

MESTRADO

CIÊNCIAS CONTÁBEIS
E ADMINISTRAÇÃO

EVANILDE GOLLO CORDAZZO

**PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM
RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DOS INDICADORES NO
ENADE**

CHAPECÓ – SC, 2018

EVANILDE GOLLO CORDAZZO

**PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM
RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DOS INDICADORES NO
ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Ciências Contábeis e Administração**, área de concentração Contabilidade e Controle de Gestão.

Orientador: Prof. Antônio Zanin, Dr.

Coorientador: Prof. Rodney Wernke, Dr.

CHAPECÓ – SC

2018

Ficha catalográfica

C794p

Cordazzo, Evanilde Gollo

Percepção dos coordenadores de curso de graduação em relação às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE [manuscrito] / Evanilde Gollo Cordazzo.-- Chapecó, SC, 2018.

130 f.: il. (color); 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) - Universidade Comunitária regional de Chapecó, 2018.

Inclui bibliografias

1. Indicadores de desempenho. 2. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. 3. Orientadores educacionais. I.Zanin, Antonio. II. Título.

CDD: Ed. 23 -- 658.0072

Catálogo elaborado por Roseli A. Teixeira CRB 14/631
Biblioteca Central da Unochapecó

**PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM
RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS PARA MELHORIA DOS INDICADORES NO ENADE**

EVANILDE GOLLO CORDAZZO

Essa dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis e Administração, área de concentração Contabilidade e Controle de Gestão, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

Presidente: Prof. Antonio Zanin, Dr.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCCA)
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Membro: Prof. Odilon Luiz Poli, Dr.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCCA)
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Membro: Prof. Vinícius Costa da Silva Zonatto, Dr.
Professor Adjunto – Curso de Ciências Contábeis
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)



Prof. Antonio Zanin, Dr.
Coordenador do PPGCCA

Chapecó – SC, 10 de julho de 2018

Dedico ao meu esposo Claudio Alexandre, pelo apoio e compreensão, e aos meus pais Jair e Maria Isa, meus exemplos de fortaleza e persistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da Vida. A minha família, sinônimo de amor, compreensão e união. Meus pais Jair e Maria Isa, pelos bons ensinamentos, por todo o apoio, incentivo e dedicação em todos os momentos da minha vida e, especialmente, por acreditarem e estimularem o potencial de seus filhos. Aos meus irmãos: Eridel, por seu cuidado e dedicação, sempre buscando fazer o melhor por mim e me dando seu total apoio; e Vanderlei, por ser meu melhor amigo de infância, com o qual compartilhei, além de muitas brincadeiras e travessuras, diversos momentos de angústias e alegrias na vida acadêmica também, e se hoje concluo mais esta etapa é porque foi meu grande incentivador.

Um agradecimento muito especial ao meu amado esposo Claudio Alexandre, pois sem o seu incondicional apoio, incentivo e companheirismo eu não teria chegado ao final desta etapa. Aos meus cunhados e sobrinhos, pela compreensão e apoio, mas de forma muito especial a minha sobrinha Marina, simplesmente por existir e fazer nossos dias imensamente melhores.

Aos meus orientadores, professor Antonio Zanin e professor Rodney Wernke, pela condução do trabalho e por compartilharem seus conhecimentos, com entusiasmo e dedicação. Aos professores do programa pelas importantes contribuições em sala de aula e pela disponibilidade em contribuir nas pesquisas efetuadas. Aos colegas pela parceria nos trabalhos e nas aulas. A banca examinadora pelas valorosas contribuições.

Aos colegas de trabalho pelas palavras de apoio, motivação e pelo auxílio nas atividades do dia a dia. Agradeço também à UNOCHAPECÓ pela oportunidade, especialmente ao prof. Cesar da Silva Camargo, por permitir flexibilização de horário para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao Curso de Graduação de Ciência Contábeis da Unochapecó, por permitir a realização do estágio de docência, e a professora Daniela Di Domênico Provin, pela orientação na realização do mesmo.

Agradeço à Unochapecó e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES, pelo apoio financeiro.

Enfim, carinhosamente, agradeço a cada palavra de apoio, cada dica e orientação recebida, aos familiares, professores, amigos e colegas que acreditaram e me apoiaram nesse processo. A todos, meu muito obrigada!

“Ninguém vence sozinho, nem no campo nem na VIDA!”
(Papa Francisco).

RESUMO

CORDAZZO, Evanilde Gollo. **Percepção dos coordenadores de curso de graduação em relação às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

Tendo em vista a importância do ENADE para os cursos de graduação e, conseqüentemente, para as IES, dado seu caráter obrigatório, é fundamental que os cursos busquem alternativas que visem qualificar os estudantes, não somente acerca de sua participação no ENADE, mas garantindo-lhes a oferta de ensino de qualidade. O presente estudo tem por objetivo analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACADE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE. Os aspectos metodológicos compreendem uma pesquisa descritiva, com procedimentos de levantamento/*survey* e abordagem quantitativa. Para realização desta pesquisa utilizou-se como ferramenta um questionário composto por 51 questões/indicadores, sendo 14 questões relacionadas ao perfil do respondente e 37 indicadores relacionados à melhoria do desempenho dos estudantes no ENADE. O questionário foi enviado a uma população de 547 coordenadores de cursos de graduação de 14 IES pertencentes ao sistema ACADE. A coleta de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, o envio do questionário foi realizado por *e-mail*, valendo-se da ferramenta *Google Docs*. Após quatro rodadas, obteve-se uma amostra de 110 respondentes, ou seja, 20,11% do total possível de respondentes. Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva, cálculo da entropia da informação e correlação de Pearson. Quanto aos resultados, observou-se percentual elevado de mestres e doutores frente à coordenação dos cursos, evidenciando terem titulação adequada para tal função, conforme orientam os órgãos reguladores. Também o estudo revela coordenadores mais experientes e com maior nível de formação frente à gestão dos cursos. Em relação ao nível de importância atribuído aos indicadores, constatou-se relevante importância atribuída pelos respondentes aos indicadores propostos. Todos os indicadores foram considerados pela maioria dos respondentes como muito importantes, de forma que as médias apresentadas foram superiores a quatro pontos. Em relação ao nível de execução, observou-se níveis inferiores ao nível de importância, entretanto, as médias apuradas demonstram níveis satisfatórios de execução. Conclui-se que o modelo de indicadores proposto foi validado pelos coordenadores servindo de base para a gestão dos cursos.

Palavras-chave: Coordenadores de Curso de Graduação. Indicadores de desempenho. SINAES. ENADE. ACADE.

ABSTRACT

CORDAZZO, Evanilde Gollo. **Perception of undergraduate course coordinators related to strategies to improve indicators in ENADE.** 2018. 130 f. Dissertation (Master of Science in Accounting and Administration) - Postgraduate Program of Science in Accounting and Administration, Community University of Chapecó Region, 2018.

In view of the importance of ENADE for undergraduate courses and, consequently, for *IES*, given its mandatory nature, it is fundamental that courses seek alternatives that aim to qualify students, not only about their participation in ENADE, but providing them the offer of quality education. The present study has the objective of analyzing the perception of the coordinators of undergraduate courses of the ACAFE *IES* referring to the strategies to improve indicators in ENADE. The methodological aspects comprise a descriptive research, with survey procedures and quantitative approach. To carry out this research, a questionnaire composed of 51 questions / indicators was used as a tool, with 14 questions related to the respondent's profile and 37 indicators related to the improvement of students' performance in ENADE. The questionnaire was sent to a population of 547 coordinators of undergraduate courses of 14 *IES*s belonging to the ACAFE system. The data collection took place between December 2017 and February 2018, the questionnaire was sent by e-mail, using the Google Docs tool. After four rounds, a sample of 110 respondents was obtained, that is, 20.11% of the total possible respondents. For data analysis, we used descriptive statistics, information entropy calculation and Pearson correlation. Regarding the results, a high percentage of masters and doctors degrees were observed in relation to the coordination of the courses, evidencing that they have adequate qualification for this job position, as directed by the regulatory bodies. The study also reveals more experienced coordinators with a higher level of training in relation to undergraduate course management. Regarding the level of importance attributed to the indicators, it was found important importance attributed by the respondents to the proposed indicators. All the indicators were considered by most respondents as very important, so that the averages presented were greater than four points. Regarding the level of execution, levels below the level of importance were observed, however, the means established demonstrate satisfactory levels of execution. It is concluded that the proposed indicators model was validated by the coordinators, serving as the basis for the management of the courses.

Keywords: Undergraduate Course Coordinators. Performance indicators. SINAES. ENADE. ACAFE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES	37
Quadro 2 – Formação do Conceito Preliminar do Curso (CPC)	41
Quadro 3 – Categoria administrativa da instituição	41
Quadro 4 – Classificação acadêmico-administrativa das IES	42
Quadro 5 – IES que compõem a população	60
Quadro 6 – Constructo objetivo (a)	62
Quadro 7 – Constructo objetivos (b) e (c)	63
Quadro 8 – Cálculo da entropia em <i>software</i> Excel	67
Quadro 9 – Variáveis de correlação	68
Quadro 10 – Trajetória da pesquisa	69
Gráfico 1 – Indicadores didático-pedagógicos	99
Gráfico 2 – Indicadores de avaliação	102
Gráfico 3 – Indicadores de metodologias adotadas	103
Gráfico 4 – Indicadores de corpo docente	105
Gráfico 5 – Indicadores de infraestrutura	107
Gráfico 6 – Média dos conjuntos de indicadores	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil, 2014	43
Tabela 2 – Perfil dos respondentes	70
Tabela 3 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores didático-pedagógicos	76
Tabela 4 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores didático-pedagógicos	77
Tabela 5 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de avaliação	78
Tabela 6 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de avaliação	79
Tabela 7 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de metodologias adotadas	79
Tabela 8 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de metodologias adotadas	80
Tabela 9 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de corpo docente	81
Tabela 10 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de corpo docente.....	81
Tabela 11 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de infraestrutura	82
Tabela 12 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de infraestrutura.....	83
Tabela 13 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores didático-pedagógicos.....	83
Tabela 14 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores didático-pedagógicos....	84
Tabela 15 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de avaliação	85
Tabela 16 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de avaliação	85
Tabela 17 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de metodologias adotadas.....	86
Tabela 18 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de metodologias adotadas	86
Tabela 19 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de corpo docente.....	87

Tabela 20 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de corpo docente.....	88
Tabela 21 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de infraestrutura.....	88
Tabela 22 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de infraestrutura.....	89
Tabela 23 – Indicadores didático-pedagógicos	90
Tabela 24 – Indicadores de avaliação.....	92
Tabela 25 – Indicadores metodologias adotadas	93
Tabela 26 – Indicadores corpo docente	94
Tabela 27 – Indicadores infraestrutura	95
Tabela 28 – Entropia dos conjuntos de indicadores	96
Tabela 29 – Correlação de Pearson – importância e execução.....	110

LISTA DE SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
ADES – Avaliação Discente da Educação Superior
AVALIES – Avaliação das Instituições
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar do Curso
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDD – Indicador de Desempenho
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – 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
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2	OBJETIVOS	20
1.2.1	Objetivo geral	20
1.2.2	Objetivos específicos	20
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	21
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2	REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	25
2.1.1	Evolução da legislação	27
2.1.2	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	33
2.1.3	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	38
2.2	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)	41
2.2.1	Gestão de Instituições de Ensino Superior	44
2.2.2	Funções, papéis e competências dos gestores educacionais	47
2.2.3	Gestão de Instituições de Ensino Superior Comunitárias	51
2.3	INDICADORES DE DESEMPENHO/(AVALIAÇÃO).....	54
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	58
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA (AMBIENTE DE ESTUDO)	59
3.3	CONSTRUCTO DA PESQUISA.....	60
3.4	COLETA DE DADOS	65
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	65
3.5.1	Estatística descritiva	66
3.5.2	Entropia da Informação	66
3.5.3	Correlação de Pearson	67
3.6	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	68
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	70
4.1	PERFIL DO RESPONDENTE.....	70
4.2	ANÁLISE DESCRITIVA DOS INDICADORES	75
4.2.1	Nível de importância	76
4.2.2	Nível de execução	83

4.3	ANÁLISE DA ENTROPIA DA INFORMAÇÃO	89
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
5.1	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA E EXECUÇÃO.....	99
5.2	CORRELAÇÃO DE PEARSON.....	109
6	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	114
	REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

O número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil teve considerável crescimento. De acordo com o Mapa do Ensino Superior, nos últimos 14 anos houve crescimento total de 101%, totalizando 2.368 entidades no ano de 2014. Com isso, surge a necessidade de os gestores aperfeiçoarem e modernizarem as metodologias e processos adotados a fim de aprimorar sua competitividade frente às concorrentes (JACOMOSSO; SILVA, 2016).

Diversos fatores explicam a expansão do sistema de educação brasileira, entre eles a modernização e globalização, o aumento no número de jovens com formação nas etapas anteriores, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação do mercado de trabalho e as mudanças culturais. Esses fatores justificam a expansão do sistema, especialmente o privado, e a diversificação e segmentação do sistema de educação superior, que, além dos cursos tradicionais, criaram-se outros de diferentes tipologias e duração, por vezes com baixa exigência acadêmica e voltados às demandas de qualificação profissional (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse contexto, surge também a necessidade de constante avaliação e aperfeiçoamento do ensino. Contudo, quando se trata de avaliar instituições, o processo é mais amplo e complexo, pois a característica da avaliação institucional consiste em avaliar de modo global, de forma que processos, ações e resultados sejam avaliados de forma histórica e socialmente contextualizada, considerando que cada IES possui características específicas e particularidades (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Nesse sentido, as políticas públicas de Educação Superior visam nortear, substancialmente, esse processo, uma vez que compete ao Estado implantar, regular e avaliar essas políticas. Nesse sentido, em 2004, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei n. 10.861/2004, com o propósito de estipular regras obrigatórias de avaliação a todas as IES, públicas ou privadas (SANTOS LIMA; BERNHARDT, 2016).

Dias Sobrinho (2008) ressalta que o SINAES se apresenta como um sistema coerente integrando as dez dimensões, previstas no Art. 3º da Lei n. 10.861/2004, assim denominadas: Missão e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão, Responsabilidade social da IES, Comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, Organização de gestão da IES, Infraestrutura física, Planejamento de avaliação, Políticas de atendimento aos

estudantes e Sustentabilidade financeira, visando assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Desse modo, Santos Lima e Bernhardt (2016) avaliam que o objetivo da normatização da avaliação educacional é o de aprimorar a qualidade do ensino e orientar a expansão das IES, podendo estas utilizarem-se da avaliação para melhorar sua eficiência educacional e eficácia institucional.

Souza Falleiros, Pimenta e Valadão Júnior (2016) asseveram que a avaliação não pode ser considerada como um fim, mas como integrante de um conjunto de políticas que contribuem para um processo de revalorização da educação e de desenvolvimento da sociedade. Com o SINAES, como sistema de avaliação, isso é possível, pois ele permite que a IES avaliada dialogue e participe do mecanismo de avaliação (POLIDORI; CARVALHO, 2016).

Na visão de Lacerda, Ferri e Duarte (2016), o SINAES é o primeiro sistema de avaliação da educação superior no Brasil que integra três modalidades que se completam no processo de avaliação, sendo: a avaliação por pares nos cursos, por meio da Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); a avaliação somativa do processo de ensino, através do desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), a Avaliação das Instituições (AVALIES). Dentro desse contexto, os coordenadores de curso desempenham papel fundamental no processo de avaliação, especialmente ao que tange à qualidade acadêmica e o desempenho dos estudantes.

Das três modalidades de avaliação propostas pelo SINAES, duas delas estão vinculadas aos cursos, desse modo, os coordenadores de curso de graduação são os atores principais na condução do processo avaliativo do curso e dos estudantes. Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009) destacam que o ENADE é o elemento de maior notoriedade do SINAES. Isso devido ao seu potencial de coleta de dados e, conseqüentemente, à geração de informações por meio dos relatórios.

O propósito da educação superior, ainda que com limitações, é a de formar para a vida em sociedade, ou seja, formar pessoas socialmente comprometidas. No âmbito de atuação e competência, cabe às IES, portanto, formar cidadão e consolidar a cidadania (DIAS SOBRINHO, 2008). A avaliação da educação superior desempenha papel fundamental a fim de garantir uma formação cidadã dos estudantes, além das competências e qualificação profissional.

O ENADE em sua concepção pressupõe que a formação e a avaliação devem ir além das habilidades e competências profissionais dos conteúdos disciplinares, deve incluir

perspectivas críticas, integradoras e constitutivas da formação do cidadão (DIAS SOBRINHO, 2010). Logo,

[...] além das capacidades de ler, interpretar, analisar informações, estabelecer conclusões e relações, o exame busca averiguar as capacidades de o estudante fazer escolhas valorativas, posicionar-se na vida social, propor soluções para situações-problema e questionar consistentemente a realidade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 214).

Com objetivo de avaliar a trajetória do estudante em seu percurso educacional e com foco no processo de aprendizagem, Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009) explicam que os indicadores derivados de exames e provas em larga escala podem fornecer importantes informações e *insights* para as IES envolvidas. A exemplo do ENADE, em que, a partir de seus relatórios, as IES e, especialmente, os cursos podem usufruir de uma gama de informações e indicadores.

Silveira-Martins *et al.* (2017) destacam que o coordenador responde pela gestão do curso perante outros docentes, discentes, colegiados, entre outros, e assume o papel de conduzir as ações de planejamento do curso. Tal planejamento e execução, bem como proposição de documentos, devem atender aos documentos normativos das mais diversas instâncias reguladoras. Nesse sentido, em relação ao SINAES, toda e qualquer ação do curso deve objetivar atendê-lo, especialmente ao que se refere à avaliação direta do curso ou à formação e qualificação dos estudantes, bem como a avaliação dos estudantes por meio da realização do ENADE.

Com isso, o estudo objetiva analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Buscando estabelecer critérios de avaliação que atendam a uma base legal, mas que permitam a flexibilização de acordo com a realidade de cada entidade, foi regulamentado o SINAES. Para Lacerda e Ferri (2015), a implantação do SINAES é um marco no processo de avaliação das IES. Fundamentado em cinco princípios, o sistema visa assegurar coerência conceitual e processual do processo, respeitando as características da IES.

Compete a todos os gestores da IES a garantia da qualidade do ensino. No entanto, cabe aos coordenadores de cursos o papel fundamental nesse processo, visto que, dos três processos

(componentes) avaliativos, que compõem o SINAES, dois deles estão relacionados aos cursos, sendo: ACG e Avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE). O outro componente se refere à Avaliação das Instituições, a qual se refere à autoavaliação, composta pelas CPAs e avaliação externa *in loco*, desenvolvidas por avaliadores capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004; BRITO, 2008).

A ACG é composta pelas avaliações dos pares na avaliação *in loco*, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA. A Avaliação do Desempenho dos estudantes (ENADE) trata-se de um exame aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. Com peso relevante na avaliação do curso, o ENADE é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova (INEP, 2004; BRITO, 2008).

O diferencial do ENADE em relação aos exames anteriores é de que o interesse principal está no progresso do estudante, ou seja, ele tem a finalidade de avaliar a trajetória do estudante, avaliando o potencial de aprendizagem, por meio do desempenho dos ingressantes, e o domínio da área e das competências, por meio do desempenho dos concluintes. Assim, o ENADE tem por objetivo aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais (BRITO, 2008).

Nesse rumo, Limana e Brito (2005) asseveram que o ENADE surgiu com a proposta de avaliar o desempenho do estudante durante o curso e que para isso deve ser considerado o quanto a instituição acrescenta aos estudantes ao longo do curso. Nesse sentido, avalia-se a mudança provocada pelo curso em relação ao aprendizado do estudante, visando destacar o que a IES agrega aos seus estudantes.

Esse formato, conforme destacam Limana e Brito (2005), apresentam algumas vantagens, e uma delas a ser considerada é a análise do perfil do estudante, de vez que o processo de avaliação considera a real evolução do perfil acadêmico. Os autores destacam esse como um fator importante do ENADE, pois dessa forma é possível diferenciar os diversos perfis dos estudantes, visto que o perfil pode variar de uma IES para outra e estudantes com habilidades acadêmicas menos desenvolvidas podem encontrar dificuldades e não atingir o mesmo nível dos que ingressaram com habilidades mais desenvolvidas. Com esse formato é possível identificar a evolução de cada estudante e de cada IES, passível de comparação com outras IES, podendo revelar maior evolução no grupo de alunos com habilidades menos

desenvolvidas, quando comparadas aos estudantes que já ingressaram com bom nível de habilidades acadêmicas (LIMANA; BRITO, 2005).

Diante do exposto e dada a importância do ENADE para os cursos, o estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACADE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE?**

1.2 OBJETIVOS

Em resposta ao problema de pesquisa, foram elaborados o objetivo geral e os objetivos específicos. Conforme Beuren (2006, p. 65), o objetivo geral “[...] indica uma ação ampla do problema, por isso mesmo deve ser elaborado com base na pergunta de pesquisa [...]”, enquanto que os objetivos específicos “[...] devem descrever ações pormenorizadas, aspectos específicos para alcançar o objetivo geral estabelecido.” Dessa forma, os objetivos são os direcionadores do processo de investigação teórico-empírico do estudo.

1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa, com base na contextualização do problema, tem por objetivo geral analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACADE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE.

1.2.2 Objetivos específicos

Em atendimento ao proposto no objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o perfil de gestor dos coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, das IES associadas à ACADE;
- b) Identificar o grau de importância dado pelos coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, em relação às ações e estratégias que visam melhorar os indicadores do ENADE;
- c) Avaliar o nível de execução de estratégias desenvolvidas por coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, visando melhorar os indicadores do ENADE.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Esta pesquisa volta-se a analisar as estratégias que na percepção dos coordenadores de curso de graduação visam à melhoria dos indicadores no ENADE, devido a sua importância para a avaliação e planejamento dos cursos de graduação.

A expansão do número de matrículas no ensino superior, a partir da década de 1960, provocou em vários países a disseminação de instituições em condições inadequadas. Com isso, objetivando legitimar os recursos nelas aplicados, buscou-se avaliar a eficácia e a pertinência de suas ações (PEIXOTO, 2011). No Brasil, a expansão se deu devido à criação e fomento das instituições de caráter privado, especialmente, a partir da década de 1990 (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Para Dias Sobrinho (2010), o crescimento do número de instituições privadas ocorreu a partir da pressão social, pautada por mais oportunidades e voltada ao mercado de trabalho. Para o autor, as IES são as principais ferramentas de organização e implementação das reformas educacionais, pois são capazes de gerar informações não somente para a tomada de decisões interna, mas também no âmbito da sociedade em geral. Esse fator coloca em evidência a qualidade do ensino, acentuando a necessidade de análise das mesmas, visto que a avaliação institucional tem por finalidade elevar o nível de qualidade da educação superior (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Conforme Peixoto (2011), a avaliação da educação superior teve início no Brasil na década de 1980, com a avaliação dos Cursos de Pós-Graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Porém, em 1988, a Constituição Federal, no Art. 209, estabelece que as IES estão submetidas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, esse fato é considerado um marco para a avaliação institucional.

Contudo, antes mesmo dessa regulamentação, havia programas e propostas de avaliação da educação superior, dentre as quais Barreyro e Rothen (2006) citam: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o relatório da Comissão de Notáveis, em 1985; e a proposta de avaliação no anteprojeto do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986.

A partir disso, outros sistemas de avaliação foram implementados, a exemplo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, entre outros (POLIDORI, 2009). No entanto, em 2004, o advento da Lei n. 10.861 aprovou o novo sistema de avaliação institucional, o SINAES. De

acordo com Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, na orientação da expansão de oferta, no aumento da eficácia institucional, na efetividade acadêmica e social e no aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Peixoto (2011) destaca que, com a aprovação da Lei n. 10.861, a avaliação institucional passou a dispor de um conjunto de procedimentos avaliativos. Lacerda e Ferri (2015) definem a implantação do SINAES como um divisor de águas no processo de avaliação das IES. Com a implantação do novo sistema de avaliação, a avaliação institucional passou a ser obrigatória a todas as IES que compõem o Sistema Federal de Ensino. As IES devem estabelecer planos institucionais de desenvolvimento, com metas e objetivos, pois, além de demonstrar sua capacidade financeira, tais aspectos serão considerados na avaliação institucional (RIBEIRO; VERHINE, 2012).

Fundamentado em cinco princípios e composto por três processos (componentes) avaliativos, a avaliação externa implantada pelo SINAES é dividida em dez categorias analíticas distintas, denominadas de dimensões. A partir das dimensões procura-se construir uma estrutura orgânica que contemple todas as atividades e procedimentos organizativos e operacionais da IES. As dimensões contemplam indicadores organizados em grupos, a fim de atribuir um conceito específico para cada elemento que evidencia o padrão de qualidade da IES. Alguns indicadores são imprescindíveis pelo SINAES, os quais exprimem condições obrigatórias definidas pela legislação, para o acesso e permanência da IES no sistema de ensino superior, ou seja, são os que tratam do recadastramento da IES (MARCHELLI, 2007).

No que se refere aos cursos de graduação estão implicados diretamente em dois, dos três, processos avaliativos do SINAES: a ACG e o ENADE, sendo que este, além de seu objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes, contribui com percentual significativo no Conceito Preliminar do Curso (CPC) do curso.

O ENADE tem se apresentado como importante indicador na gestão dos cursos, de vez que, aplicado aos ingressantes e concluintes ao mesmo tempo, permite identificar o nível de ingresso e de saída dos estudantes. Destarte, possibilita às IES avaliarem as necessidades de efetuarem ajustes ou não em seus processos educacionais (RISTOFF; LIMANA, 2004). Corroborando Brito (2008, p. 841), ao destacar que:

A avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Conhecendo e dando a conhecer os elementos que integram e interagem em cada IES, é possível transformá-la.

Com o estudo espera-se contribuir com as instituições a identificar e implementar ações que visem assegurar a qualidade do ensino da graduação, garantindo melhores índices de avaliação no ENADE, especialmente, entre as IES vinculadas ao sistema ACADE, as quais têm importante representatividade no estado de Santa Catarina, totalizando 16 IES associadas, sendo 11 universidades e cinco centros universitários, as quais preocupam-se com o desenvolvimento do Estado e com o desenvolvimento regional, ofertando serviços de qualidade aos estudantes e comunidade.

A atuação dessas IES vai além da sala de aula, pois atendem **53** cidades, com **142.293** alunos, matriculados em **925** cursos de graduação e **554** cursos de pós-graduação, atuando em **4.694** projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica. Em 2016 beneficiou mais de um 1,2 milhão de pessoas em ações de saúde, assistência jurídica, educação comunitária, promoção sociocultural e diversos apoios e benefícios aos estudantes (ACAFE, 2014).

A relevância deste estudo consiste na forma pela qual os coordenadores de cursos de graduação buscam implementar ações e estratégias capazes de assegurar a permanência e oferta dos cursos no mercado, atendendo as exigências de qualidade propostas pelo mercado, mas, sobretudo, pela regulamentação. Também é relevante aos próprios coordenadores, pois poderá ajudá-los a compreender melhor a avaliação do ENADE e os sistemas de avaliação de modo geral, bem como seu papel como gestores frente às exigências deste. Justifica-se, ainda, pela necessidade de atender aos processos e demandas impostas por força de Lei sob pena de descontinuidade do curso ou até mesmo da Instituição.

Em relação à literatura, o estudo apresenta importante contribuição teórica. Essa contribuição consiste na construção e proposição de um modelo de indicadores, o qual indica ações e estratégias a serem desenvolvidas pelos coordenadores de curso de graduação a fim de melhorar o desempenho dos estudantes no ENADE. A relevância ocorre no processo de validação dos mesmos, no qual, além da visão e contribuição de especialistas, os próprios coordenadores participantes da pesquisa avaliam sua importância e execução.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro, apresentamos aspectos introdutórios à pesquisa sobre o sistema de avaliação da educação superior, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa.

No segundo capítulo são abordados assuntos que dão referência ao estudo. A fundamentação teórica compreende a avaliação da educação superior no Brasil, desde sua implementação até a atualidade. Apresenta-se também aspectos fundamentais sobre as IES, abordando aspectos de gestão das IES, das funções, papéis e competências dos gestores educacionais e da gestão de IES comunitárias e, por fim, apresenta-se uma breve contextualização sobre indicadores de desempenho.

Os aspectos metodológicos da pesquisa são explanados no capítulo 3. O referido capítulo compreende o delineamento da pesquisa, definição da população e amostra, constructo da pesquisa e a forma de coleta dos dados e os métodos utilizados para fins de análise.

A descrição dos dados, contendo análise do perfil dos respondentes, a análise descritiva e o cálculo de entropia dos dados coligidos se encontram no capítulo 4. No capítulo 5 apresenta-se a discussão dos resultados, no qual se realizou a análise da importância e execução das respostas e correlação de Pearson.

Por fim, no capítulo 6 são apresentadas as considerações finais, destacando os principais resultados observados, bem como se apresenta as limitações da pesquisa e recomendações para trabalhos futuros.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A fundamentação teórica é fundamental e pode ser considerada o ponto de partida para o desenvolvimento de um tema, pois busca na literatura aporte teórico ao que propõem pesquisar.

Para esta pesquisa, estruturou-se a fundamentação teórica da seguinte forma: primeiro apresenta-se a fundamentação acerca da Avaliação da Educação Superior no Brasil, compreendendo sua trajetória até a implantação do SINAES. Posteriormente, apresenta-se aspectos fundamentais sobre as IES, abordando aspectos de gestão das IES e das funções, papéis e competências dos gestores educacionais. Por fim, apresenta-se uma breve contextualização sobre indicadores de desempenho.

2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação em uma instituição consiste em uma das principais ferramentas de implementação e organização de políticas e reformas educacionais. Provoca mudanças nas práticas de ensino, nos currículos, no modelo e estrutura da gestão, ainda, nas prioridades das pesquisas e responsabilidade social da entidade. A avaliação reflete não somente nas mudanças necessárias à educação superior, mas na sociedade em geral (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na compreensão de Dias Sobrinho (2010), a educação superior enfrenta múltiplas contradições, motivadas por diversos fatores, dentre eles, as rápidas mudanças no cenário educacional. As mudanças e transformações da educação superior ocorridas recentemente devem-se, especialmente, a avaliação. Porém, por outro lado as concepções e práticas de avaliação também se alteram de acordo com o contexto. Desse modo, Dias Sobrinho (2010, p. 201) entende que a avaliação:

[...] é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral.

A avaliação faz parte do cotidiano educacional, ela está presente ao longo do processo pedagógico, desde a educação básica à educação superior. Não se restringe apenas a autoavaliações, ou seja, avaliações internas, expande-se também de forma externa ou avaliações de terceiros, para as IES como avaliação institucional e às redes de ensino por meio de

avaliações realizadas pela União, Estados e municípios (GONTIJO, 2014). Desse modo, a avaliação atinge a todos os atores, ora como avaliadores, ora como avaliados. De acordo com Gontijo (2014), o que determina sua condição é o lugar ocupado num contexto específico, visto que a avaliação ocorre em diversos níveis. A avaliação realizada em sala de aula, que se refere à aprendizagem, a avaliação institucional, que avalia o processo pedagógico, e a avaliação em larga escala, a qual abrange os sistemas de ensino e destina-se a orientar políticas públicas educacionais.

A avaliação educacional cumpre “[...] a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação.” (COSTA, 2009, p. 17). A publicização dos dados permite que sociedade conheça a real situação educacional no País, bem como identificar as melhores instituições. Acerca da educação superior, Dias Sobrinho (2008, p. 206) compreende que a avaliação:

[...] deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento, por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social, a elevação material e espiritual da sociedade.

A rápida expansão da educação superior no Brasil, ao final do século XX, provocou a necessidade de implantação de sistemas de avaliação capazes de assegurar os níveis de qualidade em relação à formação profissional e acadêmica reconhecida internacionalmente (PEIXOTO, 2009). Para a autora, nesse contexto:

[...] vão se confrontar duas concepções de avaliação. Uma, de base quantitativa, enfatizando a mensuração de desempenhos e resultados, com o estabelecimento de uma hierarquia entre as IES e voltada principalmente para a supervisão do funcionamento institucional. E outra, de base qualitativa, buscando compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, e identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades. (PEIXOTO, 2009, p. 11).

Devido à expansão de IES privadas e, conseqüentemente, à redução da presença do Estado no financiamento educacional, os exames ganharam notoriedade e importância como instrumentos de controles, prevalecendo a dimensão política de controle sobre a pedagógica (DIAS SOBRINHO, 2010). Nesse contexto, o autor compreende que os exames atendem a finalidade de medir a eficiência e eficácia da educação, nas perspectivas e necessidades dos Estados neoliberais. Desse modo, o modelo de avaliação como controle possibilita a expansão e autonomia de livre criação, com maior eficiência na gestão das IES em seus diversos objetivos. Acerca da avaliação, Dias Sobrinho (2010, p. 203) destaca que:

Para os defensores da privatização, a avaliação deve ser um mecanismo que dê transparência para a relação entre ofertadores e consumidores da educação e regule o livre mercado da educação. Por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de ampliar o orçamento público para efeitos de ampliação do sistema, assegura, através da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades e fornece à sociedade, especialmente ao mercado, as informações em forma de escalas de qualidade dos serviços educacionais que estão sendo oferecidos.

Considerando o sistema de avaliação como um controle de ações e desempenho institucional, Rothen e Schulz (2007) destacam-no como um sistema que tem como princípio a eficiência, ao que se refere a custos e benefícios, eficácia de metas e resultados quantitativos e a efetividade, visto se tratar de instituições educacionais, a de se considerar o conceito de efetividade, de vez que este se volta para a qualidade, a excelência.

Apesar da avaliação da educação superior estar presente no contexto educacional brasileiro e seus resultados repercutirem na sociedade, Rothen e Schulz (2007) compreendem que ainda há lacunas de compreensão do que, para que e como avaliar.

2.1.1 Evolução da legislação

O tema avaliação e reforma universitária é uma pauta governamental presente desde a década de 1960, iniciando pelo Plano Atcon, que previa a reforma universitária e a privatização do ensino superior no Brasil, até a implantação do SINAES, sistema de avaliação da educação superior, em vigência (FÁVERO, 2006; ZANDEVALLI, 2009).

De acordo com Fávero (2006) e Zandavalli (2009), o Plano Atcon é um dos primeiros processos avaliativos, no que se refere à estrutura da universidade no Brasil. A proposta do plano visava implementar processos avaliativos, visando otimizar a utilização de recursos e estabelecer relação entre investimentos e resultados.

De origem ideológica norte-americana, sua implementação no Brasil sofreu forte influência do governo militar, patrocinador do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que originou a reforma universitária de 1968, através da Lei n. 5.540/1968. A avaliação não foi o ponto central da reforma, que tinha, dentre outros, como objetivo elaborar estratégias para implantação da pesquisa e cursos de pós-graduação. A partir da Lei, os cursos de pós-graduação implantados no Brasil passaram a ser avaliados pela CAPES a partir de 1977 (BARBOSA; FREIRE; CRISÓSTOMO, 2011).

A avaliação da educação superior no Brasil teve seu marco com a Constituição de 1988, a qual garante um caráter regulador da educação superior, ao declarar o ensino superior livre à

iniciativa privada, no entanto, estabelece que as IES estão submetidas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (Art. 209).

Contudo, Barreyro e Rothen (2006) destacam que, antes mesmo da sanção da Constituição, havia programas e propostas de avaliação da educação superior, destacando o PARU, em 1983; o relatório da Comissão de Notáveis, em 1985; e a proposta de avaliação no anteprojeto do GERES, em 1986, conforme citado anteriormente.

A primeira iniciativa de avaliação, no âmbito dos cursos de graduação, ocorreu em 1983, com a criação do PARU (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006; WEBER, 2010). O programa deu ênfase à gestão das IES e à produção e disseminação do conhecimento (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006). Para Weber (2010, p. 1253), seu principal objetivo “[...] era apreender de que maneira a Reforma Universitária de 1968 fora implantada nas universidades públicas federais, ou seja, que tipo de modernização fora ali desencadeado pela Lei n. 5.540, de 28/11/1968.” Weber (2010) destaca ainda que esperava-se de que tal processo avaliativo fosse capaz de subsidiar políticas, a fim de propiciar as mudanças percebidas como necessárias no sistema educacional, no entanto, por não produzir o efeito esperado findou. Na compreensão de Zandavalli (2009), o PARU pode ser considerado uma experiência organizada de avaliação, contudo, teve curta duração em decorrência do momento de transição política.

A comunidade acadêmica foi convidada a participar, neste primeiro modelo de avaliação, por meio da avaliação institucional. A coleta de dados foi um dos instrumentos que possibilitaram refletir sobre a prática utilizada (WORDELL, 2012). No entanto, apesar de apenas um ano de existência e sem a divulgação de resultados, o PARU apresenta-se como um programa importante para o sistema de avaliação da educação superior no Brasil, conforme destacam Barreyro e Rothen (2008, p. 135):

Assim, o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à ‘avaliação institucional’ e considerou à ‘avaliação interna’ como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de auto-avaliação. Nesse sentido, o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA) inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória.

Barreyro e Rothen (2008, p. 136) complementam que, embora o PARU tenha deixado “inconclusos a coleta de dados e os estudos institucionais iniciados, que tinham contado,

inclusive, com financiamento público, pois diferentes concepções de educação superior começavam a aparecer”, há heranças deixadas pelo programa. Uma delas refere-se há

[...] preocupação com a avaliação dos resultados da Gestão das Instituições de Educação Superior. No contexto do PARU, a ênfase nos processos de gestão não significou a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas na incorporação dessa dimensão na análise institucional. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p 135).

Após um ano de sua implantação, o PARU foi desativado e substituído por outras iniciativas governamentais, a exemplo da constituição da Comissão de Notáveis, em 1985, e do GERES, em 1985 (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

A Comissão de Notáveis tratava-se da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, criada por meio do Decreto n. 91.117, de 29 de março de 1985, e objetivava “oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior” (BRASIL, 1985a). Após a entrega do relatório, o presidente José Sarney instituiu o Programa Nova Universidade, por meio do Decreto n. 92.200, de 23 de dezembro de 1985, tendo como objetivos:

Art. 1º - Fica instituído no âmbito do Ministério da Educação o Programa Nova Universidade, tendo, entre outros, os seguintes objetivos:
 I - a melhoria da qualidade do ensino de graduação;
 II - o revigoramento das atividades de extensão nas instituições de ensino superior;
 III - o fortalecimento dos níveis de integração da universidade com a educação básica;
 IV - a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior. (BRASIL, 1985a, [s.p.]).

Zandavalli (2009) destaca que a literatura não registra informações quanto a sua execução e os resultados do programa. Segundo a autora, a ausência de relatórios e informações disponibilizadas pela mídia podem indicar que o programa não foi implantado ou não atingiu resultados significativos, embora registros indiquem ter ocorrido auxílio financeiro a um projeto de pesquisa executado em 1985/1986, com fundos do programa Nova Universidade.

A Comissão de Notáveis foi destituída no final de 1985 e, no início de 1986, formou-se um novo grupo, denominado de GERES, composto por cinco membros, um professor, um representante do Ministério da Educação (MEC), um ex-reitor, um pesquisador e o diretor da CAPES, intencionalmente escolhido, a fim de garantir a participação de um membro relacionado a CAPES (WORDELL, 2012).

De acordo com Zandavalli (2009), o GERES, criado pela Portaria n. 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n. 170, de 3 de março de 1986, objetivava dar continuidade ao trabalho da Comissão para a Reformulação da Educação Superior. Com isso,

o MEC visava analisar a legitimidade das proposições do relatório “Uma nova política para a educação superior brasileira”, emitido pela Comissão. Dessa forma, o ponto de partida do GERES consistiu no relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A proposta de reformulação da educação superior do GERES se restringiu apenas às Instituições públicas, sob a justificativa de que as diversas propostas da Comissão nacional teriam inúmeras implicações e careciam maior discussão. Ainda, o GERES compreendia que a estrutura de IES pública prevista na Reforma Universitária de 1968 restringia sua autonomia, reduzindo o potencial de desempenho (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Almeida Júnior (2004) destaca que a não execução imediata das propostas do GERES não reduz sua importância, nem mesmo as marcas na avaliação das IES, que, de acordo com os interesses das camadas dominantes, foram sendo aplicadas gradativamente. O relatório do GERES serviu de base para os demais sistemas de avaliação, conforme destaca Almeida Júnior (2004), pois antecipa aspectos implementados pelo ENC, criado em 1995.

Ao final da década de 1980 e início dos anos 1990 algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, o que contribuiu para criar uma interlocução entre o MEC e as IES federais, representadas pela ANDIFES. Essas experiências de autoavaliação serviram de base para construção do PAIUB. Esse programa foi oficializado em 1993 e representou a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no País. O programa contava com a adesão voluntária das IES e tinha por objetivo desenvolver um processo de avaliação institucional valorizando as especificidades das instituições (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

De acordo com Zandavalli (2009), o Documento Básico indica como objetivo geral do PAIUB a análise e o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e adequação das ações institucionais. Em consonância ao objetivo geral, a Comissão destacou cinco objetivos específicos:

- 1) impulsionar um processo criativo de auto-crítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
- 2) conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- 3) (re)estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;

- 4) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
- 5) estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicas e institucionais socialmente legitimados e relevantes. (BRASIL, 1993, [s.p.]).

Nessa perspectiva, Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) corroboram ao ressaltar que o enfoque do programa seria o ensino da graduação, pós-graduação e a extensão, buscando o aperfeiçoamento da qualidade acadêmica; na melhoria da gestão universitária, proporcionando dados confiáveis e na prestação de contas à sociedade. Contudo, na maioria das IES que participou do PAIUB, apenas a graduação desenvolveu algum trabalho.

Franco (2012) destaca o PAIUB como um importante programa, marcante inclusive, na concepção do SINAES, apresentando relevante contribuição no processo de avaliação, pois foi o grande momento de reflexão e proposição de um processo avaliativo nas universidades brasileiras. O autor destaca que boa parte das ideias e concepções do PAIUB estão presentes no SINAES, bem como a contribuição de alguns de seus protagonistas. Contudo, enquanto o PAIUB era basicamente um movimento voluntário das IES, o SINAES é um sistema legalmente organizado e com execução estatal (FRANCO, 2012).

Na compreensão de Versieux (2004), o PAIUB que teve seu início em 1993, foi inviabilizado em 1995, devido a fatores políticos, voltando em 1998 por meio da Portaria MEC/302, porém a falta de financiamento fez com que o PAIUB fosse encerrado. Nesse período, o ENC, também conhecido como provão, já estava sendo aplicado nas universidades desde 1996. O exame ganhou adesão maior em 2002, quando se tornou obrigatório.

Em 24 de novembro de 1995, foi promulgada a Lei n. 9.131, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a Lei extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação. Estabelece, ainda, como competência do MEC a avaliação periódica dos cursos de graduação (ROTHEN; SCHULZ, 2007). Como instrumento de avaliação a Lei previu o ENC. No entanto, o Decreto n. 2.021, que regulamenta os procedimentos de avaliação foi publicado apenas em 10 de outubro de 1996, que em seu Art. 1º determina:

- O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:
- I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
 - II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

- III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento. (ROTHEN; SCHULZ, 2007, p. 168).

A partir de 1996 houve ampliação de vagas na educação superior, estagnada devido à demanda reprimida e baixo acesso da população a esse nível de ensino. A ampliação se deu devido ao crescimento do número de antes instituições privadas, possibilitadas a partir de mudanças na legislação. Nesse sentido, o ENC foi idealizado como um instrumento de regulação estatal da educação superior frente o mercado (BARREYRO; ROTHEN, 2014). Corroboram Dias Sobrinho (2010), ao destacar que gradualmente o ENC se consolidou como sinônimo de avaliação e instrumento de informação aos grupos interessados, especialmente o setor privado. O autor destaca que o exame foi conquistando sua hegemonia e a adesão efetiva de boa parte da sociedade, bem como as adequações do mercado como ajustes nos currículos, modificações de práticas em sala de aula contribuíram para que o MEC consolidasse o provão como instrumento de regulação e de informação da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na percepção de Rothen e Schulz (2007), ainda que a avaliação da educação superior estivesse presente desde a década de 1980 na educação superior brasileira, foi com a realização do ENC que a avaliação efetivamente atinge as IES e os resultados repercutiram na sociedade. Desse modo, o ENC efetivou-se gradualmente como instrumento central da avaliação da educação superior brasileira, por meio da aplicação de um exame escrito aos estudantes de áreas pré-selecionadas pelo MEC, anualmente. A cada ano amplia-se a cobertura do exame, atingindo 26 áreas quando da sua última aplicação, em 2003 (DIAS SOBRINHO, 2010).

Entretanto, em 2001, a publicação da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabeleceu, em sua meta 6, que caberia a União implementar um sistema nacional de avaliação, esse deveria conter parâmetros de qualidade que possibilite acompanhar o sistema de ensino, público e privado. Nesse prisma, em 2004 foi implantado o SINAES, através da Lei n. 10.861.

A avaliação da educação superior brasileira teve maior efetividade a partir da década de 1980, passando por diversas experiências e gradativa evolução. Polidori (2009, p. 444) compreende que a evolução do desenvolvimento da educação superior no Brasil ocorreu em quatro ciclos, assim classificados:

- **Primeiro ciclo (1986 a 1992)** – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU, GERES);
- **Segundo ciclo (1993 a 1995)** – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- **Terceiro ciclo (1996 a 2003)** – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES;
- **Quarto ciclo (2003 a atual)** – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país. (FELIX, 2008; FONSECA, 2007 *apud* POLIDORI, 2009, p. 444).

Para Brito (2007), a avaliação da educação superior no sistema brasileiro é recente e em fase de implantação. Ainda que em outros países a avaliação tenha iniciado há muitos anos, no Brasil iniciou lentamente na década de 1970, basicamente limitada à avaliação de estudantes, por meio da aplicação de provas ou exames. Somente a partir da década de 1990 é que avaliação se tornou tema central nas discussões, tanto de professores e pesquisadores quanto, mais recentemente, de ampla divulgação pelos meios de comunicação.

Segundo Polidori (2009), o processo de avaliação apresenta uma trajetória bastante rica e inovadora, especialmente nas duas últimas décadas que apresenta mudanças em seu formato, inclusive em relação à concepção, passando de uma avaliação quantitativa para uma avaliação que considera as especificidades de cada instituição, a partir da instituição do SINAES.

2.1.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Construído a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada por Portaria da SESu em 28 de abril de 2003, “[...] com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados [...]” (BRASIL, 2003, [s.p.]), o SINAES tem por objetivo avaliar o ensino superior. Sancionada em 14 de abril de 2004, a Lei n. 10.861, que institui o SINAES, no § 1º do Art. 1º, estabelece:

[...] o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2003, [s.p.]).

O objetivo principal da Lei era criar um sistema nacional de avaliação da educação superior que integrasse avaliação e regulação, voltado a uma avaliação mais formativa (PEIXOTO, 2009). Assim, o novo sistema foca a avaliação nas IES, nos cursos e nos estudantes, restaurando alguns aspectos dos sistemas de avaliação anteriores (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Nesse prisma, o SINAES propõe uma avaliação global integrando todos os aspectos das IES, conforme destacam Dias Sobrinho (2010) e Peixoto (2011), a avaliação pelo SINAES deve integrar diversos instrumentos no momento de sua aplicação, materializando-se em determinadas práticas articuladas entre si. Com isso, o objetivo do sistema é o de alcançar resultados coerentes e eficientes.

Embora, em sua concepção, tenha considerado aspectos e práticas dos modelos anteriores de avaliação, o SINAES almejava estabelecer-se e operar em um novo paradigma de avaliação, distinto dos sistemas precedentes, em que instituição e estudantes eram avaliados distintamente. Essa mudança de perspectiva é percebida e explicitada por Lacerda (2015, p. 91), que assim descreve:

Ficava assim explicitada a mudança de perspectiva do SINAES em relação às práticas avaliativas anteriores: a diversificação de instrumentos para atender a pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza continua deste processo, e o que considero como principal característica diferencial do sistema, o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado em um contínuo aprimoramento do homem (a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores) e na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional (a criação e consolidação da cultura de autoavaliação e seus processos de meta-avaliação).

Brito (2008) assevera que o sistema compreende que cada instituição é diferenciada. Dessa forma, buscou estabelecer critérios que atendam o sistema como um todo, ao mesmo tempo que contemple as particularidades de cada instituição. Com vistas a isso, o SINAES fundamenta-se em cinco princípios fundamentais:

- a) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- b) o reconhecimento da diversidade do sistema;
- c) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- d) a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores, considerados em sua relação orgânica; e
- e) a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto. (INEP, 2004, [s.p.]).

O SINAES tem como finalidade ainda atender aos objetivos e metas definidos pelo Plano de Educação Superior de 2001, em especial as metas 6 e 9: “[...] institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica [...]” e estabelecer “[...] sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação [...]”, conforme a Lei n. 010172/2001. O sistema atende a essas metas, à medida que este determina que a avaliação deve cumprir-se como sistema, aliando avaliação interna e externa (DIAS SOBRINHO, 2008), além de contribuir para os processos de regulação, pois contempla os processos de cadastramento e recadastramento institucional, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (VERHINE, 2015), observando as dez dimensões propostas (DIAS SOBRINHO, 2008).

O sistema de avaliação utiliza-se de um conjunto de indicadores, organizados em dez categorias distintas, denominadas dimensões, estabelecidas no Art. 3º da Lei n. 10.861/2004, a saber:

- I. Missão e PDI;
- II. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão;
- III. Responsabilidade social da IES;
- IV. Comunicação com a sociedade;
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo;
- VI. Organização de gestão da IES;
- VII. Infraestrutura física;
- VIII. Planejamento de avaliação;
- IX. Políticas de atendimento aos estudantes;
- X. Sustentabilidade financeira.

A avaliação das IES, interna e externa, é realizada em consonância às dimensões que perpassam pelo processo avaliativo, considerando as particularidades, limites e possibilidades de cada IES.

O SINAES é composto por três processos (componentes) avaliativos, os quais apresentam um conjunto de subcomponentes:

- 1) Avaliação das Instituições (AVALIES): refere-se à autoavaliação, composta pelas CPAs e avaliação externa *in loco*, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP, nos moldes do SINAES;
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): composta pelas avaliações dos pares na avaliação *in loco*, pelos estudantes, através do ADES, pelos coordenadores de curso,

mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA;

- 3) Avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE): trata-se de um exame aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O ENADE é composto pela prova, o questionário de ADES, o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova (INEP, 2004; BRITO, 2008).

Lacerda (2015, p. 88-89) acrescenta que a AVALIES tem por objetivo “[...] identificar o perfil da Instituição, sua atuação junto à comunidade, suas ações sociais, seus projetos e programas [...]”, enquanto que a ACG “[...] identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição: sua infraestrutura física, salas de aula e laboratórios, seus recursos humanos, em especial o corpo docente e a organização didático-pedagógica [...]” e o ENADE visa “[...] estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade.”

A avaliação interna e externa da instituição é tida como o processo principal do SINAES, consiste em um instrumento que possibilita à instituição amplo (re)conhecimento de suas ações, permitindo refletir sobre suas potencialidades e fragilidades de modo que sustentem o planejamento e a melhoria da qualidade institucional futuras. Tendo como premissa assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Art. 1º, Lei n. 10.861/2004), o SINAES deve-se apresentar como um sistema coeso integrando todas as dimensões (DIAS SOBRINHO, 2008). Nesse contexto, Brito (2008) ressalta que o SINAES atende essa premissa, uma vez que a avaliação dos cursos é articulada à avaliação institucional e que a da formação acadêmica permite a verificação da qualidade do curso no âmbito institucional.

Rodrigues (2008), com base em documentos expedidos sobre SINAES, elaborou um quadro-síntese explicitando os procedimentos realizados e os resultados obtidos em cada um dos três instrumentos avaliativos do SINAES, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES

SINAES	Instrumentos Avaliativos	Procedimentos	Resultados
	* Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> * Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, análise das dimensões definidas pela lei que regulamentou o SINAES; * Avaliação Externa – avaliação <i>in loco</i> realizada por comissões designadas pelo INEP, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> - Análise da documentação institucional; - Análise do autoestudo; - Análise de informação pelos outros instrumentos; - Visita. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de relatórios; Divulgação dos resultados; Elaboração de um balanço crítico; <ul style="list-style-type: none"> Relatório das Comissões enviado à CONAES para Parecer Conclusivo que posteriormente deverá ser encaminhado à SESU para fins de regulação;
	* Cursos de Graduação	<ul style="list-style-type: none"> * Preenchimento de formulário eletrônico, composto por três grandes dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, com ênfase na biblioteca; * Visitas <i>in loco</i> de comissões externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatórios das avaliações dos cursos de graduação. Reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.
	* Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	<ul style="list-style-type: none"> * Teste compostos de questões de múltipla escolha e discursiva; * Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o exame; * Questionário socioeconômico-educacional do aluno; * Questionário respondido pelo coordenador do curso submetido à avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Resumo Técnico; Relatório do Curso; Relatório de IES; Relatório Síntese; Boletim Individual de Desempenho; Conceito Preliminar de Curso.

Fonte: Rodrigues (2008, p. 55).

Conforme pode ser observado no Quadro 1, os resultados obtidos em cada um dos instrumentos avaliativos são importantes fontes de informação para a IES, pois refletem a realidade da IES naquele momento. De posse desses dados, a IES e os cursos tem oportunidade de implementar ações que visem melhorar sua atuação e qualidade dos serviços ofertados.

De acordo com Lacerda (2015), a implantação do SINAES representa uma mudança qualitativa relevante no processo de avaliação da educação superior, pois se apresenta como contraponto a política anteriormente adotada, especialmente quando comparada ao ENC.

As mudanças provocadas no sistema de avaliação da educação superior com a implantação do SINAES se devem, especialmente, ao fato da obrigatoriedade de avaliação imposta pela Lei n. 10.861/2004. Contudo, sua aplicabilidade possibilita à IES uma visão geral do cenário a que está inserida, tanto interno quanto externo. Uma vez que a implantação de um

sistema mais dinâmico que compreende que cada IES tem particularidades, as informações obtidas vão ao encontro dos interesses institucionais, possibilitando o planejamento de metas e ações futuras, com foco na melhoria da qualidade acadêmica.

2.1.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O ENADE, parte integrante do SINAES, foi implementado com o advento da Lei n. 10.861/2004, que em seu artigo 5º prevê que “[...] a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE [...]”, regulamentado por ser respectivos parágrafos.

Paiva (2008) compreende o ENADE como a parcela do SINAES que corresponde à avaliação dos estudantes em substituição ao ENC, apresentando inovações em relação ao ENC, a exemplo da inclusão de estudantes ingressantes. Isso com o objetivo de mensurar a sua evolução no decorrer do curso. Desse modo, o ENADE assume a responsabilidade de melhorar os aspectos negativos do ENC.

Dias Sobrinho (2010) discorda desse posicionamento e defende ser um equívoco considerar o ENADE como substituto do ENC. Isso porque ambos guardam semelhanças operacionais, contudo, pertencem a paradigmas diferentes, fundando-se em conceitos distintos, com objetivos diferentes e, conseqüentemente, produzem resultados diferentes. O autor destaca que enquanto o ENC – Provão apresenta-se como uma avaliação estática, o ENADE é uma avaliação dinâmica. Estática porque ao final do curso aplicava-se uma prova que resultava em respostas pontuais, gerando um índice de classificação a partir da pontuação calculada pela soma dos acertos e descontos dos erros. Enquanto isso, o ENADE se propõe a avaliar de forma a considerar a mudança e desenvolvimento do aluno no decorrer do curso.

Enquanto o ENC – Provão resumia-se a um mecanismo de regulação, o ENADE, além de fornecer indicadores para esse fim, complementa-se como uma ferramenta de avaliação, por meio do diagnóstico de habilidade e competências adquiridas ao longo de três anos, comparando-a a sua visão em relação à IES e conhecimentos gerais (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). Os autores ainda citam outras diferenças importantes entre os dois exames, dentre elas, pode-se citar a avaliação dos cursos, antes com periodicidade anual e apenas aos concluintes, com o ENADE a avaliação passa a ser trienalmente e é aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes, incluindo dessa forma aos resultados uma noção de valor agregado. Conforme destaca Dias Sobrinho (2010), o ENADE alcança uma amostra significativa de estudantes, visto ser aplicado aos ingressantes que tenham concluído entre 7% a 22% da carga

horária curricular mínima e aos que tenham concluído no mínimo 80% da carga horária curricular, até a data de inscrição.

Ainda sobre as diferenças do ENADE em relação ao ENC, Ristoff e Limana (2004) descrevem que estas partem de sua concepção, uma vez que o ENADE foi construído por especialistas das diversas áreas do conhecimento, tendo como base o perfil do curso, e não apenas o do concluinte. Tendo como base a trajetória do estudante no curso, as provas envolvem competências e saberes relacionados aos conteúdos que o estudante deverá ser exposto durante o curso, com aspecto mais global e não apenas profissionalizante.

A partir desse conceito do ENADE, as provas são compostas por questões de baixa, média e alta complexidade, contemplando diversos momentos da vida acadêmica. De tal forma, pode ser aplicada a ingressantes e concluintes, permitindo aos concluintes revisar os conteúdos estudados e aos ingressantes o quanto sabem e os conteúdos que ainda lhes serão apresentados (RISTOFF; LIMANA, 2004).

Dias sobrinho (2010) explica ser possível identificar e propor uma noção aproximada de valor agregado pelo curso na formação do aluno, uma vez que se aplica a mesma prova aos estudantes ingressantes e concluintes, porém, com pesos diferentes, o que possibilita comparar as respostas, tanto das questões relacionadas aos conteúdos disciplinares quanto aos temas transversais.

Com esse formato, o ENADE vai além de um sistema de *ranking*, que tem apenas a finalidade de avaliar a classificação dos estudantes, mas permite que o estudante avalie seu desempenho e entre uma avaliação e outra desenvolva suas habilidades e supere suas deficiências. Isto é, o ENADE tem como foco principal a trajetória do estudante, visando avaliar as mudanças entre o potencial de aprendizagem evidenciado no ingresso e as habilidades adquiridas ao concluir o curso, salientam (LIMANA; BRITO, 2005; BRITO, 2008). Nessa perspectiva, Brito (2008, p. 846) acrescenta que o ENADE “deixa de ser uma avaliação da aprendizagem e passa a ser uma avaliação para a aprendizagem”.

O ENADE é componente obrigatório e deverá constar no diploma dos estudantes. A coleta de dados ocorre por meio de quatro instrumentos diferentes: a) aplicação do teste, composto por questões discursivas e múltipla escolha; b) questionário, com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes sobre o teste; c) questionário socioeconômico-educacional; e d) questionário do coordenador, este deverá ser respondido pela coordenação do curso e visa obter informações sobre o projeto pedagógico e as condições de ensino oferecidas pelo curso (Lei n. 10.861/2004).

O teste do ENADE, composto por quarenta questões, é dividido em duas partes: dez questões de formação/conhecimento geral e trinta questões de conhecimento específico, composto por questões de múltipla escolha organizadas em uma escala de cinco níveis. Segue como padrão para todas as áreas (BARREYRO; ROTHEN, 2014). As questões relacionadas ao conhecimento geral são entendidas por especialistas como necessárias e importantes aos estudantes, independentemente de sua área de formação, pois envolvem questões sobre o mundo e questões sobre ética e cidadania. Com isso, o exame inclui questões relacionadas à formação do cidadão, além da formação profissional (RISTOFF; LIMANA, 2004).

Como forma de avaliar o valor agregado (quanto de conhecimento a IES forneceu aos seus alunos), em 2005 criou-se o Indicador de Diferença (IDD) entre os Desempenhos Observado e Esperado. Esse indicador visa superar o entendimento, especialmente das IES privadas, construído a partir do ENC, de que as IES têm bom desempenho na avaliação por receberem alunos bons. A partir desse indicador, a IES em que as avaliações dos ingressantes e dos concluintes se assemelham terão uma má avaliação, do contrário as IES em que os concluintes apresentarem avaliação melhor que os ingressantes terão boa avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Bittencourt *et al.* (2008) explicam que no IDD os candidatos são avaliados em relação ao desempenho médio esperado em condições assemelhadas, tornando-o um indicador mais justo que o conceito ENADE por considerar o perfil dos candidatos, promovendo concorrência entre sujeitos, em tese, equiparados em relações às condições de entrada.

É importante destacar que a nota do ENADE não é a nota do curso, mas que essa é apenas uma parte das dimensões que compõe a nota de avaliação do curso. Ristoff e Limana (2004) esclarecem que a nota obtida no exame por si não gera decisão regulatória sobre o curso (reconhecimento, fechamento, etc.), mas que ela será adicionada à nota obtida pela avaliação *in loco* do curso, realizada periodicamente por comissões específicas, composta por especialistas de diversas áreas do conhecimento.

Silva *et al.* (2015) complementam que os resultados obtidos através do exame serão somados aos indicadores de desempenho da IES, considerando infraestrutura, titulação docente e projeto pedagógico. A comprovação desses critérios ocorre por meio das comissões de autorização/recredenciamento dos cursos realizada pelo MEC. Com isso, obtém-se a nota final (conceito) do curso, com base nos critérios estabelecidos pelo MEC.

Quadro 2 – Formação do Conceito Preliminar do Curso (CPC)

Elementos	Peso Elemento (%)
ENADE	40
IDD	30
Infraestrutura e instalações físicas	3
Recursos didático-pedagógicos	8
Titulação corpo docente (percentual de doutores)	12
Regime de trabalho corpo docente (percentual de professores em tempo integral)	7

Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir de Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009, p. 671).

Em relação ao CPC, observa-se que o ENADE participa com maior representação entre os elementos que compõem o conceito final. Isso reafirma o conceito de que o exame não pretende avaliar a aprendizagem, e sim apresentar-se como instrumento que contribua com o processo de aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2010). Nesse fator reside a importância do exame para os cursos, visto que ele possibilita avaliar as potencialidades e corrigir as deficiências no processo ensino-aprendizagem oferecido pelo curso.

2.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

IES são entidades que tem por atividade fim a promoção do conhecimento, por meio do ensino (KRUGER *et al.*, 2011). De acordo com o Ministério de Relações Exteriores – Itamaraty, as IES brasileiras podem ter caráter público ou privado. As IES públicas são aquelas mantidas pelo poder público, seja na esfera federal, seja na estadual ou municipal. Financiadas pelo Estado, essas IES não cobram mensalidade de seus estudantes. Já IES privadas são administradas pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e podem ou não ter finalidade de lucro. As IES privadas sem fins lucrativos compreendem as comunitárias, confessionais e as filantrópicas (BRASIL, [20--]), conforme evidenciado no Quadro 3, o qual apresenta a categoria administrativa da instituição.

Quadro 3 – Categoria administrativa da instituição

Pública	Federal	Instituição mantida pelo Poder Público Federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades.
	Estadual	Instituição mantida pelo Poder Público Estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades.
	Municipal	Instituição mantida pelo Poder Público Municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades.
Privada	Com fins lucrativos	Instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos.
	Sem fins lucrativos não beneficente	Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária, conforme o Art. 20 da LDB.

	Beneficente	Instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária.
	Especial (Art. 242 da Constituição Federal)	Instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

Fonte: Brasil ([20--]).

Além da categoria administrativa, as IES no Brasil são qualificadas quanto a sua classificação acadêmico-administrativa, podendo ser classificadas como universidades, centros universitários, faculdade ou Institutos Federais, de acordo com características estabelecidas pelo Itamaraty, explicitadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Classificação acadêmico-administrativa das IES

Universidade	Instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.
Centro Universitário	Instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definida na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.
Faculdade	Tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade. Ex.: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco.
Institutos Federais	São unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS) e as Escolas Técnicas.

Fonte: Brasil ([20--]).

De acordo com Silva *et al.* (2015), as IES são credenciadas de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas previstas no Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Os autores salientam que uma nova instituição será credenciada como faculdade e, posteriormente, poderá solicitar o credenciamento em outras modalidades, desde que atendam aos critérios e prerrogativas deste novo formato.

As principais diferenças entre a faculdade, centro universitário e universidade consistem, especialmente, na autonomia e obrigatoriedades dessas, enquanto que a faculdade não tem autonomia para criar seus próprios cursos de graduação o centro universitário e a

universidade poderão fazê-lo. Embora os centros universitários se assemelhem às universidades em relação às exigências de corpo docente e autonomia para cursos, o centro universitário não tem obrigatoriedade de ofertar programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, elevando a universidade ao nível mais estrito da legislação. Nesse sentido, Kruger *et al.* (2011, p. 49) definem as universidades como instituições que “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Nos últimos anos houve considerável expansão do número de IES no Brasil. Conforme apontam os dados extraídos do Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2016), o crescimento total foi de 101%, nos últimos 14 anos, totalizando 2.368 entidades ao final de 2014. Dados do Censo de Educação Superior de 2014, publicado pelo INEP em 2017, atestam esses números e demonstram a distribuição IES por categoria administrativa e por organização acadêmica, dados evidenciados na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil, 2014

Organização Acadêmica	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Total Geral	2.368	298	107	118	73	2.070
Centro Universitário	147	11	0	2	9	136
Faculdade	1.986	136	4	78	54	1.850
Universidade	195	111	63	38	10	84
IFs e Cefets	40	40	40	0	0	0

Fonte: INEP (2017a).

Como pode ser observado, a maioria das instituições são faculdades privadas (78,1%). Os centros universitários e faculdades concentram-se majoritariamente na rede privada, 92,5% e 93,2%, respectivamente, enquanto que as universidades são em sua maioria públicas, 56,9% do total. Dentre as universidades públicas, a maioria pertence à rede federal, correspondendo a 56,8% do total de universidades públicas, seguida de 34,2% de universidades estaduais e somente 9% são universidades públicas municipais. Na rede nacional, as instituições são, em sua maioria, universidades, seguidas de IFs e Cefets, enquanto que nas redes estadual e municipal há predominância de faculdades.

Na rede privada às faculdades representam 89,4% de toda a rede, seguidos dos centros universitários (6,6%) e as universidades representando 4,1% da rede. Verifica-se, portanto, que a educação superior no Brasil, em número de estabelecimentos, é predominantemente privada, compreendendo 87,4% do total dos estabelecimentos frente a 12,6% da rede pública.

Embora em menor número de estabelecimentos, as universidades concentram o maior número de matrículas. Em 2014, essas instituições compreenderam 53% do total de matriculados, na sequência estão as faculdades, com 29%, apesar de concentrarem o maior número de estabelecimentos, os números se justificam visto que a maioria das faculdades atende até três mil estudantes (INEP, 2017a). Quando comparados os números de matriculados em universidades públicas e privadas, os dados relevam números mais expressivos nas universidades privadas, as quais compreenderam 59,7% das matrículas, em cursos presenciais e a distância, frente a 40,3% das públicas.

Com isso, destaca-se a importância das IES para o desenvolvimento e promoção do conhecimento, especialmente as universidades, que, para Botelho *et al.* (2017), elas desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem, pois buscam a construção de espaços que estimulam a capacidade do aprendizado, por meio da pesquisa, ensino e extensão, estando à frente de uma sociedade com o intuito de geração e disseminação de conhecimento a seus indivíduos.

2.2.1 Gestão de Instituições de Ensino Superior

A crescente oferta do ensino superior, especialmente, nos últimos anos faz com esse segmento da economia enfrente constantes desafios provocados por mudanças e, conseqüentemente, a competitividade. Na compreensão de Meyer, Pascucci e Mangolin (2012), as instituições privadas são as que enfrentam maior acirramento na competição, motivado pelas lentas respostas das demandas externas, além da baixa produtividade acadêmico-científica. Com isso, as IES, especialmente as universidades, estão sendo pressionadas a rever a sua gestão, buscando formas mais eficazes de atuação. Sobre isso, Zanin *et al.* (2013) explicam que as organizações que não incorporarem estratégias competitivas em seu processo de gestão correm o risco de comprometer sua sustentabilidade e, por conseguinte, sua continuidade.

Contudo, observa-se na literatura que a preocupação por uma gestão diferenciada nas IES é um tema recente. Abdian, Hojas e Oliveira (2012) destacam que, até início dos anos 1980, a administração educacional era fundamentada na Teoria Geral da Administração, pois se compreendia não haver diferenças entre a forma de administrar uma empresa ou uma escola. Nesse sentido, Tavares e Souza (2014) alegam que durante o período do Regime Militar no Brasil, para ser considerado um bom gestor, o dirigente escolar deveria ter domínio sobre a estrutura burocrática e os processos decisórios. Desse modo, a gestão escolar era orientada por

um ciclo de processos, porém, passou a ser questionada por passar a ser vista como uma mercadoria.

A partir de então, Meyer Júnior (2005) destaca que a gestão das IES passou a ser baseada em modelos racionais inspirados na realidade das empresas. Contudo, tais modelos aplicados na gestão educacional não geraram resultados efetivos, por tratar-se de instituições em que o processo gerencial envolve aspectos racionais, políticos e simbólicos, a fim de atender os diferentes públicos da instituição.

Nesse contexto, compreendeu-se que a gestão das IES deve ser diferenciada da gestão das empresas, por diversos motivos. A primeira diferenciação a ser observada refere-se à missão, conforme destacam Barbosa e Mendonça (2016), enquanto que a missão de uma organização empresarial é fácil identificada, visto estas visarem lucro, as universidades, por exemplo, têm a missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão. Assim, a missão de uma IES é mais complexa e subjetiva, exigindo mais trabalho de gestão destas.

Por esse ângulo, Rebelo e Erdmann (2007) destacam que dentre as IES as universidades são organizações mais complexas com relações múltiplas, desse modo, devem ser avaliadas e compreendidas em todas as suas especificidades. Compreensão corroborada por Silva e Cunha (2012), pois os autores compreendem que as IES (públicas ou privadas) são organizações compostas por particularidades e pertencem a um segmento econômico diferenciado, das organizações empresariais. Destacam também que a utilização de técnicas empresariais tende a valorizar a quantificação dos resultados, o que seriam priorizados número de alunos matriculados ou egressos (por exemplo), mas sem avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, Scharmach (2010) aponta que, para realizar a gestão de IES, devem ser consideradas suas características e particularidades. Isso porque a realidade escolar diferencia-se significativamente do contexto empresarial.

Meyer, Pascucci e Mangolin (2012) destacam que, nesse contexto, as IES, especialmente as universidades, não estão mais inseridas em um ambiente tranquilo, em que os alunos chegavam de forma contínua e crescente, funcionando em um clima considerado de estabilidade. Mais recentemente, dado o ambiente competitivo, as universidades privadas têm inserido, como forma de garantir a viabilidade em curto prazo e garantir sua permanência em longo prazo, planejamento estratégico como forma de gestão.

A gestão estratégica, normalmente, associada à elaboração de um plano estratégico, o qual se refere a um documento formal, com caráter político e institucional, servindo de referência e justificativa para as principais ações da organização, além de legitimar as intenções

da gestão frente à comunidade acadêmica. Entretanto, isso não tem conseguido materializar estratégias para um contexto tão dinâmico (MEYER; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012). Ainda na concepção de Meyer, Pascucci e Mangolin (2012), a prática de gestão estratégica nas universidades tem revelado uma lacuna entre os planos formais e a efetiva prática de estratégias. Primeiro, pelas diferenças de contextos entre organizações empresariais e educacionais e, segundo, porque planos e modelos criados para empresas dificilmente terão utilidade para as IES.

Em observância a isso, Ferronato (2017) destaca que a implementação do SINAES e suas adaptações trazem implícito um modelo de administração para as IES, uma vez que o sistema indica ações e estratégias para a gestão, que irão compor os indicadores para a avaliação final. Com isso, a avaliação passou a ser pauta central na política de regulação da oferta, qualidade e expansão do ensino superior.

Ferronato (2017) considera o SINAES como um marco histórico da gestão da qualidade do ensino superior, tendo a avaliação a ser fortemente discutida pelas IES em diversos momentos, seja na implantação das ações para atendimento ao MEC, discutindo a melhor forma de implementação e aceitação dos envolvidos, seja como mecanismo de avaliação viável, mais eficiente e com envolvimento dos gestores.

Respaldado no SINAES, o MEC, visando articular a ligação entre as áreas de gestão e de educação, estabeleceu que as IES devem apresentar três projetos no portal E-MEC, para fins de credenciamento de IES ou de reconhecimento de cursos, o PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (SILVA *et al.*, 2015).

O PDI, documento macro da IES, refere-se ao alinhamento estratégico do perfil institucional, é elaborado por cinco anos e deve conter a filosofia gerencial da IES pautada na missão, objetivos e Metas. No PDI também é apresentado o PPI, documento responsável pelo detalhamento das práticas acadêmicas e as políticas de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas pela IES. No PDI ainda devem ser informados os dados relativos ao número de cursos, vagas e turmas ofertadas, ainda, dados relativos ao gerenciamento de capital humano e a forma de organização administrativa e financeira, explicitando a estrutura organizacional, a infraestrutura, políticas de atendimento aos estudantes e questões relacionadas à sustentabilidade financeira. Já o PPC de cada curso deve estar alinhados ao planejamento estratégico proposto no PDI e às práticas pedagógicas definidas do PPI, bem como a grade curricular deve atender as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso (SILVA *et al.*, 2015).

Soares (2013) explica que a gestão de IES envolve um conjunto de variáveis e fatores que devem ser considerados pelos gestores, que a diferenciam da visão tradicional da

administração. Aumentando a complexidade de gestão e ampliando o campo de atuação da administração educacional contemporânea. Para isso, os gestores devem estar mais preparados, exigindo-lhes inteligência prática e empatia, assim, os gestores devem dotar-se de competência gerencial, caracterizada pelo conjunto de saberes, o “saber fazer” e o “saber ser” (PEREIRA; SILVA, 2011).

Braun (2014) e Carvalho (2014), em seus estudos, apontam a ampliação das atividades de gestão em uma IES e, conseqüentemente, as mudanças no trabalho do docente do ensino superior visando o desempenho dessas entidades. Nesse rumo, Barbosa e Mendonça (2016) asseveram que a busca por qualificação, por parte dos gestores, tem sido cada vez mais frequente, uma vez que as práticas de gestão refletem na qualificação do ensino, pesquisa e extensão, além de promover avanços no desempenho. Com relação a isso, Aziz *et al.* (2005), considerando que o conhecimento e as competências gerenciais impactam na eficiência e eficácia dos serviços prestados, destacam a importância de os cargos de direção serem ocupados por professores que possuam competências e ou experiências gerenciais.

2.2.2 Funções, papéis e competências dos gestores educacionais

São diversos os papéis, funções e as responsabilidades atribuídas aos gestores educacionais. Acerca disso, Soares (2013) explica que o papel do gestor educacional tem como premissa unir os interesses dos discentes ao projeto pedagógico, observando a necessidade do mercado em relação aos egressos de sua instituição.

Na compreensão de Bayarystanova, Arenova e Nurmuhametova (2014), o principal objetivo do gestor consiste em coordenar as atividades de todos os envolvidos nos processos administrativo e pedagógico da instituição, visando obter resultados que atendam as demandas institucionais, dos estudantes e da sociedade em geral. Salientam, também, que a gestão educacional possui uma particularidade em que deve ser integrada a gestão pedagógica e a institucional, alinhando as estratégias ao objetivo central de formar alunos com qualidade.

Fleck e Pereira (2011) destacam que não é possível desenvolver a atividade de gestão de forma mecânica, e nem há modelos ou manuais prontos, com regras estáticas a serem seguidas. Nesse sentido, é relevante que o sujeito em função de gestor desenvolva competências gerenciais que possibilitem o desempenho de suas atribuições com agilidade, confiabilidade e qualidade. Competências gerenciais são entendidas por Godoy e D’Amelio (2012) como um grupo de capacidades desenvolvidas pelo gestor, articulado e adequado às situações e necessidades ou desafios da instituição, com a finalidade de atender aos objetivos institucionais.

Nesse rumo, Bayarystanova, Arenova e Nurmuhametova (2014) explicam que cabe ao gestor desenvolver determinadas qualidades e habilidades profissionais inerentes ao processo de gestão. Dentre as qualidades de personalidade devem figurar a criatividade e a inteligência, em relação às qualidades profissionais específicas o gestor deve prevalecer o espírito empreendedor. Por consequência, como habilidades profissionais são necessárias a competitividade e a habilidade de liderança comunicativa, contudo, ainda são requeridas habilidades individuais de personalidade, a exemplo da adaptabilidade social, a estabilidade emocional e a velocidade de reações psicológicas.

Entretanto, Soares (2013) destaca que é comum encontrar profissionais em cargos de gestão com falta de clareza em relação as suas funções estratégicas. Isso pode ser atribuído ao fato de que há compreensão e supervalorização das atividades internas da instituição, sem a devida importância e conhecimento dos impactos causados por fatores externos na tomada de decisão. O autor salienta que, apesar de não ser restritiva, a formação do gestor e sua experiência na área de gestão educacional tem influência direta no planejamento estratégico da IES. Esse entendimento é compartilhado por Miranda (2010) ao destacar que as habilidades gerenciais possibilitam ao gestor alinhar o conhecimento técnico ao administrativo, uma vez que o aprendizado dos docentes em relação às atividades gerenciais ocorre na prática (no dia a dia) com a execução das atividades.

Nessa perspectiva, Cunha (1999), em especial nas IES públicas federais, assegura que cada vez mais se espera do professor-gestor o desempenho de funções e atividades relacionadas à gestão, tais como as de cunho administrativo, de líder educacional, de representante, de coordenação, entre outras. Entretanto, essa realidade pode ser observada também nas demais IES, isso pode ocorrer, segundo Barbosa e Mendonça (2016), porque a legislação brasileira, Art. 3º do Decreto n. 94.664/1987, prevê que a gestão das IES deve ser desempenhada por professor da educação superior, concomitante às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, ao assumir um cargo de gestão o professor, passa a atuar como professor-gestor, sem deixar de desempenhar suas funções e papéis característicos ao mundo acadêmico, visto permanecem como professores do ensino superior.

Contudo, o processo de gestão pode ser lento ou ainda a eficácia na execução das atividades não ocorrer de forma esperada, visto que a função de gestor muitas vezes é assumida por um docente sem experiência ou conhecimento gerencial, de liderança ou, ainda, de gestão de pessoas. Essa falta de experiência ou conhecimento pode acarretar diversas dificuldades no decorrer do processo (SANTOS; BRONNEMANN, 2013). Esses dificultadores podem ser atribuídos à lacuna na formação dos professores de ensino superior no Brasil. De acordo com

Miranda (2010), Pereira e Silva (2011) e Melo, Lopes e Ribeiro (2013), esperava-se que o Estado e as IES oferecessem políticas institucionais, políticas públicas ou ainda políticas organizacionais, voltadas à formação e desenvolvimento de competências gerenciais dos professores de ensino superior. No entanto, Silva e Costa (2014) destacam que a formação é mais voltada ao perfil de pesquisador e especialista em seus temas de estudo, o que dificulta sua preparação à função gerencial.

Considerando que uma IES tem como premissa a qualidade do ensino ofertado, os gestores, especialmente os coordenadores de curso, passam a ter uma contribuição primordial na gestão da instituição. Conforme explicam Botelho *et al.* (2017), são os coordenadores que atuam como catalizadores de inúmeros processos e atividades, por desempenharem suas funções de gerência imediata dos cursos. Os autores ressaltam que essa notoriedade iniciou a partir de 1999, quando a coordenação, além de obrigatória, passou a ser uma das atividades com maior peso na avaliação do MEC, quando do credenciamento e credenciamento dos cursos.

O papel, as atribuições e o perfil do coordenador de curso de graduação podem variar de acordo com a IES em que atua. Bonzanini, Silva e Leite (2017) explicam que nas IES públicas, além das atribuições administrativas, há um caráter mais voltado a pesquisas e atividades acadêmicas, enquanto que nas IES particulares e comunitárias as funções são mais características de gestão, visto que estas visam resultados que devem contribuir para sua sustentabilidade. Contudo, independentemente do caráter da IES, as atribuições do coordenador, primeiro, visam atender ao que preconiza a legislação, acompanhado do comprometimento institucional, alinhado ao previsto no PPC do curso, que deixa de ser um documento isolado e passa a compor o plano estratégico da IES.

Diante do exposto é possível perceber o coordenador de curso como um gestor fundamental na IES, pois é o articulador entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem, buscando viabilizar o PPC do curso, por meio da mediação pedagógica (DOMINGUES *et al.*, 2011). Corroboram Costa (2009) ao ressaltar que o coordenador é o condutor do processo de qualificação do ensino ofertado, pois cabe a ele acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, visando formar profissionais qualificados.

Contudo, assim como os demais gestores da IES, o coordenador de curso de graduação é um docente que, de acordo com as normas institucionais, pode assumir por indicação ou eleição. Entretanto, ao assumir a coordenação ele passará a ter uma nova identidade, a de gerente, mas sem deixar de ser professor (MARCON, 2011). Corroboram Botelho *et al.* (2017) ao destacarem que muitos assumirão sem experiência em cargo similar, visto serem docentes

de áreas diversas que assumirão a um posto de gestor, de forma imediata. Nesse sentido, Marcon (2011) aduz que os que assumem a função sem experiência apresentarão, de início, comportamento de docentes preocupados apenas com a sala de aula. Do contrário, os que já tiveram experiências anteriores em cargos gerenciais apresentarão comportamentos característicos de gerentes, além dos de docência (MARCON, 2011).

Um dos fatores que podem contribuir para a observância da experiência gerencial é a titulação do professor, de vez que as IES buscam atender as exigências dos órgãos reguladores, indicando mestres ou doutores para essa função, pois, conforme explicam Bonzanini, Silva e Leite (2017), um dos requisitos básicos para assumir a coordenação proposto pelo MEC é possuir o título de mestre ou doutor, independentemente deste possuir ou não experiência gerencial. Nesse sentido, docentes com titulação maior estarão mais propensos a assumir a função de coordenador de curso.

Visando a boa gestão de curso, acredita-se que as IES busquem em seu quadro os docentes mais capacitados para assumir função tão importante, no entanto, ao justificar a inexistência de perfeição humana, Franco (2012) pugna que não se pode idealizar uma pessoa perfeita para exercer a função de coordenador de um curso de graduação. Porém, espera-se que este desenvolva suas funções com ética, que possua ideias claras e expectativas audaciosas, ainda, tenha bom relacionamento com professores e alunos, mas que também tenha iniciativa e discernimento a assuntos relacionados à gestão das pessoas vinculadas ao curso, identificar o momento em que um docente não contribui mais com a manutenção e melhoria do curso, não merecendo mais estar vinculado a ele.

Porém, ainda que lhe falte experiência ao assumir a função de coordenador, o docente terá conhecimento prévio das responsabilidades assumidas, visto que a organização já tem a função com atribuições definidas em documentos normativos. Desse modo, o coordenador tende a aprofundar-se e priorizar a execução das tarefas originadas por demandas imediatas, visando à produtividade do fazer. Além disso, o coordenador deve buscar conhecer o papel e as funções do seu cargo, possibilitando-lhe melhor planejamento das atividades, ainda, conhecer e estabelecer relações profissionais internas e externas à organização, bem como avaliar os resultados das relações estabelecidas. Adicionalmente, diante do cenário competitivo em que as IES estão inseridas, não é permitido improvisações ou dúvidas em relação às atividades a serem desenvolvidas. Por isso, é essencial que as decisões sejam fundamentadas no planejamento institucional realizado com foco na atividade-fim, elaborado de acordo com as necessidades da instituição e alinhado às necessidades da sociedade (MARCON, 2011). Por

isso, Barbosa e Mendonça (2016) destacam que cada vez mais se exige profissionais capacitados e preparados para ocupar cargos de gestão no âmbito universitário.

2.2.3 Gestão de Instituições de Ensino Superior Comunitárias

A partir da promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, o acesso ao ensino superior no Brasil passou a ser tratado como uma política pública de acesso à educação. A Lei representa um marco no processo de reforma do sistema educacional brasileiro (SILVA, 2013). Além da normatização do ensino no País, a Lei também classifica e conceitua as instituições de acordo com sua categoria administrativa.

Dentre as modalidades de IES classificam-se as comunitárias, entendidas pela Lei 9.394/96, em seu artigo 20, inciso II, como as IES “[...] que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam mantenedora representante da comunidade.” Embora a regulamentação das IES comunitárias ocorreu em 2013, pela publicação da Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), sua origem se deu muito antes. Em Santa Catarina, a maioria das IES comunitárias foram criadas na década de 1970 (ACAFE, 2014).

Em relação à criação das IES comunitárias, Pinto (2009, p. 190) cita que “[...] expressam mais o sentido de instituições criadas pela própria comunidade em que estão inseridas ou pela sociedade civil de uma cidade ou região.” O autor destaca não haver nessas instituições alinhamento político ou ideológico, em que seus representantes da sociedade civil participam nos conselhos superiores de suas mantenedoras com a finalidade de colaborar na tomada de decisões buscando a qualidade da gestão institucional.

Nesse sentido, Trevizan (2004, p. 20) ressalta que “[...] as mantenedoras dessas instituições não estão subordinadas a nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente a um objetivo social e seus bens não são propriedade de particulares, não são transmitidos por herança.” Ainda de acordo com a autora, a IES comunitária diferencia-se das demais IESs por sua intensa vinculação com a comunidade a qual está inserida, desse modo, o controle e a participação no poder concentram-se em diversos segmentos da sociedade civil, por meio das organizações representativas nos conselhos, e com isso amplia a rotatividade de seus cargos de gestão.

Em relação à gestão das universidades, Reis (2014) destaca que a forma estrutural distingue a gestão universitária da gestão de organizações tradicionais, podendo ser analisada

sob duas perspectivas a administrativa e a acadêmica. Para o autor, a estruturação de gestão pode distinguir inclusive as universidades, visto que a forma de gestão adotada pode dar ênfase ao acadêmico ao administrativo.

Na compreensão de Lopes (2004), há significativas diferenças na gestão de uma universidade comunitária para a gestão de uma universidade estatal ou privada, visto que a gestão das comunitárias baseia-se em princípios estratégicos, tais como: sustentabilidade, efetividade social e complementaridade. Nesse prisma, Lopes (2004, p. 114) afirma que:

[...] a sustentabilidade é o que define a natureza jurídica da Universidade comunitária. O orçamento é elaborado por uma instituição que mantém financeiramente a Universidade, seu ente mantido. Na verdade, uma Universidade comunitária é composta de dois entes, que se completam: o mantenedor e o mantido; um é o jurídico; outro, o acadêmico. O mantenedor lida com a estrutura de provimento e sustentação; o outro, com a estrutura acadêmica; ambos interligados pela interferência do Reitor. O planejamento, a participação, a responsabilização e a transparência fazem com que seu dirigente, o Reitor, tenha um perfil e funções explicitadas por meio de uma ‘práxis’ política e integradora.

A adoção de diferentes formas de gestão de um modelo de universidade para outro advém especialmente de sua concepção jurídica. Conforme explicam Poli e Jacoski (2009), há importantes diferenças de base jurídica entre uma universidade comunitária que é pública, mas não estatal, e uma pública estatal, que precisam ser observadas, destacando-se “[...] o controle e a propriedade do patrimônio, a gestão e o controle administrativo, a escolha dos dirigentes, a participação de setores representativos da sociedade civil nas instâncias administrativas da mantenedora e dos conselhos da Universidade” (POLI; JACOSKI, 2009, p. 373).

Corroboram Castro, Marques Júnior e Marques (2014) ao ressaltar que as universidades comunitárias possuem características próprias, construindo sua própria identidade, diferenciando-as dos demais modelos de instituição de ensino superior, objetivando aprimorar a qualidade dos serviços ofertados. Para Bittencourt *et al.* (2014), as instituições comunitárias tem maior gestão sobre a qualidade dos serviços ofertados, por sua natureza pública, mas com a gestão privada. Por se caracterizar como uma entidade sem fins lucrativos, os recursos recebidos são aplicados em suas próprias estruturas físicas e acadêmicas, bem como em projetos e atividades que visem atender as necessidades da comunidade a qual está inserida.

Entretanto, embora possuam autonomia em sua gestão, Reis (2014) esclarece que é fundamental que os gestores das IES compreendam que a gestão também envolve um jogo político, em que são necessárias habilidades e competências para tratar de assuntos relacionados à gestão, quer sejam internos ou externos. O autor destaca, ainda, a importância de estabelecer

políticas organizacionais, uma vez que são diretoras e decisivas no planejamento estratégico das IES.

Devido a suas peculiaridades, as IES comunitárias devem atentar para uma gestão assertiva, mitigando a margem de erro. Nesse sentido, Antonini (2017) destaca que influências políticas, quer sejam de caráter interno, ou seja, divergência de opiniões, quer sejam pela própria influência da política partidária, apresentam-se naturalmente nas IES comunitárias e com poder efetivo nas decisões da gestão.

Diante disso, destaca-se a importância dos gestores compreenderem que a gestão das universidades comunitárias é complexa e por sua natureza é diferente das organizações tradicionais, por estar diretamente vinculada ao local em que está estabelecida e, em consequência disso, as pressões políticas regionais tendem a intensificar-se.

Nesse contexto, encontra-se o coordenador do curso de graduação, que representa a interlocução entre a instituição e a sociedade. O coordenador tem um papel fundamental na gestão de uma IES, especialmente as comunitárias, que tem como premissa atender as demandas da comunidade local. Para Lavor, Andriola e Lima (2015), o coordenador de curso é a principal ligação entre o curso de graduação e as demandas sociais. Ao mesmo tempo que ele executa a administração pedagógica e demais demandas do curso, ele debate políticas que garantam condições necessárias para execução das atividades e age como intermediador entre alunos e alta gestão da IES.

Com o objetivo de definir as competências essenciais aos coordenadores de curso de graduação nas universidades comunitárias diante do atual contexto de desenvolvimento da educação superior, Antonini (2017) realizou estudo em instituições comunitárias do sistema ACADE. Dentre os principais achados da pesquisa, Antonini (2017) identificou que o principal motivo de ingresso na gestão do curso se deu por uma oportunidade, ou seja, o curso precisava de um coordenador, corroborando com os pensamentos de Botelho *et al.* (2017) de que muitos coordenadores assumirão os cargos sem experiência. No entanto, uma parcela considerável deseja fazer carreira na gestão das IES e demonstra que estavam preparando-se para o cargo.

A mesma pesquisa evidenciou também que os coordenadores buscam formação específica para o exercício da função de coordenador, evidenciando que os coordenadores buscam desempenhar sua função de forma qualificada. Ainda, consideram importante conhecer e ter habilidades sobre assuntos como: gestão de recursos e tempo, gerenciamento de projetos, gestão de pessoas, regimentos e legislações institucionais, políticas públicas e legislação, empreendedorismo, liderança, entre outros (ANTONINI, 2017).

Destaca-se, portanto, a importância do papel do coordenador de curso de graduação nas instituições comunitárias frente ao constante processo de supervisão, acompanhamento e constante avaliação dos cursos, de modo que o MEC, por meio do instrumento de avaliação de cursos, especifica qual o perfil desejado para um coordenador de curso de graduação.

2.3 INDICADORES DE DESEMPENHO/(AVALIAÇÃO)

A medição de desempenho pode gerar informações estratégicas à gestão, podendo utilizar-se de relatórios e indicadores que demonstram a situação de uma empresa e se esta está atingindo suas metas. Facilita, assim, os controles do desempenho econômico-financeiro, bem como sua eficiência operacional. Contudo, é preciso saber definir o que deve ser medido e avaliado em cada atividade, e isso implica em saber determinar as medidas a serem realizadas, dependendo da complexidade de cada atividade realizada (CALLADO; CALLADO; ALMEIDA, 2008).

Logo, estabelecer medidas auxiliará os gestores a controlar o rumo das atividades de uma entidade. Nesse sentido, os indicadores de desempenho são utilizados nas empresas como forma de avaliação, pois indicam os pontos fortes e ajudam a identificar as mudanças necessárias, a fim de atingir os objetivos definidos (MARQUEZAN; DIEHL; ALBERTON, 2013). Nesse rumo, Paula e Ichikawa (2002, p. 1) asseguram que “[...] ter indicadores é como ter instrumentos de planejamento, gerenciamento e controle dos processos das organizações.” Aduzem Marquezan, Diehl e Alberton (2013) que os indicadores podem ser obtidos de dados externos ou de dados históricos das empresas, tornando-se padrões de desempenho a serem alcançados e superados. Estes indicadores são, normalmente, classificados em financeiros, expressos em moeda, ou não financeiros, expressos em diversas unidades de medidas que podem ser quantitativas ou qualitativas.

Conforme mencionam Callado, Callado e Almeida (2008), a definição dos indicadores faz parte de uma sequência lógica de procedimentos que visam o desenvolvimento e implementação de um sistema de avaliação de desempenho. Complementam que esses indicadores devem nortear medidas orientadas para o futuro, estabelecendo objetivos que manifestem as metas da organização. Isso se justifica, de acordo com Kotane e Kuzmina-Merlino (2011), os objetivos de se utilizar a avaliação de desempenho estão associados a assegurar a continuidade das atividades de longo prazo, aumentar a competitividade e atrair investimentos.

Desse modo, Callado, Callado e Almeida (2008) explicam que a correta definição do indicador de desempenho consiste na compreensão de seu significado para a instituição e visualização de sua aplicabilidade. Em vista disso, é importante observar as características gerenciais atribuídas ao processo de implantação e monitoramento de indicadores de desempenho como suporte estratégico no processo decisório. Diante disso, Walter, Borna e Kliemann Neto (2000) afirmam que um dos grandes desafios da gestão empresarial consiste em considerar valores empresariais não financeiros na avaliação de desempenho.

Entretanto, Klann *et al.* (2012) observam que nos últimos anos tem crescido as discussões acerca dos indicadores de desempenho, passando de indicadores puramente financeiros para indicadores com informações não financeiras. Para os autores, as discussões referem-se a identificar quais indicadores seriam os mais adequados para cada organização. Com isso, tem crescido o interesse em estudos voltados a organizações sem fins lucrativos, visto esse tipo de organização estar em expansão. Klann *et al.* (2012) observam que a primeira dificuldade de se estabelecer um sistema de avaliação de desempenho nas entidades sem fins lucrativos é o fato de que as medidas financeiras nem sempre serão as mais relevantes. É mais provável que indicadores como número de pessoas atendidas, em caso de IES, a qualidade do ensino, sejam mais importantes, pois se tratam de indicadores relacionados à missão da entidade, que índices de liquidez, por exemplo.

Diversos autores apresentam algumas vantagens de as organizações utilizarem indicadores não financeiros, além dos indicadores financeiros, em sua gestão. Kaplan e Norton (1997) avaliam que os indicadores financeiros, por serem indicadores de ocorrência, ou seja, não contam toda a história das ações passadas e nem fornecem orientações adequadas para planejar ações de curto prazo que gerarão valor financeiro futuro, não são indicadores adequados para orientar a trajetória da empresa em um ambiente competitivo. Nesse rumo, Marquezan, Diehl e Alberton (2013) acrescentam que os indicadores financeiros podem ser chamados de indicadores de resultados, pois sua obtenção ocorre após os fatos terem ocorrido. Diferentemente do que os indicadores não financeiros, os quais possibilitam mensurar e avaliar as atividades durante a própria execução.

Em relação às ações futuras da organização, Banker, Potter e Srinivasan (2000) destacam que os indicadores não financeiros são melhores que os financeiros por auxiliarem nas ações previstas em longo prazo. Isso ocorre porque, na compreensão de Moura *et al.* (2017), os indicadores não financeiros podem fornecer informações mais úteis no decorrer do processo, o que permite análises e correções oportunas.

Poincelot e Wegmann (2008) apresentam algumas vantagens da utilização de indicadores não financeiros. A primeira delas é de que na compreensão dos autores reduzem conflitos de interesse entre gestores e colaboradores, conhecendo mais os esforços e realizações dos colaboradores. Ainda destacam que com a utilização destes indicadores oferecem informações sobre o comportamento, a influência, podendo propiciar mudanças relacionadas às competências necessárias.

Ainda, segundo Milost (2013), os indicadores não financeiros facilitam a compreensão de relações ou situações não evidenciadas pelos relatórios e demonstrações financeiras. Ainda conforme o autor, esses indicadores demonstram a dificuldade de a contabilidade tradicional adaptar-se às mudanças as quais as organizações estão inseridas. Nesse contexto, Elena (2012) assevera ser vantajosa a utilização de indicadores não financeiros devido a caracterizarem-se ao mesmo tempo como mecanismos e de incentivo, auxiliam na estratégia organizacional e tendem a mitigar os conflitos de interesses entre diretores e acionistas.

No que tange às IES, os indicadores de desempenho são fortes aliados da gestão, no entanto, Bernardino e Marques (2010) revelam que nessas instituições, normalmente, os indicadores são escolhidos pela facilidade de acesso e pela possibilidade de serem medidos, porém nem sempre são escolhidos por terem significância para a avaliação das instituições, gerando alguns *rankings* de classificação. Assim, na concepção de Jeremic e Milenkovic (2014), os *rankings* são úteis a partir do momento que fornecem dados sobre uma instituição no contexto mundial, contudo, o dado por si pode ser enganoso, quando desconsiderados o propósito para o qual foi construído e os métodos de pesquisa utilizados com a resposta encontrada e seu uso. À vista disso, Bernardino e Marques (2010) afirmam que, para serem úteis, os indicadores devem ser construídos a partir de base científica, dando-lhe confiabilidade. A coleta de dados deve ser coerente e transparente, além de que os pesos atribuídos aos indicadores devem estar claros, possibilitando verificar a contribuição de cada indicador para o desempenho da instituição.

Diante do exposto, observa-se a importância das IES utilizarem-se de indicadores capazes de expressar suas limitações e suas potencialidades, a fim de aprimorar seu processo de gestão. Em vista disso, este estudo se propôs a construir um conjunto de indicadores que permitem a cada curso de graduação avaliar se suas ações estratégias contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes no ENADE. A proposição de tais indicadores se deu em decorrência da ausência de um modelo específico voltado ao desempenho dos estudantes no ENADE.

O conjunto de indicadores revela sua importância por tratar-se de indicadores estritamente internos que refletem diretamente nos conceitos dos cursos e da IES, podendo implicar em penalidades e prejuízos aos cursos ou até mesmo para a IES. Dentre as perdas podem ser citadas o cancelamento do FIES e a descontinuidade do curso e por consequência perda de estudantes ocasionados pela baixa no prestígio e imagem da IES.

Com esse foco, os indicadores foram propostos observando como principal objeto o instrumento de avaliação dos cursos, além de indicadores propostos em estudos anteriores. Com isso, a proposição do modelo de indicadores tem como objetivo principal avaliar a produtividade e evolução do estudante durante o curso, não se resumindo a *ranking*. Para isso, dividiu-se o modelo em cinco eixos, a saber: indicadores didático-pedagógicos, indicadores de metodologias adotadas, indicadores de avaliação, indicadores de corpo docente e indicadores de infraestrutura, com isso os coordenadores de curso de graduação terão maior facilidade em identificar em que esfera encontram-se suas maiores limitações ou potencialidades, possibilitando melhor gestão do curso e de recursos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O primeiro aspecto abordado refere-se ao delineamento da pesquisa, seguido definição da população e amostra, além do detalhamento do instrumento de pesquisa, ou seja, o constructo elaborado a fim de atender aos objetivos. Detalha-se também a forma de coleta dos dados e os métodos utilizados para fins de análise.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A definição correta do método da pesquisa é parte fundamental para que o estudo atenda seus objetivos. Silva (2005, p. 9) enfatiza que “adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito”. A escolha adequada da metodologia permite ao pesquisador alcançar os objetivos propostos do estudo.

Para Gil (2010, p. 25), “[...] como as pesquisas se referem aos mais diversos objetos e perseguem objetivos muito diferentes, é natural que se busque classificá-las.” Considerando as particularidades da Contabilidade, Raupp e Beuren (2006) agruparam as tipologias de delineamento de pesquisa mais aplicáveis à contabilidade em três categorias: quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa. Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que o objetivo principal desta modalidade consiste em descrever as características de determinada população, podendo ser utilizada para identificar relações entre variáveis, sem manipulá-las (GIL, 2010; SILVA, 2005). Corroborar Triviños (2006) ao afirmar que a característica deste tipo de estudo é descrever fielmente os dados coligidos de determinada realidade.

Acerca da abordagem do problema, pode ser classificada em qualitativa e quantitativa. Todavia, a presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa, pois se utiliza de quantificação e instrumentos estatísticos para a coleta e tratamento dos dados (RAUPP; BEUREN, 2006; RICHARDSON, 2014). O método de pesquisa quantitativa é utilizado com frequência em estudos descritivos, visa garantir a precisão dos resultados, com o objetivo de evitar distorções na análise e interpretação dos resultados (RICHARDSON, 2014).

No que tange aos procedimentos, classifica-se como levantamento ou *survey*, de vez que essa modalidade de estudo visa obter informações sobre uma determinada população (ROESCH, 2006). Segundo Martins (2002), o *survey* trata-se de um levantamento junto às

fontes primárias, geralmente através da aplicação de questionários a um grande número de pessoas. É uma forma de pesquisa que envolve a coleta de informações de pessoas sobre elas mesmas ou sobre as regiões que pertencem. Sua aplicação torna-se eficaz quando se deseja investigar o que, porque, e de que forma acontece determinada situação. Para efetuar tal levantamento foi utilizado questionário específico, fundamentado nos estudos de Oliveira *et al.* (2015), Cordazzo e Wernke (2017), Zanin (2014) e Molozzi (2015) e no Instrumento de Avaliação dos Cursos (INEP, 2017b).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA (AMBIENTE DE ESTUDO)

A população de uma pesquisa representa a totalidade de objetos, pessoas ou itens sob determinadas características. A amostra refere-se a uma parte da população selecionada para a análise, quando não há possibilidade de pesquisar todos os elementos que a compõe (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

A população da pesquisa compreende 547 coordenadores de curso de graduação de 14 IES, vinculadas ao Sistema ACAFE, mantidas por fundações instituídas por lei municipal no Estado de Santa Catarina, conforme contatos disponibilizados pelas IES. A ACAFE, fundada em 1974 pelos presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das IES, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal, integra, atualmente, 16 IES, sendo 11 delas universidades e cinco centros universitários (ACAFE, 2014).

Contudo, exclui-se da população a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por se tratar de uma fundação criada pelo estado de Santa Catarina, caracterizando-se, portanto, como uma universidade pública estatal, e o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), mantida pela Fundação Municipal Educacional de São José (FUNDESJ), caracterizando-se, então, como uma instituição pública municipal.

Justifica-se a exclusão das referidas IES, visto ambas possuírem organização estrutural e modelo de gestão diferenciado das demais devido seu caráter público, considerando que o seu orçamento provém do Setor Público, enquanto que as demais IES, ainda que instituídas por lei municipal, não se vinculam necessariamente aos respectivos governos municipais, dispondo de gestão própria, com conselhos independentes. Embora sua origem seja pública, seu caráter de atuação é privado, sendo a origem do orçamento financeiro a cobrança pelos serviços prestados.

No Quadro 5 apresenta-se a relação de instituições em que os coordenadores participantes da pesquisa estão vinculados.

Quadro 5 – IES que compõem a população

Nº	Sigla	IES
1	FURB	Universidade Regional de Blumenau
2	UnC	Universidade do Contestado
3	Católica	Centro Universitário – Católica de Santa Catarina
4	UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
5	UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
6	UNIDAVI	Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
7	UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
8	UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
9	UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
10	UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
11	UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
12	UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
13	UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
14	UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Fonte: dados da pesquisa.

Compõem a amostra da pesquisa 110 respondentes, coordenadores de cursos de graduação das 14 IES participantes do estudo, o equivalente a 20,11% do total possível de respondentes.

3.3 CONSTRUCTO DA PESQUISA

De acordo com Martins e Theóphilo (2009, p. 35), “[...] constructos podem ser entendidos como operacionalizações de abstrações que os cientistas sociais consideram nas suas teorias.” Representa, assim, uma variável criada pelo pesquisador, na intenção de estudar fenômenos e relações utilizando variáveis que não se encontram prontas, tendo os pesquisadores que definir e medir essas variáveis (KERLINGER, 1980).

Para Martins (2010), o constructo possui um significado construído intencionalmente a partir de um determinado marco teórico, devendo ser definido de tal forma que permita ser delimitado, traduzido em proposições particulares observáveis e mensuráveis. Trata-se de uma variável ou um conjunto de termos, conceitos e variáveis, que pode ser um embrião de um modelo; em outras palavras, busca representar empiricamente um determinado conceito, por meio de uma definição operacional robusta, dentro de um quadro teórico específico.

Para a referida pesquisa, elaborou-se questionário com base na literatura existente, o qual foi dividido em duas partes. Na primeira parte foram propostas 14 questões relacionadas

ao perfil dos respondentes, na segunda parte foram propostos inicialmente 31 indicadores, subdivididos em cinco conjuntos, relacionados à melhoria dos indicadores do ENADE.

A fim de validar as questões e os indicadores, bem como coletar sugestões de aprimoramento, o questionário foi enviado para análise de cinco especialistas da área. Em relação aos critérios para seleção dos especialistas foi observada a experiência em relação ao assunto, quer seja na área de gestão do ENADE, quer seja na pesquisa, possuir vínculo com uma das IES pertencentes ao sistema ACADE ou ao MEC/INEP e não participar como respondente da pesquisa.

Nesse sentido, conforme citado anteriormente, enviou-se o questionário para cinco especialistas, sendo quatro docentes de diferentes IES e uma profissional vinculada ao MEC/INEP com cargo de gestão relacionado ao ENADE. Dos cinco especialistas, quatro retornaram com sugestões, não se obtendo o retorno de um dos respondentes. No entanto, cabe destacar que um dos avaliadores convidou outro docente com diversas pesquisas publicadas sobre o tema para contribuir com a análise do questionário, e com isso totalizou-se cinco respondentes.

Como contribuição dos especialistas foram sugeridos a inserção de mais seis indicadores (cinco deles no conjunto de indicadores didático-pedagógicos e um deles nos indicadores de avaliação). Também foram sugeridos ajustes na redação de algumas questões e indicadores. Considerando que não houve indicação de exclusão de nenhuma das questões e indicadores, todas as sugestões de inclusão foram consideradas e, posteriormente, enviou-se o questionário ajustado para avaliação de uma das especialistas.

Tendo essa considerado o questionário completo e apto a ser aplicado, com a finalidade de realizar pré-teste, foi enviado a três professores, com experiência em gestão de cursos de graduação, porém, não participantes da pesquisa. Essa etapa teve como finalidade avaliar se o modelo proposto e a forma de apresentação das questões/indicadores estavam adequados e de fácil compreensão aos respondentes, os quais avaliaram estar de acordo com os objetivos propostos e apto a ser encaminhado aos respondentes.

Após as etapas de validação e pré-teste, o questionário foi finalizado com 51 questões/indicadores, sendo 14 questões relacionadas ao perfil do respondente, a fim de atender ao objetivo específico (a) e 37 indicadores relacionados à melhoria dos indicadores do ENADE, com o propósito de atender aos objetivos específicos (b) e (c), conforme evidenciado nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Constructo objetivo (a)

Nº	Questão	Resposta
1.1	Idade	<input type="checkbox"/> Até 25 anos <input type="checkbox"/> Entre 26 e 35 anos <input type="checkbox"/> Entre 36 e 45 anos <input type="checkbox"/> Entre 46 e 55 anos <input type="checkbox"/> Acima de 55 anos
1.2	Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
1.3	Você teve experiência profissional anterior (em outra empresa ou instituição de ensino) na área de gestão?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, em gestão administrativa <input type="checkbox"/> Sim, em gestão acadêmica
1.4	Tempo de atuação na área de gestão (mesmo que em outra empresa ou instituição de ensino).	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2,1 e 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5,1 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10,1 e 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15,1 anos
1.5	Tempo de atuação na instituição de ensino atual	<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5,1 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10,1 e 15 anos <input type="checkbox"/> Entre 15,1 e 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
1.6	Tempo de atuação na coordenação do curso (considerar o atual curso que coordena, em caso de coordenar mais de um curso considerar o de maior tempo)	<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2,1 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 4,1 e 6 anos <input type="checkbox"/> Entre 6,1 e 8 anos <input type="checkbox"/> Mais de 8 anos
1.7	Qual a sua carga horária semanal dedicada à Instituição (considerar como base o semestre atual)	<input type="checkbox"/> Até 20 horas <input type="checkbox"/> Entre 20,1 e 30 horas <input type="checkbox"/> Entre 30,1 e 40 horas <input type="checkbox"/> Mais de 40 horas
1.8	Qual a sua carga horária semanal dedicada à coordenação do curso (considerar como base o semestre atual)	<input type="checkbox"/> Até 8 horas <input type="checkbox"/> Entre 8,1 e 16 horas <input type="checkbox"/> Entre 16,1 e 24 horas <input type="checkbox"/> Mais de 24 horas
1.9	Nível de sua maior titulação	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
1.10	Tempo de conclusão do curso de maior titulação	<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> De 1,1 a 2,5 anos <input type="checkbox"/> De 2,6 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 5,1 a 7,5 anos <input type="checkbox"/> Mais de 7,6 anos
1.11	Informe no espaço sua formação em nível de Graduação (Em caso de mais de uma graduação indicar a que considera mais relevante em sua carreira)	*
1.12	Informe no espaço a área de formação de sua maior titulação em nível de Pós-graduação	*
1.13	Participa de capacitações relacionadas à gestão?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
1.14	Se participa de capacitações relacionadas à gestão informe a frequência	<input type="checkbox"/> Ao menos uma capacitação por ano <input type="checkbox"/> De 2 a 5 capacitações por ano <input type="checkbox"/> Mais de 5 capacitações por ano

* Questões abertas.

Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir de Oliveira *et al.* (2015) e Cordazzo e Wernke (2017).

Acerca do perfil do respondente (Quadro 6), elaborou-se questões abertas, possibilitando ao respondente descrever suas respostas e questões de múltipla escolha, nas quais os respondentes indicaram, dentre as opções de resposta, a alternativa mais indicada para seu perfil. Quanto aos indicadores relacionados à melhoria dos indicadores do estudante no ENADE, os respondentes foram solicitados a indicar para o mesmo indicador o grau de importância atribuído e o grau de execução. Para isso, utilizou-se de escala do tipo Likert, com 5 pontos, em que para o grau de importância o nível 1 indicava sem importância e o nível 5 muito importante e para o grau de execução o nível 1 significava não executa e o nível 5 executa muito frequentemente.

Quadro 7 – Constructo objetivos (b) e (c)

Indicadores didático-pedagógicos											
	Indicador	Nível de importância					Nível de execução				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Discutir o PPC do Curso com os ingressantes										
2	Discutir o PPC com os estudantes ao longo do curso										
3	Discutir o PPC do Curso com os concluintes										
4	Manter atualizados o perfil profissional e competências do egresso no PPC										
5	Manter os objetivos do curso coerentes com o perfil do egresso, estrutura curricular e contexto educacional										
6	Compor a Estrutura Curricular de forma interdisciplinar										
7	Propor conteúdos curriculares que possibilitem o desenvolvimento do perfil profissional do egresso (conteúdos atualizados, bibliografias adequadas etc.)										
8	Oportunizar a realização de estágios curriculares (obrigatórios e não obrigatórios)										
9	Realizar atividades complementares ao curso										
10	Instituir políticas de apoio ao discente										
11	Inserir os estudantes em projetos de pesquisa e extensão										
12	Integrar os estudantes com as áreas práticas de atuação (rede de ensino, rede de saúde, empresas etc.)										
13	Realizar atividades práticas do ensino										
14	Elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso										
15	Utilizar os relatórios do ENADE (relatório síntese de área, de curso e de IES produzidos pelo INEP) para definir estratégias de melhorias										
16	Utilizar metodologias didáticas no desenvolvimento das aulas que propiciam o protagonismo estudantil na elaboração do conhecimento										
17	Realizar atividades voltadas à articulação interdisciplinar do corpo docente										
Indicadores de avaliação											

	Indicador	Nível de importância					Nível de execução				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Estruturar as questões de avaliação no formato das questões do ENADE										
2	Promover avaliações interdisciplinares no decorrer do curso										
3	Realizar avaliações em forma de simulado do ENADE										
4	Estimular que os professores deem <i>feedback</i> aos estudantes, a partir das avaliações realizadas										
Indicadores de metodologias adotadas											
	Indicador	Nível de importância					Nível de execução				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Apresentar o modelo de avaliação da educação superior aos estudantes ingressantes na IES										
2	Sensibilizar o estudante em relação a sua responsabilidade quanto ao conceito do curso obtido no ENADE										
3	Realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE										
4	Realizar aulas pontuais (aulão) preparatórias para o ENADE										
5	Utilizar metodologias ativas como método de ensino-aprendizagem										
Indicadores de corpo docente											
	Indicador	Nível de importância					Nível de execução				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Manter o Núcleo docente estruturante atuante										
2	Disponibilizar regime de trabalho do coordenador de curso (carga horária) compatível ao número de alunos										
3	Melhorar a titulação do corpo docente (maior percentual de mestres e doutores)										
4	Observar o Regime de trabalho do corpo docente (maior número de docentes com regime de trabalho integral)										
5	Priorizar a experiência profissional do corpo docente										
6	Estimular a atuação do colegiado do curso (com representação docente e discente)										
Indicadores de infraestrutura											
	Indicador	Nível de importância					Nível de execução				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Disponibilizar salas de aula adequadas ao número de alunos por turma										
2	Disponibilizar quantidade adequada de equipamentos por turma										
3	Disponibilizar bibliografia básica do curso										
4	Disponibilizar bibliografias complementares										
5	Disponibilizar laboratórios próprios equipados										

Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir do instrumento de ACG (INEP, 2017b), Zanin (2014) e Molozzi (2015).

Destaca-se que os estudos de Zanin (2014) e Molozzi (2015), bem como o instrumento de ACG, serviram de base para elaboração do conjunto de indicadores, ou seja, todos os indicadores propostos foram adaptados da literatura ou indicadores propostos nos estudos e documentos citados.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi efetuada por meio de questionário, que, de acordo com Richardson (2014, p. 189), ele cumpre “[...] pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” Ou seja, o questionário é submetido a um grupo de pessoas com a finalidade de obter informações sobre elas.

Na compreensão de Gil (2016), o questionário pode ser composto por dois formatos de questões. As questões abertas, nas quais o respondente é solicitado a descrever suas próprias respostas e as questões fechadas, em que os respondentes deverão escolher entre as opções indicadas. Segundo o autor, esse tipo de questão é mais utilizado, pois permite maior uniformidade nas respostas.

O questionário foi enviado a 547 coordenadores de cursos das instituições priorizadas por meio de correio eletrônico, acompanhado de texto explicativo sobre o objetivo da pesquisa, confidencialidade e finalidade dos dados. Nesse sentido, o *e-mail* enviado indicou o *link* eletrônico para acesso direto ao questionário *on-line* da pesquisa, valendo-se da ferramenta *Google Docs*. Assim, após quatro rodadas de envio nos meses de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, foram obtidas 110 respostas, representando 20,11% do número total possível.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, por se tratar de uma pesquisa quantitativa, utilizou-se de ferramentas estatísticas. De acordo com Gil (2016, p. 160), as técnicas estatísticas contribuem “[...] não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre variáveis e também para verificar em que medida as conclusões podem estender-se para além da amostra considerada.” Para a referida análise, utilizou-se da estatística descritiva, cálculo da entropia da informação e Correlação de Pearson.

3.5.1 Estatística descritiva

Para a análise dos dados, utilizou-se da estatística descritiva para obter, principalmente, os valores mínimos, máximos, desvio padrão e a média das respostas. Os valores mínimos e máximos expressam os níveis mínimos e máximos da escala indicados obtidos em cada indicador.

A média representa o valor médio de um conjunto de dados, para encontrá-la divide-se a soma dos dados de um conjunto e divide-se pela quantidade de dados (STEVENSON, 1981). Enquanto que o desvio padrão indica o grau de variação dos elementos, ou seja, representa a dispersão em torno da média de uma variável. De acordo com Stevenson (1981, p. 29), “o desvio padrão é simplesmente a raiz quadrada positiva da variância”. Assim, as fórmulas para cálculo do desvio padrão são:

$$s = \sqrt{\sum \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n - 1}} = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 - [(\sum x_i)^2/n]}{n - 1}}$$

O desvio padrão é comumente utilizado para distribuições, pois a unidade de medida do desvio padrão será a mesma unidade que a média, enquanto que a variância será sempre em quadrados de unidade (STEVENSON, 1981).

3.5.2 Entropia da Informação

Nos dados relacionados aos indicadores do questionário utilizado, efetuou-se também a análise da dispersão nos níveis de escala da resposta por meio do cálculo da entropia da informação. A entropia é considerada uma medida simples, porém importante, devido à quantidade de informações fornecida pela mesma (ZELENY, 1982).

Sobre essa ferramenta, Rocha (2010) explica o cálculo da entropia informacional como exposto a seguir.

Sejam $d_i = (d_i^1, d_i^2, \dots, d_i^m)$ os valores normalizados, em que: $d_i^k = \frac{x_i^k}{x_i}$, caracteriza o conjunto D, em termos do *i-ésimo* atributo. Encontra-se $D_i = \sum_{k=1}^m d_i^k$; $i = 1, 2, \dots, n$.

Busca-se a medida de entropia do contraste de intensidade para o *i-ésimo* atributo calculado por $e(d_i) = -\alpha \sum_{k=1}^m \frac{d_i^k}{D_i} \ln \left(\frac{d_i^k}{D_i} \right)$, em que $\alpha = \frac{1}{e_{\max}} > 0$ e $e_{\max} = \ln(m)$. Observa-se

ainda que $0 \leq d_i^k \leq 1$ e $d_i^k \geq 0$. Caso todos os d_i^k forem iguais para um dado i , então $\frac{d_i^k}{D_i} = \frac{1}{n}$ e $e(d_i)$ assume o valor máximo, isto é, $e_{\max} = \ln(m)$. Ao se fixar $\alpha = \frac{1}{e_{\max}}$, determina-se $0 \leq e(d_i) \leq 1$ para todos os $e(d_i)$ s, em que essa normalização é necessária para efeito comparativo. Dessa maneira, a entropia total de D é definida por: $E = \sum_{i=1}^n e(d_i)$. Quanto maior for $e(d_i)$, menor é a informação transmitida pelo i -ésimo atributo. Caso $e(d_i) = e_{\max} = \ln(m)$, então o i -ésimo atributo não transmite informação e pode ser removida da análise decisória. Em virtude do peso $\tilde{\lambda}_i$ ser inversamente relacionado a $e(d_i)$, usa-se $1 - e(d_i)$ ao invés de $e(d_i)$ e normaliza-se para assegurar que $0 \leq \tilde{\lambda}_i \leq 1$ e $\sum_{i=1}^n \tilde{\lambda}_i = 1$.

Assim, a entropia da informação pode ser representada por:

$$\tilde{\lambda}_i = \frac{1}{n - E} [1 - e(d_i)] = \frac{[1 - e(d_i)]}{n - E}$$

No Quadro 8 evidencia-se a forma de cálculo da entropia no *software* Excel.

Quadro 8 – Cálculo da entropia em *software* Excel

I	* A partir das respostas ou (indicadores) obtidos na Pesquisa NC1. ** Os valores não podem ser zero para cálculo da LN
II	Calcula-se o valor Máximo e Mínimo da série
III	Divide-se cada variável pelo peso Máximo
IV	Soma-se o total de cada coluna
V	Divide-se o resultado de cada variável (resultado da divisão da variável pelo MAX – passo III) pela soma total da sua coluna/indicador (passo IV)
VI	Soma-se o total de cada coluna (V), que deve ser igual a 1
VII	Aplica-se a Função LN (logaritmo Natural) em cada índice da tabela (encontrado no passo V)
VIII	Soma-se o total de cada coluna da tabela (passo VI)
IX	Calcula-se a Entropia: $-1/\ln(n)$ * somatório de cada coluna (passo VIII)
X	Soma-se os resultados da entropia de cada coluna (passo VIII)
X	Calcula-se o PESO de cada indicador - a partir da Entropia: (1 - cálculo da entropia (IX)) / (número de questões - \sum entropia passo (XI))

Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir de Camargo (2017).

3.5.3 Correlação de Pearson

Para Stevenson (1981, p. 367), “[...] o objetivo do estudo correlacional é a determinação da força do relacionamento entre duas observações emparelhadas.” Isso indica “até que ponto os valores de uma variável estão relacionados com os de outra”. Nesse sentido, o coeficiente de correlação de Pearson (r) é calculado a partir de uma amostra de n pares de observações de X e

Y. Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009) apresentam a fórmula para cálculo da correlação de Pearson:

$$r = \frac{1}{n-1} \sum \left(\frac{xi - \bar{X}}{Sx} \right) \left(\frac{yi - \bar{Y}}{Sy} \right).$$

Os autores destacam que para entender a correlação destacam-se dois conceitos-chave: o da associação e o da linearidade. Visto que duas variáveis se assemelham quando possuem semelhanças na distribuição de seus escores, podem se associar pela distribuição de frequência ou pelo compartilhamento de variância. A correlação de Pearson (r) caracteriza-se como uma medida de variância compartilhada entre duas variáveis.

Para a análise de correlação de Pearson foram utilizadas variáveis possíveis de serem transformadas em ordinais. Desse modo, utilizou-se o tempo de coordenação (T. Coor), carga horária dedicada à IES (CHIES), carga horária dedicada à coordenação (CHCoor) e participação em capacitações (Cap), aos quais foram atribuídos pesos de acordo com as respostas obtidas, conforme evidenciado no Quadro 9. Quanto aos indicadores didático-pedagógicos, de avaliação, de metodologias adotadas, de corpo docente e de infraestrutura utilizou-se a média obtida em cada conjunto de indicadores por respondente, para os níveis de importância e execução.

Quadro 9 – Variáveis de correlação

T. Coor		CHIES		CHCoor		Cap	
Resposta	Peso	Resposta	Peso	Resposta	Peso	Resposta	Peso
Menos de 2 anos	1	Até 20 horas	1	Até 8 horas	1	Ao menos uma capacitação por ano	1
Entre 2,1 e 4 anos	2	Entre 20,1 e 30 horas	2	Entre 8,1 e 16 horas	2		
Entre 4,1 e 6 anos	3	Entre 30,1 e 40 horas	3	Entre 16,1 e 24 horas	3	De 2 a 5 capacitações por ano	2
Entre 6,1 e 8 anos	4	Mais de 40 horas	4	Mais de 24 horas	4	Mais de 5 capacitações por ano	3
Mais de 8 anos	5						

Fonte: elaborado pela autora (2018).

3.6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Consta no Quadro 10 a trajetória da pesquisa, na qual de forma sintética apresenta-se as etapas observadas no desenvolvimento do estudo.

Quadro 10 – Trajetória da pesquisa

1ª ETAPA	Problema de Pesquisa Qual a percepção dos coordenadores de curso de graduação referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE?	Objetivo Geral Analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACAFE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE
2ª ETAPA	Revisão da Literatura Assuntos abordados: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - Evolução da legislação - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (ENADE) INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - Gestão de Instituições de Ensino Superior - Funções, papéis e competências dos gestores educacionais - Gestão de Instituições comunitárias INDICADORES DE DESEMPENHO/(AVALIAÇÃO)	
3ª ETAPA	Delineamento da Pesquisa: Quanto aos objetivos: descritiva Quanto à abordagem do problema: quantitativa Quanto aos procedimentos: levantamento ou <i>survey</i> Instrumento de coleta: questionário População: 547 coordenadores de 14 IES Amostra: 110 respondentes Coleta de dados: a coleta de dados foi realizada por questionário, enviado por meio eletrônico, valendo-se da ferramenta <i>Google Docs</i> Análise de dados: análise descritiva dos dados, cálculo da entropia da informação e Correlação de Pearson	
4ª ETAPA	Análise e Interpretação dos Resultados: análise dos principais resultados, discussão e comparação do dados	
5ª ETAPA	Conclusões e Recomendações: discussão do principais resultados, limitações da pesquisa e recomendações para trabalhos futuros.	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção destina-se a descrição e análise dos dados coletados na pesquisa. Inicialmente, far-se-á a análise do perfil do respondente, na sequência apresenta-se a análise descritiva e conclui-se com a análise da entropia da informação.

4.1 PERFIL DO RESPONDENTE

A primeira parte do questionário objetivou conhecer o perfil do coordenador de curso de graduação das IES associadas à ACAFE, participantes da pesquisa. Para isso, elaborou-se duas questões abertas e 12 questões de múltipla escolha, evidenciadas na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 – Perfil dos respondentes

Nº	Questão	Resposta	Resp.	%
1.1	Idade	Até 25 anos	1	0,91
		Entre 26 e 35 anos	21	19,09
		Entre 36 e 45 anos	31	28,18
		Entre 46 e 55 anos	35	31,82
		Acima de 55 anos	22	20,00
Total			110	100
1.2	Sexo	Feminino	61	55,45
		Masculino	49	44,55
Total			110	100
1.3	Você teve experiência profissional anterior na área de gestão?	Não	45	39,47
		Sim, em gestão administrativa	45	39,47
		Sim, em gestão acadêmica	24	21,05
Total			114	100
1.4	Tempo de atuação na área de gestão (mesmo que em outra empresa ou instituição de ensino).	Menos de 2 anos	9	8,26
		Entre 2,1 e 5 anos	27	24,77
		Entre 5,1 e 10 anos	32	29,36
		Entre 10,1 e 15 anos	19	17,43
		Mais de 15,1 anos	22	20,18
Total			109	100
1.5	Tempo de atuação na instituição de ensino atual	Menos de 5 anos	23	20,91
		Entre 5,1 e 10 anos	34	30,91
		Entre 10,1 e 15 anos	18	16,36
		Entre 15,1 e 20 anos	20	18,18
		Mais de 20 anos	15	13,64
Total			110	100
1.6	Tempo de atuação na coordenação do curso	Menos de 2 anos	26	23,64
		Entre 2,1 e 4 anos	34	30,91
		Entre 4,1 e 6 anos	18	16,36
		Entre 6,1 e 8 anos	16	14,55
		Mais de 8 anos	16	14,55
Total			110	100
1.7	Qual a sua carga horária semanal dedicada à Instituição	Até 20 horas	13	11,82
		Entre 20,1 e 30 horas	5	4,55

		Entre 30,1 e 40 horas	62	56,36
		Mais de 40 horas	30	27,27
Total			110	100
1.8	Qual a sua carga horária semanal dedicada à coordenação do curso	Até 8 horas	7	6,36
		Entre 8,1 e 16 horas	27	24,55
		Entre 16,1 e 24 horas	47	42,73
		Mais de 24 horas	29	26,36
Total			110	100
1.9	Nível de sua maior titulação	Especialização	8	7,27
		Mestrado	73	66,36
		Doutorado	29	26,36
Total			110	100
1.10	Tempo de conclusão do curso de maior titulação	Menos de 1 ano	4	3,64
		De 1,1 a 2,5 anos	29	26,36
		De 2,6 a 5 anos	32	29,09
		De 5,1 a 7,5 anos	8	7,27
		Mais de 7,6 anos	37	33,64
Total			110	100
1.11	Informe no espaço sua formação em nível de Graduação (Em caso de mais de uma graduação indicar a que considera mais relevante em sua carreira)	Ciências Exatas e da Terra	4	3,51
		Ciências Biológicas	3	2,63
		Engenharias	11	9,65
		Ciências da Saúde	21	18,42
		Ciências Agrárias	9	7,89
		Ciências Sociais e Aplicadas	37	32,46
		Ciências Humanas	24	21,05
		Linguística, Letras e Artes	2	1,75
		Outros	2	1,75
		Não identificado	1	0,88
Total			114	100%
1.12	Informe no espaço a área de formação de sua maior titulação em nível de Pós-graduação	Ciências Exatas e da Terra	3	2,73
		Ciências Biológicas	2	1,82
		Engenharias	12	10,91
		Ciências da Saúde	18	16,36
		Ciências Agrárias	6	5,45
		Ciências Sociais e Aplicadas	29	26,36
		Ciências Humanas	17	15,45
		Linguística, Letras e Artes	4	3,64
		Outros	4	3,64
		Não identificado	15	13,64
Total			110	100%
1.13	Participa de capacitações relacionadas à gestão?	Sim	105	95,45
		Não	5	4,55
Total			110	100
1.14	Se participa de capacitações relacionadas à gestão informe a frequência	Ao menos uma capacitação por ano	47	44,76
		De 2 a 5 capacitações por ano	49	46,67
		Mais de 5 capacitações por ano	9	8,57
Total			105	100

Fonte: dados da pesquisa.

Acerca do perfil dos respondentes, foram apuradas as peculiaridades apontadas a seguir. Em relação à idade, observou-se que a maioria (51,82%) dos coordenadores possuem mais de 45 anos, sendo que 35 (31,82%) possuem entre 46 e 55 e 22 (20%) acima de 55 anos. Ainda se identificou que 31 (28,18%) respondentes possuem idade entre 36 e 45 anos, outros 21

(19,09%) afirmaram ter entre 25 e 36 anos, enquanto que 0,91% (um participante) informou ter menos de 25 anos.

Com relação ao sexo dos respondentes, constatou-se equilíbrio entre homens e mulheres, com leve predominância das mulheres à frente das coordenações dos cursos, pois 61 (55,45%) são do gênero feminino e 49 coordenadores (45,55%) são do gênero masculino.

No que concerne à experiência profissional anterior ao cargo, apurou-se que 45 dos respondentes (39,47%) afirmaram não ter tido experiências anteriores na área de gestão, enquanto que outros 45 aduziram que tiveram experiência na área de gestão administrativa antes de assumirem a coordenação do curso e, ainda, 24 respondentes afirmaram ter experiência anterior na área de gestão acadêmica. Para essa questão, foi possibilitado aos respondentes indicar mais de uma alternativa, uma vez que os mesmos poderiam ter experiência tanto na área administrativa quanto educacional.

Outro quesito observado refere-se ao tempo de atuação na área de gestão, no qual se apurou que nove respondentes (8,26%) revelaram atuar há “menos de 2 anos”; 27 (24,77%) evidenciaram que atuam por período “entre 2 e 5 anos”; 32 respondentes (39,36%) afirmaram que atuam na área de gestão entre “5,1 e 10 anos”, ainda, 19 coordenadores (17,43%) atuam entre “10,1 e 15 anos” e outros 22 (20,18%) disseram atuar a mais de 15 anos na área de gestão. Observa-se, portanto, que a maioria dos coordenadores (66,97%) possuem experiência na área de gestão a mais de cinco anos.

Com relação ao tempo de atuação na instituição ficou evidenciado que a maior concentração de respondentes está na faixa de “5,1 a 10 anos” com 30,91% (34 respondentes), sendo seguida pelo estrato de “menos de 5 anos” com 20,91% (23 participantes). Dezoito respondentes (16,36%) informaram que trabalham na instituição entre 10,1 e 15 anos; vinte respondentes (18,18%) informaram atuar na IES entre “15,1 e 20 anos” e outros 15 (13,64%) estão trabalhando há “mais de 20 anos”.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na coordenação do curso, observou-se que a maior concentração de coordenadores ficou na faixa de “2,1 e 4 anos”, com 34 (30,91%) dos respondentes, seguida pela faixa “menos de 2 anos” que obteve 26 (23,64%) indicações. Dezoito (16,36%) coordenadores afirmaram atuarem no cargo “entre 4,1 e 6 anos”, outros 32 respondentes informaram estar na função a mais de seis anos, sendo 16 (14,55%) “entre 6,1 e 8 anos” e 16 a mais de oito anos.

Os respondentes foram questionados ainda acerca da carga horária dedicada à instituição e da carga horária dedicada à coordenação. Em relação à carga horária dedicada à IES, apurou-se que a maioria (62 respondentes), ou seja, 56,36% possuem carga horária na IES entre “30,1

e 40 horas semanais”, seguida da faixa “mais de 40 horas” com 27,27% (trinta do total de respondentes). Outros 13 coordenadores (11,82%) afirmaram dedicar-se até 20 horas à IES e cinco (4,55%) “entre 20,1 e 30 horas”.

No que se referiu à carga horária dedicada à coordenação, apenas sete (6,36%) dos coordenadores disseram dedicar-se menos de 8 horas semanais a coordenação do curso; 27 (24,55%) disseram possuir entre “8,1 e 16 horas”. Entretanto, a maior concentração de respondentes ocorreu na faixa “entre 16,1 e 24 horas”, na qual 47 (42,73%) dos respondentes, outros 29 respondentes (26,36%) informaram dedicar-se mais de 24 horas semanais à coordenação do curso. Esses achados sugerem que quanto maior a carga horária dedicada à IES maior será a dedicação de horas à coordenação.

Outro questionamento efetuado aos respondentes referiu-se à titulação, formação em nível de graduação e formação em nível de pós-graduação. Os dados apurados em relação à titulação revelaram que oito respondentes (7,27%) informaram serem especialistas, enquanto que 73 (66,36%) são mestres e 29 (26,36%) são doutores.

Os respondentes foram solicitados a informar sua formação em nível de graduação, vale destacar que em caso de mais de uma formação os mesmos deveriam informar a que considerassem mais relevante para a função pesquisada. No entanto, quatro respondentes informaram duas formações em cursos diferentes, as quais foram consideradas para não alterar as respostas obtidas, e um informou apenas haver uma formação, sem especificar o curso, tendo sido esta desconsiderada para fins de análise.

No total, os respondentes possuem formação em 41 cursos diferentes, os quais, a fim de facilitar a análise, foram organizados de acordo com as Áreas do Conhecimento estabelecidas pelo CNPQ. Observou-se que a maior concentração de respondentes pertence à Área de Sociais e Aplicadas, com 37 (32,74%) do total de respondentes. Essa área engloba os cursos de Administração (12), Arquitetura e Urbanismo (5), Ciências Contábeis (7), Comunicação Social (1), Desenho Industrial (2), Direito (3), Economia (3), Jornalismo (2), Publicidade e Propaganda (1) e Serviço Social (1). A segunda área com maior representatividade foi a de Ciências Humanas, com 21,24% (24 respondentes), com formação em Geografia (2), História (2), Pedagogia (11), Psicologia (8) e Sociologia (01).

Com formação na Área de Ciências Exatas e da Terra foram identificados quatro respondentes, sendo um formado em Matemática, um em computação, dois em Ciências Biológicas e um em Bioquímica. Da área de Engenharias contatou-se 11 respondentes (Engenharia Química – 4, Engenharia Elétrica – 1, Engenharia de Produção Mecânica – 1, Engenharia Civil – 1, Engenharia Elétrica – 1, Engenharia Industrial Mecânica – 1, Engenharia

Sanitária e Ambiental – 1 e Engenharia de Controle e Automação – 1). Outros 21 pertencem à área de Ciências da Saúde, sendo: três formados em Medicina, um em Farmácia, um em Nutrição, dois em Odontologia, um em Fisioterapia, seis em Educação Física e sete em Enfermagem.

Também foram identificados nove respondentes com formação na área de Ciências Agrárias, destes, sete com formação em Agronomia, um em Medicina Veterinária e um em Engenharia Florestal. Outros dois respondentes possuem formação em Linguística, Letras e Artes (um em Letras e outro em Educação Artística) e dois formados em Biomedicina.

Quanto aos cursos de Pós-graduação, verificou-se que a área de Ciências Sociais e Aplicadas concentra o maior número de respondentes (29), com 26,36% do total de respondentes, na qual se destacou o curso de Administração, com oito indicações, seguida das áreas de Ciência da Saúde e Ciências Humanas, com 18 e 17 respondentes, respectivamente. Destacam-se com maior número de indicações as formações em nível de pós-graduação em educação, com 12 respondentes e em Ciências da Saúde, com 11 respondentes. Destaca-se o percentual de 13,64% (15) das respostas que não foram possíveis identificar o curso de formação, visto os respondentes terem informado apenas formação em mestrado ou doutorado.

Os respondentes também foram perguntados acerca de sua participação em cursos de capacitação relacionados à gestão, sendo que cinco dos respondentes (4,55%) disseram não participar de capacitações, enquanto que 105 (95,45%) citaram participar. Em relação à frequência com que participam nesses cursos de capacitação, 47 respondentes citaram que participam de “ao menos uma capacitação por ano”; 49 afirmaram participar de “2 a 5 capacitações por ano” e nove respondentes indicaram participar em “mais de 5 capacitações por ano”. Observa-se que cinco dos respondentes alegaram, anteriormente, não participar de capacitações relacionadas à gestão e, na sequência, informaram participar de ao menos uma capacitação por ano, para fins de análise essas respostas foram desconsideradas mantendo-se a afirmação inicial de que não participam de capacitações relacionadas à gestão.

Em relação ao perfil dos respondentes, observou-se que alguns achados desta pesquisa assemelham-se aos achados de estudos anteriores com este foco. Nesse sentido, observou-se que 60% dos respondentes possuem entre 36 e 55 anos e que a maioria (55,45%) são do sexo feminino. Esses resultados se coadunam com Machado *et al.* (2016), quando evidenciaram que a maior parcela dos coordenadores e tutores analisados são do gênero feminino (83,3%), mas possuíam idades entre 36 e 55 anos (66,6%), entretanto, assemelham-se, parcialmente, aos achados de Cordazzo e Wernke (2017), que, ao analisarem o perfil gerencial dos coordenadores de curso de uma IES comunitária, identificaram um perfil de coordenadores relativamente mais

jovem, visto que 85% dos respondentes possuíam entre 26 e 45 anos e a maioria (60%) são do sexo feminino.

Marcon (2011) assevera que para assumir a coordenação de um curso de graduação o gestor deve estar preparado porque se trata de uma tarefa complexa, que exige combinar aspectos técnicos e políticos e requer habilidades gerenciais que devem ser desenvolvidas e aprendidas. Nesse sentido, Franco (2012) afirma que o coordenador de curso deve ser um estudante permanente e buscar aprimoramento constante. Nesse sentido, observou-se que os gestores participantes da pesquisa se mostraram preparados para a função e engajados em projetos de formação continuada. Essa conclusão está fundamentada no percentual de respondentes (66,97%) com experiência na área de gestão há mais de cinco anos, e, ainda, no fato de que 95,45% afirmaram participar regularmente de cursos de capacitação relacionados à gestão.

Em relação à titulação, Franco (2012) defende que é fundamental que o coordenador de curso possua título de mestre ou doutor, pois além de atender a indicação do MEC, este será mais capacitado para conduzir docentes com titulação similar. Verificou-se que as IES estão atentas a este preceito, posto que mais de 90% (102 respondentes) possuem título de mestres e doutores. O resultado encontrado assemelha-se aos achados da pesquisa de Cordazzo e Wernke (2017), de vez 90% dos respondentes possuem titulação de mestres e doutores. Resultado similar também foi constatado por Bonfiglio, Beber e Silva (2014) em que 79% dos respondentes possuem formação acadêmica *stricto sensu*. Portanto, os achados destas pesquisas sugerem que as instituições pertencentes aos estudos estão observando, em seus processos de contratação, a orientação ministerial a respeito da titulação dos docentes, corroborando com entendimento de Barbosa e Mendonça (2016) sobre a crescente busca pela qualificação profissional dos gestores desse tipo de instituição.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS INDICADORES

A análise descritiva objetivou identificar os níveis mínimos e máximos de importância e execução indicados pelos respondentes, além da média e desvio padrão de cada questão. Ainda, utilizou-se a estatística descritiva para obter os percentuais e níveis de importância e execução de cada indicador. As análises foram realizadas por conjunto de indicadores, agrupados de acordo com o critério de avaliação.

4.2.1 Nível de importância

Inicialmente, os coordenadores foram solicitados a avaliar o nível de importância atribuído aos indicadores propostos, com base na escala do tipo Likert de 5 pontos, sendo 1 para sem importância e 5 para muito importante, avaliaram o grau de importância de acordo com sua percepção.

Os indicadores foram divididos em 5 grupos distintos, sendo: questões didático-pedagógicas, avaliação, metodologias adotadas, corpo docente e infraestrutura. A Tabela 3 evidencia os níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão das questões didático-pedagógicas.

Tabela 3 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores didático-pedagógicos

Indicadores	Número Respondentes	Nível Mínimo	Nível Máximo	Média	Desvio padrão
IDP1	110	1	5	4,17	1,04
IDP2	110	2	5	4,34	0,83
IDP3	110	1	5	4,05	0,98
IDP4	110	3	5	4,61	0,62
IDP5	110	3	5	4,74	0,52
IDP6	110	2	5	4,58	0,64
IDP7	110	3	5	4,75	0,47
IDP8	110	3	5	4,75	0,50
IDP9	110	3	5	4,64	0,55
IDP10	110	3	5	4,57	0,66
IDP11	110	3	5	4,66	0,56
IDP12	110	2	5	4,56	0,71
IDP13	110	2	5	4,71	0,58
IDP14	110	3	5	4,80	0,48
IDP15	110	2	5	4,65	0,68
IDP16	110	1	5	4,63	0,69
IDP17	110	3	5	4,65	0,57

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 3 que todos os indicadores apresentaram média superior a 4 pontos, em uma escala de 5 pontos. A menor média apresentada (4,05) corresponde ao indicador “3”, enquanto que a maior média (4,80) se refere ao indicador “14”. Adicionalmente, observa-se que somente três indicadores apresentaram médias inferiores a 4,50, essas médias referem-se aos indicadores “IDP1”, “IDP2” e “IDP3”, com médias de 4,17, 4,34 e 4,05, respectivamente.

Os indicadores “IDP1”, “IDP2” e “IDP3”, além das menores médias, apresentam os maiores índices de desvio padrão (1,04, 0,83 e 0,98), respectivamente. Por outro lado, os menores índices de desvio padrão foram apresentados pelos indicadores “IDP7”, “IDP14” e “IDP8” (0,47, 0,48 e 0,50), respectivamente, os quais também apresentaram as melhores médias

(4,75, 4,80 e 4,75), respectivamente. Esses dados sugerem que os indicadores “IDP1”, “IDP2” e “IDP3” são os que apresentaram maior dispersão nas respostas.

Ainda, podem ser observados na Tabela 3 os níveis mínimos e máximos de grau de importância atribuídos pelos respondentes para cada indicador. Nota-se que para todos os indicadores o grau máximo de importância atribuído foi nível 5, enquanto que apenas três indicadores tiveram apontamento de grau mínimo de importância “1”. Esses dados sugerem que os respondentes avaliaram como importantes os indicadores relacionados às questões didático-pedagógicas. Entretanto, isso pode ser mais bem compreendido pela análise descritiva destes indicadores, evidenciados na Tabela 4.

Tabela 4 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores didático-pedagógicos

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IDP1	2	1,82	7	6,36	18	16,36	26	23,64	57	51,82
IDP2	0	0,00	2	1,82	19	17,27	29	26,36	60	54,55
IDP3	2	1,82	6	5,45	20	18,18	38	34,55	44	40,00
IDP4	0	0,00	0	0,00	8	7,27	27	24,55	75	68,18
IDP5	0	0,00	0	0,00	4	3,64	21	19,09	85	77,27
IDP6	0	0,00	1	0,91	6	5,45	31	28,18	72	65,45
IDP7	0	0,00	0	0,00	2	1,82	23	20,91	85	77,27
IDP8	0	0,00	0	0,00	3	2,73	22	20,00	85	77,27
IDP9	0	0,00	0	0,00	4	3,64	32	29,09	74	67,27
IDP10	0	0,00	0	0,00	10	9,09	27	24,55	73	66,36
IDP11	0	0,00	0	0,00	5	4,55	27	24,55	78	70,91
IDP12	0	0,00	1	0,91	11	10,00	24	21,82	74	67,27
IDP13	0	0,00	1	0,91	4	3,64	21	19,09	84	76,36
IDP14	0	0,00	0	0,00	4	3,64	14	12,73	92	83,64
IDP15	0	0,00	2	1,82	7	6,36	18	16,36	83	75,45
IDP16	1	0,91	1	0,91	4	3,64	26	23,64	78	70,91
IDP17	0	0,00	0	0,00	5	4,55	27	24,55	78	70,91

Fonte: dados da pesquisa.

Observou-se anteriormente que os indicadores “IDP1”, “IDP2” e “IDP3”, apresentados na Tabela 3, que tratam da discussão do PPC do curso, apresentaram as menores médias do conjunto de indicadores. Analisando os dados evidenciados na Tabela 4, nota-se que os três indicadores apresentaram maior número de respondentes nos níveis 1, 2 e 3 que os demais indicadores do conjunto. O “IDP3”, que avalia a importância de discutir o PPC do curso com os concluintes, foi apontado com menor grau de importância entre os respondentes, em que somente 40% dos respondentes (44) o avaliaram com nível de importância máxima.

A partir desses dados é possível deduzir que os respondentes atribuem menor importância à discussão do PPC dos cursos com os estudantes que os demais indicadores. Entretanto, quando questionados acerca da importância de elaborar o PPC de acordo com as

DCNs do Curso (IDP14), para 92 (83,64%) dos respondentes esta estratégia é muito importante. Assim como manter os objetivos do curso coerentes com o perfil do egresso, estrutura curricular e contexto educacional (IDP5), propor conteúdos curriculares que possibilitem o desenvolvimento do perfil profissional do egresso (IDP7) e oportunizar a realização de estágios curriculares (IDP8) foram consideradas ações muito importantes para 85 (77,27%), dos coordenadores participantes da pesquisa.

Foram elaborados também indicadores relacionados à avaliação, dos quais os respondentes foram convidados a indicar o nível de importância a cada um deles. A Tabela 5 apresenta a média e desvio padrão de cada indicador.

Tabela 5 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de avaliação

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
IAV1	110	2	5	4,60	0,64
IAV2	110	2	5	4,51	0,71
IAV3	110	1	5	4,37	0,84
IAV4	110	2	5	4,78	0,50

Fonte: dados da pesquisa.

No que concerne aos indicadores de avaliação, os dados evidenciados na Tabela 5 revelam desvio padrão abaixo de um para todos os indicadores, em que o maior índice (0,84) corresponde ao indicador “IAV3”, o qual também apresentou a menor média (4,37). Já o menor desvio padrão corresponde ao indicador “IAV4”, apresentando índice de 0,50, este indicador também foi responsável pela melhor média apresentada no conjunto dos indicadores relacionados à avaliação.

O indicador “IAV3” foi o único do conjunto que obteve nível mínimo de importância de grau um, entretanto todos os indicadores do conjunto apresentaram grau máximo de importância cinco. Observa-se também que os quatro indicadores propostos apresentaram média de respostas superior ao grau 4, o que indica que a maioria dos respondentes avaliou os indicadores com elevado grau de importância.

A partir da análise descritiva do conjunto de indicadores de avaliação, evidenciada na Tabela 6, é possível observar o grau de importância atribuído pelos respondentes a cada indicador. Constatou-se que todos os indicadores foram avaliados com grau de importância elevado, visto que todos os indicadores do conjunto obtiveram níveis máximos de importância atribuídos pela maioria dos respondentes, sugerindo que os referidos indicadores são ações fundamentais para auxiliar na melhoria do desempenho dos estudantes no ENADE.

Tabela 6 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de avaliação

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IAV1	0	0,00	1	0,91	6	5,45	29	26,36	74	67,27
IAV2	0	0,00	8	7,27	4	3,64	29	26,36	69	62,73
IAV3	1	0,91	4	3,64	8	7,27	37	33,64	60	54,55
IAV4	0	0,00	1	0,91	1	0,91	19	17,27	89	80,91

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 6 a análise descritiva do conjunto de indicadores propostos relacionados à avaliação. O indicador “IAV3” foi o que apresentou menor percentual de respondentes em nível 5 (60 respondentes), 54,55% do total, no entanto, se avaliados conjuntamente os percentuais dos respondentes que avaliaram graus de importância 4 e 5, percebe-se que o número se eleva para 97 respondentes (88,18%). Esse indicador questionou acerca da importância de realizar as avaliações em forma de simulado do ENADE.

Por outro lado, ao serem questionados sobre a importância de estimular os professores a darem *feedback* aos estudantes das avaliações realizadas, 89 respondentes, ou seja, 80,91% do total avaliaram como uma ação de máxima importância (nível 5), outros 17 respondentes (17,27%) avaliaram com grau de importância 4 e, apenas, 1,82% (2 respondentes) avaliaram a ação com grau de importância 2 ou 3.

Os indicadores “IAV1” e “IAV2” apresentaram situação semelhante, sendo que 103 respondentes (93,63%) e 98 respondentes (89,09%), respectivamente, indicaram tratar-se de estratégias muito importantes (graus 4 e 5). Os coordenadores foram inquiridos sobre estratégias relacionadas às metodologias adotadas a fim de sensibilizar os estudantes sobre a importância do ENADE. Na Tabela 7 observa-se os níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão deste conjunto de indicadores.

Tabela 7 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de metodologias adotadas

Indicadores	Número Respondentes	Nível Mínimo	Nível Máximo	Média	Desvio padrão
IMA1	110	2	5	4,40	0,76
IMA2	110	1	5	4,75	0,60
IMA3	110	2	5	4,83	0,49
IMA4	110	2	5	4,34	0,87
IMA5	110	2	5	4,66	0,65

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados da Tabela 7, observa-se que a menor média (4,34) corresponde ao indicador “IMA4”, em que os respondentes avaliaram a importância de realizar aulas pontuais preparatórias ao ENADE. O indicador “IMA3” foi o que apresentou a melhor média do conjunto (4,83). Esses achados podem indicar que enquanto o indicador “IMA4” apresentou maior dispersão no grau de respostas, o indicador “IMA3” apresentou maior concordância entre os respondentes.

Em relação ao desvio padrão nota-se que o indicador “IMA3” que apresentou a melhor média é o que possui menor desvio padrão (0,49), do contrário, o indicador “IMA4” que apresentou a menor média foi o que apresentou maior desvio padrão (0,87), corroborando com a ideia de que quanto maior a média há maior concordância no grau de respostas.

Observa-se ainda na Tabela 7 que o nível máximo de grau de importância atribuído a todos os indicadores foi 5, o que significa que todos os indicadores foram julgados muito importantes por, pelo menos, parte dos respondentes. Em relação ao nível mínimo de importância, observa-se que somente o indicador “IMA2” obteve indicação 1, sem importância, entretanto, apenas um respondente avaliou de tal forma. Os indicadores “IMA1”, “IMA3”, “IMA4” e “IMA5” apresentaram nível mínimo de importância 2, também com número pouco expressivo de respondentes, conforme pode ser observado na análise descritiva demonstrada na Tabela 8.

Tabela 8 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de metodologias adotadas

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IMA1	0	0,00	2	1,82	12	10,91	36	32,73	60	54,55
IMA2	1	0,91	0	0,00	3	2,73	18	16,36	88	80,00
IMA3	0	0,00	1	0,91	2	1,82	12	10,91	95	86,36
IMA4	0	0,00	4	3,64	17	15,45	27	24,55	62	56,36
IMA5	0	0,00	2	1,82	5	4,55	21	19,09	82	74,55

Fonte: dados da pesquisa.

Constata-se, a partir dos dados apresentados na Tabela 8, que os indicadores propostos no quesito metodologias adotadas foram considerados muito importantes pela maioria dos respondentes, visto que todos obtiveram nível máximo de importância atribuído por mais de 50% dos respondentes. O “IMA1” apresentou menor percentual (54,55%), enquanto que o “IMA3” foi considerado com importância 5 por 95 respondentes (86,36%). Ainda, se considerados os respondentes que atribuíram importância nos níveis 4 e 5, observa-se que o todos os indicadores obtiveram percentuais acima de 80%, chegando a 97,27% (IMA3),

correspondendo a 117 respondentes. Esses dados revelam que para a maioria dos respondentes é importante realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE.

O indicador “IMA4” foi o que apresentou maior dispersão nas respostas, em que 4 respondentes (3,64%) apontaram grau de importância 2, outros 17 respondentes (15,45%), 27 (24,55%) e 62 (56,36%) avaliaram com graus de importância “3”, “4” e “5”, respectivamente, no entanto, nenhum dos respondentes avaliou o indicador como sem importância (grau 1).

Outro aspecto a ser avaliado refere-se ao corpo docente, em que se elaborou um conjunto de seis indicadores, aos quais os respondentes foram solicitados a avaliar o grau de importância. A Tabela 9 demonstra os resultados mínimos e máximos obtidos, além da média e desvio padrão, dos indicadores relacionados ao corpo docente.

Tabela 9 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de corpo docente

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
ICD1	110	2	5	4,80	0,54
ICD2	110	2	5	4,76	0,54
ICD3	110	2	5	4,75	0,54
ICD4	110	2	5	4,73	0,63
ICD5	110	2	5	4,59	0,67
ICD6	110	2	5	4,74	0,55

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 9, que nenhum dos indicadores propostos foi considerado sem importância (grau 1) pelos respondentes. Ainda que para alguns respondentes o nível de importância seja 2, observa-se que o conjunto de indicadores foi considerado importante para os respondentes, de vez que as médias obtidas apresentam similaridade, em que a menor média (4,59) corresponde ao indicador “ICD5” e a maior média (4,80) ao indicador “ICD1”.

Os índices de desvio padrão apresentados também apresentaram pouca variação, em que o menor desvio padrão apresentado foi de 0,54 (ICD1, ICD2 e ICD3) e o maior 0,67 (ICD5). Na Tabela 10 são apresentados os dados relativos à análise descritiva dos indicadores relacionados ao corpo docente, na qual é possível observar os expressivos percentuais de respondentes que qualificaram os indicadores com grau máximo de importância.

Tabela 10 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de corpo docente

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
ICD1	0	0,00	2	1,82	1	0,91	14	12,73	93	84,55
ICD2	0	0,00	1	0,91	3	2,73	17	15,45	89	80,91
ICD3	0	0,00	1	0,91	3	2,73	18	16,36	88	80,00
ICD4	0	0,00	3	2,73	2	1,82	17	15,45	88	80,00

ICD5	0	0,00	2	1,82	5	4,55	29	26,36	74	67,27
ICD6	0	0,00	1	0,91	3	2,73	20	18,18	86	78,18

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se na Tabela 10 o expressivo número de respondentes que avaliaram os indicadores como muito importantes (nível 5), visto que o menor percentual encontrado no conjunto de indicadores corresponde ao ICD5, o qual obteve 74 (67,27%) respondentes nesse nível. Enquanto que os demais indicadores variaram de 78,18% (ICD6) a 84,55% (ICD1), este representando 93 respondentes. Ao serem analisados conjuntamente os níveis 4 e 5 de importância, verifica-se que mais de 90% dos indicadores sugeridos são importantes para a melhoria dos indicadores do ENADE. Esses dados justificam as boas médias dos indicadores reveladas.

Outro fator a ser analisado refere-se à infraestrutura, para o qual se elaborou um conjunto de 5 indicadores, que visava conhecer a opinião dos respondentes acerca da importância ou não da infraestrutura para os indicadores do ENADE, conforme demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Nível de importância – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de infraestrutura

Indicadores	Número Respondentes	Nível Mínimo	Nível Máximo	Média	Desvio padrão
IIN1	110	2	5	4,77	0,50
IIN2	110	1	5	4,75	0,57
IIN3	110	2	5	4,84	0,48
IIN4	110	2	5	4,81	0,50
IIN5	110	1	5	4,75	0,59

Fonte: dados da pesquisa.

A exemplo dos indicadores relacionados ao corpo docente, o conjunto de indicadores relacionados à infraestrutura também apresentou valores de média e desvio padrão estáveis entre si, o que sugere pouca dispersão nos níveis de importância atribuídos pelos respondentes. De acordo com os dados apresentados na Tabela 11, nota-se que este conjunto de indicadores é o que apresentou melhores médias se comparado aos demais grupos, visto que a menor média apresentada pelo conjunto de indicadores foi de 4,75 (IIN2 e IIN5), responsáveis também pelos maiores índices de desvio padrão (0,57 e 0,59), respectivamente.

Na Tabela 12 é possível observar o número de respondentes e percentuais obtidos em cada nível de importância.

Tabela 12 – Nível de importância – análise descritiva dos indicadores de infraestrutura

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IIN1	0	0,00	1	0,91	2	1,82	19	17,27	88	80,00
IIN2	1	0,91	0	0,00	2	1,82	21	19,09	86	78,18
IIN3	0	0,00	1	0,91	3	2,73	11	10,00	95	86,36
IIN4	0	0,00	1	0,91	3	2,73	14	12,73	92	83,64
IIN5	1	0,91	0	0,00	4	3,64	16	14,55	89	80,91

Fonte: dados da pesquisa.

Constata-se, analisando a Tabela 12, que os indicadores de infraestrutura foram considerados muito importante pela maioria dos respondentes. Para os respondentes, disponibilizar salas de aula adequadas (IIN1), quantidade adequada de equipamentos (IIN2), bem como disponibilizar laboratórios equipados (IIN5), são considerados itens importantes, entretanto, disponibilizar as referências básicas e complementares apresentou-se mais importante, as quais apresentaram percentuais de (86,36% e 83,64%), de concordância entre os respondentes, respectivamente.

Com isso, observa-se que todos os indicadores propostos apresentaram expressivo grau de importância, visto que todos apresentaram média acima de 4, o que indica baixo nível de dispersão entre as respostas.

4.2.2 Nível de execução

Após serem questionados acerca da importância, os respondentes também foram solicitados a indicar o grau de execução das ações/estratégias. Assim, em uma escala do tipo Likert de 5 pontos, em que 1 significou não executa e 5 executa muito frequentemente, obteve-se as respostas relacionadas aos quesitos: questões didático-pedagógicas, avaliação, metodologias adotadas, corpo docente e infraestrutura.

A Tabela 13 demonstra as médias e o desvio padrão dos indicadores relacionados às questões didático-pedagógicas.

Tabela 13 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores didático-pedagógicos

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
IDP1	110	1	5	3,75	1,18
IDP2	110	2	5	3,93	0,93
IDP3	110	1	5	3,49	1,21
IDP4	110	3	5	4,38	0,73
IDP5	110	2	5	4,43	0,75
IDP6	110	2	5	4,33	0,84

IDP7	110	2	5	4,50	0,71
IDP8	110	2	5	4,59	0,72
IDP9	110	1	5	4,58	0,75
IDP10	110	2	5	4,07	0,94
IDP11	110	2	5	4,33	0,88
IDP12	110	1	5	4,35	0,84
IDP13	110	2	5	4,55	0,67
IDP14	110	2	5	4,72	0,68
IDP15	110	1	5	4,34	1,00
IDP16	110	1	5	4,35	0,82
IDP17	110	1	5	4,26	0,86

Fonte: dados da pesquisa.

A exemplo do nível de importância, o indicador que obteve a maior média em nível de execução foi o “IDP14”, com média de 4,72 e segundo menor desvio padrão (0,68), visto que o menor índice de desvio padrão foi de 0,67, referente ao “IDP13”, figurando entre as maiores médias do conjunto (4,55). Esses achados podem indicar que os coordenadores ao mesmo tempo que estão atentos para a elaboração dos PPCs de acordo com as DCNs do curso, também estão priorizando a realização de atividades práticas do ensino.

É possível observar ainda, na Tabela 13, que os indicadores “IDP1”, “IDP2” e “IDP3” foram responsáveis pelas menores médias (3,75, 3,93 e 3,49), respectivamente. Conseqüentemente, figuram entre os maiores índices de desvio padrão identificados (1,18, 0,93 e 1,28), respectivamente. Logo, ao passo que os coordenadores avaliaram as ações de discussão do PPC em menor grau de importância também as executam em menor grau. Na Tabela 14 são evidenciados os percentuais de respostas em cada nível de execução.

Tabela 14 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores didático-pedagógicos

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IDP1	6	5,45	11	10,00	25	22,73	31	28,18	37	33,64
IDP2	0	0,00	7	6,36	30	27,27	37	33,64	36	32,73
IDP3	7	6,36	19	17,27	23	20,91	35	31,82	26	23,64
IDP4	0	0,00	0	0,00	16	14,55	36	32,73	58	52,73
IDP5	0	0,00	2	1,82	11	10,00	35	31,82	62	56,36
IDP6	0	0,00	3	2,73	17	15,45	31	28,18	59	53,64
IDP7	0	0,00	2	1,82	8	7,27	33	30,00	67	60,91
IDP8	0	0,00	2	1,82	9	8,18	21	19,09	78	70,91
IDP9	1	0,91	2	1,82	5	4,55	26	23,64	76	69,09
IDP10	0	0,00	7	6,36	23	20,91	35	31,82	45	40,91
IDP11	0	0,00	5	4,55	15	13,64	29	26,36	61	55,45
IDP12	1	0,91	2	1,82	14	12,73	33	30,00	60	54,55
IDP13	0	0,00	1	0,91	8	7,27	30	27,27	71	64,55
IDP14	0	0,00	3	2,73	5	4,55	12	10,91	90	81,82
IDP15	3	2,73	4	3,64	12	10,91	25	22,73	66	60,00
IDP16	1	0,91	1	0,91	15	13,64	34	30,91	59	53,64
IDP17	1	0,91	3	2,73	15	13,64	38	34,55	53	48,18

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se, a partir dos dados apresentados na Tabela 14, que o indicador “14” apresentou a melhor média do conjunto, visto que 81,82% (90) dos respondentes afirmam executar a ação em nível 5, ou seja, muito frequentemente. Enquanto que o indicador “IDP3” que apresentou a menor média do conjunto, apenas 26 (23,64%) dos respondentes asseguram realizar a atividade de muito frequentemente e outros 26 afirmaram que não executam (6,36%) ou executam em nível 2 (17,27%), o que indica raramente.

Além do indicador “IDP3”, os indicadores “IDP1” e “IDP2” também apresentaram maior disparidade nas respostas, enquanto alguns coordenadores afirmaram executar muito frequentemente, outros afirmaram não fazê-lo com tanta frequência ou ainda não o fazem. Entretanto, os demais indicadores do conjunto a maioria dos respondentes atribuíram alto nível de execução. Os coordenadores foram questionados acerca do nível de execução das ações relacionadas à avaliação dos estudantes, conforme dados apresentados na Tabela 15.

Tabela 15 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de avaliação

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
IAV1	110	1	5	4,10	0,95
IAV2	110	1	5	3,95	1,04
IAV3	110	1	5	3,94	1,17
IAV4	110	2	5	4,47	0,75

Fonte: dados da pesquisa.

Para os coordenadores participantes da pesquisa, ações como realizar avaliações em forma de simulado do ENADE e promover avaliações interdisciplinares no decorrer do curso (IAV3 e IAV2) são as ações com menor grau de execução dentre as ações propostas no critério avaliação. Isso porque ambas apresentaram as menores médias do grupo (3,94 e 3,95) e, conseqüentemente, os maiores índices de desvio padrão (1,17 e 1,04), respectivamente. O indicador “4” obteve a maior média do grupo e o menor índice de desvio padrão (4,47 e 0,75), respectivamente. Os dados evidenciados na Tabela 16 demonstram a análise descritiva dos indicadores de avaliação, de forma a compreender a distribuição das respostas.

Tabela 16 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de avaliação

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IAV1	1	0,91	6	5,45	20	18,18	37	33,64	46	41,82
IAV2	2	1,82	10	9,09	20	18,18	38	34,55	40	36,36
IAV3	7	6,36	6	5,45	18	16,36	35	31,82	44	40,00
IAV4	0	0,00	3	2,73	8	7,27	33	30,00	66	60,00

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Tabela 16, constata-se que os indicadores “IAV3” e “IAV2” obtiveram as menores médias do conjunto, pois apresentaram menor número de respondentes que afirmam executar muito frequentemente e maior número que asseguraram não fazê-lo ou fazê-lo muito pouco. O indicador “IAV4” foi o único do grupo em que a maioria dos respondentes declarou executar com muita frequência. Logo, para a maioria dos respondentes, estimular que os professores deem *feedback* aos estudantes, a partir das avaliações realizadas, além de muito importante é uma ação priorizada pelos cursos.

Questionou-se ainda referente ao nível de execução dos indicadores relacionados às metodologias adotadas. As Tabelas 17 e 18 demonstram os dados obtidos acerca desse conjunto de indicadores.

Tabela 17 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de metodologias adotadas

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
IMA1	110	1	5	3,93	1,16
IMA2	110	1	5	4,52	0,70
IMA3	110	2	5	4,60	0,65
IMA4	110	1	5	4,00	1,09
IMA5	110	1	5	4,19	0,97

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação às médias, o indicador “IMA1” obteve a menor média do grupo (3,93), esse indicador questionou se os cursos utilizam como estratégia a apresentação do modelo de avaliação da educação superior aos estudantes ingressantes na IES. Por outro lado, realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE (IMA3), indica ser uma estratégia mais utilizada, de vez que esse indicador apresentou a maior média do conjunto (4,60) e também o menor desvio padrão.

A Tabela 18 possibilita analisar de forma mais detalhada esses dados, a partir da análise descritiva dos indicadores.

Tabela 18 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de metodologias adotadas

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IMA1	3	2,73	15	13,64	14	12,73	33	30,00	45	40,91
IMA2	1	0,91	0	0,00	7	6,36	35	31,82	67	60,91
IMA3	0	0,00	1	0,91	7	6,36	27	24,55	75	68,18
IMA4	5	4,55	7	6,36	14	12,73	41	37,27	43	39,09
IMA5	2	1,82	4	3,64	19	17,27	31	28,18	54	49,09

Fonte: dados da pesquisa.

O contato com os estudantes (IMA3) revelou-se como uma ação executada por todos os respondentes, mesmo que de forma menos frequente, a maioria 75 (68,18%) do total de respondentes afirmaram executá-la com muita frequência. Contudo, esse número ainda é menor que o número de respondentes (95) que a avaliaram como uma estratégia muito importante.

Sensibilizar os estudantes em relação à sua responsabilidade quanto ao conceito do curso obtido no ENADE (IMA2), além de ser considerado muito importante pela maioria dos respondentes, também é executado pela maioria dos respondentes, posto que somente um (0,91%) do total de respondentes afirmou não executar. Enquanto isso, 67 (60,91%) asseguraram executar tal atividade muito frequentemente e outros 35 (31,82%) asseveraram fazê-la com frequência (Nível 4), de acordo com os dados evidenciados na Tabela 18.

Em relação ao corpo docente, os respondentes foram solicitados a indicar o nível de execução para cada um dos seis indicadores propostos, em que os dados coligidos podem ser observados nas tabelas 19 e 20, apresentadas a seguir.

Tabela 19 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de corpo docente

Indicadores	Número respondentes	Nível mínimo	Nível máximo	Média	Desvio padrão
ICD1	110	2	5	4,39	0,81
ICD2	110	1	5	4,29	1,00
ICD3	110	1	5	4,30	0,93
ICD4	110	1	5	4,12	1,06
ICD5	110	1	5	4,27	0,82
ICD6	110	2	5	4,46	0,79

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, todos os indicadores relacionados ao corpo docente obtiveram médias muito próximas a 5, o que indica que para muitos coordenadores participantes da pesquisa todos os indicadores são importantes para a melhoria dos indicadores do ENADE. Em relação à execução, pode-se observar na Tabela 19 que os indicadores são observados e executados pelos cursos, visto as médias das respostas terem variado de 4,12 (ICD4) a 4,46 (ICD6).

Contudo, observa-se que dois indicadores (ICD2 e ICD4) tiveram índices de desvio padrão mais elevado (1,00 e 1,06), respectivamente. Esses dados podem indicar que enquanto alguns respondentes afirmaram executar tais ações com muita frequência ou frequentemente, outros não as executam ou então o fazem com menor frequência, os dados demonstrados na Tabela 20 permitem uma análise mais detalhada em relação a esses fatores.

Tabela 20 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de corpo docente

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
ICD1	0	0,00	3	2,73	14	12,73	30	27,27	63	57,27
ICD2	3	2,73	5	4,55	10	9,09	31	28,18	61	55,45
ICD3	1	0,91	6	5,45	12	10,91	31	28,18	60	54,55
ICD4	3	2,73	7	6,36	16	14,55	32	29,09	52	47,27
ICD5	1	0,91	2	1,82	14	12,73	42	38,18	51	46,36
ICD6	0	0,00	2	1,82	14	12,73	25	22,73	69	62,73

Fonte: dados da pesquisa.

Os indicadores “ICD6” e “ICD1”, que questionaram sobre a atuação do colegiado do curso (com representação docente e discente) e da atuação do núcleo docente estruturante, foram os que obtiveram o maior número de respondentes que afirmaram que os executam de forma muito frequente (nível 5), além de que todos os coordenadores participantes da pesquisa afirmaram executar tais ações, ainda que com menor índice de frequência.

O indicador “ICD4” foi o que apresentou maior dispersão nas respostas, dado ter o maior desvio padrão do conjunto, ainda que 84 (76,36%) dos respondentes disseram observar o regime de trabalho do corpo docente (maior número de docentes com regime de trabalho integral), em alguns cursos esse critério ainda não é observado ou pouco observado (17,27%). Esses dados indicam que, embora apenas 4,55% dos respondentes consideram esse critério pouco importante (níveis 2 e 3), muitos desses coordenadores ainda não observam esse critério em seus cursos.

Por fim, os coordenadores foram indagados acerca da infraestrutura, os dados coligidos podem ser observados nas tabela 21 e 22, apresentadas na sequência.

Tabela 21 – Nível de execução – níveis mínimos, máximos, média e desvio padrão dos indicadores de infraestrutura

Indicadores	Número Respondentes	Nível Mínimo	Nível Máximo	Média	Desvio padrão
IIN1	110	1	5	4,58	0,78
IIN2	110	1	5	4,42	0,83
IIN3	110	1	5	4,45	0,80
IIN4	110	2	5	4,43	0,78
IIN5	110	1	5	4,40	0,92

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à infraestrutura observa-se, na Tabela 21, que os valores médios das respostas foram aproximados, variando de 4,40 (IIN5) a menor média a 4,58 (IIN1). O mesmo ocorreu em relação ao desvio padrão, em que o IIN5 apresentou o maior desvio padrão (0,92)

do conjunto de indicadores propostos. Na Tabela 22 é possível observar o grau de distribuição das respostas.

Tabela 22 – Nível de execução – análise descritiva dos indicadores de infraestrutura

Indicadores	1		2		3		4		5	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
IIN1	1	0,91	2	1,82	8	7,27	20	18,18	79	71,82
IIN2	1	0,91	3	2,73	9	8,18	33	30,00	64	58,18
IIN3	1	0,91	0	0,00	15	13,64	27	24,55	67	60,91
IIN4	0	0,00	1	0,91	17	15,45	26	23,64	66	60,00
IIN5	1	0,91	5	4,55	12	10,91	23	20,91	69	62,73

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se em relação aos indicadores de infraestrutura que a maioria dos cursos participantes da pesquisa demonstra estar atento a esses itens. Proporcionam a infraestrutura necessária aos estudantes, especialmente em relação às salas de aulas e os laboratórios, nos quais há maior cuidado para que salas, materiais e equipamentos sejam adequados ao número de alunos e às atividades realizadas.

De modo geral, é possível observar que os coordenadores participantes da pesquisa visam implementar ações e estratégias que busquem a melhoria dos indicadores no ENADE dos estudantes de seus respectivos cursos. Os dados obtidos indicam que os indicadores relacionados ao corpo docente e a infraestrutura estão em estágio mais avançados de execução.

Isso porque, de acordo com as respostas coligidas, os cursos estão buscando professores mais qualificados, com maior experiência e com maior tempo de dedicação à IES. Ainda, preocupam-se em oferecer laboratórios e equipamentos de qualidade e que atendam as demandas e necessidades dos estudantes.

4.3 ANÁLISE DA ENTROPIA DA INFORMAÇÃO

Os resultados dos indicadores também foram submetidos à análise da entropia da informação, por meio do cálculo desta e da média respectiva. O objetivo dessa iniciativa é identificar os indicadores que apresentaram maior variabilidade nas respostas, o que pode indicar falta de alinhamento por parte dos coordenadores, no respectivo indicador.

Como citado anteriormente, a “entropia $e(d_i)$ ” representa o valor informacional do i -ésimo atributo (indicador), enquanto que o “peso” representa o valor da entropia dessa informação, sendo que quanto maior a entropia, maior a dispersão dos níveis de respostas na escala. Por sua vez, a “média” indica o ponto na escala Likert no qual se concentrou a média

das respostas dadas a cada pergunta. Referidos aspectos estão expostos nas Tabelas apresentadas na sequência.

Na Tabela 23 apresenta-se o cálculo da entropia dos indicadores didático-pedagógicos.

Tabela 23 – Indicadores didático-pedagógicos

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia $e(di)$	Peso	Média	Entropia $e(di)$	Peso	Média
IDP1	Discutir o PPC do Curso com os ingressantes	0,9925	0,1544	4,17	0,9880	0,1363	3,75
IDP2	Discutir o PPC com os estudantes ao longo do curso	0,9959	0,0850	4,34	0,9938	0,0699	3,93
IDP3	Discutir o PPC do Curso com os concluintes	0,9930	0,1443	4,05	0,9859	0,1598	3,49
IDP4	Manter atualizados o perfil profissional e competências do egresso no PPC	0,9979	0,0424	4,61	0,9969	0,0349	4,38
IDP5	Manter os objetivos do curso coerentes com o perfil do egresso, estrutura curricular e contexto educacional	0,9986	0,0281	4,74	0,9967	0,0371	4,43
IDP6	Compor a Estrutura Curricular de forma interdisciplinar	0,9978	0,0462	4,58	0,9957	0,0486	4,33
IDP7	Propor conteúdos curriculares que possibilitem o desenvolvimento do perfil profissional do egresso (conteúdos atualizados, bibliografias adequadas etc.)	0,9989	0,0229	4,75	0,9971	0,0331	4,50
IDP8	Oportunizar a realização de estágios curriculares (obrigatórios e não obrigatórios)	0,9988	0,0255	4,75	0,9971	0,0331	4,59
IDP9	Realizar atividades complementares ao curso	0,9984	0,0328	4,64	0,9967	0,0378	4,58
IDP10	Instituir políticas de apoio ao discente	0,9977	0,0479	4,57	0,9940	0,0679	4,07
IDP11	Inserir os estudantes em projetos de pesquisa e extensão	0,9984	0,0338	4,66	0,9952	0,0546	4,33
IDP12	Integrar os estudantes com as áreas práticas de atuação (rede de ensino, rede de saúde, empresas etc.)	0,9972	0,0578	4,56	0,9955	0,0506	4,35
IDP13	Realizar atividades práticas do ensino	0,9982	0,0367	4,71	0,9975	0,0284	4,55
IDP14	Elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso	0,9988	0,0243	4,80	0,9974	0,0291	4,72
IDP15	Utilizar os relatórios do ENADE (relatório síntese de área, de curso e de IES produzidos pelo INEP) para definir estratégias de melhorias	0,9974	0,0530	4,65	0,9933	0,0763	4,34
IDP16	Utilizar metodologias didáticas no desenvolvimento das aulas que propiciam o protagonismo estudantil na elaboração do conhecimento	0,9972	0,0572	4,63	0,9958	0,0475	4,35
IDP17	Realizar atividades voltadas à articulação interdisciplinar do corpo docente	0,9948	0,1076	4,65	0,9951	0,0552	4,26
Total			1,0000	4,58		1,0000	4,29

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à importância, observa-se na Tabela 23 que a média geral dos indicadores foi de 4,58, ou seja, variando entre o nível “4” e o patamar “5”, em que a menor média (4,05)

foi apurada no indicador “IDP3” e a maior média (4,80) coube ao indicador “IDP14”. Quanto à entropia, o menor índice de entropia da informação foi apresentado pelo indicador “IDP7”, com $e(d_7)$ de 0,9989 e $\tilde{\lambda}_i$ de 0,0229 (ou seja, 2,29%). Por outro lado, o maior índice ocorreu no indicador “1”, que obteve $e(d_1)$ de 0,9925 e peso de 0,1544 (ou 15,44%). Esses achados revelam que o indicador “IDP1” apresentou o maior grau de dispersão entre os níveis da escala, enquanto que o indicador “IDP7” não apresentou nível de dispersão entre as respostas.

Além do indicador “IDP1”, observa-se que o indicador “IDP3” também apresentou elevado nível de entropia (0,1455), 14,55%, ainda, apresentou a menor média do conjunto de indicadores, os dados revelam esse indicador com o segundo maior nível de dispersão na escala de respostas. Quanto aos indicadores com a menor dispersão da estrutura geral, pode-se incluir, além do indicador “IDP7”, os indicadores “IDP5”, “IDP8” e “IDP14” com nível de entropia abaixo de 3% (2,81%, 2,55% e 2,43%, respectivamente).

Os indicadores “IDP3” e “IDP17” tiveram índices de entropia medianos. Em relação ao “IDP3”, observa-se que este apresentou a terceira menor média do conjunto de indicadores e índice de dispersão de 0,0850, ou seja, 8,50%. Acerca do “IDP17”, embora figure entre as maiores médias, seu índice de entropia alcançou o peso de 0,1076, ou seja, 10,76%. Em relação aos demais indicadores do conjunto, nota-se terem apresentado índices de dispersão discretos, variando de 0,0328 (IDP9) a 0,0578 (IDP12).

Os achados revelam que a maioria dos indicadores não apresentou dispersões nas respostas, ou seja, há um alinhamento entre o grau de respostas atribuído pelos respondentes em relação à importância dos indicadores didático-pedagógicos.

Em relação ao cálculo da entropia relacionado à execução, verificou-se média geral de 4,29, em que a menor média (3,49) foi apurada no indicador “IDP3” e a maior média (4,59) corresponde ao “IDP8”. Em relação à entropia, o menor índice de dispersão obteve peso 0,0284 (2,84%), referente ao “IDP13”, enquanto que o maior índice foi apurado pelo indicador “3” com peso 0,1589, ou seja 15,89%.

Além do indicador “IDP3”, o “IDP1” também apresentou índice de dispersão indesejado (13,63%) quando comparado aos demais indicadores, indicando que esses indicadores apresentaram maior grau de dispersão na escala de respostas. Ainda, em relação aos indicadores deste conjunto, observa-se que os indicadores “IDP2”, “IDP10” e “IDP15” apresentaram nível de dispersão mediano (6,99%, 6,79% e 7,63%, respectivamente), significando haver pouca dispersão nas respostas. Os demais indicadores não apresentaram índice de entropia, revelando concordância entre os respondentes quanto ao grau de execução dos referidos indicadores.

Na Tabela 24 mostram-se os resultados da entropia referente aos indicadores de avaliação, a partir das respostas coligidas.

Tabela 24 – Indicadores de avaliação

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia $e(di)$	Peso	Média	Entropia $e(di)$	Peso	Média
IAV1	Estruturar as questões de avaliação no formato das questões do ENADE	0,9978	0,2038	4,60	0,9938	0,1674	4,10
IAV2	Promover avaliações interdisciplinares no decorrer do curso	0,9971	0,2632	4,51	0,9876	0,3338	3,95
IAV3	Realizar avaliações em forma de simulado do ENADE	0,9955	0,4163	4,37	0,9847	0,4104	3,94
IAV4	Estimular que os professores deem <i>feedback</i> aos estudantes, a partir das avaliações realizadas	0,9987	0,1168	4,78	0,9967	0,0884	4,47
Total			1,0000	4,57		1,0000	4,11

Fonte: dados da pesquisa.

Composto por um conjunto de quatro indicadores, observa-se, na Tabela 24, que a média geral dos indicadores foi de 4,57 para o nível de importância e 4,11 para o nível de execução, ambas compreendidas entre os graus 4 e 5.

No que se refere ao nível de importância, observa-se que a menor média (4,37) foi apurada no indicador “IAV3” e a maior média (4,78) coube ao indicador “IAV4”. Quanto à entropia, nota-se que o indicador “IAV3” foi o único, do conjunto, a apresentar alto índice de dispersão na escala de respostas com peso 0,4163 (41,63%), em que obteve a menor média do conjunto (4,37). Esses dados confirmam os achados evidenciados na Tabela 6, em que o revelava como o indicador com o menor número de respondentes ao atribuírem nível máximo de importância, o que significa que enquanto para alguns dos respondentes esse indicador é muito importante outros o avaliam com pouca ou nenhuma importância.

Contudo, o indicador “IAV4” obteve a maior média do conjunto e, conseqüentemente, apresentou o menor grau de dispersão (peso 0,1168). Quanto aos indicadores “IAV1” e “IAV2”, constatou-se que estes não apresentaram dispersão nos níveis de respostas, visto terem apresentado entropia discreta.

Com relação ao nível de execução, constatou-se que a menor média (3,94) corresponde ao “IAV3”, o qual apresentou alto índice de dispersão na escala de respostas, visto ter apresentado peso 0,4163 (41,63%). Esses achados comprovam os dados apresentados anteriormente, em que se identificou tratar-se de um dos indicadores com maior distribuição de

respostas entre os níveis, ou seja, o número de respondentes que afirmaram executar muito frequentemente, quando comparado aos demais indicadores, foi menor, aumentando o número dos que asseguraram não fazê-lo ou fazê-lo muito pouco.

Por outro lado, observa-se que em relação ao indicador “IAV4” o grau de concordância entre os respondentes é elevado, pois, além de obter a melhor média do conjunto, apresentou baixo índice de dispersão (0,1168), representando o menor índice do conjunto.

Na Tabela 25 evidencia-se os achados referente ao cálculo da entropia dos indicadores relacionados às questões de metodologias adotadas.

Tabela 25 – Indicadores metodologias adotadas

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia $e(di)$	Peso	Média	Entropia $e(di)$	Peso	Média
IMA1	Apresentar o modelo de avaliação da educação superior aos estudantes ingressantes na IES	0,9966	0,2475	4,40	0,9896	0,3308	3,93
IMA2	Sensibilizar o estudante em relação a sua responsabilidade quanto ao conceito do curso obtido no ENADE	0,9980	0,1494	4,75	0,9971	0,0924	4,52
IMA3	Realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE	0,9988	0,0898	4,83	0,9977	0,0740	4,60
IMA4	Realizar aulas pontuais (aulão) preparatórias para o ENADE	0,9953	0,3414	4,34	0,9907	0,2964	4,00
IMA5	Utilizar metodologias ativas como método de ensino-aprendizagem	0,9977	0,1719	4,66	0,9935	0,2063	4,19
Total			1,0000	4,59		1,0000	4,25

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 25, a média geral dos indicadores relacionada à importância foi de 4,59, ou seja, variando entre os níveis “4” e “5”, a menor média (4,34) corresponde ao indicador “IMA4”, enquanto que a maior média (4,83) pertence ao indicador “IMA3”. Conforme verificado na Tabela 8, em relação ao indicador “IMA3”, apenas três respondentes (2,73%) atribuíram níveis de importância 2 e 3 para este indicador, e para 107 (97,27%) dos respondentes realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE é uma estratégia com elevados níveis de importância (4 e 5), o que elevou sua média próxima ao nível máximo da escala (5). A concordância apresentada nos níveis da escala revela o baixo índice de entropia (peso 0,0898), ou seja, não houve nível de dispersão nas respostas relacionadas ao “IMA3”.

Por outro lado, o “IMA4” apresentou alto índice de dispersão, se comparado aos demais indicadores do conjunto, com entropia peso 0,3414, ou seja, 34,14% e média de 4,34, a menor média dentre os indicadores de metodologias adotadas. Quanto aos demais indicadores,

observa-se que o “IMA1” apresentou nível de dispersão mediano (24,75%), enquanto que os indicadores “IMA2” e “IMA5” apresentaram índices discretos.

Acerca da execução dos indicadores relacionados às metodologias adotadas, observa-se que a média geral foi de 4,25, sendo a menor (3,93) apurada pelo indicador “IMA1” e a maior (4,60) apurada no indicador “IMA3”. Quanto à entropia, observa-se que o menor índice foi apurado no indicador “IMA3” com peso 0,0740 (7,40%), esse percentual encontrado indica não haver grau de dispersão relacionado a este indicador.

Do total de indicadores do conjunto, observa-se que somente dois apresentaram grau de dispersão na escala de respostas, sendo os indicadores “IMA1” e “IMA4” com pesos 0,3308 (33,08%) e 0,2964 (29,64%), respectivamente. Esses dados confirmam os achados evidenciados na Tabela 18, em que demonstravam ser os indicadores com maior grau de dispersão nas respostas.

Na sequência, na Tabela 26, apresentam-se os resultados obtidos pelo cálculo da entropia dos indicadores relacionados ao corpo docente.

Tabela 26 – Indicadores corpo docente

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia <i>e(di)</i>	Peso	Média	Entropia <i>e(di)</i>	Peso	Média
ICD1	Manter o Núcleo docente estruturante atuante	0,9984	0,1419	4,80	0,9960	0,1220	4,39
ICD2	Disponibilizar regime de trabalho do coordenador de curso (carga horária) compatível ao número de alunos	0,9985	0,1397	4,76	0,9931	0,2106	4,29
ICD3	Melhorar a titulação do corpo docente (maior percentual de mestres e doutores)	0,9984	0,1422	4,75	0,9943	0,1752	4,30
ICD4	Observar o Regime de trabalho do corpo docente (maior número de docentes com regime de trabalho integral)	0,9978	0,2027	4,73	0,9919	0,2476	4,12
ICD5	Priorizar a experiência profissional do corpo docente	0,9975	0,2266	4,59	0,9956	0,1344	4,27
ICD6	Estimular a atuação do colegiado do curso (com representação docente e discente)	0,9984	0,1468	4,74	0,9964	0,1103	4,46
Total			1,0000	4,73		1,0000	4,31

Fonte: dados da pesquisa.

Composto por um conjunto de seis indicadores, pode-se observar, na Tabela 26, que a média geral relacionada à importância dos indicadores foi de 4,73, em que a menor média (4,59) coube ao indicador “5” e a maior média (4,80) coube ao indicador “ICD1”. Em relação à entropia, observa-se que apenas os indicadores “ICD4” e “ICD5” apresentaram níveis de

dispersão medianos (pesos 0,2027 e 0,2266, respectivamente), quando comparados aos demais indicadores que compõem o conjunto em lume, os quais apresentaram pesos similares, indicando não haver entropia. Esses resultados confirmam os achados explicitados na análise descritiva dos indicadores, na qual se observou o alto grau de concordância entre os respondentes em relação aos níveis de importância atribuídos aos indicadores, em que a maioria afirmou considerar estratégias muito importantes para os cursos.

Observa-se ainda na Tabela 27 que, no que se refere à execução dos indicadores, as médias variaram de 4,12 (ICD4) a 4,46 (ICD6), as quais resultaram em uma média geral de 4,31. Em relação ao cálculo da entropia, observa-se que três dos seis indicadores apresentaram grau de dispersão nas respostas, ainda que com índices considerados medianos.

O indicador “ICD4” foi o que obteve maior grau de dispersão nas respostas, apresentando peso de 0,2476, ou seja, 24,76%. Ainda, pode ser considerado um grau indesejável de entropia, quando comparado aos demais indicadores, os resultados encontrados no indicador 2, o qual apresentou peso 0,2106 (21,06%). Em relação ao indicador “ICD3”, nota-se um índice mediano de dispersão (17,52), indicando que há discordância no nível de execução deste indicador nos cursos representados na pesquisa, no entanto, em menor grau que os indicadores “ICD2” e “ICD4”, ou seja, o índice de concordâncias nas respostas é maior que o de discordância.

O último conjunto de indicadores a ser avaliado referia-se a infraestrutura, em que os respondentes foram solicitados a atribuir um nível de importância aos referidos indicadores. A Tabela 27 evidencia os resultados obtidos a partir do cálculo da entropia.

Tabela 27 – Indicadores infraestrutura

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia $e(di)$	Peso	Média	Entropia $e(di)$	Peso	Média
IIN1	Disponibilizar salas de aula adequadas ao número de alunos por turma	0,9987	0,1704	4,77	0,9964	0,1764	4,58
IIN2	Disponibilizar quantidade adequada de equipamentos por turma	0,9982	0,2403	4,75	0,9957	0,2070	4,42
IIN3	Disponibilizar bibliografia básica do curso	0,9988	0,1566	4,84	0,9962	0,1851	4,45
IIN4	Disponibilizar bibliografias complementares	0,9987	0,1688	4,81	0,9964	0,1724	4,43
IIN5	Disponibilizar laboratórios próprios equipados	0,9980	0,2638	4,75	0,9946	0,2591	4,40
Total			1,0000	4,78		1,0000	4,45

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 27 que referente à importância, a média geral dos indicadores foi de 4,78, variando de (4,75) indicadores “IIN2” e “IIN5” a (4,84), indicador “IIN3”. A exemplo dos indicadores relacionados ao corpo docente, não se identificou indicadores com altos índices de dispersão, apenas dois indicadores com índices medianos, sendo o “IIN2” com peso de 0,2403, ou seja, 24,03% e o “IIN5” com peso 0,2638 ou 26,38%. Esses indicadores obtiveram as menores médias do conjunto, ambos com 4,75, embora possa ser considerada uma média relativamente alta, o nível de dispersão ocorre porque parte dos respondentes, ainda que a maioria atribuiu níveis elevados de importância (4 e 5), no tempo em que outros atribuíram níveis considerados de menor importância (1 e 2).

Em relação à execução, identificou-se que os indicadores relacionados à infraestrutura apresentaram a menor variação entre si referente aos níveis de dispersão e as médias dos indicadores. Em que foi apurado uma média geral de 4,45, em que a menor média (4,40) foi apurada no “IIN5” e maior (4,58) relaciona-se ao “IIN1”.

No que se refere ao cálculo da entropia, identificou-se que o indicador “IIN5” foi o único a apresentar índice de dispersão entre a escala de respostas (com peso 0,2591), representando algum nível de discordância entre os respondentes. Quanto aos demais indicadores, deduziu-se não haver nível de dispersão, uma vez que os pesos desses indicadores variaram de 0,1724 (IIN4) a 0,2070 (IIN2) para um conjunto de cinco indicadores.

Depois de identificados os níveis de entropia dos indicadores por conjunto, realizou-se o cálculo da entropia entre os conjuntos de indicadores, a partir da média das respostas obtidas de cada grupo de indicadores. Na Tabela 28 são evidenciados os resultados da entropia entre o conjunto de indicadores.

Tabela 28 – Entropia dos conjuntos de indicadores

	Indicador	Importância			Execução		
		Entropia $e(di)$	Peso	Média	Entropia $e(di)$	Peso	Média
1	Indicadores Didático-pedagógicas	0,9991	0,1464	4,58	0,9981	0,1302	4,29
2	Indicadores Avaliação	0,9985	0,2469	4,57	0,9961	0,2635	4,11
3	Indicadores Metodologias adotadas	0,9986	0,2233	4,59	0,9971	0,1983	4,25
4	Indicadores Corpo Docente	0,9988	0,1917	4,73	0,9967	0,2208	4,31
5	Indicadores Infraestrutura	0,9988	0,1918	4,78	0,9972	0,1872	4,45
Total			1,0000	4,65		1,0000	4,28

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à importância, verifica-se na Tabela 28 que a média geral dos conjuntos de indicadores foi de 4,65, em que a menor média (4,57) foi apurada no conjunto de indicadores

relacionados às questões de avaliação “2” e a maior média (4,78) coube ao conjunto de indicadores de infraestrutura “5”. Quanto à entropia, o menor índice de entropia da informação foi apresentado pelo conjunto das questões didático-pedagógicas “1”, com $e(d_1)$ de 0,9991 e $\tilde{\lambda}_i$ de 0,1464 (ou seja, 14,64%). Por outro lado, o maior índice ocorreu nas questões de avaliação “2”, que obteve $e(d_2)$ de 0,9985 e peso de 0,2469 (ou 24,69%).

O conjunto de indicadores relacionados às metodologias adotadas “3” também apresentou maior nível de dispersão em relação ao demais conjuntos, com peso 0,2233, ou seja, 22,33%. Entretanto, ao serem analisados juntamente com os demais índices apurados, observa-se que os conjuntos “2” e “3” não apresentaram resultados com altos índices de dispersão, pois apresentaram pesos assemelhados aos demais conjuntos, indicado baixo nível de dispersão na escala de respostas relativas aos dois grupos avaliados.

Para a execução, constatou-se que a média geral dos conjuntos de indicadores foi de 4,28, em que a menor média (4,11) foi apurada no conjunto de indicadores relacionados às questões de avaliação “2” e a maior média (4,45) coube ao conjunto de indicadores de infraestrutura “5”. Quanto à entropia, o menor índice de entropia da informação foi apresentado pelo conjunto das questões didático-pedagógicas “1”, com $e(d_1)$ de 0,9981 e $\tilde{\lambda}_i$ de 0,1302 (ou seja, 13,02%). Por outro lado, o maior índice ocorreu nas questões de avaliação “2”, que obteve $e(d_2)$ de 0,9965 e peso de 0,2635 (ou 26,35%).

O conjunto de indicadores relacionados às metodologias adotadas “3” também apresentou nível de dispersão nas respostas, com peso 0,2208, ou seja, 22,08%. Entretanto, o peso revelado neste indicador indica baixo nível de dispersão, visto representar 22,08% de um conjunto de cinco grupos avaliados.

No que se refere ao nível de importância, observa-se que a maioria dos indicadores apresentou bom nível de concordância entre as respostas, contudo, em todos os conjuntos de indicadores foram apurados indicadores que demonstraram algum índice de dispersão. Esses achados sugerem que, apesar das médias de importância terem superado o nível 4 da escala de respostas, para alguns respondentes esses indicadores são muito importantes, enquanto que outros os avaliam sem importância ou ainda pouco importantes.

O mesmo ocorreu em relação à execução, em que, de modo geral, observou-se que a maioria dos indicadores apresentaram bom nível de concordância entre as respostas, contudo, todos os conjuntos apresentaram indicadores com algum índice de dispersão. Esses achados revelam que todos os indicadores apresentaram algum grau de execução, porém, os que apresentaram índices de dispersão apresentam maior grau de discordância nas respostas, ou

seja, enquanto alguns executam muito frequentemente há um número relativamente proporcional que o executam com menor frequência ou então não o executam.

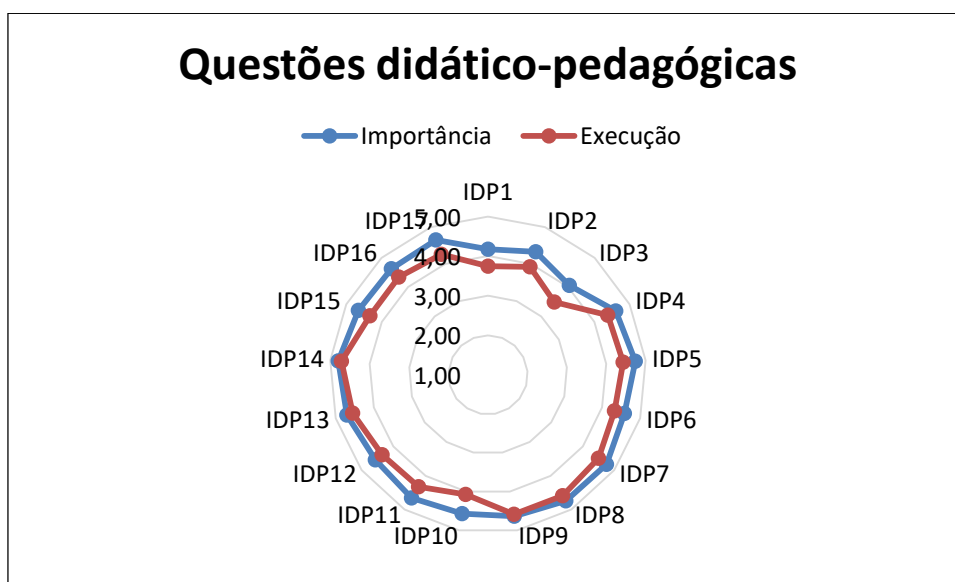
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, por meio da análise e comparabilidade dos achados relacionados à importância e a execução dos indicadores. Também, por meio, da Correlação de Pearson analisa-se o grau de correlação entre os conjuntos de indicadores propostos.

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA E EXECUÇÃO

Com a finalidade de analisar os níveis de importância e execução dos indicadores, utilizando-se da ferramenta Gráfico de Radar, elaborado com auxílio do *software* Excel. Inicialmente, elaborou-se um gráfico para cada conjunto de indicadores, indicando as médias dos níveis de importância e execução obtidos em cada indicador. Posteriormente, elaborou-se um gráfico de radar, evidenciando os níveis de importância e execução médios de cada conjunto. O Gráfico 1 evidencia os níveis de importância e execução dos indicadores didático-pedagógicos.

Gráfico 1 – Indicadores didático-pedagógicos



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme se pode observar no Gráfico 1, em relação ao nível de importância, todos os indicadores apresentaram médias acima de quatro, em que a menor média (4,05) foi apurada no indicador “IDP3” (discutir o PPC do Curso com os concluintes) e a maior média (4,80) no indicador “IDP14” (elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso). Em relação ao nível de

execução, as médias variaram entre os níveis 3 e 5, sendo a menor (3,49) apurada no indicador “IDP3” e a maior (4,72) no indicador “IDP14”. Verificou-se que os indicadores “IDP3” e “IDP14” apresentaram as menores e maiores médias em relação à importância e à execução, indicando que à medida que os coordenadores avaliaram esses indicadores com menor importância, também seu grau de execução é menor, e quanto maior sua importância maior seu grau de execução.

Em relação à dispersão entre as médias de importância e execução dos indicadores, observou-se que indicador “IDP3” foi o que apresentou maior dispersão, com diferença de 0,56 pontos entre as médias de importância (4,05) e de execução (3,49), seguido do indicador “IDP10” (instituir políticas de apoio ao discente), no qual se apurou diferença entre as médias de 0,5 pontos. Ainda, apurou-se que os indicadores “IDP1” (discutir o PPC do Curso com os ingressantes) e “IDP2” (discutir o PPC com os estudantes ao longo do curso) também figuraram entre os indicadores com maior grau de dispersão entre as médias, com 0,43 e 0,41 pontos de diferença, respectivamente. Esses dados sugerem que, embora os coordenadores tenham avaliado os referidos indicadores com maior grau de importância, são pouco observados ou executados pelos cursos.

Por outro lado, alguns indicadores revelaram graus de importância e execução muito próximos, o que indica que esses indicadores foram considerados importantes e também são observados pelos cursos de graduação, participantes da pesquisa. Nesse contexto destacam-se os indicadores “IDP9” (realizar atividades complementares ao curso), que apresentou diferença de 0,05 pontos de diferença entre as médias, seguido do indicador “IDP14” (elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso), com 0,08 pontos e os indicadores “IDP8” (oportunizar a realização de estágios curriculares – obrigatórios e não obrigatórios) e “IDP13” (realizar atividades práticas do ensino) que apresentaram 0,15 pontos de diferença.

Os indicadores propostos no conjunto de indicadores didático-pedagógicos refletem ações estratégias voltadas à formação e forma de conduções do processo de ensino-aprendizagem do estudante no decorrer do curso. Para que o estudante compreenda os objetivos e diretrizes do curso é importante que o PPC seja apresentado e discutido com os estudantes, desde seu ingresso até a conclusão do curso. Sendo o PPC do curso o documento norteador, é fundamental que nele estejam delineados claramente o perfil profissional e as competência do egresso, desse modo, não apenas o estudante, mas a sociedade em geral conhecerá o perfil e quais as competências dos profissionais que a IES está formando.

Ainda em relação ao PPC, destaca-se a importância dos objetivos do curso estarem coerentes com o perfil do egresso, com a estrutura curricular e com o contexto educacional,

além de que sua elaboração deve estar de acordo com as DCNs do curso. Do contrário, a IES estará formando profissionais desatualizados e despreparados para acessarem ao mercado de trabalho. Nesse contexto, o curso deve estar atento às exigências do mercado e propor em seu currículo conteúdos que visem o desenvolvimento do perfil profissional, preparando os estudantes para as mais variadas situações da profissão. Uma alternativa para integrar as atividades acadêmicas a realidade do mercado é propor em sua estrutura componentes curriculares interdisciplinares, oportunizar a realização de estágios curriculares, sejam eles obrigatórios ou não, ainda realizar atividades complementares ao curso, por meio da inserção do estudante em atividades práticas de atuação.

Esse conjunto de ações e estratégias possibilitam ao estudante estabelecer contato com as atividades práticas da sua profissão, vivenciando situações reais nas quais o estudante tem oportunidade de propor ações preventivas e corretivas a partir do seu conhecimento já adquirido. Essas ações também contribuem consideravelmente para a formação do estudante, visto que possibilita aprimorar o aprendizado teórico com a prática.

Internamente, visando acolher o estudante no curso e na IES, ambos devem instituir políticas de apoio ao discente, dessa forma, ao sentir-se amparado em suas dúvidas e necessidades, o estudante passará a ter a compreensão de pertencimento naquele espaço, ou seja, isso o fará sentir-se parte do processo. O estudante que não se sentir atraído ou amparado pelo seu curso buscará outra IES para concluir seus estudos.

Outra política de formação e até mesmo de manutenção de seus estudantes no curso é inseri-los em projetos de pesquisa e extensão. Com isso, além do grande aprendizado que essas experiências proporcionam, o estudante sente-se estimulado a participar devido ao recebimento de uma bolsa em contrapartida às atividades realizadas.

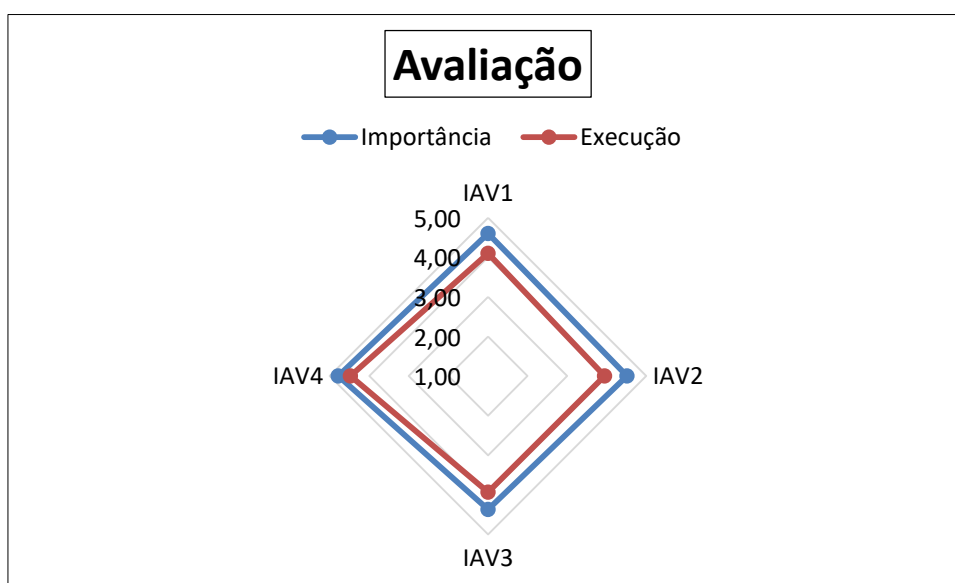
Enquanto gestão do curso, algumas ações podem ser desenvolvidas, especialmente com os docentes para aprimorar as metodologias de ensino, a exemplo da realização de atividades voltadas à articulação interdisciplinar do corpo docente. Isso provocará a integração do corpo docente permitindo a troca de experiências, com isso, técnicas e ferramentas utilizadas que são bem aceitas e proporcionam resultados satisfatórios com os estudantes, podendo servir de base para aprimorar e adaptar as que não geram resultados tão satisfatórios.

Desse modo, os docentes terão mais condições de elaborar e utilizar metodologias didáticas no desenvolvimento das aulas que propiciam o protagonismo estudantil na elaboração do conhecimento. Ação de relevante importância, pois o estudante será estimulado a buscar conhecimento além do que foi disponibilizado ou proposto pelo professor em sala, bem como desenvolver suas próprias técnicas de aprendizado.

Outra ação que deve ser desenvolvida pelo curso é utilizar-se dos relatórios do ENADE (relatório-síntese de área, de curso e de IES produzidos pelo INEP) para definir estratégias de melhorias. É imprescindível que o coordenador de curso olhe para os relatórios gerados pelo INEP para identificar as potencialidades e deficiências do curso apontada pelos estudantes, a partir das avaliações realizadas. Os relatórios revelam dados e informações que devem ser otimizados no planejamento do curso.

O Gráfico 2 evidencia as médias de importância e execução dos indicadores relacionados às questões de avaliação.

Gráfico 2 – Indicadores de avaliação



Fonte: dados da pesquisa.

Composto por um conjunto de quatro indicadores, observa-se no Gráfico 2 que o indicador “IAV4” (estimular que os professores deem *feedback* aos estudantes, a partir das avaliações realizadas) apresentou a maior média tanto em relação à importância quanto em execução e, conseqüentemente, o indicador que apresentou menor grau de dispersão entre as médias (0,31 pontos), com média de 4,78 de importância e média de 4,47 referente ao nível de execução. Entretanto, o indicador que apresentou maior margem de diferença entre as médias foi o indicador “IAV2” (promover avaliações interdisciplinares no decorrer do curso), com 0,56 pontos a menor para a média de execução.

Os achados referentes aos indicadores de avaliação revelam níveis de importância superiores aos níveis de execução, em todos os indicadores. Com diferenças mais expressivas entre as médias de importância em relação à execução, sugerindo que ainda que considerados

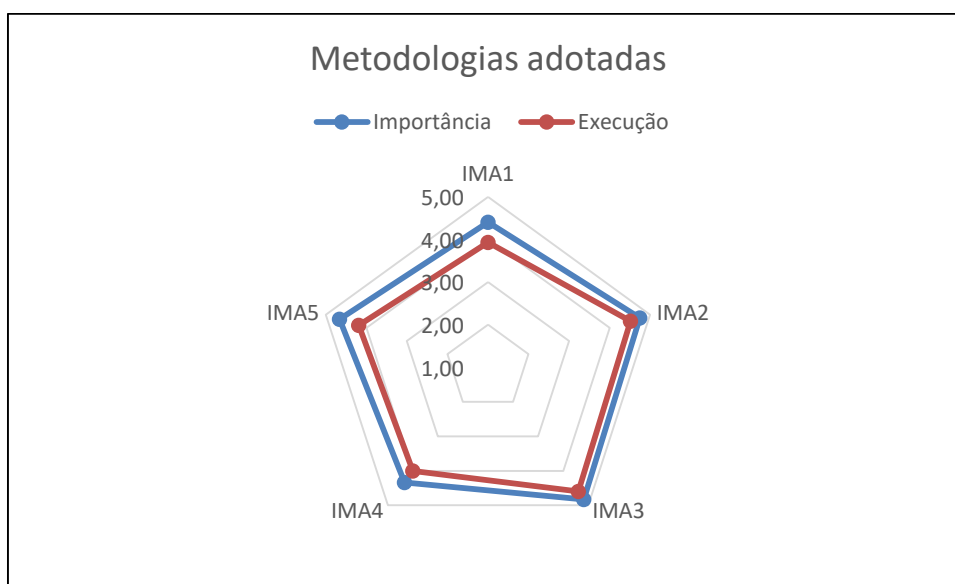
com elevado grau de importância, visto a menor média ter sido 4,37, esses indicadores são menos observados pelos coordenadores. Isso pode ocorrer por diversas razões, dentre elas, o desconhecimento dos indicadores por parte dos coordenadores.

A avaliação do ENADE apresenta um formato de questões mais extensas e reflexivas, que estimulam o estudante a refletir sobre os temas estudados no decorrer do curso, por isso é importante para envolver e potencializar o estudante para a avaliação que no decorrer do curso as questões das avaliações sejam estruturadas no formato das questões do ENADE, além de realizar avaliações em forma de simulado do ENADE. Também, para melhor preparar o estudante, uma ação relevante é promover avaliações interdisciplinares no decorrer do curso. Assim, ao ter contato com a avaliação do ENADE, o estudante já terá tido contato com avaliações englobando os diversos conteúdos e disciplinas estudados.

Entretanto, apenas realizar avaliações no modelo da avaliação do ENADE pode não ser suficiente para que os estudantes compreendam e desenvolvam habilidades reflexivas e de compreensão das questões. Para que o aprendizado do estudante seja aprimorado é fundamental que os professores deem *feedback* aos estudantes, a partir das avaliações realizadas, com isso o estudante terá melhor compreensão do que errou e precisa melhorar e também avaliar sua capacidade de compreensão.

Na sequência, apresentam-se os dados referentes às questões de metodologias adotadas, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Indicadores de metodologias adotadas



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se no Gráfico 3 que os indicadores referentes a metodologias adotadas apresentaram médias relacionadas ao grau de importância entre os níveis 4 e 5, em que a menor média (4,34) foi apurada no Indicador “IMA4” (realizar aulas pontuais [aulão] preparatórias para o ENADE) e a maior média (4,83) apurada no indicador “IMA3” (realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE). No tocante ao grau de execução, observou-se que, com exceção ao indicador “IMA1” (apresentar o modelo de avaliação da educação superior aos estudantes ingressantes na IES) em que a média apurada foi de 3,93, a menor dentre o conjunto de indicadores, os demais indicadores apresentaram médias entre os níveis 4 e 5, sendo a maior média (4,60) apurou-se no indicador “IMA3”.

Os indicadores “IMA1” e “IMA5” (utilizar metodologias ativas como método de ensino-aprendizagem) apresentaram maior grau de diferença entre as médias entre os indicadores, com 0,47 pontos de diferença, a menor para o nível de execução. Esses achados revelam que, enquanto os coordenadores avaliaram os indicadores com maior grau de importância, ao mesmo tempo, essas ações são menos ou pouco executadas.

Por outro lado, os resultados apurados nos indicadores “IMA2” (sensibilizar o estudante em relação a sua responsabilidade quanto ao conceito do curso obtido no ENADE) e “IMA3” (realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE) revelam grau de proximidade entre a importância e a execução das referidas ações, os quais apresentaram médias de 4,75 e 4,52 e 4,83 e 4,60, para importância e execução, resultando em uma diferença de 0,23 pontos.

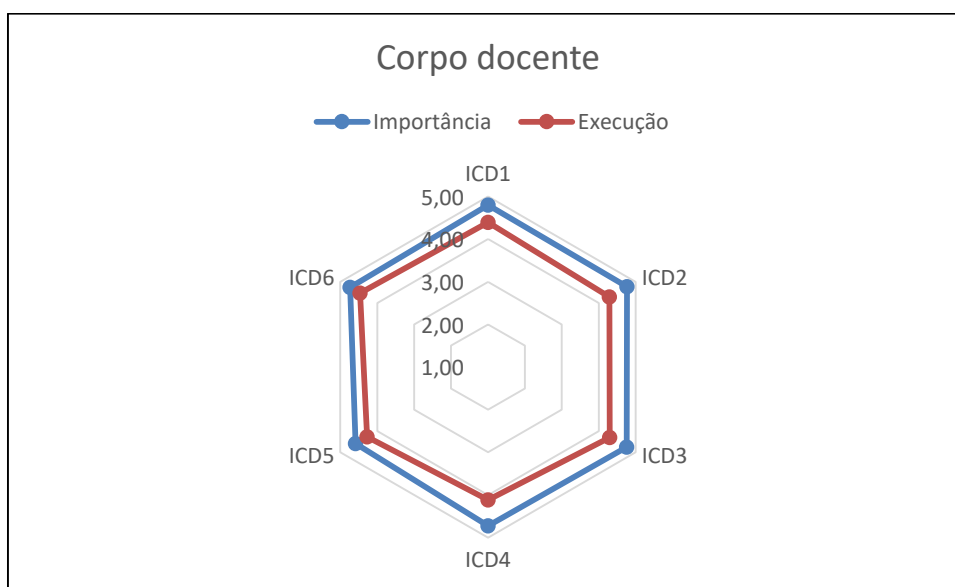
A metodologia adotada pelo curso no processo ensino-aprendizagem, desde o ingresso do estudante até a conclusão do curso, reflete significativamente na forma que o estudante compreenderá os processos de avaliação, especialmente ao que se refere sua participação no ENADE e avaliação do curso. Desse modo, são ações importantes a serem observadas, especialmente com os ingressantes, a apresentação do modelo de avaliação da educação superior e sensibilizar o estudante em relação a sua responsabilidade quanto ao conceito do curso obtido no ENADE. Ressalta-se a importância dessas ações, uma vez que os estudantes ingressantes na universidade em sua grande maioria são relativamente jovens, passando do ensino médio para o superior. Esses estudantes não estão habituados ao ambiente acadêmico, o qual passam a ser os protagonistas no processo de avaliação.

No entanto, essa conscientização precisa ser constante para que o estudante no momento da avaliação, por desconhecimento ou simplesmente descomprometimento não realize a avaliação com seriedade prejudicando o conceito do curso e conseqüentemente se prejudicando. Por isso é fundamental que os cursos mantenham ou realizem contato com os estudantes que participarão do ENADE, bem como realizem aulas pontuais (aulão) preparatórias para o

ENADE, além de incentivar o estudante a ser um sujeito ativo utilizando de metodologias ativas como método de ensino-aprendizagem.

No Gráfico 4 apresenta-se os resultados obtidos em relação aos indicadores de corpo docente.

Gráfico 4 – Indicadores de corpo docente



Fonte: dados da pesquisa.

Os achados relacionados ao corpo docente, conforme evidenciados no Gráfico 4, revelam altas médias de respostas em relação aos níveis de importância, ou seja, para os respondentes todos os indicadores em média obtiveram níveis entre 4 e 5. No que se refere ao grau de execução, também se observou médias superiores a 4 pontos da escala, em que a menor média (4,12) foi encontrada no indicador “ICD4”.

Com relação às diferenças entre os níveis de importância e execução, nota-se que o indicador “ICD4” (observar o regime de trabalho do corpo docente – maior número de docentes com regime de trabalho integral) foi o que apresentou maior diferenciação do nível de execução (4,12) para nível de importância (4,73), representando uma diferença de 0,61 pontos. Embora este indicador tenha apresentado a segunda menor média do conjunto, observa-se que o nível de importância atribuído a ele pode ser considerado alto e por tratar-se de um critério relevante para a avaliação dos cursos, bem como para a qualidade acadêmica, os achados sugerem que ele não está sendo observado adequadamente pelos cursos ou coordenadores participantes da pesquisa. Isso pode ocorrer por diversas razões, dentre elas, a política institucional aos quais os coordenadores de cursos devem estar alinhados.

Entretanto, com exceção ao indicador “ICD6”, que se refere à atuação do colegiado de curso, o qual apresentou menor diferença entre o nível de importância (média 4,74) e de execução (média 4,46), os demais indicadores apresentaram diferenças significativas entre a importância e a execução. Contudo, revelam que as ações indicadas nesse conjunto estão sendo observadas e implementadas, ainda que em menor grau, pelos respondentes da pesquisa, visto o baixo número de respondentes que informaram não executar tais ações.

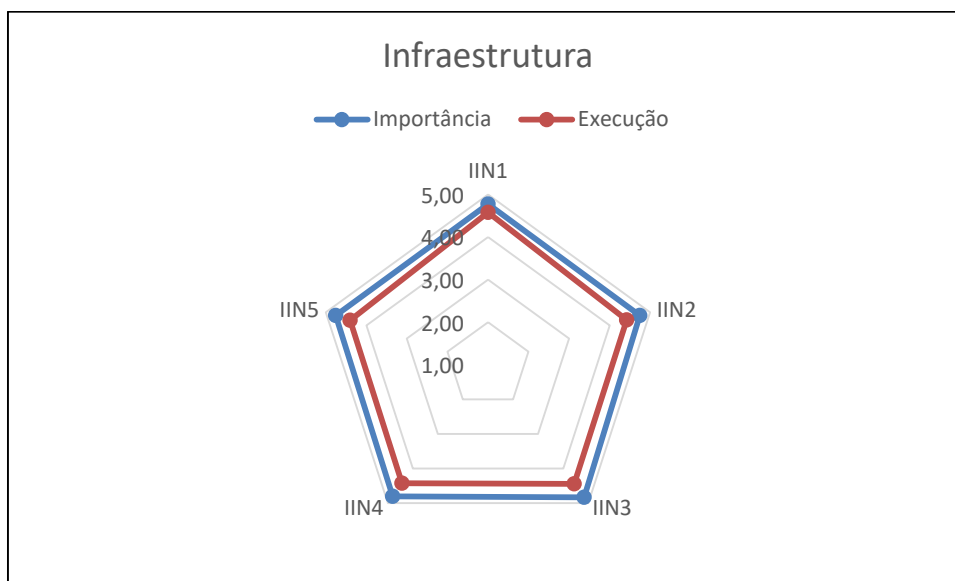
A qualificação do corpo docente de um curso tem influência significativa na formação de seus estudantes, manter em seu quadro docentes qualificados e atuantes no curso contribuirá para garantir a formação de profissionais qualificados. As IES em que os cursos dispõem de um corpo docente qualificado e com experiência profissional terão vantagens em relação aos demais cursos de graduação de outras IES que não dispõem de tais condições, visto que se pressupõem que quanto maior a qualificação e experiência do corpo docente maior será sua contribuição com o aprendizado dos estudantes.

Outro fator importante para os cursos é que seus docentes possuam carga horária compatível às atividades realizadas, pois um professor com carga horária reduzida não terá tempo suficiente para dedicar-se às atividades de ensino e ainda estar à disposição dos estudantes para orientá-los em suas dúvidas. Ainda, o docente com carga horária compatível com suas funções terá condições de participar ativamente de conselhos e colegiados, ações que auxiliam e dão direcionamento à gestão dos cursos.

Além da carga horária docente, ressalta-se a importância do coordenador de curso dispor de carga horária adequada às atividades e demandas do curso. A não observância desse indicador poderá levar a IES a indicar carga horária insuficiente para que o coordenador desempenhe suas funções com qualidade, gerando descontentamento entre seus pares e até mesmo dos estudantes. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de cada IES olhar para seus cursos e identificar qual a carga horária necessária para que o coordenador tenha condições de desempenhar suas atividades cotidianas, de planejamento e ainda atender com qualidade os estudantes.

O último conjunto avaliado referiu-se às questões de infraestrutura, os quais se evidenciam os resultados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Indicadores de infraestrutura



Fonte: dados da pesquisa.

Composto por um conjunto de cinco indicadores, os resultados relacionados à infraestrutura revelam um conjunto de indicadores considerado muito importante, bem como com altos índices de execução. No que se refere à importância, observa-se que a menor média encontrada se refere aos indicadores “IIN2” (disponibilizar quantidade adequada de equipamentos por turma) e “IIN5” (disponibilizar laboratórios próprios equipados), contudo, as médias dos referidos indicadores foram de 4,75, para ambos. Esses também foram responsáveis pelas menores médias em níveis de execução (4,42 e 4,40, respectivamente), resultando em uma diferença de 0,33 pontos para o primeiro e 0,35 pontos para o segundo a menor para a execução.

O indicador com maior grau de dispersão entre as médias foi o “IIN3” (disponibilizar bibliografia básica do curso), em que os respondentes avaliaram ser muito importante disponibilizar bibliografia básica do curso, obtendo a maior média (4,84), entretanto, a média de execução ficou 0,39 pontos menor. Os resultados que mais se assemelharam referem-se ao indicador “IIN1” (disponibilizar salas de aula adequadas ao número de alunos por turma), o qual apresentou diferença a maior entre a importância e a execução em 0,19 pontos, com médias de 4,77 e 4,58 de importância e execução, respectivamente.

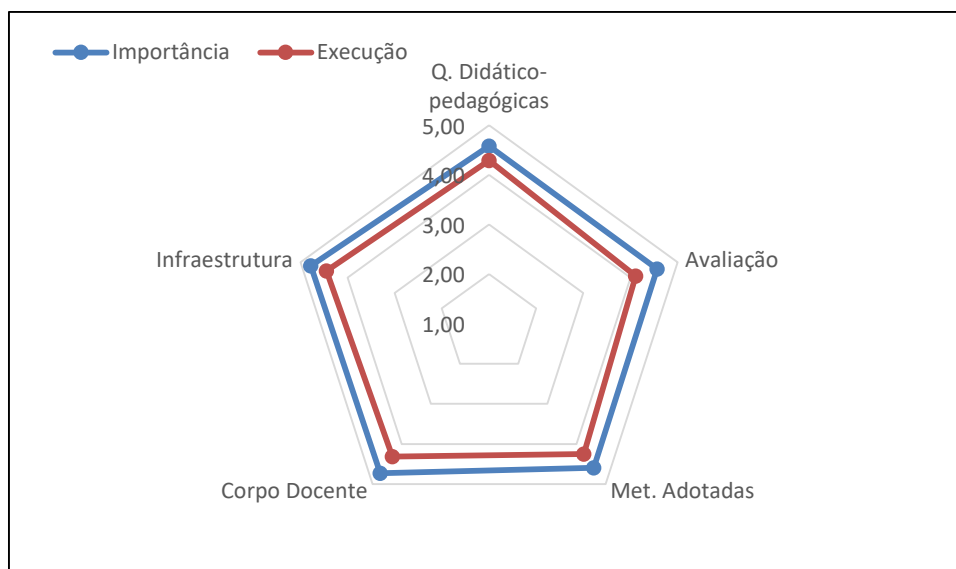
Os achados deste conjunto sugerem que os coordenadores, além de considerarem os indicadores de infraestrutura importantes para a melhoria dos indicadores no ENADE, também estão atentos à sua implementação, colaborando também para o bom andamento das atividades de desempenho dos estudantes no curso.

Disponibilizar infraestrutura adequada ao estudante, além de contribuir para a sua permanência na instituição, contribuirá com a qualidade de sua formação, a exemplo da quantidade de alunos em sala de aula, uma vez que uma sala com quantidade excessiva de alunos prejudicará a sua concentração e absorção dos conteúdos repassados. O mesmo também ocorre se a IES não disponibilizar laboratórios e equipamentos adequados para as atividades práticas de aprendizagem, a qualidade dos materiais e equipamentos, bem como a quantidade disponibilizada para as aulas influenciam diretamente na qualidade do aprendizado do aluno.

Também se destaca como fator importante para o aprendizado do estudante o acesso à informação, nesse sentido, disponibilizar o maior número possível de bibliografias ao estudante possibilita que esse aprofunde seus estudos e pesquisas. A IES que não disponibilizar as bibliografias trabalhadas em aula para consulta aos estudantes, seja por meio físico, seja pelo eletrônico, terá dificuldade de aprofundar os conteúdos estudados com seus estudantes.

Por fim, avaliou-se o grau de importância e de execução de cada conjunto de indicadores, a partir da média encontrada em cada um deles, conforme dados demonstrados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Média dos conjuntos de indicadores



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se no Gráfico 6 que houve paridade em relação aos resultados dos conjuntos de indicadores, ou seja: quando comparados os conjuntos de indicadores pelas médias obtidas, observam-se níveis aproximados de diferenciação entre os de importância e execução. Em relação às questões didático-pedagógicas, observa-se que a média de importância (4,58) superou em 0,29 pontos a média de execução dos indicadores (4,29) sugeridos.

No que concerne à avaliação, nota-se maior diferenciação, sendo 0,46 pontos na escala a maior para a média da importância (4,57) em relação à média de execução (4,11). Quanto aos indicadores de metodologias adotadas, constatou-se diferença positiva em 0,34 pontos da importância (média 4,59) em relação à execução (média 4,25).

Outro conjunto a apresentar diferenciação mais elevada entre as duas médias foi o conjunto de indicadores de corpo docente, no qual se apurou média dos indicadores de 4,73 em nível de importância e média de 4,31 em nível de execução, gerando uma diferença de 0,42 pontos médios na escala. Com relação ao último conjunto de indicadores avaliado, observou-se diferenciação das médias em menor escala, desse modo, apurou-se para o conjunto de indicadores de infraestrutura média de importância de 4,78 e de execução 4,45, com diferença de 0,33 pontos médios na escala. O conjunto de indicadores de infraestrutura foi responsável pelas maiores médias entre os conjuntos, tanto da importância quanto à execução.

Observa-se que as médias apuradas em todos os 37 indicadores propostos, bem como as médias dos conjuntos de indicadores, foram maiores para os níveis de importância, ou seja, em todos os indicadores apurou-se que os participantes da pesquisa avaliaram ter maior grau de importância que o atual nível de execução. Isso pode indicar que algumas ações, embora muito importantes na visão do coordenador, não são executadas com a devida importância, ou, ainda, que alguns coordenadores não executam algumas ações por desconhecimento, porém, ao tomar conhecimento a partir da proposição, a consideraram importante para a melhoria dos indicadores do ENADE.

De modo geral, observa-se que os indicadores que apresentaram maiores médias no nível de importância também apresentaram maiores médias em relação à execução. Esses achados podem sugerir que os indicadores que os cursos já executam com maior frequência foram considerados mais importantes pelos respondentes. Em relação aos indicadores com menor nível de importância, também se observou menor nível de execução. Isso pode significar que de fato os respondentes os consideram com menor grau de importância ou então corroboram com a ideia de que os desconheciam e por isso não os executam, porém, os consideram importantes para a melhoria dos indicadores do ENADE.

5.2 CORRELAÇÃO DE PEARSON

Para o cálculo da Correlação de Pearson, foram utilizadas as variáveis tempo de coordenação (T. Cor), carga horária dedicada à IES (CHIES), carga horária dedicada à coordenação (CHCoor), participação em capacitações relacionadas à gestão (Cap.), médias dos

indicadores didático-pedagógico (IDP), médias dos indicadores de avaliação (IAV), médias dos indicadores de metodologias adotadas (IMA), médias dos indicadores de corpo docente (ICD) e médias dos indicadores de infraestrutura (IIN). Para os cálculos, observou-se os níveis de importância e execução. Na Tabela 29 apresenta-se os resultados obtidos no cálculo da Correlação de Pearson.

Tabela 29 – Correlação de Pearson – importância e execução

Correlação de Pearson		T. Cor	CHIES	CHCoor	Cap.	IDP	IAV	IMA	ICD	IIN
T. Cor	Importância	1	0,080	0,179	0,275**	0,010	0,143	0,102	0,011	-0,006
	Execução	1	0,080	0,179	0,275**	0,240*	0,165	0,193*	0,206*	0,142
CHIES	Importância	0,080	1	0,508**	0,126	-0,087	-0,090	-0,066	0,070	0,008
	Execução	0,080	1	0,508**	0,126	-0,131	-0,192*	-0,129	0,047	-0,014
CH Coor	Importância	0,179	0,508**	1	0,183	-0,001	-0,025	-0,010	0,008	0,023
	Execução	0,179	0,508**	1	0,183	0,069	-0,003	0,014	0,144	0,019
Cap.	Importância	0,275**	0,126	0,183	1	0,083	-0,001	0,019	-0,054	-0,090
	Execução	0,275**	0,126	0,183	1	0,147	0,005	0,045	0,078	-0,102
IDP	Importância	0,010	-0,087	-0,001	0,083	1	0,566**	0,647**	0,535**	0,486**
	Execução	0,240*	-0,131	0,069	0,147	1	0,633**	0,704**	0,711**	0,479**
IAV	Importância	0,143	-0,090	-0,025	-0,001	0,566**	1	0,718**	0,490**	0,551**
	Execução	0,165	-0,192*	-0,003	0,005	0,633**	1	0,743**	0,497**	0,363**
IMA	Importância	0,102	-0,066	-0,010	0,019	0,647**	0,718**	1	0,618**	0,688**
	Execução	0,193*	-0,129	0,014	0,045	0,704**	0,743**	1	0,578**	0,427**
ICD	Importância	0,011	0,070	0,008	-0,054	0,535**	0,490**	0,618**	1	0,736**
	Execução	0,206*	0,047	0,144	0,078	0,711**	0,497**	0,578**	1	0,554**
IIN	Importância	-0,006	0,008	0,023	-0,090	0,486**	0,551**	0,688**	0,736**	1
	Execução	0,142	-0,014	0,019	-0,102	0,479**	0,363**	0,427**	0,554**	1

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, pelo evidenciado na Tabela 29, que, em relação à importância, a variável tempo de coordenação correlaciona-se positivamente em 27,5% apenas com a variável capacitação, significativa ao nível de confiança de 99%, indicando que, quanto maior o tempo de coordenação, maior a importância atribuída às capacitações. Em nível de execução, a variável tempo de coordenação relaciona-se positivamente em 27,5%, com nível de significância de 99% à variável capacitação, indicando que quando o coordenador permanece mais tempo na coordenação do curso, maior é sua participação em cursos de capacitação relacionados à gestão.

Os coeficientes positivos 0,240, 0,193 e 0,206 também evidenciaram correlação da variável tempo de coordenação com os indicadores didático-pedagógicos, metodologias adotadas e corpo docente, respectivamente, significantes ao nível de confiança de 95%. Os

achados sugerem que coordenadores que permanecem mais tempo na coordenação tendem a executar com maior frequência os referidos indicadores.

Acerca da variável CHIES, constatou-se que essa apresenta correlação positiva com a variável CHCoor em 50,8%, tanto para o nível de importância quanto para a execução. Esses achados sugerem que quanto maior a carga horária dedicada à IES, maior será a carga horária de coordenação de curso. Contudo, o coeficiente negativo 0,192 em relação ao indicador de avaliação indica haver uma associação negativa entre a carga horária e a execução dos indicadores de avaliação, sugerindo que quanto maior a CHIES, menor será a execução desses indicadores.

Acerca da variável CHCoor, constatou-se haver correlação positiva em 50,8% em relação à importância e à execução com a variável CHIES, ou seja, a variável apresentou o mesmo coeficiente de correlação entre as variáveis quando analisada a relação da CHIES com a CHCoor, indicando haver relação proporcional entre as variáveis, ou seja, quanto maior a carga horária na coordenação do curso, maior é a carga horária dedicada à IES.

No tocante a variável Cap., observou-se que o coeficiente positivo 0,275, em relação à importância e execução, indica correlação positiva com a variável T. Coor, com índice de significância ao nível de 99%. Os resultados revelam que a importância atribuída à participação em capacitações de gestão é maior entre os coordenadores com mais tempo de coordenação, bem como a efetiva participação em capacitações.

Em relação às variáveis relacionadas aos indicadores, verificou-se correlação entre as variáveis. A variável IDP apresentou, com relação à importância, correlação com a variável IAV, em 56,6%, e em relação à execução apresentou correlação positiva em 63,3%. A mesma correlação foi observada quando analisada a correlação da variável IAV em relação a variável IDP. A correlação positiva entre as variáveis indica que quanto maior o grau de importância e execução de uma das variáveis a outra também aumentará. Ainda em relação à variável IDP, verificou-se associação positiva em 24% com a variável T. Coor, no quesito execução, sugerindo que o nível de execução desta variável aumenta entre os coordenadores com mais tempo na coordenação.

Com relação a variável IMA, nota-se que a variável IDP apresenta correlação positiva em 64,7%, quando se refere à importância e 70,4% em relação à execução, também se constatou que os mesmos percentuais foram apurados quando verificada a correlação da variável IMA com a variável IDP. Os dados apurados revelam alta correlação entre as variáveis.

O mesmo ocorreu quando correlacionadas as variáveis IDP e ICD, em que os coeficientes de correlação apresentados foram idênticos. Em relação à importância, apurou-se

correlação positiva em 53,5% e 71,1% de correlação em relação à execução. A variável IDP apresentou ainda correlação positiva com a variável IIN. Conforme se pode observar na Tabela 29, a correlação com este indicador é menor que quando comparado aos demais indicadores, contudo, apresentou coeficientes expressivos de associação, sendo: 48,6% na importância e 47,9% no que se refere à execução.

Quanto a variável IAV, além de correlação positiva com a variável IDP, essa também apresentou correlações positivas em 71,8%, 49% e 55,1%, em relação à importância com as variáveis IMA, ICD e IIN, respectivamente. Com relação à execução também pode ser observado que a variável IAV correlaciona-se positivamente com as variáveis IMA, ICD e IIN, em 74,3%, 49,7% e 36,3%, respectivamente, e observa-se que a maior correlação está com a variável IMA, o que significa que as duas variáveis estão associadas proporcionalmente. Outra correlação observada refere-se ao indicador CHIES, 19,2%, entretanto, apresentam-se de forma negativa.

Acerca da variável IMA, além das correlações com as variáveis IDP e IAV, citadas anteriormente, apurou-se correlação positiva em 19,3% com a variável T. Coor, no que se refere à execução, sugerindo que quanto mais tempo os coordenadores permanecem na coordenação, mais tendem a executar com mais frequência os indicadores relacionados às metodologias adotadas. Outra correlação constatada refere-se a variável ICD, em 61,8% relacionado à importância e em 57,8% relacionado à execução. Ainda há correlação entre as variáveis IMA e IIN em 68,8% e 47,7%, em relação à importância e execução, respectivamente.

No que concerne a variável ICD, constatou-se correlação positiva ao nível de 20,6%, com a variável T. Coor, em relação à execução. Além disso, foram constatados índices significativos de correlação, conforme apresentados anteriormente com as variáveis IDP, IAV e IMA, entretanto, a variável correlaciona-se positivamente, tanto em relação à importância quanto na execução com a variável IIN, apresentando coeficientes de 0,736 e 0,554. Acerca da variável IIN, observou-se que essa apresenta correlação positiva somente com as variáveis relacionadas aos indicadores.

De modo geral, observa-se que as variáveis relacionadas aos conjuntos de indicadores possuem forte correlação entre elas, tanto para o nível de importância quanto para o nível de execução. Isso indica que os conjuntos de indicadores exercem influência uns com os outros. Em relação aos demais indicadores, observou-se que somente a variável T. Coor apresentou correlação positiva com alguns dos conjuntos de indicadores e a CHIES apresentou correlação negativa em relação a variável IAV, as demais variáveis estudadas CHCoor e Cap. não apresentaram correlação com as variáveis de indicadores, ou seja não possuem influência sobre eles.

Entretanto, observou-se que as variáveis T. Coor e Cap. e CHIES e CHCoor apresentam algum grau de correlação entre si, indicando que coordenadores que estão há mais tempo na coordenação tendem a participar mais de capacitações relacionadas à gestão, bem como coordenadores com maior carga horária na IES tendem a ter mais horas para a coordenação do curso.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta seção apresenta as conclusões acerca da pesquisa realizada, com vistas a responder o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a resposta ao problema de pesquisa, e as sugestões para futuros trabalhos. Está subdividida em duas seções, sendo uma para as conclusões e outra para limitações da pesquisa e recomendações para pesquisas futuras.

6.1 CONCLUSÕES

Com o objetivo principal de aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais dos estudantes, o ENADE possibilita aos cursos conhecer o desempenho do estudante durante o curso e quanto este e a instituição contribuíram para a sua formação. Para a IES e os cursos, a avaliação do ENADE torna-se um importante indicador de qualidade do ensino ofertado, visto que ao avaliar o aprendizado do aluno a IES pode identificar a mudança provocada pelo curso em relação ao aprendizado do estudante.

Partindo desta temática, questionou-se nesta pesquisa qual a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACAFE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE. Com vistas a responder a problemática apresentada, objetivou-se analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação das IES da ACAFE referente às estratégias para melhoria dos indicadores no ENADE.

Com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa são evidenciadas as conclusões. O primeiro objetivo específico buscou conhecer o perfil de gestor dos coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, das IES associadas à ACAFE, em que os resultados mais relevantes em relação ao perfil revelaram a maioria (51,82%) dos coordenadores com idade acima de 45 anos. Em relação ao sexo dos participantes, observou-se equilíbrio entre homens e mulheres, com predominância das mulheres frente à gestão dos cursos de graduação, representando 55,45% do total de respondentes.

Acerca do tempo de experiência em gestão, observou-se que a maioria (66,97%) possuem experiência na área de gestão há mais de cinco anos, o tempo considera todas as experiência adquiridas em cargos de gestão, embora não tenham ocorrido em instituições de ensino.

Quanto ao tempo de atuação na IES, a maior concentração com 30,91% está na faixa de “5,1 a 10 anos”, com 34 respondentes. Quando questionados em relação ao tempo de atuação na coordenação do curso, 30,91% (34 respondentes) concentram-se na faixa de “2,1 e 4 anos”,

seguido pela faixa “menos de 2 anos” que obteve 26 (23,64%) indicações. Esses dados indicam que alguns cursos e IES adotam políticas que possibilitam a rotatividade dos coordenadores, visto que a maioria, sessenta respondentes, estão na função a menos de quatro anos. Entretanto, em alguns cursos e IES o tempo na coordenação supera oito anos.

Sobre a carga horária dedicada à IES, a maioria (62 respondentes) afirmaram que possuem carga horária entre “30,1 e 40 horas semanais. Em relação à carga horária dedicada à coordenação, a maior concentração ocorreu na faixa “entre 16,1 e 24 horas”, com 47 respondentes (42,73%), porém, sete coordenadores afirmaram dedicar-se até 8 horas na coordenação. No que se refere à titulação, constatou-se que 92,73% são mestres e doutores e apenas oito coordenadores (7,27%) possuem título de especialistas.

Em relação à formação em nível de graduação, devido às respostas coligidas, não foi possível aprofundar a análise, no sentido de identificar se existe alguma correlação entre a formação e habilidades para gestão. Os coordenadores foram solicitados a indicar qual o curso de formação em nível de graduação, em que os coordenadores que possuem mais de um curso de graduação informassem apenas um, com o indicativo de que o curso indicado fosse o que melhor atendia o exercício atual de sua função. Considerando que diversos coordenadores indicaram possuir formação em dois ou mais cursos ou, ainda, informaram apenas possuir graduação, para não comprometer os resultados da pesquisa todas as respostas foram consideradas não permitindo análises mais aprofundadas.

De modo geral, os achados revelam coordenadores mais experientes e com maior nível de formação frente à gestão dos cursos. Embora para alguns coordenadores essa seja a primeira experiência em gestão, os respondentes afirmaram participar em capacitações, visando à qualificação da gestão no sentido de fortalecer os cursos de graduação. Ainda, verifica-se que grande parte dos coordenadores tem titulação adequada para tal função, o que corrobora o entendimento de Barbosa e Mendonça (2016) sobre a crescente busca pela qualificação profissional dos gestores desse tipo de instituição.

No segundo objetivo específico, buscou-se identificar o grau de importância dado pelos coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, em relação às ações e estratégias que visam melhorar os indicadores do ENADE, no qual se constatou relevante importância atribuída pelos respondentes aos indicadores propostos. No conjunto de indicadores didático-pedagógicos, composto por 17 indicadores, constatou-se que a menor média (4,05) do conjunto correspondeu ao indicador “IDP3” (discutir o PPC do Curso com os concluintes) e a maior média (4,80) no indicador “IDP14” (elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso). A média geral do conjunto foi de 4,58 pontos, em uma escala de 1 a

5 pontos, indicando que os indicadores propostos nesse conjunto foram considerados com nível de importância acima de 4 pela maioria dos respondentes.

Em relação à entropia foi possível identificar que apenas os indicadores “IDP1” e “IDP3” (Discutir o PPC do cursos com os ingressantes e concluintes) apresentaram níveis elevados de entropia (15,44% e 14,43%), respectivamente. Isso indica haver maior dispersão no nível de respostas.

Acerca do conjunto de indicadores de avaliação, composto por quatro indicadores, obteve-se média geral 4,57, em que a menor média (4,37) foi apurada no indicador “IAV3” (realizar avaliações em forma de simulado do ENADE) e a maior média (4,78) no indicador “IAV4” (estimular que os professores deem *feedback* aos estudantes, a partir das avaliações realizadas). Acerca da entropia, constatou-se que apenas o indicador “IAV3” apresentou elevado índice de entropia, com 41,63%, ou seja, este indicador foi o único do conjunto que apresentou significativo nível de dispersão entre as respostas, o que indica que para alguns respondentes esse indicador foi considerado muito importante e para outros sem importância ou pouca importância.

O conjunto de indicadores de metodologias adotadas, formado por cinco indicadores, apresentou média geral 4,59. O indicador “IMA4” (realizar aulas pontuais [aulão] preparatórias para o ENADE) apresentou a menor média do conjunto (4,34), enquanto que a maior média (4,83) foi apurada no indicador “IMA3” (realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE). Em relação à entropia foi possível identificar que os indicadores “IMA4” e “IMA1” apresentaram maior índice de entropia (34,14% e 24,75%), respectivamente.

Quanto ao conjunto de seis indicadores de corpo docente, apurou-se média geral de 4,73. A menor média (4,59) ocorreu no “ICD5” (priorizar a experiência profissional do corpo docente), enquanto que a maior média (4,80) ocorreu no indicador “ICD1” (manter o núcleo docente estruturante atuante). Esses achados indicam que os coordenadores avaliam as ações de planejamento, contribuição e envolvimento dos professores no curso muito importantes. Com relação à entropia, observou-se que o indicador “ICD5” foi responsável pelo maior índice apresentado com peso de 22,66%.

O último conjunto de indicadores propostos refere-se à infraestrutura. Composto por cinco indicadores, esse conjunto foi o que apresentou a maior média geral, apresentando 4,78. As médias dos indicadores variaram entre 4,75 apurada nos indicadores “IIN2” e “IIN5” (disponibilizar quantidade adequada de equipamentos por turma e disponibilizar laboratórios próprios equipados) e 4,84 apurada no indicador “IIN3” (disponibilizar bibliografia básica do curso). Em relação à entropia, constatou-se que os indicadores “IIN2” e “IIN5”, que

apresentaram a menor média, foram os que apresentaram algum nível de entropia, com pesos 24,03% e 26,38, respectivamente.

No que se refere à importância, constatou-se que todos os indicadores propostos foram considerados pela maioria dos respondentes como muito importantes, visto todos terem atingido média superior a quatro pontos. Constatou-se, também, que os maiores níveis de concordância entre as respostas encontram-se nos conjuntos de indicadores didático-pedagógicos, corpo docente e infraestrutura, uma vez que esses conjuntos não apresentaram níveis de dispersão nas respostas no cálculo de entropia. Entretanto, os conjuntos de indicadores de avaliação e metodologias adotadas apresentaram maior nível de dispersão entre as respostas, de vez que o cálculo da entropia evidenciou níveis medianos de 24,69% e 22,33%, respectivamente.

No terceiro objetivo específico buscou-se avaliar o nível de execução de estratégias desenvolvidas por coordenadores de curso de graduação, nas modalidades presenciais e semipresenciais/misto, visando melhorar os indicadores do ENADE, no qual se constatou bons níveis de execução indicados pelos respondentes aos indicadores propostos. O conjunto de indicadores didático-pedagógicos apresentou média geral de 4,29, no qual se constatou que a menor média (3,49) ocorreu no indicador “IDP3” (discutir o PPC do Curso com os concluintes) e a maior média (4,72) no indicador “IDP14” (elaborar o PPC de acordo com as DCNs do Curso). Acerca da entropia foi possível observar que somente os indicadores “IDP1” e “IDP3” (Discutir o PPC dos cursos com os ingressantes e concluintes) apresentaram níveis elevados de entropia (13,63% e 15,98%), respectivamente, o que indica haver maior dispersão no nível de respostas.

Em relação ao conjunto de indicadores de avaliação, obteve-se média geral 4,11, em que a menor média (3,94) foi apurada no indicador “IAV3” (realizar avaliações em forma de simulado do ENADE) e a maior média (4,47) no indicador “IAV4” (estimular que os professores deem *feedback* aos estudantes, a partir das avaliações realizadas). No que tange ao cálculo da entropia, constatou-se que apenas os indicadores “IAV3” e “IAV2” apresentaram elevado índice de entropia, com 41,04% e 33,38%, respectivamente, ou seja, estes indicadores apresentaram significativo nível de dispersão entre as respostas.

Quanto ao conjunto de indicadores de metodologias adotadas, a média geral apurada foi de 4,25 pontos. O indicador “IMA1” (apresentar o modelo de avaliação da educação superior aos estudantes ingressantes na IES) apresentou a menor média do conjunto (3,93), indicando ser o menos executado. Enquanto que a maior média (4,60) foi apurada no indicador “IMA3” (realizar contato com os estudantes que participarão do ENADE). Em relação à entropia foi

possível identificar que os indicadores “IMA1” e “IMA4” apresentaram índices de entropia (33,08% e 29,64%), respectivamente.

No conjunto de indicadores de corpo docente apurou-se média geral de 4,31. A menor média (4,12) ocorreu no “ICD4” (observar o regime de trabalho do corpo docente – maior número de docentes com regime de trabalho integral), enquanto que a maior média (4,46) ocorreu no indicador “ICD6” (estimular a atuação do colegiado do curso – com representação docente e discente). Com relação à entropia, observou-se que os indicadores “ICD2” e “ICD4” apresentaram índices medianos de entropia com pesos de 21,06% e 24,76%, indicando haver algum nível de dispersão nas respostas.

Em relação ao conjunto de indicadores de infraestrutura observou-se média geral de 4,45 pontos, representando a maior média entre os conjuntos. As médias dos indicadores variaram entre 4,40 apurada no indicador “IIN5” (disponibilizar laboratórios próprios equipados) e 4,58 apurada no indicador “IIN1” (disponibilizar salas de aula adequadas ao número de alunos por turma). Em relação à entropia constatou-se que apenas o indicador “IIN5” apresentou algum nível de entropia, com peso 25,91%.

A partir das respostas coligidas constatou-se que todos os indicadores propostos apresentaram maior nível de importância atribuído que a execução, ou seja, embora os coordenadores avaliem ser importante executar tais ações e estratégias, não o fazem na mesma proporção. Diversos motivos podem ocasionar tal situação, a exemplo da política institucional ou, ainda, desconhecimento por parte do coordenador devido ao pouco tempo na função.

Observa-se ainda em relação à execução que, diferentemente do grau de importância, alguns indicadores apresentaram médias entre 3 e 4 pontos, esses indicadores concentram-se nos conjuntos de indicadores didático-pedagógicos, de avaliação e de metodologias adotadas. Esses conjuntos também apresentaram as menores médias gerais, e esses achados sugerem que os coordenadores e cursos estão mais alinhados em relação à infraestrutura e o corpo docente. Isso requer atenção e cuidado por parte dos coordenadores, de vez que as ações menos executadas dizem respeito a ações didáticas e que tem maior potencial de interferirem diretamente na formação do estudante, bem como em seu preparo para a realização da avaliação proposta pelo ENADE.

Contudo, conclui-se que o modelo proposto em que contempla os cinco conjuntos de indicadores foi validado pelos coordenadores servindo de base para a gestão dos cursos. Essa conclusão fundamenta-se nos satisfatórios níveis de importância indicados pelos respondentes, bem como pelo nível de execução, visto que a maioria dos coordenadores afirmou observá-los e executá-los em seus cursos, ainda que com menor frequência.

6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Quanto às limitações associáveis ao estudo, convém salientar dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que está restrito a um número determinado de instituições vinculadas a uma associação, o que faz com que seus resultados estejam circunscritos ao contexto dessas instituições. Outra restrição associa-se à metodologia utilizada, visto que as pesquisas do tipo *survey* podem apresentar deficiências ligadas a respostas socialmente desejáveis e divergências nos aspectos perceptivos. Essa limitação está associada ao fato de que levantamentos recolhem dados que se referem às percepções das pessoas, podendo gerar distorções entre o que as pessoas efetivamente fazem ou compreendem e o que revelam a respeito.

Como sugestões para trabalhos futuros, objetivando aprofundar a pesquisa, sugere-se elencar alguns cursos de graduação das IES participantes da pesquisa e, por meio de entrevistas e análise documental, realizar novo estudo visando à triangulação dos dados. Sugere-se, ainda, realizar o estudo em profundidade em uma instituição, abrangendo todos os cursos por ela ofertados.

Para fins de análise e comparabilidade, sugere-se replicar o questionário em um curso de graduação específico nas IES elencadas na pesquisa e após os dados coligidos compará-los as últimas notas obtidas pelo curso no ENADE. Desse modo, a pesquisa permitirá avaliar se houve melhoria no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, jun. 2012.
- ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Conheça a ACAFE**. 2014. Disponível em: <<http://www.new.acao.org.br/acao/acao>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ANTONINI, J. A. **Perfil do coordenador de curso de graduação na gestão de universidades comunitárias**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.
- AZIZ, S. et al. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 5, p. 571-59, 2005.
- BANKER, R. D.; POTTER, G.; SRINIVASAN, D. An empirical investigation of an incentive plan that includes nonfinancial performance measures. **The Accounting Review**, v. 75, n. 1, p. 65-92, 2000.
- BARBOSA, G. C.; FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 317-344, 2011.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação educação superior brasileira: análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAUIB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.
- _____; _____. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.
- _____; _____. SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.
- BAYARYSTANOVA, E.; ARENOVA, A.; NURMUHAMETOVA, R. Education System Management and Professional Competence of Managers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 140, p. 427-431, 2014.

BERNARDINO, P.; MARQUES, R. C. Academic rankings: an approach to rank portuguese universities. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 29-48, 2010.

BEUREN, I. M. Trajetória da construção de um trabalho monográfico em contabilidade. In: _____ (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 47-75.

BITTENCOURT, H. R. et al. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 247-262, 2008.

_____ et al. Instituições de ensino superior comunitárias: questões atuais. **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 3, p. 248-269, set./dez. 2014.

_____; CASARTELLI, A. O.; RODRIGUES, A. C. M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 667-682, 2009.

BONFIGLIO, S. U.; BEBER, B.; SILVA, E. da. Gestão acadêmica: uma investigação com instituições de ensino superior do Vale do Itajaí–Santa Catarina. **Revista da UNIFEPE**, Brusque, v. 1, n. 13, p. 1-17, 2014.

BONZANINI, O. A.; SILVA, A. C.; LEITE, T. G. Aspectos da Gestão nos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil: um estudo sobre a atuação dos Coordenadores. **E3: Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP**, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 52-74, 2017.

BOTELHO, L. D. L. R. et al. Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 92.200, de 23 de dezembro de 1985**. Institui o Programa Nova Universidade e dá outras providências. Brasília, 1985a. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/26997-institui-o-programa-nova-universidade-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. _____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. _____. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior -

ICES. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. **Documento básico**: avaliação das universidades brasileiras. Brasília: SESu, 1993.

_____. _____. _____. Portaria n. 11, de 28 de abril de 2003. Institui Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 abr. 2003.

_____. _____. **Uma nova Política para a Educação Brasileira**. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – Relatório Final 1985. Brasília, 1985b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Ministério das Relações Exteriores – Itamaraty. **Denominação das Instituições de Ensino Superior – IES**. Brasília, [20--]. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Relatório**: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES. Brasília, 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: MUSSELIN, C.; TEIXEIRA, P. N. (Ed.). **Reforming Higher Education**: Public policy design and implementation. London: Springer, 2014. p. 145-173.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

_____. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008.

CALLADO, A. L. C.; CALLADO, A. A. C.; ALMEIDA, M. A. A utilização de indicadores de desempenho não-financeiros em organizações agroindustriais: um estudo exploratório. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 10, n. 1, p. 35-48, 2008.

CAMARGO, T. F. de. **Análise comparativa dos níveis de sustentabilidade de granjas produtoras de suínos do oeste catarinense**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Administração) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2014.

CASTRO, R. M. R.; MARQUES JÚNIOR, E.; MARQUES, E. M. R. Universidades comunitárias: características e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014.

CORDAZZO, E. G.; WERNKE, R. Estilos gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma instituição de ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2017.

COSTA, D. M. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 6, p. 12-21, jul./dez. 2009.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Porto Alegre: CIPEDS, 1999. p. 125-148.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

_____. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.

DOMINGUES, M. J. C. D. S. et al. Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de ciências contábeis nos estados de São Paulo e Santa Catarina. **Base**: Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 189-201, 2011.

ELENA, N. I. Company performance measurement and reporting methods. **Annals of Faculty of Economics**, v. 1, n. 2, p. 700-707, 2012.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRONATO, F. B. Interfaces entre avaliação institucional e gestão de instituições de ensino superior: um estudo a partir do Sinaes. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 6, n. 11, p. 21-43, 2017.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: análise do perfil das Competências Gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, 2011.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. da. Desvendando os mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009.

FRANCO, S. R. K. O SINAES em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

GONTIJO, S. B. F. **Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia**. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014 – resumo técnico**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

JACOMOSSI, F. A.; SILVA, M. Z. da. Influência da Incerteza Ambiental na utilização de sistemas de controle gerencial em uma instituição de ensino superior. **REGE: Revista de Gestão**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 75-85, 2016.

JEREMIC, V.; MILENKOVIC, M. J. Evaluation of Asian university *rankings*: Position and perspective of leading Indian higher education institutions. **Current Science**, v. 106, n. 12, p. 1647-1653, 2014.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1980.

KLANN, R. C. et al. Avaliação de desempenho das instituições de ensino superior pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). **Contabilidade, gestão e governança**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 71-83, 2012.

KOTANE, I.; KUZMINA-MERLINO, I. Non-financial indicators for evaluation of business activity. **European Integration Studies**, n. 5, p. 213-219, 2011.

KRUGER, S. D. et al. Gestão Ambiental em Instituição de Ensino Superior: uma análise da aderência de uma Instituição Comunitária aos objetivos da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P). **GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 44-62, set./dez. 2011.

LACERDA, L. L. V. Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

_____; FERRI, C. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 975-992, 2015.

_____; _____. DUARTE, B. K. C. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 975-992, 2016.

LAVOR, J. F. de; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliação o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação: um estudo em universidade pública brasileira. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 8, n. 5, p. 233-254, 2015.

LEMONS, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 7, n. 2, p. 101-118, 2015.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 9-32, 2005.

LOPES, M. G. M. **O papel do Reitor em universidades comunitárias**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MACHADO, M. R. et al. Perfil de tutores e coordenadores de cursos EAD da Universidade Federal de Santa Catarina. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 1, p. 39-52, 2016.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 189-216, 2007.

MARCON, S. R. A. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011.

MARQUEZAN, L. H. F.; DIEHL, C. A.; ALBERTON, J. R. Indicadores não financeiros de avaliação de desempenho: análise de conteúdo em relatórios anuais digitais. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 46-61, 2013.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Sobre conceitos. Definições e Constructos nas Ciências Administrativas. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 21, n. 62, p. 28-35, 2010.

_____. THEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais. **Organizações em Contexto**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.

MEYER JÚNIOR, V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo de universidades brasileiras. **Alcance**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 373-389, 2005.

_____.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012.

MILOST, F. Information power of non-financial performance measures. **International Journal of Business Management & Economic Research**, v. 4, n. 6, p. 823-828, 2013.

MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010.

MOLOZZI, G. A. **Indicadores de desempenho para Instituições de Ensino Superior**: uma proposta adaptada aos eixos do SINAES. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, 2015.

MOURA, I. R. C. et al. Evidenciação de Indicadores Não-financeiros de Avaliação de Desempenho: uma análise em empresas do setor de bens industriais. In: CONGRESSO UNB DE CONTABILIDADE E GOVERNANÇA, 3., 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2017.

OLIVEIRA, J. de et al. Estilos gerenciais dos dirigentes de pequenas empresas: estudo baseado no ciclo de vida organizacional e nos conceitos de funções e papéis do administrador. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 17, n. 57, p. 1279-1299, 2015.

PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no provão e Enade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-48, 2008.

PAULA, R. N. C. de; ICHIKAWA, E. Y. Indicadores de produtividade em cooperativas do Paraná: um estudo comparativo de casos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

PEIXOTO, M. C. L. de. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

_____. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 11-36, 2011.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, ed. Spe., p. 627-647, 2011.

PINTO, R. A. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 1, p. 185-215, mar. 2009.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T.; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-108, 2016.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

_____; CARVALHO, N. O. de. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 3, p. 821-836, 2016.

_____; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

POINCELOT, E.; WEGMANN, G. Les motivations des managers utilisant des critères non financiers: Une analyse empirique. **Comptabilité-Contrôle-Audit**, v. 14, n. 1, p. 69-92, 2008.

POLI, O. L.; JACOSKI, C. A. Universidade Comunitária Regional de Chapecó: a experiência do público comunitário. In: INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS: INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NÃO-ESTATAIS, 1., 2009, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97.

REBELO, L. M. B.; ERDMANN, R. H. Modelo de formação de estratégias de gestão em instituições de ensino superior sob o enfoque da teoria da complexidade. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 5-20, 2007.

RIBEIRO, J. L. L. S.; VERHINE, R. E. Implementação do Sinaes nas instituições brasileiras de educação superior: uma análise comparativa a partir de estudos de caso. **Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 1, n. 2, p. 47-67, 2012.

REIS, J. A. F. dos. **A influência dos fatores políticos no processo estratégico**: um estudo em organizações universitárias. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RISTOFF, D.; LIMANA, A. O ENADE como parte da avaliação da educação superior. **Cassilândia Notícias**, 2 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cassilandianoticias.com.br/ultimas-noticias/o-enade-como-parte-da-avaliacao-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ROCHA, I. **Grau de entropia da informação em indicadores econômico-financeiros das empresas que participam dos níveis de governança corporativa da BM&FBovespa**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

RODRIGUES, V. A. **Enade: contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 163-180, 2007.

SANTOS LIMA, E. G. dos; BERNHARDT, C. O. C. As implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação de uma Instituição Privada. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2016.

SANTOS, L. dos; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2013.

SCHARMACH, A. L. R. **Gestão estratégica em instituições de ensino superior: as possibilidades do Balanced Scorecard na Universidade do Contestado**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. São Paulo: SEMESP, 2016.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 35-57, 2014.

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2005.

SILVA, C. et al. Fatores determinantes para o desempenho dos alunos de Administração no ENADE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2015.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 145-171, 2012.

SILVA, M. A. A. de. **Coordenador Gestor, Coordenador Pedagógico ou Coordenador Empreendedor**: análise do perfil de coordenadores de cursos em IES privada. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVEIRA-MARTINS, E. et al. Orientação estratégica como fonte de desempenho acadêmico: a análise de uma IFES. **GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2017.

SOARES, L. H. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade. **Universitas: Gestão e TI**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 79-87, 2013.

SOUZA FALLEIROS, A. E. de; PIMENTA, M. L.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, p. 593-618, 2016.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. Tradução de Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

TAVARES, T. M.; SOUZA, Â. R. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 30, n. 2, p. 269-285, 2014.

TREVIZAN, M. J. **Competências dos gestores administrativos e de apoio em universidades comunitárias**. 2004. 190 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

_____; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

VERSIEUX, R. E. **Avaliação do ensino superior brasileiro**: PAIUB, o ENC e o SINAES. 2004. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

WALTER, F.; BORNIA, A. C.; KLIEMANN NETO, F. J. Análise comparativa de duas metodologias para elaboração do *Balanced Scorecard*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2000.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, 2010.

WORDELL, E. H. **Conceito cinco no Enade em cursos de Pedagogia**: que referenciais estão em jogo? 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, 2009.

ZANIN, A. **Definição de painel de indicadores de desempenho para instituições comunitárias de ensino superior**. 2014. 148 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2014.

_____ et al. Planejamento estratégico orientado a instituições de ensino superior: um estudo de caso em uma IES comunitária. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICAS: RENDIMENTOS ACADÉMICOS Y EFICÁCIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD, 13., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

ZELENY, M. **Multiple criteria decision making**. New York: McGraw-Hill, 1982.