UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O SINAES E OS COORDENADORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO: IMPLICAÇÕES DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA

SANTOS

O SINAES E OS COORDENADORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO: IMPLICAÇÕES DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Angélica Rodrigues Martins.

SANTOS

2016

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

S586s Silva, Roberto Araújo da

O SINAES e os coordenadores de cursos de Administração do setor privado: implicações de uma política de avaliação. / Roberto Araújo da Silva ; Orientadora Prof.ª Dr.ª Maria Angélica Rodrigues Martins. – 2016.

271 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa

1. Educação superior. 2. Avaliação. 3. SINAES. 4. Curso de administração. 5. Coordenação de curso. I. Martins, Maria Angélica Rodrigues. II. Universidade Católica de Santos. III. O SINAES e os coordenadores de cursos de Administração do setor privado: implicações de uma política de avaliação**.**

CDU 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: ROBERTO ARAÚJO DA SILVA

Título: O SINAES E OS COORDENADORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO: IMPLICAÇÕES DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO.

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

Aprovado em: 16 / 8 / 2016

Profª. Drª. Maria Angélica Rodrigues Martins

Orientadora-Membro Nato - Universidade Católica de Santos

Profª. Drª. Ivanise Monfredini

Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Adolfo Ignácio Calderón

Membro Titular Externo – PUC/Campinas

Para Paula e Armandina, pois sem elas esta dissertação continuaria no campo das ideias e dos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Paula pelo apoio incondicional nesta caminhada.

À minha avó Armandina pelo pontapé inicial que me possibilitou realizar esta pesquisa.

Ao meu avô Roberto pelo exemplo de ser humano.

À Letícia pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos meus outros familiares que me apoiaram direta ou indiretamente.

À colega Maristela que compartilhou os desafios de um programa de mestrado.

Ao Prof. Dr. Vandré Gomes da Silva pela exigência e rigor necessários para a formação de um mestre.

À Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Barbosa Abdalla pela atenção, recepção, carinho e ensinamentos.

À Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina Albieri de Almeida pelo valoroso aprendizado durante diversas disciplinas e momentos em minha trajetória no mestrado.

À Prof.ª Dr.ª Ivanise Monfredini pelo aprendizado no campo das políticas públicas que me permitiu ter uma visão menos ingênua sobre esta área.

À Prof.ª Dr.ª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco pelas contribuições que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente em seus aspectos metodológicos.

À Prof.ª Dr.ª Maria Angélica Rodrigues Martins, minha estrela-guia, pessoa brilhante a qual tive a oportunidade de ser aluno e orientando. Qualquer palavra seria pouco para agradecer a paciência, a compreensão e o aprendizado. Muito obrigado.

Aos outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa.

Aos coordenadores que aceitaram participar da pesquisa e concederam gentilmente parte de seu tempo para a realização das entrevistas.

À CAPES pelo apoio financeiro e a manutenção da bolsa.

"A universidade ensina todos os nomes de todos os rios, mas anula nos alunos a capacidade de emocionar-se ao ver um deles. Ensina porque a economia se desequilibra, mas leva cada aluno a ignorar que há nomes por trás do desemprego criado".

Cristovam Buarque (2000, p. 37)

RESUMO

A pesquisa analisa o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e suas implicações na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado. Destaca a magnitude desse setor na educação superior brasileira e o elevado número de matrículas nos cursos oferecidos. Contempla as diretrizes e o funcionamento do curso, com foco na formação e na atividade de seus coordenadores. Tem como objetivo analisar as implicações do SINAES na coordenação de cursos de Administração do setor privado, com ênfase nos conceitos de avaliação educativa e regulação expressos em seus fundamentos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, vale-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas com oito coordenadores de cursos de Administração de municípios de uma região metropolitana paulista, que não dispõe de instituições públicas que os ofereçam. Traz como principais resultados a perspectiva de que o SINAES, mesmo após as mudanças ocorridas ao longo dos anos, mantém-se, nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, como um processo educativo. Para eles, o Sistema atua como um guia para a coordenação, como instrumento para a organização do curso, funcionando como um manual para leigos em gestão educacional. Note-se que seis dos oito entrevistados são egressos de cursos de Administração, área que valoriza o planejamento e o controle. O posicionamento favorável ao Sistema não exclui críticas ao seu funcionamento e ao excesso de regras. No entanto, a consideração de que o SINAES ampliou seus horizontes, tanto em termos de suas atribuições e relações quanto ao entendimento do curso como um projeto formativo, supera as críticas. E é nesse sentido que se entende presente a ideia de avaliação educativa.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. SINAES. Curso de Administração. Coordenação de Curso.

ABSTRACT

The research analyzes the SINAES (National System of Higher Education Evaluation) and its implications on the coordination of Management courses from the private sector. Highlights the magnitude of this sector in the brazilian higher education and the high enrollment in its offered courses. Includes the guidelines and the operation of the Management course, focusing on the formation and activity of their coordinators. The study aims to analyze the implications of SINAES on the coordination of Management courses in the private sector, with emphasis on the educational evaluation and regulation concepts expressed in the System initial document. The research adopts a qualitative approach, using document analysis and semi-structured interviews with eight Management courses coordinators from cities of a São Paulo metropolitan region, which does not have public institutions that offer this kind of courses. It has as main results the prospect that SINAES, even after the changes over the years, remains, in the statements of the subjects, as an educational process. For them, the System acts as a guide for coordination, as a tool for the organization of the course, working as a guide for lay people in educational management. Remarks that six of the eight respondents are undergraduate on Management, an area that appreciates planning and control. The favorable positioning about the system does not exclude critics to its operation and its excessive rules. However, the consideration that the SINAES expanded their horizons, both in terms of its functions and relations to the understanding of the course as an educational project, exceeds the critics. And that is what is meant as the idea of educational evaluation.

Keywords: Higher Education. Evaluation. SINAES. Management Course. Undergraduate Program Coordination.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de IES, por categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a Região Geográfica	39
Figura 2	Tripé da Coordenação de Cursos	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Percentual de Instituições de Educação Superior e Percentual de Matrículas, por Organização Acadêmica 37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Roteiro de entrevista semiestruturada	111
Quadro 2	Análise das implicações do SINAES para os coordenadores de curso	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil das IES, segundo a Característica Mais Frequente 39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BSC	*Balanced Scorecard*
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNA	Comissão Nacional de Avaliação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
EAD	Ensino à Distância
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
EHEC	*École des Hautes Études Comerciales*
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Financiamento Estudantil
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior

IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IGP-M	Índice Geral de Preços do Mercado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RUF	Ranking Universitário Folha
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de seleção unificado
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
USAID	*United States Agency for International Development*
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS ANTECEDENTES DO SINAES 24

1.1 Educação Superior no Brasil e Políticas de Avaliação 24

1.1.1 Apontamentos sobre análise de políticas educacionais 27

1.1.2 Educação Superior no Brasil: a relevância do setor privado 29

1.1.3 O Percurso da Avaliação da Educação Superior no Brasil 43

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O SINAES EM QUESTÃO 47

2.1 Avaliação na Educação Superior: perspectivas teóricas 47

2.2 Explicando o SINAES 52

2.2.1 Avaliação Educativa e Regulação: princípios do SINAES 54

2.2.2 O tripé do SINAES 60

2.2.3 As mudanças ocorridas após a implementação 63

2.2.4 O processo de hiperburocratização no SINAES 68

CAPÍTULO III - COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO: O GESTOR COMO MEDIADOR ENTRE O SINAES E A IES 74

3.1 O curso de Administração no Brasil: primórdios e atualidade 74

3.2 A formação do administrador, diretrizes curriculares e perspectivas futuras 86

3.3 Uma nova atividade profissional: administrador e coordenador de curso de graduação 95

3.4 O coordenador como mediador entre o SINAES, a IES e o curso de Administração 98

CAPÍTULO IV - PERSPECTIVAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS 105

4.1 Problema de pesquisa, justificativa e objetivos: uma retomada 105

4.2 Procedimentos metodológicos e sujeitos da pesquisa 106

4.3 Roteiro de entrevistas 110

CAPÍTULO V - IMPLICAÇÕES DO SINAES NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO 115

5.1 Perfil dos coordenadores entrevistados 115

5.2 Implicações do SINAES na coordenação e aos coordenadores de cursos de Administração 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

REFERÊNCIAS 148
APÊNDICE A - Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da USP 159
APÊNDICE B - Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNESP 160
APÊNDICE C - Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP 162
APÊNDICE D - Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da CAPES 163
APÊNDICE E - Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo 169
APÊNDICE F - Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo Educ@ 179
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada 182
APÊNDICE H - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 186
APÊNDICE I - Transcrição de Entrevista Número 1 187
APÊNDICE J - Transcrição de Entrevista Número 2 196
APÊNDICE K - Transcrição de Entrevista Número 3 209
APÊNDICE L - Transcrição de Entrevista Número 4 220
APÊNDICE M - Transcrição de Entrevista Número 5 232
APÊNDICE N - Transcrição de Entrevista Número 6 243
APÊNDICE O - Transcrição de Entrevista Número 7 253
APÊNDICE P - Transcrição de Entrevista Número 8 261

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), atual política de avaliação da educação superior brasileira, e sua repercussão na base do sistema educacional, isto é, entre coordenadores de cursos de graduação do setor privado. O SINAES, instituído em 2004, tem como objetivos a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social (BRASIL, 2004). O Sistema, pensado para integrar as concepções de avaliação educativa e regulação (BRASIL, 2003b), passou por mudanças em sua implantação.

A trajetória do ensino de nível superior no Brasil teve um início recente, se comparada com a tradição universitária de outras nações. A primeira universidade nos moldes ocidentais foi a Universidade de Bolonha, com fundação datada em 1088. No Brasil, a primeira tentativa de organização deste tipo deu-se em 1912 (CUNHA, L. A., 1989).

O ensino superior no país teve início com a vinda da família real em meados do século XIX. O Brasil, que naquela época ainda era uma colônia, não contava com instituição desse nível. No entanto, desde meados do século XVI, em países da América Latina como Argentina e México, já havia universidades católicas. Os primeiros cursos no país foram os de Medicina e Direito. Dias após a chegada de D. João VI, foi instituída a Faculdade de Medicina da Bahia, em 1808 (CUNHA, L. A., 1989; PROTA, 1987; SAMPAIO, 2000; TRINDADE, 1999).

Das características atuais da educação superior brasileira as mais relevantes são: a heterogeneidade institucional e a forte presença da iniciativa privada. A variedade institucional pode ser observada na diversidade de organização acadêmica das IES (Instituições de Educação Superior), nas suas dimensões, missões e localização, tanto em termos regionais quanto locais (SAMPAIO, 2000).

A relevância do setor privado não é recente. As primeiras IES do país cobravam taxas de seus alunos, incluindo as mantidas pelo Estado (SAMPAIO, 2000). A expansão ocorrida nas décadas de 1970, 1980 e 1990 consolidou a predominância da iniciativa privada na educação superior brasileira.

Os números do Censo da Educação Superior de 2013, divulgados pelo resumo técnico em 2015 (BRASIL, 2015c), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), apresentam a magnitude do setor privado no país. Em 2013, das 2.391 IES existentes, mais de

87% pertencem à iniciativa privada, isto é, 2.090 instituições. Do contingente total de 7.305.977 matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), 73% (5.373.450) estão em instituições privadas (BRASIL, 2015c).

A expansão da educação superior brasileira, com predominância do setor privado, demanda ao Estado atuação constante no que se refere à avaliação do sistema. Assim como a trajetória deste nível de ensino, a avaliação na educação superior do Brasil apresenta caminhada recente (ZAINKO, 2008). As primeiras iniciativas neste sentido começaram na década de 1980, mais especificamente em 1983, com o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária).

Após o PARU, o Estado conduziu nova tentativa de consolidar um sistema de avaliação na educação superior. Em 1985, foi instituída a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) com o objetivo de propor soluções aos problemas deste segmento educacional (BRASIL, 1985a).

Em 1986, foi lançado o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior) (BRASIL, 1986a) que conduziu seus trabalhos a partir de um relatório elaborado pela CNRES.

No ano de 1993, o governo instituiu o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras) com o objetivo de "estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras" (BRASIL, 1993a, Art. 1º). Para a consolidação desta política foi essencial o relatório proposto pela Comissão Nacional de Avaliação (CNA) no mesmo ano. Esta Comissão foi composta por organizações representativas de diversos segmentos ligados à educação superior. Esta mobilização entre entidades fortaleceu as ações desta nova política. Deste modo, destaca-se a relevância do PAIUB para a elaboração das políticas seguintes.

Em 1995, o PAIUB deixa de ser aglutinador da avaliação da educação superior, sem ser extinto, e o Exame Nacional de Cursos (ENC) é instituído com o objetivo de avaliar as IES mediante o foco em resultados do ensino nos cursos de graduação (BRASIL, 1995).

Os esforços no sentido de desenvolver um sistema abrangente de avaliação ganharam novamente corpo em 2003, quando o MEC, por intermédio da SESu (Secretaria de Educação Superior), criou a CEA (Comissão Especial de Avaliação) (BRASIL, 2003a):

> 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 (BRASIL, 2003a, Art. 1º.).

No mesmo ano a Comissão apresentaria o documento "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma nova proposta para a educação superior" (BRASIL, 2003b). Em 2004, por meio da Lei 10.861, foi criado o SINAES, política com o objetivo de articular três eixos de avaliação: a avaliação de cursos, a avaliação dos estudantes (por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)) e a avaliação institucional (por meio de avaliação externa e a autoavaliação) (BRASIL, 2004).

Ao longo dos dez anos de sua implementação o SINAES sofreu diversas modificações ampliando suas características de avaliação como regulação e isto aliado à magnitude do setor privado na educação superior no Brasil (mais de 87% das IES são privadas (BRASIL, 2015c)), ao número de cursos de Administração e ao papel do coordenador de curso, compõem o emaranhado de questões que constituem o enredo desta pesquisa. Delas, a questão-problema que se levanta é: quais as implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado, tendo em vista os conceitos de avaliação educativa e avaliação como regulação tal qual expressos em seus fundamentos?

Ao analisar sua raiz etimológica, a palavra implicação vem do latim *implicare*, isto é, "enredar, embaraçar, fazer supor, dar a entender, produzir como consequência, contender, antipatizar" (CUNHA, A. G., 2010, p. 351). As implicações, no caso desta pesquisa, são entendidas como os efeitos, as complicações, tensões e embaraços trazidos pelo SINAES aos coordenadores de cursos de Administração do setor privado.

O objetivo deste estudo consiste em analisar as implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado. Para atingi-lo, colocam-se como objetivos específicos: analisar o SINAES enquanto política de avaliação, com ênfase para os fundamentos de avaliação para regulação e avaliação educativa propostos em sua concepção inicial; expor as diretrizes que norteiam a estrutura e o funcionamento dos cursos de Administração, com foco no coordenador de curso; e, finalmente, discutir as implicações do SINAES na coordenação de cursos de Administração do setor privado.

O estudo estrutura-se metodologicamente em quatro eixos: (1) revisão bibliográfica com base em livros e artigos em periódicos especializados nos seguintes temas: educação superior, avaliação na educação superior, coordenação de cursos e coordenação de cursos de Administração; (2) análise documental de textos legais e oficiais; (3) pesquisa de campo com abordagem qualitativa, mediante entrevistas semiestruturadas; e (4) utilização do método de

análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 2000; FRANCO, 2012) para análise e categorização dos dados apurados.

Para a revisão bibliográfica foi realizado levantamento em seis bases de dados, utilizando como descritores: educação superior, SINAES, avaliação, coordenação de curso e curso de Administração. As bases de dados pesquisadas foram: Banco de Teses e Dissertações da USP (Apêndice A), Banco de Teses e Dissertações da UNESP (Apêndice B), Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP (Apêndice C), Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice D), Scielo (Apêndice E) e Scielo Educa (Apêndice F). Foram encontradas 34 teses, 59 dissertações e 135 artigos relacionados à temática da pesquisa. Após a leitura dos resumos dos estudos, alguns foram selecionados e aprofundados. A revisão bibliográfica permitiu a compreensão do campo científico relacionado, bem como a percepção do estado atual das pesquisas relacionadas ao SINAES e à avaliação da educação superior no Brasil.

Embora a maioria não tenha sido diretamente citada, alguns dos estudos encontrados foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Destacam-se os textos de Barreyro e Rothen (2008), Dias Sobrinho (2010) e Zainko (2008), que trouxeram a contribuição de perceber as mudanças ocorridas ao longo dos anos nas políticas de avaliação da educação superior brasileira. Os estudos de Barreyro (2008), Calderón, Poltronieri e Borges (2011), Denise Leite (2008) e Sguissardi (2008) possibilitaram visão aprofundada acerca de rankings e a cultura de avaliação no país. Além disso, as pesquisas de Cres (2011) e Fernandes (2012) auxiliaram no aprofundamento das questões relacionadas à coordenação de cursos de graduação. As dissertações de Bernhardt (2015) e Teixeira Júnior (2015), ainda que não tenham sido citadas ao longo do texto, foram relevantes para a compreensão do objeto desta dissertação.

A pesquisa de campo envolveu oito coordenadores de curso de Administração de IES privadas em região metropolitana do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que permitiram o aprofundamento de questões surgidas a partir das respostas obtidas durante as próprias entrevistas.

Este estudo focou o setor privado e cursos presenciais em razão de sua abrangência. A falta de tradição universitária no país leva, de certo modo, tais instituições a se balizarem estritamente por aquilo que está proposto pelo Estado em suas políticas de avaliação (MARTINS, M. A., 2009; SAMPAIO, 2000; ZAINKO, 2008). Para o setor privado, obter bons resultados nas avaliações é uma forma de expor seu produto ou serviço. Na lógica capitalista da iniciativa privada, o número de alunos é tão importante quanto uma chancela oficial de qualidade, que é fartamente divulgada pelas mídias quando são publicados

resultados de avaliações externas. A polissemia da ideia de qualidade e os limites dessas avaliações não são colocados em xeque. Nesse contexto, está o coordenador de curso como mediador entre as exigências do Estado, da instituição e a formação dos estudantes. Encerrar cursos e/ou reduzir matrículas pode gerar consequências negativas ao público envolvido (docentes, coordenadores, alunos, entre outros).

Sobre a escolha da temática desta pesquisa, cabe ressaltar que seu autor escolheu o tema em razão de sua experiência profissional, como aluno e como docente no curso de Administração, em IES privadas. Participou duas vezes do ENADE, como ingressante e como concluinte, nos anos de 2009 e 2012 respectivamente. Graduado em Administração, sempre se interessou pelos processos de gestão em educação, políticas educacionais e, principalmente, pelo histórico do curso de Administração e a educação superior em geral. Cabe lembrar que o curso de Administração é, atualmente, um dos cursos que possui maior número de matrículas do país, dispondo de cerca de 800 mil alunos (BRASIL, 2014a), fato que deve chamar atenção do Estado no que concerne à qualidade do ensino ofertado. Além deste ponto, ao possuir o desejo de aperfeiçoar-se como professor na educação superior, apresentavam-se dois caminhos a seguir: especializar-se em Administração e ter pouco conhecimento do campo da Educação ou buscar formação que lhe trouxesse fundamentos na área e aptidões pedagógicas. Voltou-se a um Programa de Pós-Graduação em Educação que forma pesquisadores na área, o que representa um caminho seguro para reforço permanente de fundamentos e para o desenvolvimento de habilidades como profissional de educação.

O texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo intitulado "Educação Superior no Brasil e os antecedentes do SINAES" inicia-se com apontamentos sobre políticas educacionais e sua análise. Em seguida, aborda a trajetória da educação superior no Brasil e apresenta o percurso das políticas que precederam o SINAES e sustentaram sua concepção.

O segundo capítulo, "Avaliação da e na Educação Superior: O SINAES em questão" expõe reflexão teórica acerca da avaliação na educação superior, traz análise esmiuçada sobre o Sistema e discute as mudanças ocorridas em sua implementação.

O terceiro capítulo, "Coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado: o gestor como mediador entre o SINAES e a IES" aborda brevemente a trajetória do curso de Administração no Brasil, dos seus primórdios até a contemporaneidade. Contempla a formação do administrador, traz comentários acerca das diretrizes curriculares do curso e as perspectivas futuras da profissão e do campo de conhecimento. Por último apresenta o profissional administrador como coordenador de cursos de graduação e mediador entre o SINAES, a IES e o curso de Administração.

O quarto capítulo trata de "Perspectivas e caminhos metodológicos", ou seja, explica o desenvolvimento da pesquisa e fundamenta as opções metodológicas definidas.

O quinto capítulo intitula-se "Implicações do SINAES na coordenação de cursos de Administração do setor privado" e traz a análise dos dados levantados, relacionando estes com os aportes teóricos dos capítulos anteriores.

Finalizando, são apresentadas considerações sobre a trajetória percorrida e os resultados alcançados com todo o estudo.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS ANTECEDENTES DO SINAES

> *"[...] Quando falamos do problema da universidade, temos de levar em conta a peculiaridade de sentido que a palavra tem atualmente para nós. Só possuímos de comum com a "universidade", enquanto tal, o simples nome, pois o que para nós constitui historicamente o conceito de universidade é coisa tão diferente do que ocorreu na Europa que não nos é lícito pensar em termos gerais, como se as nossas universidades e as europeias fossem por essência uma mesma realidade. Importa-nos pensar concretamente e considerar o nosso caso particular à luz da história da nossa formação nacional, onde, em dado momento, começam a surgir as escolas superiores, e onde, em época recentíssima, se configuraram os primeiros organismos com o pomposo nome de universidades"*
> Álvaro Vieira Pinto (1994, p. 18).

Esse capítulo é um exercício de contextualização, pois para se aprofundar no SINAES é necessário situá-lo. A educação superior no Brasil tem sua própria essência e constituiu-se a partir de sua realidade histórica, cultural e política.

O capítulo inicia com breves apontamentos sobre o campo das políticas públicas, a análise destas e o cenário no qual o SINAES está inserido. Em relação à educação superior, o capítulo ressalta a relevância do setor privado, sua ampliação e diversificação. Por fim, apresenta trajetória das políticas de avaliação da educação superior no país e destaca as iniciativas que antecederam o atual Sistema.

Com sua leitura, o capítulo busca oferecer um panorama acerca do desenvolvimento da educação superior brasileira e das políticas de avaliação desse setor, de modo que o leitor possa compreender o surgimento do SINAES e a conjuntura em que se encontra.

1.1 Educação Superior no Brasil e Políticas de Avaliação

O campo das políticas públicas é complexo, pois se insere no campo político no qual os conflitos são situações cotidianas. Este estudo trata de uma política pública de avaliação e, para se compreender uma política, é fundamental conhecer seu contexto. Além do quadro onde se encontra o SINAES, é necessário abordar alguns conceitos e apontamentos sobre políticas públicas e análise de políticas educacionais.

Para Saravia (2006, p. 28), uma política pública é um "fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade". Decisões estas, para o mesmo autor, "condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão". É possível considerar as políticas

públicas, por Saravia (2006, p. 28-29), como "estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório". Em uma concepção mais operacional, o autor define que uma política pública é:

> [...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

Uma política pública envolve diversos processos. Há o momento da agenda, o qual um determinado assunto transforma-se em objeto de debate. O período da elaboração, que consiste na identificação e delimitação de um problema e a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação. A etapa de formulação, que inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais adequada. A implementação, que se constitui pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. O momento da execução, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. O acompanhamento, que é o processo sistemático de supervisão da execução, com o objetivo de fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos. E, por fim, a análise que consiste na mensuração dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especificamente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas (SARAVIA, 2006).

Segundo Muller (apud MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161):

> Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores).

Farah (2006), em esforço de revisão das políticas brasileiras, aborda as características das políticas públicas no Brasil. Para a autora, as políticas públicas promovidas pelo Estado brasileiro até o início dos anos 1980 se caracterizavam, em primeiro lugar, pela centralização decisória e financeira na esfera federal, cabendo aos estados e municípios o papel de executores das políticas formuladas. Em segundo lugar, pela fragmentação institucional. O

crescimento do aparato estatal se deu de modo desordenado, por sobreposição de novas agências a agências preexistentes, sem que se estabelecesse a coordenação da ação dos diversos órgãos. Outra característica central das políticas no Brasil até os anos 1980 consistia na exclusão da sociedade civil do processo de formulação das políticas, da implementação dos programas e do controle da ação governamental. Estas características só viriam a sofrer modificações a partir da Constituição de 1988.

Para Oliveira (2000, p. 79):

> O grande marco na tímida tentativa histórica de construção de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de "Constituição Cidadã". Promulgada num contexto político de retorno à democracia, de ascenso das lutas populares e sociais, a Constituição sintetizou as contradições do processo de redemocratização brasileira.

Ainda segundo Oliveira (2000, p. 79-80), mais especificamente na área da educação, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, cujos primeiros anteprojetos foram apresentados ainda em 1988, mas só aprovada em 1996, reflete essa mudança na correlação de forças ao incluir demandas da sociedade.

Para Ângela Maria Martins (2010, p. 38) há um "consenso na literatura" que examina o período pós-1990 sobre as reformas do Estado em âmbito internacional: "todas têm sido orientadas para as mudanças exigidas pelo mercado e condicionadas por relações de poder assimétricas entre os diferentes países, criando demandas e reorientando a gestão das políticas educacionais em contexto marcado por novas regulações". Estas reformas do Estado comentadas pela autora, em outros países como os casos da Inglaterra e Estados Unidos, são abordados de modo mais aprofundado por Ball (2011) e Souza e Oliveira (2003). Estes autores ressaltam as transformações de Estados com características de Bem-Estar Social, isto é, provedores de políticas sociais, com destaque para educação e saúde públicas, que exigem elevados investimentos, para Estados neoliberais com ideais de presença mínima estatal, promovendo cortes em diversas áreas de atuação do Estado.

Entretanto, no caso brasileiro esta situação é complexa, pois ainda que haja discussão sobre a questão da presença do Estado em maior ou menor nível, os gastos públicos e o desequilíbrio fiscal aumentaram nos últimos 20 anos, conforme apontam alguns estudos (SILVA; TRICHES, 2014; GIAMBIAGI, 2008). Desta forma, torna-se arriscado afirmar que no Brasil confirma-se a existência de um Estado mínimo.

Nos trechos seguintes, de forma a contemplar uma análise aprofundada do SINAES, serão apontadas algumas considerações acerca da análise de políticas públicas de caráter

educacional, o contexto da educação superior no Brasil e a trajetória do campo das políticas de avaliação da educação superior no país.

1.1.1 Apontamentos sobre análise de políticas educacionais

Existem diversas formas de estudar uma política. Em exercício de breve revisão, serão apresentadas considerações de alguns autores sobre a análise de políticas públicas e políticas educacionais.

As políticas públicas configuraram-se como unidade de análise no cômputo geral da área de Ciências Sociais apenas a partir da década de 1950 e sob duas tendências: a relativa à busca de soluções aos problemas sociais e econômicos enfrentados por governos e a relativa a um direcionamento na pauta das pesquisas da área, com objetivo de suprir lacunas nas abordagens iniciais que não davam conta dos problemas detectados (MARTINS, A. M., 2010).

Para Draelants e Maroy (apud MARTINS, A. M., 2010, p. 31-32), "a análise das políticas públicas, atualmente, oscila entre o conhecimento *no* processo político e o conhecimento *do* processo político" e configura três tendências: a "análise das políticas públicas baseadas nas teorias do Estado; explicações de como as políticas públicas operam e, finalmente, a avaliação de seu impacto". A primeira tendência objetiva interpretar e questionar o papel do Estado e suas relações com a sociedade. A segunda tendência concentra-se em explicar como são tomadas as decisões e a terceira tendência consiste na avaliação dos efeitos da política, procurando explicar seus resultados na sociedade. Análise esta que busca identificar as lacunas entre os programas legais e normativos e o modo como são executados, objetivando sugerir medidas para que sejam corrigidas. Para Ângela Maria Martins (2010, p. 36), a análise de política pública é, por definição, "estudar o governo em ação".

Segundo Hogwood e Gunn (apud Saravia, 2006) há, pelo menos, sete perspectivas para analisar uma política: 1) estudos de conteúdos políticos, nos quais o analista procura explicar a gênese e o desenvolvimento de políticas; 2) estudos do processo das políticas, nos quais se presta atenção às etapas pelas quais passa um assunto e se procura verificar a influência de diferentes setores no desenvolvimento de políticas; 3) estudos de produtos de uma política; 4) estudos de avaliação, que se localizam entre a análise de política e as análises para a política e podem ser descritivos ou prescritivos; 5) informação para a elaboração de políticas, nos quais os dados são organizados para ajudar na tomada de decisão; 6) análise de processo, em que se procura melhorar a natureza dos sistemas de elaboração de políticas; e 7)

análise de políticas, nos quais o analista pressiona, no processo de política, em favor de ideias ou opções específicas.

Bell e Stevenson (apud BALL; MAINARDES, 2011) afirmam que os estudos de política educacional tendencialmente possuem uma das três formas: a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e c) a análise crítica de políticas específicas. Nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, para Ball e Mainardes (2011, p. 12) observa-se a existência de "dois grupos distintos": os estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras, entre outras características e os estudos de análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Ball, Bowe e Gold (1992) propõem a abordagem do ciclo de políticas para análise destas, inicialmente com três contextos: da influência, da prática e da produção de texto. Posteriormente, Ball (1994) incluiu mais dois: dos efeitos e resultados e da estratégia política. Esta pesquisa, como análise dos efeitos do SINAES na coordenação de cursos de Administração do setor privado, insere-se nos contextos da prática e dos efeitos. "O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006, p. 53), ou seja, no contexto da prática, os sujeitos envolvidos como, por exemplo, os coordenadores de curso, podem interpretar, recriar e representar intenções de mudanças e transformações na política original, no caso o SINAES. Assim, de acordo com Ângela Maria Martins (2010, p. 45):

> É importante reconhecer a necessidade de se compreender a complexidade que reveste o processo de transitar no campo das razões, as quais configuram o discurso expresso no conjunto legal, o qual direciona a agenda dos governos para a ação pública e, nesse trânsito, tentar apreender na voz dos atores escolares de que forma eles percebem e "se percebem" nesse universo normativo, com vistas a analisar experiências que, por sua própria condição subjetiva, são comuns à vida de professores, diretores e alunos inseridos em redes de ensino no contexto contemporâneo.

O contexto dos efeitos contempla os resultados e impactos gerados pela política em questão, envolvendo principalmente aspectos de justiça social (MAINARDES, 2006). Coordenadores de curso influenciam e são influenciados pelo SINAES. Suas decisões e

atitudes, a partir dos efeitos de políticas, geram consequências para além de seu próprio trabalho e alcançam as dimensões que contemplam outros públicos (docentes e estudantes).

De outra perspectiva, para Silva e Melo (2000, p. 3), a implementação é vista como o "elo perdido da análise da ação governamental", isto porque problemas não antecipados que surgem durante a implementação de programas ou políticas podem representar obstáculos intransponíveis, os quais, por sua vez, podem levar as agências responsáveis a descontinuá-los". Ainda de acordo com os autores, a implementação corresponde à "execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas" (SILVA; MELO, 2000, p. 4).

A partir do ciclo de políticas, privilegiando o contexto da prática e dos efeitos, esta pesquisa pretende analisar o SINAES e as mudanças após sua implementação apoiada na perspectiva teórica da Sociologia da Avaliação, conforme será explicado adiante no Capítulo II. A seguir, será abordado o cenário no qual o SINAES encontra-se, ou seja, a educação superior no Brasil, apresentando a dimensão do setor privado e o percurso das políticas educacionais de avaliação no âmbito da educação superior do país. Este contexto aliado à perspectiva teórica da avaliação será o pano de fundo que permitirá análise acerca do atual Sistema e suas implicações na coordenação de cursos de Administração.

1.1.2 Educação Superior no Brasil: a relevância do setor privado

A trajetória da educação superior no Brasil é curta, se comparada com outros países da América Latina, pois:

> Enquanto os conquistadores foram implantando universidades, desde o Caribe (Santo Domingo) até países do Cone Sul (Córdoba) em meados do século XVIII, o Brasil optou pelo ensino superior profissional a partir do século XIX, com as pioneiras Escolas de Minas de Ouro Preto, Medicina de Salvador, mas sobretudo através das Faculdades de Direito e, mais tarde, das Politécnicas (TRINDADE, 1999, p. 28).

Os primeiros passos da educação em nível superior no Brasil começam com a chegada da família real em 1808. Com o objetivo de iniciar um processo de formação superior da população, o rei D. João VI inaugurou as primeiras IES do país. A primeira instituição foi fundada no mesmo ano na Bahia. Com foco profissionalizante, a Escola de Medicina da Bahia tinha como principal objetivo a formação de médicos e cirurgiões para trabalhar na sociedade da época (CUNHA, L. A., 1989; TRINDADE, 1999). Para Luiz Antônio Cunha (1989, p. 9):

"ainda que existissem IES na época colonial, não se criou nenhuma universidade no Brasil até o início do século XX".

De acordo com Luiz Antônio Cunha (1989), diversos fatores contribuíram para o fato de o Brasil instituir sua primeira universidade apenas no início do século XX, dentre eles estão: o processo de colonização, pois o português, diferentemente do espanhol não encontrou povos indígenas com cultura complexa, contra a qual fosse necessário encontrar algum tipo de resistência; a dimensão institucional, pois Portugal também dispunha de um pequeno quadro universitário, na época composto apenas pela Universidade de Coimbra, pelo Colégio de Évora e pelo Colégio de Lisboa; e a relação de poder, pois construir uma universidade no Brasil diminuiria o poder da metrópole e a necessidade de envio de maior número de estudantes de nível superior a Portugal, socializando-os na submissão à metrópole.

Este momento é marcado por uma relevante característica da educação superior no Brasil: a profissionalização. Os profissionais liberais, sendo estes formados pelos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, se tornariam os mais prestigiados da sociedade. Conforme Sampaio (2000, p. 37-38):

> Desde 1808, quando foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, até a proclamação da República, em 1889, o ensino superior se desenvolvera muito lentamente. O ensino seguia o modelo de formação para profissões liberais em faculdades isoladas e visava a assegurar um diploma profissional, que dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho e a garantir prestígio social. A independência política, em 1822, não trouxe mudanças no formato do sistema, tampouco sua ampliação ou diversificação. Os novos dirigentes não viram nenhuma vantagem na criação de universidades.

A autora destaca outro fator preponderante no sistema de nível superior brasileiro, as faculdades isoladas. Ensino focado na profissionalização e instituições heterogêneas e isoladas são aspectos que definem, até a atualidade, a educação superior no Brasil. Os esforços do Estado em criar as primeiras IES no país também não significam ensino superior público, pois mesmo as primeiras instituições cobravam taxas de seus alunos e ainda eram uma possibilidade apenas para as camadas mais abastadas da população (SAMPAIO, 2000).

Os próximos passos para o desenvolvimento do nível superior seriam dados a partir da Proclamação da República em 1889. A partir do início do período republicano, a nova moldura legal da época permitiu a constituição de faculdades privadas (CUNHA, L. A., 1989; SAMPAIO, 2000). De acordo com Luiz Antônio Cunha (1989), se no início toda iniciativa era estatal, a instituição da república por liberais e positivistas promoveu a iniciativa particular.

A primeira IES privada, a Escola de Engenharia Mackenzie College foi fundada em 1896 (SAMPAIO, 2000). Sampaio (2000, p. 37) afirma que:

> A história do ensino superior privado no Brasil teve início no período republicano. A Constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas. O efeito imediato dessas medidas foi a ampliação e a diferenciação do sistema de ensino superior.

A partir deste período, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior. As primeiras IES particulares eram confessionais ou de iniciativa de elites locais. Algumas contavam com apoio do Estado, outras dependiam apenas de recursos privados (SAMPAIO, 2000).

As primeiras décadas da República propiciaram o início das discussões sobre a criação da primeira universidade brasileira, o que inauguraria uma nova etapa no percurso da educação superior no país.

Antes dos anos 1920, mais precisamente em 1912, houve uma iniciativa no sul do país de empresários e grupos políticos locais com o objetivo de criar a Universidade do Paraná constituída por cinco faculdades isoladas (Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio). A universidade deixaria de existir logo em seguida, em 1915, devido às mudanças na legislação da época. Anos mais tarde esta IES viria a tornar-se a atual Universidade Federal do Paraná (UFPR) (PROTA, 1987; SAMPAIO, 2000).

Oficialmente a primeira universidade do Brasil seria criada em 1920. A Universidade do Rio de Janeiro (mais tarde nomeada Universidade do Brasil e depois transformada na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)) resultava da união da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina, ambas federais, e da Faculdade de Direito, fruto da fusão e da federalização de duas faculdades privadas existentes na capital (CUNHA, L. A., 1989). Segundo Luiz Antônio Cunha (1989, p. 12), definia-se, assim, "o padrão de formação das universidades brasileiras", isto é, a "reunião de faculdades isoladas".

O pontapé inicial dado pela Universidade do Rio de Janeiro tomaria força em 1934 e 1935 com a criação das universidades de São Paulo e do Distrito Federal, esta última, para Luiz Antônio Cunha (1989, p. 18), trazia grandes novidades, pois "sua Escola de Ciências não tinha como objetivo a formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas, sim, o desenvolvimento e a disseminação do "saber desinteressado"".

É também neste período que ocorre a fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro, com apoio do Estado e com presença de alunos vindos do ensino secundário católico, o que propiciava uma formação ideológica mais homogênea (CUNHA, L. A., 1989).

Os trinta anos que se passaram desde a criação da primeira universidade no Brasil consolidaram o crescimento e a participação do setor privado no sistema (SAMPAIO, 2000).

> O ensino superior católico, no Brasil, desenvolveu-se como setor paralelo do setor público desse grau de ensino. Esse paralelismo está na base da relação de dependência financeira que as instituições católicas sempre pleitearam e, em alguns períodos, efetivamente, conseguiram manter com o Estado. O paralelismo também se manifesta no modelo de universidade adotado por algumas instituições do segmento católico. Em um primeiro período, as instituições católicas foram contempladas com verbas orçamentárias do MEC. Depois, com a extinção dessas verbas, passaram a ocupar o primeiro lugar da lista das instituições não federais que contam com apoio financeiro do Ministério da Educação e do Desporto (SAMPAIO, 2000, p. 49).

As mudanças seriam cada vez mais rápidas a partir da década de 1950 e consolidadas nos anos 1960. Os primeiros movimentos estudantis mudariam os rumos da educação superior no Brasil. Os movimentos se iniciaram com idas a eventos internacionais e, principalmente, após conhecer o movimento pela Reforma Universitária originado na cidade argentina de Córdoba. A UNE (União Nacional dos Estudantes) promoveu o primeiro Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino em Salvador. O objetivo dos movimentos era permitir uma democratização do acesso ao nível superior e colocar a universidade a serviço da sociedade de maneira geral (CUNHA, L. A., 1989).

Entretanto, o golpe de 1964 revelou uma vulnerabilidade ainda em uma extensão desconhecida pela comunidade acadêmica. Professores demitidos, livros apreendidos, prisões de professores e alunos, além da imposição de novos professores ligados ao novo Regime, tornaram-se práticas cotidianas (CUNHA, L. A., 1989).

A sociedade brasileira mudou rapidamente neste período, ampliando os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela expansão do acesso ao ensino de nível médio. A satisfação de tal necessidade, ainda que limitada a poucos setores da sociedade, criou nova clientela para o nível superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu novo mercado de trabalho (SAMPAIO, 2000). De acordo com Graciani (1982, p. 61):

> Dado o modelo nacional-desenvolvimentista basear-se no processo de desenvolvimento urbano-industrial, era necessário mobilizar e preparar tecnicamente a força de trabalho, através do adestramento de mão-de-obra, às novas contingências do mercado de trabalho. A universidade brasileira da época não se encontrava preparada para assumir tal papel, pelos privilégios que abarcava enquanto seleção,

> rigidez de estrutura organizacional, deficiência de recursos e a forma de produção de conhecimento que se propunha; era altamente criticada pelos educadores pela inércia de funcionamento; fazia-se necessário incrementar a investigação científica, para contribuir com desenvolvimento econômico por que passava o Brasil.

Estas mudanças e a nova demanda exigiam por parte do Estado uma ação mais efetiva no que tangia a questão do acesso ao nível superior. Essa exigência à ampliação do sistema estava ligada, de um lado, à necessidade emergente do mercado de trabalho industrial e, de outro, aos princípios de ascensão evidentes nas ações, práticas e atitudes das camadas médias (GRACIANI, 1982).

Em novembro de 1968 é promulgada a Lei 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que estendia as novas formas de organização das universidades federais às estaduais, às privadas e aos estabelecimentos isolados. A Lei também foi importante, pois apresentou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (BRASIL, 1968). Para Luiz Antônio Cunha (1989, p. 26), ainda que a Lei "reconhecesse a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, seus dispositivos a limitavam, como também o faziam os atos de exceção e as intervenções governamentais".

> A Reforma Universitária trazia consigo, portanto, uma esperança de alteração profunda no sistema universitário sugerindo caminhos para a flexibilidade estrutural e a participação dos diferentes níveis da hierarquia nas decisões gerais sobre o destino da universidade e, mais particularmente, naquelas decisões que os atingiam mais diretamente na sua situação de trabalho (GRACIANI, 1982, p. 21).

A Reforma de 1968 traria mudanças à educação superior do Brasil. O regime de cátedras foi extinto, sendo substituído pelo regime departamental, que possibilitava maior facilidade para contratação e demissão de professores (CUNHA, L. A., 1989).

> Com efeito, o regime departamental propiciou um rápido crescimento do número de docentes, condição necessária para a expansão das matrículas nas universidades. Se o aumento do número de alunos era bem visto pelo regime militar como modo de responder às demandas sociais das classes médias, antes que se traduzissem em demandas políticas, o crescimento do número de docentes levou a uma direção distinta. O movimento estudantil perdeu grande parte de seu ímpeto, devido à mudança na composição sociocultural do aluno, à cooptação e à repressão policial (CUNHA, L. A., 1989, p. 27).

De acordo com Graciani (1982), dentre as expectativas idealizadas pelo movimento estudantil poucas foram efetivadas, pois: não houve democratização do ensino superior, uma vez que as camadas operárias foram excluídas; não se permitiu uma autonomia geral e irrestrita no sentido didático, muito menos financeiro e administrativo; embora tenha ocorrido a extinção da cátedra, outros padrões formais, racionais e impessoais a substituíram,

hierarquizando e enrijecendo a carreira universitária; não houve abertura para participação docente e discente com critérios de proporcionalidades nos diferentes órgãos deliberativos e as estruturas continuaram rígidas e inflexíveis, caracterizadas por mecanismos institucionalizados de centralização de poder e autoridade autocrática.

A partir da Reforma de 1968 e da atuação governamental nos anos seguintes, o sistema passaria por um rápido processo de expansão no número de IES e no acesso ao nível superior, pois, com a nova lei, houve um crescimento praticamente forçado e desregulado de todo o sistema, baseado principalmente em escolas isoladas (SCHWARTZMAN, 1992).

O final da década de 1960 e o início dos anos 1970 são marcantes para o setor privado. É nesse momento que as IES particulares ganham predominância tanto em número de matrículas quanto em número de instituições (SAMPAIO, 2000). No início da década de 1970, a modernização administrativa, a retomada do crescimento econômico e a especialização crescente da máquina burocrática exigiram do governo central novas ações. A ênfase foi uma política de expansão da oferta de vagas pela criação de estabelecimentos privados, secundada por medidas de aprimoramento da qualidade do ensino nas IES públicas (PENTEADO, 1998). Segundo Luiz Antônio Cunha (1989, p. 35):

> Os modelos de ascensão para as camadas médias transferem-se da acumulação de capital em negócios individuais para a promoção nas burocracias, para o que a diplomação em grau superior torna-se um requisito cada vez mais necessário, embora insuficiente. Daí uma demanda por ensino superior que não para de crescer. Se nos anos 50 e 60 foi a vez dessa demanda expressar-se nas grandes cidades, nos 70 e nos 80, ela se espalha pelas cidades médias e pequenas. Com isso, vem mudando a composição do alunado, que recebe setores do proletariado nas grandes cidades e um contingente provinciano na maior parte das novas universidades e estabelecimentos não universitários.

Se o setor privado sempre teve uma presença relevante no nível superior brasileiro, é nesse momento que ele ganha um caráter fundamental de provedor do acesso. De acordo com Luiz Antônio Cunha (1989), ao invés de criar mais instituições públicas de ensino superior e/ou aumentar a capacidade de atendimento das existentes, os governos militares optaram por subsidiar o setor privado, fato que foi seguido pelos governos democráticos pós-Regime. "Com estímulo oficial, abriram-se faculdades e até mesmo universidades em cidades onde sequer havia livrarias, quanto mais os professores e os técnicos indispensáveis ao ensino e à pesquisa" (CUNHA, L. A., 1989, p. 58).

A multiplicação de IES se deu mediante a expansão de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias.

> Para se ter ideia, em 1971, do total de 639 estabelecimentos de ensino superior, 527 eram particulares e, desses, apenas dezesseis eram instituições universitárias. Com efeito, à opção do setor privado por instituições de pequeno porte, não universitárias, associa-se a preocupação quase que exclusiva com o atendimento da demanda por ensino (SAMPAIO, 2000, p. 60).

Com relação aos cursos, houve uma fragmentação das carreiras, em busca de maior número de matrículas. Cursos noturnos de baixo custo como, por exemplo, Administração, Direito, formação de professores, entre outros, ganharam maior relevância. Isto porque:

> O setor privado de ensino superior, sobretudo seu segmento não confessional, que é voltado ao atendimento de massa, é financiado fundamentalmente, com recursos privados. Como qualquer outro setor empresarial, o empreendimento tem custo de manutenção e de investimento e visa à obtenção de lucro para o(s) seu(s) proprietário(s). A prestação desse serviço específico, que é ensino superior, faz-se mediante a cobrança de taxas de matrículas e de anuidades do estudante (SAMPAIO, 2000, p. 88).

Estes cursos tinham clientela definida: jovens recém-egressos do nível médio, cuja rede tinha se ampliado na década anterior; pessoas mais velhas, já empregadas, que não tinham tido oportunidade de estudar e que viam no diploma de ensino superior oportunidade de melhoria no mercado ocupacional ou melhoria no *status* social; jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma formação de nível superior, sem que isso implicasse distanciamento da família. Na linguagem de mercado, isso corresponderia ao processo circular no qual o produto oferecido gera aspiração que, por sua vez, transforma-se em necessidade de consumo do produto. Ressalta-se que muitas dessas escolas criadas na época mantêm-se sem ampliar os cursos oferecidos. Funcionando e sobrevivendo, basicamente, com clientela oriunda da própria cidade ou de cidades vizinhas (SAMPAIO, 2000).

O aumento do setor privado trouxe mais uma nova característica ao sistema nacional de nível superior: a competitividade. Este cenário ganha proporção nos anos 1980, pois diferentemente das IES públicas, as quais a abertura de novos cursos está diretamente ligada às necessidades sociais, no setor privado é a existência de um mercado que define este processo. Atrair mais alunos significa manter o empreendimento e aumentar os lucros dos proprietários (SAMPAIO, 2000).

O período pós-reforma de 1968, marcado pela expansão do setor privado e a manutenção da educação superior pública de elite, trouxe um fator relevante ao campo político do nível superior. É neste período que se inicia uma organização dual, dividida entre, de um lado, o setor público, tido como ensino de excelente qualidade e, de outro, o setor privado, apontado como de baixa qualidade. Além disso, há também uma divisão entre os

estudantes. Os que ingressam em IES públicas são provenientes das camadas mais ricas da sociedade e os que se matriculam em IES particulares são alunos menos abastados (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000). Nesse sentido, no dizer de Sampaio (2000, p. 165), "políticas para o ensino superior movem-se em terreno complexo e delicado". O Estado torna-se mediador desta tensão e representa arena privilegiada para onde os diferentes grupos de interesses convergem (SAMPAIO, 2000).

Alguns autores divergem sobre esta questão. Para Luiz Antônio Cunha (1989), a expansão do setor privado se dá em razão da insuficiência do setor público em receber a demanda e o setor privado apenas complementa os excedentes que não estão em IES estatais. Entretanto, para Sampaio (2000), o que permitiu o crescimento da iniciativa privada foi a lógica distinta entre os setores, isto é, como as instituições públicas se desenvolviam sob uma perspectiva elitista, seletiva, em termos sociais e acadêmicos de ensino e pesquisa, as IES particulares recebiam o alunado excluído. A autora também destaca que durante o mesmo período também houve crescimento no número de IES públicas.

Para Sampaio (2000, p. 169), alinhado a esse debate político e téorico, o tema da privatização do nível superior "experimenta um "*revival*" das posições defendidas nos anos 70, a conspiração dos governos militares que promoveu a expansão do ensino privado é substituída pela conspiração neoliberal orientada por organismos internacionais". Nesta concepção, o objetivo do Estado é privatizar o ensino público.

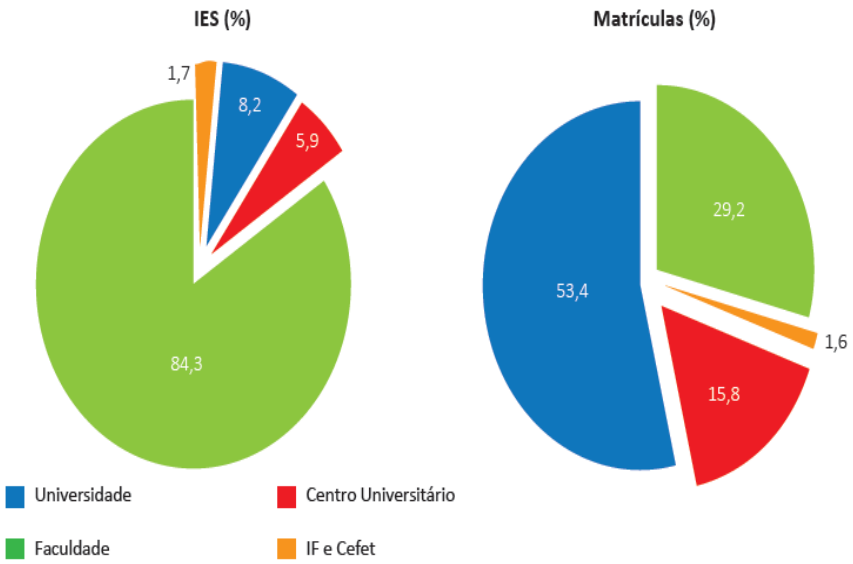
> O caráter dual do sistema tem desdobramentos simbólicos e políticos importantes. No plano da representação, define-se o setor privado de forma contrastiva ao que é, ou se supõe ser, o setor público: o que não é estatal, o que é financiado com recursos privados e regido pelo mercado, o que é de baixa qualidade, o que é de massa, o que existe para gerar lucro. Por sua vez, o setor privado ressente-se de uma auto-representação única, mas reage às insinuações do ensino público de que seria um setor "suplementar" (SAMPAIO, 2000, p. 369).

O setor privado possui uma relevante heterogeneidade. As instituições se diferem pela sua localização, pelo seu alunado, pela sua organização acadêmica entre outros. Dividir, tanto setor público quanto privado, em blocos homogêneos pode tornar-se uma decisão equivocada ou, ao menos, superficial. É arriscado afirmar que o setor público tenha um nível de qualidade tão superior ao privado e vice-versa. Para isto seria necessário um estudo aprofundado e abrangente sobre o que se define por qualidade na educação superior e os resultados comparáveis entre as instituições, o que não é simples e nem o objetivo desta pesquisa. Entretanto, ao analisar o percurso e o desenvolvimento da educação superior no Brasil, é inegável o papel fundamental que o setor privado teve tanto no acolhimento dos

estudantes que não tiveram oportunidades em IES públicas, quanto na diversificação, expansão e desenvolvimento do sistema.

Em 1988, o Estado promulgou a Constituição da República, a qual define que "as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, art. 207º.). Esta questão tornou-se polêmica ao longo dos anos, pois atualmente, ao observar o parque institucional de nível superior do país, nota-se que há predominância das faculdades isoladas e de outros tipos de organização acadêmica com relação ao número de universidades. Com base no Censo da Educação Superior de 2013, publicado pelo MEC em 2015, das 2.391 instituições existentes, 195 são universidades, 140 são centros universitários, 2.016 são faculdades e 40 são institutos federais de ensino tecnológico (BRASIL, 2015c). Contudo, as universidades ainda recebem o maior número de estudantes matriculados (53%) (BRASIL, 2015c). O Gráfico 1 abaixo sintetiza estas informações:

Gráfico 1 - Percentual de Instituições de Educação Superior e Percentual de Matrículas, por Organização Acadêmica.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2015c).

Essas informações evidenciam a relevância das faculdades na composição institucional da educação superior brasileira. Apesar de existir em menor número, se comparadas às faculdades, as universidades ainda recebem o maior contingente de matrículas. Entretanto, ressalta-se que as matrículas são, de certo modo, divididas entre as universidades e

os outros tipos de organização acadêmica. Com isso, a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão torna-se complexa.

A Constituição estabeleceu critérios para as universidades, mas, neste caso, negligenciou a heterogeneidade organizacional do nível superior brasileiro ao desconsiderar os outros tipos de IES. Para Penteado (1998), a questão da indissociabilidade gerou discussão no que se refere ao ensino de nível superior. A autora questiona a possibilidade de ocorrer um ensino de excelência desprendido de uma atividade de pesquisa. De acordo com Penteado (1998, p. 32): "como realizar um ensino de excelência sem uma atividade de pesquisa para fomentá-lo ou renová-lo? Pesquisa considerada como princípio educativo, ou seja, como processo inteligente de interação com a realidade".

Não cabe nesse estudo a discussão sobre a presença conjunta da pesquisa, do ensino e da extensão nos mais diversos tipos de organização acadêmica, contudo pretende-se deixar claro que essa é uma questão ainda em debate e que reforça a heterogeneidade institucional como característica da educação superior no Brasil.

Anos mais tarde, com a Lei 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado traria mudanças na diversidade organizacional do nível superior (BRASIL, 1996). Esta Lei seria modificada pela de nº 12.020, em 2009, para incluir as IES comunitárias (ICES - Instituições Comunitárias de Educação Superior), isto é, uma nova concepção de instituições sem fins lucrativos. Com essa moldura legal, atualmente, o setor privado de educação superior é composto por: a) instituições particulares em sentido estrito, ou seja, as que são mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos; b) instituições comunitárias, que se constituem por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; c) instituições confessionais, que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas, sem fins lucrativos e que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; e, também, por d) instituições filantrópicas (BRASIL, 2009a).

Com relação às ICES, mais recentemente, em 2013, a Lei 12.881 definiu e qualificou estas instituições da seguinte forma: são constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; O patrimônio pertence a entidades da sociedade civil e/ou poder público; Não possuem fins lucrativos, isto é, não distribuem sua renda e aplicam integralmente no país os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais, além de manter escrituração de suas receitas

e despesas revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; Possuem transparência administrativa e a destinação do patrimônio, em caso de extinção, vai para instituição pública ou congênere (BRASIL, 2013).

Neste início do século XXI a educação superior no Brasil consolidou algumas características já comentadas anteriormente: a heterogeneidade institucional, a profissionalização do ensino em detrimento das atividades de pesquisa e extensão (sendo que atividades de pesquisa são realizadas predominantemente em universidades públicas e confessionais) e a expansão do setor privado (NUNES, 2012).

O Censo da Educação Superior de 2013 apresenta o perfil das IES no Brasil. Este perfil é sintetizado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Perfil das IES, segundo a Característica Mais Frequente.

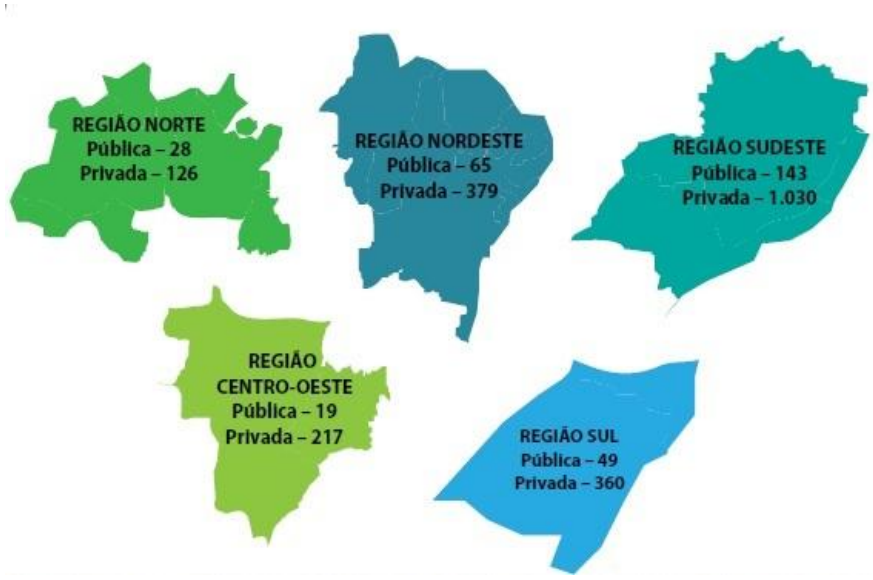
Atributo da IES	Moda*	Frequência Modal	Total de IES
Categoria Administrativa	Privada	2.090	2.391
Organização Acadêmica	Faculdade	2.016	
Localização	Interior	1.550	

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2015c).

A Tabela 1 expõe um padrão modal das IES brasileiras, ou seja, são, em sua maioria, faculdades privadas localizadas em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

A Figura 1 evidencia a magnitude do setor privado em detrimento do público e corrobora as colocações de Nunes (2012) mencionadas anteriormente:

Figura 1 - Número de IES, por categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a Região Geográfica.



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (BRASIL, 2014a).

É no século XXI que há, também, a expansão da modalidade de Ensino a Distância (EAD). Esta nova prática de ensino tem sido fundamental nos últimos anos, principalmente para garantir à população localizada em regiões mais afastadas dos centros urbanos o acesso à educação superior (DOURADO, 2008). Ressalta-se que mais de 15% (1.153.572) do contingente total de alunos de graduação está matriculado nesta modalidade (BRASIL, 2015c).

Além do crescimento da modalidade EAD, em razão das políticas implementadas a partir de 2001, houve ampliação considerável do acesso ao nível superior de ensino, casos do FIES (Financiamento Estudantil) o qual o Estado fornece crédito por meio de financiamentos para os estudantes em nível de graduação (BRASIL, 2001), o PROUNI (Programa Universidade para Todos) que facilita o acesso de estudantes de baixa renda a IES privadas por meio de bolsas parciais (50%) ou integrais (BRASIL, 2005a) e o SISU (Sistema de Seleção Unificada) que unifica o processo de seleção e ingresso em IES públicas (BRASIL, 2012a). Tais medidas corroboram com o adiantado por Sampaio (2000, p. 212):

> Com efeito, as políticas de ensino superior adotadas nos últimos anos têm procurado justamente intervir e, no limite, mudar o caráter da relação do Estado com cada um dos setores do sistema. No que concerne ao setor público, a revisão do financiamento; em relação ao setor privado, a adoção de mecanismos mais efetivos de fiscalização, tanto de âmbito acadêmico (qualidade do ensino) como na esfera financeiro-administrativa.

Alguns números publicados pelo INEP no Censo da Educação Superior evidenciam a realidade contemporânea. No Brasil, das 2.391 instituições existentes mais de 87% são

particulares, ou seja, 2.090 IES. O total de matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância) é de 7.305.977 (BRASIL, 2015c). As IES privadas são as que reúnem o maior número de matrículas: 5.373.450 (73%). Das matrículas em rede privada, 2.243.587 (41%) estão alocadas em universidades, 2.000.692 (37%) nas faculdades e 1.129.171 (21%) nos centros universitários (BRASIL, 2015c). Destaca-se que aproximadamente três quartos de todo o contingente estudantil de nível superior está matriculado em IES privadas. Nota-se que o percentual de matrículas em universidades, que no contingente geral é superior em relação aos outros tipos de instituição, na iniciativa privada diminui sua predominância aproximando-se do percentual de estudantes inscritos em faculdades. O setor privado também recebe o maior número de ingressantes. Dos 2.742.950 alunos que ingressaram na educação superior em 2013, mais de 80% (2.221.104) matricularam-se em instituições desse setor (BRASIL, 2015c). Os cursos com maior número de matrículas e que se revezam ao longo dos anos no topo são: Administração (800.114), Direito (568.889) e Pedagogia (568.030) (BRASIL, 2014a).

Em relação ao público, outro dado importante, referente à expansão, demonstra que em 2009 havia 5.954.021 matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), portanto, houve crescimento aproximado de 18% para chegar a 7.037.688 em 2012 (BRASIL, 2014a). Entretanto, mesmo com os esforços no sentido de democratizar o acesso à educação superior, o aumento do número de matrículas não melhorou a taxa líquida de escolarização[1] que está em 15,1%, índice abaixo das expectativas governamentais (BRASIL, 2014a). Ressalta-se que este índice coloca o nível superior brasileiro como um sistema de acesso elitizado com tendências à massificação, de acordo com o sistema de classificação baseado na taxa líquida de escolarização proposto por Trow (2005). Segundo o autor, um sistema de educação superior de elite é aquele que apresenta taxa de escolarização líquida abaixo de 15%, com reduzido acesso da população em geral. Sistemas com taxas entre 15% e 33% são considerados massificados e acima de 40% são reconhecidos como sistemas de acesso universal (TROW, 2005).

O número de matrículas em cursos de graduação revela uma curiosidade. Ainda que não tenha alcançado maior nível de acesso, o total de alunos presentes no sistema é superior ao contingente demográfico de alguns países, tais como: Uruguai, Finlândia e Dinamarca. De certo, pode ser apenas uma constatação ingênua e superficial, entretanto, torna-se evidente a

[1] Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos, isto é, expressa a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola no ano adequado, conforme a adequação do sistema educacional brasileiro (NUNES, 2012).

complexidade e a dimensão da educação superior no Brasil.

Os dados apresentados evidenciam a predominância do setor privado, um aumento significativo no número de IES, principalmente instituições isoladas e os esforços para a democratização do nível superior, seja pela via pública ou pela via particular. Contudo, a democratização do acesso não é um objetivo fácil de alcançar, porque até mesmo países com tradição universitária não alcançaram taxas líquidas de escolarização superiores a 50%, casos dos Estados Unidos, Alemanha, Coréia do Sul, França entre outros (NUNES, 2012).

Outro fator relevante dos tempos atuais é a lógica rentista do setor privado a qual transforma a educação em mercadoria. Na última década, a educação superior brasileira passou a ter grupos empresariais, com capital aberto na bolsa de valores, proprietários de instituições de nível superior, conforme apontado por Oliveira (2009) e Monfredini (2013). Este fato se dá, de acordo com Oliveira (2009, p. 740), em razão da "transformação da educação em objeto de interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor". Além disso, para Souza e Oliveira (2003, p. 876), a educação superior no Brasil pode ser classificada como um "quase mercado", pois, segundo os autores, não se trata de uma gestão "estatal-centralizada-burocrática" e nem de um "mercado-concorrencial-perfeito". A educação superiora brasileira é composta por um setor privado preponderante e, também, de um setor público minoritário.

Políticas como o PROUNI, mencionado anteriormente, auxiliam na solução de problemas referentes ao acesso à educação superior, entretanto, sua contribuição se dá por meio de isenção fiscal para as IES do setor privado. Segundo Monfredini (2013, p. 22), "o governo "resolveu" o problema da demanda por vagas estimulando o setor privado com a implementação de mecanismos de isenção fiscal". Desta forma, a autora complementa: "podemos dizer que a expansão da educação superior brasileira pelo capital privado tem sido estimulada internamente por políticas de Estado". Com este raciocínio, nota-se que a educação, direito de cidadania, passa a ser oferecida como serviço por empresas privadas (MONFREDINI, 2013). Como apontado por Monfredini (2013, p. 23), a permissão para que as empresas educacionais brasileiras "assumissem seu caráter lucrativo", assim como a abertura do capital dessas empresas na bolsa de valores, causaram mudanças fundamentais na formação dos alunos e na dinâmica institucional de nível superior. Na realidade atual, a relevância do setor privado é uma situação que não pode ser ignorada e que traz mudanças nos critérios e nos conceitos a partir do quais se convencionou avaliar a educação superior (MONFREDINI, 2013, p. 24).

O caráter lucrativo das empresas educacionais responsáveis por IES no Brasil é

evidenciado por movimentações como a compra da Estácio (responsável pela Universidade Estácio de Sá) realizada pelo grupo Kroton (grupo gestor da Universidade Anhanguera, das Faculdades Pitágoras entre outras instituições)[2].

Para Chauí (1999), vivemos em um momento em que as IES deixam de ser instituições sociais, orientadas pela relação ensino-pesquisa, para tornarem-se organizações prestadoras de serviço, com o objetivo de alcançar resultados, sendo estes medidos pela quantidade de egressos e a sua inserção no mercado de trabalho.

As IES como organizações, trazem diversas discussões acerca dos processos de avaliação, principalmente, a regulação, o que fomenta debate amplo sobre aspectos políticos, concepções e fins da avaliação da educação superior e o que se busca entender como qualidade para essas instituições.

1.1.3 O Percurso da Avaliação da Educação Superior no Brasil

A avaliação da educação superior no Brasil possui um percurso recente, se comparado com a tradição universitária europeia, e detentora de "avanços e retrocessos" (ZAINKO, 2008, p. 827). Para analisar o SINAES é relevante traçar os contornos da construção histórica da avaliação no nível superior brasileiro. A concepção do atual Sistema demonstra a importância de políticas anteriores. As iniciativas precedentes ao SINAES tiveram motivos para serem descontinuadas, entretanto, cada uma delas deixou algum tipo de contribuição para o modo como a educação superior no país é avaliada. Conforme Paul, Ribeiro e Pilatti (1992, p. 141):

> As primeiras experiências de avaliação no Brasil foram iniciadas pela CAPES, em 1977, nos cursos de mestrado e doutorado. Na mesma época, apareceram também preocupações ao nível da instituição de ensino superior como unidade de análise, reveladas por experiências de avaliação institucional em algumas universidades como a UNICAMP ou a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Entretanto, a primeira tentativa relevante de constituir um sistema de avaliação da educação superior no Brasil foi o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) em 1983. Ainda durante o governo militar, que vigorou no país de 1964-1985, o PARU possuía um viés de observação, com fins de propiciar uma visão geral da educação superior.

[2] Essas movimentações que envolvem grupos gestores de IES com capital aberto na bolsa de valores foram veiculados na mídia brasileira. A compra da Estácio pela Kroton ainda é estudada pelo CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica), orgão regulador de concorrência no Brasil. Informações disponíveis em: http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/07/1787560-kroton-aumenta-oferta-e-conselho-da-estacio-diz-que-aceita-fusao.shtml. Acesso realizado em: 18/07/2016.

Segundo Barreyro e Rothen (2008, p. 135), isso imprimiu ao PARU um "caráter de busca, indagação, investigação que fundamentaria ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores". No PARU, a avaliação foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia capaz de refletir sobre a prática. Com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, o Programa recorreu à avaliação institucional, considerando a avaliação interna como procedimento privilegiado. Nesse sentido, o PARU foi o precursor das experiências de avaliação posteriores (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O PARU não chegou a apresentar seus resultados, pois foi desativado em 1984, um ano depois de começado, devido a disputas internas no próprio Ministério da Educação. Os dados de milhares de questionários não foram sequer apurados e vários estudos institucionais não passaram das versões preliminares (CUNHA, L. A., 1999).

Com a redemocratização do país em 1985, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES). O resultado do trabalho da comissão é o relatório "Uma Nova Política para a Educação Superior" (BRASIL, 1985b). O trabalho da Comissão evidenciava a necessidade de uma nova política abrangente para a educação superior e não somente de uma lei ou fórmula mágica. O relatório também indicava que a avaliação da educação superior fosse realizada incluindo as seguintes dimensões: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos, avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação das carreiras (ZAINKO, 2008).

Ainda que o resultado do trabalho da Comissão não tenha sido posto imediatamente em ação, em 1986 o MEC criou internamente o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) (BRASIL, 1986a). Constituído por cinco integrantes que exerciam funções no Ministério, o GERES tinha como função elaborar uma proposta de Reforma Universitária. O ponto de partida foi o relatório final da CNRES (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O relatório final do GERES foi amplamente discutido com os setores envolvidos, entretanto a lógica do documento não chegou a um consenso efetivo sobre a avaliação na educação superior. Barreyro e Rothen (2008, p. 145) destacam:

> A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da Educação Superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado.

O passo seguinte da avaliação no nível superior se deu em 1993, quando o MEC instituiu o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) com os objetivos de "articular, viabilizar e financiar a avaliação da Educação Superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa" (ZAINKO, 2008, p. 829). Para essa política foi essencial o relatório proposto pela Comissão Nacional de Avaliação (CNA) no mesmo ano. Esta Comissão foi composta por organizações como: ANDIFES (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior), ABRUEM (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais), ANUP (Associação Nacional de Universidades Particulares) e ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas). A mobilização entre essas entidades fortaleceu as ações desta nova política. Deste modo, destaca-se a relevância do PAIUB para a elaboração das políticas seguintes, pois além de defender a proposta de que a avaliação seria institucional, o PAIUB tinha como proposta iniciar o processo de avaliação pelos cursos de graduação (BRASIL, 1993b; BARREYRO; ROTHEN, 2008).

> Apesar de o documento do PAIUB defender a ideia de que toda avaliação seria institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação. Escolha justificada pela repercussão que o ensino de graduação tem na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental, a CAPES. Essa opção iria ter uma influência não desejada pelos seus autores, a saber, na política de avaliação como regulação, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso: a avaliação seria dos cursos de graduação e não da instituição (BARREYRO; ROTHEN, 2008, 147-148).

O processo de elaboração e implementação do PAIUB teria efeitos nas próximas políticas. Em 1995, pela Lei 9.131 (BRASIL, 1995), é instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC) que ficou popularmente conhecido como "Provão". O Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) também eram instrumentos de avaliação na época, "embora de menor importância e com escassa relação entre si" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 203). Os resultados desses instrumentos, especialmente do Provão, "serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento de instituições e reconhecimento de cursos" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

Segundo Dias Sobrinho (2010), a implantação do Provão se fez repleta de contradições. Por ser um modelo imposto pelo MEC, sem consulta e sem discussão pública, "recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores, sobretudo de especialistas em avaliação" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204). Mesmo garantindo sua hegemonia por alguns anos, o Provão ainda tinha deficiências. O Exame foi apresentado como um modelo objetivo e seus resultados podiam ser divulgados de maneira inquestionável,

entretanto, estava longe de se consolidar como um sistema de avaliação que abrangesse a complexidade educacional do nível superior.

Como já apresentado anteriormente, as primeiras tentativas de elaborar um sistema de avaliação para a educação superior surgem nos primeiros anos da década de 1980. Todos esses movimentos políticos tiveram relevância para a constituição do SINAES. Alguns colaborando mais, outros menos, mas todos esses marcos históricos na avaliação da educação superior brasileira não conseguiram atingir a abrangência e perenidade do atual Sistema. O SINAES surgiu em 2004 e já possui mais de 10 anos de implementação, porém sua elaboração começou um ano antes.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Especial de Avaliação (CEA) (BRASIL, 2003a). A Comissão entregou no mesmo ano o relatório: "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: bases para uma nova proposta da Educação Superior" (BRASIL, 2003b). Em sua formulação inicial, o SINAES fundamentava-se na articulação entre regulação e avaliação educativa e estabelecia a educação como "direito social e dever do Estado" (BRASIL, 2003b, p. 63). A proposta da Comissão entendia que "o Estado supervisiona e regula a Educação Superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema" (BRASIL, 2003b, p. 64), mas sendo necessária a avaliação educativa, que promova uma consciência institucional relevante ao incluir um compromisso com a qualidade da atividade pedagógica e que questiona "os significados da formação e dos conhecimentos produzidos em relação ao desenvolvimento do país, ao avanço da ciência e a participação dos indivíduos na vida social" (BRASIL, 2003b, p. 64). O Sistema surgiu como forma de superar a concepção e a prática da "regulação como mera função burocrática e legalista, com outro sentido filosófico, ético e político" (BRASIL, 2003b, p. 64). Neste sentido, a regulação não se esgota em si mesma, mas articulada à avaliação educativa propriamente dita, torna-se, também, "uma prática formativa e construtiva" (BRASIL, 2003b, p. 64).

Em 2004, a partir do trabalho desenvolvido pela CEA após debates, o SINAES é instituído pela Lei 10.861 (BRASIL, 2004). Com mais de dez anos de implementação, o SINAES tornou-se a política de avaliação mais duradoura em comparação com as iniciativas precedentes.

Esse capítulo apresentou o desenvolvimento da educação superior brasileira e as iniciativas antecedentes ao SINAES, de modo a possibilitar o entendimento do contexto no qual essa política educacional se encontra. No capítulo seguinte, o Sistema será explicado e analisado, com foco nos conceitos de avaliação que o fundamentam.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O SINAES EM QUESTÃO

"Toda evaluación tiene una lógica propia"
Ernest House (2000, p. 197)

Seguindo o dito por Ernest House, é como um exercício de compreensão da lógica do SINAES que este capítulo está estruturado. Para se entender a lógica de uma avaliação é necessário aprofundar-se nela. O SINAES é um sistema que articula modalidades de avaliação. É sistema que possui lógica própria com conceitos, princípios e consequentemente efeitos. Desta forma, este capítulo busca mergulhar na avaliação "da" educação superior quando explora e contempla o modo como este nível educacional é avaliado e, também, "na" educação superior quando envolve o contexto no qual esta avaliação está inserida.

O capítulo aprofunda-se na perspectiva teórica a partir do campo da Sociologia da Avaliação em busca de explorar e fundamentar os conceitos de avaliação contidos no SINAES para possibilitar a compreensão de sua repercussão na base do sistema educacional. Além disto, este capítulo apresenta o SINAES de modo que permita ao leitor o conhecimento do Sistema e das mudanças ocorridas em sua implementação. O capítulo encerra-se com comentário sobre o processo de hiperburocratização sofrido pelo Sistema pela acentuação nos aspectos de regulação e supervisão contidos no SINAES.

Com este capítulo espera-se oferecer ao leitor análise do SINAES enquanto política de avaliação educacional e possibilitar o entendimento necessário para a discussão acerca das implicações do Sistema na base da educação superior no Brasil. Ademais, o capítulo busca deixar claro as concepções de avaliação educativa e avaliação para regulação de modo que, ao longo do texto, possa ser respondida a problemática levantada pela pesquisa.

2.1 Avaliação na Educação Superior: perspectivas teóricas

O campo de estudos sobre avaliação é amplo e complexo. Coexistem diversas concepções e perspectivas notadamente aos sentidos e fins da avaliação, seja de uma política ou de um instrumento. Esta pesquisa procura deter-se na avaliação inserida no contexto educacional e, mais especificamente, no âmbito da educação superior. Sem se prender na avaliação da aprendizagem, busca aprofundar-se no que se entende como avaliação de IES, ou seja, em um processo de julgamento de valor de uma IES que abrange todas as suas características: infraestrutura, estrutura didático-pedagógica, função social e desempenho dos

alunos. Para uma discussão coesa, é possível separar os dois conceitos de avaliação abordados na elaboração do SINAES: a avaliação como medida de regulação, para controle do sistema pelo Estado e a avaliação educativa, como modelo de aperfeiçoamento e melhoria das IES.

Como comentado anteriormente, nesta pesquisa a análise do SINAES foi realizada a partir da Sociologia da Avaliação (AFONSO, 1999; 2009a; LÜDKE, 1987; 1989; PERRENOUD, 1989). Para Afonso (1999; 2009a), não se trata de constituir outra Sociologia separada da Sociologia da Educação, mas de dar visibilidade à avaliação educacional no interior desta última.

> Se percorrermos o campo da sociologia da educação, poderemos concluir que existem, fundamentalmente, duas formas de abordagem referentes à problemática da avaliação educacional: uma delas, que poderíamos designar por sociologia implícita da avaliação, traduz um conjunto de referências e análises sobre avaliação que se encontram, de forma dispersa e fragmentada, em trabalhos cujo objecto genérico é a educação escolar; uma outra, que poderíamos chamar de sociologia explícita da avaliação, constitui o resultado de diversos esforços teóricos e empíricos intencionalmente estruturados em torno da avaliação enquanto objecto (exclusivo ou central) de investigação (AFONSO, 2009a, p. 15).

Segundo Broadfoot (apud Afonso, 1999, p. 29), este campo é "algo mais amplo porque inclui não só as práticas avaliativas mais diretamente dependentes dos professores, e que são direcionadas para o interesse dos alunos, como também as práticas de avaliação de outros atores e do próprio sistema educativo". Desta forma, a avaliação, para Afonso (1999, p. 38), "enquanto mecanismo omnipresente na vida da Escola, contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objeto de avaliação como acabam por desejá-lo".

O caráter sociológico da avaliação se manifesta, de acordo com Lüdke (1987, p. 44), com as normas de excelência e o que é exigido aos alunos, pois essas são definidas de acordo com a sociedade. Deste modo, a avaliação reflete "diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve". A autora ainda complementa: "se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação" (LÜDKE, 1987, p. 44).

> Como e por que atuam os principais agentes envolvidos no processo avaliativo dentro da escola? O que efetivamente leva o professor a classificar seus alunos drasticamente em aprovados e reprovados, assinalando assim fortemente o destino de uns e de outros? É claro que não se trata de um ato de puro e espontâneo voluntarismo ou de uma decisão estritamente pessoal. Há uma série de forças e pressões agindo sobre o professor e toda a escola, mas como na realidade atuam essas forças e como reage o professor, se é que tem algum espaço para reagir? (LÜDKE, 1989, p. 74).

Para Lüdke (1989), é este tipo de questão que a Sociologia da Avaliação tenta responder.

Perrenoud (1989) tem uma visão um pouco mais radical que os outros autores. Para o autor, a Sociologia da Avaliação não pode ser limitada à exploração de outro campo como, por exemplo, a Medicina ou a Educação, pois a avaliação é um componente permanente da ação individual, bem como das interações sociais. Sendo assim, ele defende que haja uma consolidação da teoria da avaliação, o que, segundo o autor, ainda não ocorreu. A consolidação da Avaliação como campo de estudos possibilitaria a ampliação de pesquisas, cursos e o aprofundamento do conhecimento acumulado sobre as temáticas relacionadas à Avaliação.

Deste modo, segundo Vianna (2000), a avaliação não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Para o autor, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno.

> A avaliação educacional, no conjunto do pensamento pedagógico, não gera verdades incontestáveis, mas formula argumentos plausíveis para análise e, possivelmente, a explicação do que constitui objeto da reflexão do avaliador. O progresso em avaliação dá-se, desse modo, em função da crítica que gera novos parâmetros capazes de explicar as realidades submetidas ao seu exame (VIANNA, 2000, p. 19).

Para o mesmo autor, atualmente a avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, mas concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade (VIANNA, 2000).

Segundo Dias Sobrinho (2002), a avaliação é complexa, polissêmica e tem múltiplas e heterogêneas referências. Refere-se a campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas. Trata-se de fenômeno social constituído de múltiplas dimensões. É também rede de relações e, portanto, de sentidos. O campo da avaliação não é objeto estático e já definido, mas algo dinâmico e histórico. De modo geral, pode-se observar que, à medida que a sociedade se transforma, com avanços dos conhecimentos e técnicas, o campo da avaliação se altera e ganha novas proporções. Para o autor, a avaliação, em um sentido amplo, é "atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. Testes, provas e exames constituem boa parte da cultura escolar", como se fossem naturalmente ligados à pedagogia (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17).

A psicometria dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do XX, caracterizou-se como tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (DIAS SOBRINHO, 2002). A partir dos anos 1960, período em que houve "profissionalização" da avaliação, passa-se a existir uma "indústria profissionalizada, com suas próprias revistas, seus prêmios, convenções, organizações e padrões" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 22).

> Antes a avaliação se resumia quase somente ao emprego de testes e medidas e se realizava, sobretudo, como *psicometria*, primeiramente como medida das aprendizagens individuais e outras capacidades psíquicas e posteriormente dedicada à formulação e ao cumprimento dos objetivos educacionais. A partir desses anos ela ultrapassou a sua vinculação estreita e quase exclusiva com a psicologia e passou a incorporar fenômenos de distintas dimensões da sociedade, objetos diferentes de estudos, metodologias de várias tendências e derivadas de diversas disciplinas, e sobretudo um caráter público e político. Nessa altura, ganharam evidência algumas disciplinas e metodologias da área de humanidades e ciências sociais, como a antropologia social, a filosofia, a fenomenologia, a etnografia, enfim, as disciplinas sociais que adotam abordagens qualitativas. Não se trata, portanto, somente de ampliação do campo, mas de transformação, ou seja, de mudança de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 23).

Neste raciocínio, a avaliação deixa de ter como objeto somente os alunos e passa a focar, também, no curso, no currículo, nas instituições, escolas, docentes e políticas educacionais. O SINAES, por exemplo, é política que congrega um sistema de avaliações (de alunos, de cursos e de instituições).

De acordo com Dias Sobrinho (2003a), a avaliação é basicamente um julgamento de valor.

> A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 24-25).

No que se refere à avaliação de instituições, Dias Sobrinho afirma em outro estudo, que as principais características e condições de uma política de avaliação institucional são: globalidade - a instituição é considerada globalmente; integradora - integrar implica interpretar as causas, consequências, contextos e processos daqueles fenômenos que se quer compreender; participativa e negociada - a avaliação é um processo que se vai construindo

através da participação ativa de todos os sujeitos; operatória e estruturante - a avaliação é orientada para a tomada de decisões e transformação da realidade, além disso, ajustes podem ser feitos ao longo do processo; contextualizada - os produtos e resultados da avaliação são sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos; formativa - o caráter principal deve ser o educativo, pedagógico ou formativo; permanente; legítima - os agentes necessitam ter legitimidade política e técnica; e voluntária - não pode ser impositiva, nem punitiva e nem deve servir às hierarquizações; adaptada a cada instituição, pois cada IES é única (DIAS SOBRINHO, 2000).

A avaliação na educação superior tem diversos fins. Para Juliatto (2010, p. 255):

> A grande contribuição da avaliação para a escola é o aprimoramento geral da instituição acadêmica. Isto ocorre na medida em que a avaliação se torna agente promotor de mudança e de renovação; aporta maior racionalidade ao planejamento e à tomada de decisões de natureza administrativa e orçamentárias; permite melhor entendimento da instituição e do seu funcionamento; possibilidade mais eficiente de utilização dos recursos; orienta a implantação de programas de desenvolvimento organizacional e de treinamento de pessoal; contribui para a circulação de importantes informações para a comunidade interna; incentiva a cooperação e a integração entre as unidades administrativas, acadêmicas e departamentos.

Segundo Belloni (2000a), a finalidade da avaliação não se esgota no âmbito da instituição, mas deve se constituir em uma estratégia para construir uma ponte efetiva entre a IES e a realidade social, uma ponte que concretize o compromisso com a reconstrução do espaço social através do cumprimento de sua missão institucional. Para a autora, a função social da avaliação é ser um "processo de constante auto-conhecimento e reconstrução institucional". Deste modo, "a avaliação, independente de funções de supervisões e controle, é um processo de estreitamento de relações com a sociedade, na construção da relevância social do seu projeto científico" (BELLONI, 2000a, p. 55).

Portanto, seguindo o raciocínio de House (2000), a avaliação supõe, por natureza, adotar um conjunto de normas, defini-las e deduzir em que grau o objeto satisfaz estas normas. Assim, a avaliação é um modo de verificar se o que está sendo avaliado alcançou ou está alcançando os objetivos propostos, ou melhor, o padrão esperado e definido anteriormente.

Segundo Afonso (2009b), a avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Brooke (2006) afirma que as políticas de responsabilização (*accountability*) são aquelas que tornam públicas as informações relativas ao desempenho das instituições escolares e consideram os gestores e outros membros da

equipe escolar corresponsáveis pelos resultados obtidos. Para o autor, os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas são:

> a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (BROOKE, 2006, p. 380).

Em outro estudo, Brooke (2013) aponta que políticas de responsabilização distinguem-se a partir das consequências geradas aos sujeitos envolvidos. De acordo com o autor, as políticas de *accountability* se dividem entre *low stakes* e *high stakes*. As políticas *low stakes*, são as que têm efeitos difusos e simbólicos, e segundo Brooke (2013), "pouco afetam a vida dos atores individuais". No caso das políticas *high stakes*, para o autor, essas têm repercussões significativas para o indivíduo e sua instituição, em termos funcionais e econômicos. Brooke (2013, p. 37) afirma que, no caso brasileiro, "as políticas *high stakes* quase sempre atingem os professores e suas escolas".

Nesse sentido, considerando o caso desta pesquisa, os coordenadores de curso de graduação estão sujeitos à responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações de curso e de estudantes. As consequências da responsabilização são complexas, pois muitas vezes os sujeitos mais afetados (gestores e professores) são responsabilizados por resultados que, embora tenham relação direta com seu trabalho, também são influenciados por fatores externos os quais nem sempre têm condições de alterar. Especificamente, no caso dos sujeitos desta pesquisa, os resultados das avaliações do SINAES (institucional, de cursos e de estudantes) sofrem influências, por exemplo, do conhecimento prévio dos alunos e das condições financeiras da instituição. Desse modo, como já comentado, em várias situações os coordenadores de curso podem ser responsabilizados e receberem sanções ou bonificações a partir de resultados sobre os quais não tem plena capacidade de interferência. Sob essa perspectiva, é possível inferir que, de acordo com a lógica adotada por Brooke (2006; 2013), o SINAES possa ser considerado uma política de responsabilização *high stake*.

A seguir, sob a perspectiva da Sociologia da Avaliação, o SINAES será esmiuçado e analisado com foco nos conceitos de avaliação educativa e avaliação para regulação que constam em sua fundamentação.

2.2 Explicando o SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei 10.861 de 2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de "assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (BRASIL, 2004, Art. 1º.). O Sistema também tem por finalidade:

> [...] 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, 2004, Art. 1º., Par. 1º.).

O SINAES, por ser um sistema, possui considerável dimensão, isto é, comporta em seu interior modalidades de avaliação (Avaliação de Estudantes, Avaliação de Cursos e Avaliação Institucional Interna e Externa), órgãos de supervisão, acompanhamento e controle (Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES), instrumentos (e-MEC, Cadastro do Censo da Educação Superior, *checklists*), indicadores de qualidade (IGC - Índice Geral de Cursos e CPC - Conceito Preliminar de Curso) e normas que são atualizadas constantemente pelo MEC.

Além disso, como principal instrumento da atual política de avaliação de nível superior, o SINAES apresenta critérios que permeiam todos os seus processos, dentre eles destacam-se:

> I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
> II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
> III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
> IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004, Art. 2º.).

A partir deste trecho, para uma melhor compreensão do SINAES, o Sistema será esmiuçado de forma que possibilite as inferências no decorrer do estudo.

2.2.1 Avaliação Educativa e Regulação: princípios do SINAES

Em seus fundamentos o SINAES apresenta os conceitos de avaliação educativa e regulação. Essas concepções de avaliação no Sistema se complementam e estão integradas. O documento da Comissão Especial de Avaliação (CEA), que serviu de base para a instituição do SINAES, apresenta estes conceitos do seguinte modo:

> a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2003b, p. 62).

A proposta do SINAES, inovadora até então, busca integrar estes dois conceitos.

> Desta forma, o SINAES proposto neste documento deve efetivamente constituir-se em uma ampliação dos âmbitos, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação para além dos atualmente praticados, procurando sempre assegurar a integração, a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a articulação da regulação com a emancipação, do institucional com o sistêmico. Tendo em vista essencialmente melhorar o cumprimento da responsabilidade social e científica das instituições em particular e da Educação Superior em seu conjunto, o SINAES propõe-se a incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas (BRASIL, 2003b, p. 68).

Segundo Machado (2013), uma das mais importantes dicotomias da modernidade é a emancipação *versus* o controle. No campo da avaliação, esta dicotomia pode aparecer como evidente, independente do âmbito ao qual se refira, seja a aprendizagem, as instituições, os produtos, processos, entre outros. Para alguns, de certo modo, pode ser possível separar em dois lados as referências avaliativas. Por um lado, o aspecto transformador, educativo, formativo e, por outro, o aspecto regulador, de controle, somativo e de supervisão. A proposta do SINAES foi inovadora ao tentar articular estes dois paradigmas. De forma a compreender e esclarecer estes pontos, os conceitos comentados serão apresentados a partir da visão de autores que compõem o campo da Sociologia da Avaliação.

Valendo-se de conceitos anteriores, a avaliação educativa, para Dias Sobrinho (2008), é uma prática social, portanto, intersubjetiva, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos, portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados

na educação. Neste caso, a avaliação educativa é um instrumento capaz de aprimorar o objeto avaliado e, em um processo de autoavaliação, é capaz de promover no sujeito participante a emancipação.

Ainda sob a separação entre os paradigmas de controle e emancipação, Saul (2000) define estes conceitos a partir das perspectivas qualitativas e quantitativas. Com este sentido, a avaliação quantitativa é mais próxima do controle, isto é, "considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica" (SAUL, 2000, p. 44).

A avaliação qualitativa, para Saul (2000), contém orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. Nesse caso, os problemas definem os métodos e há pluralidade e flexibilidade metodológicas.

> O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação - objeto de estudo - mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado. A informação não é unívoca nem monopólio de um grupo ou estamento; é um instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da avaliação educativa. A audiência da avaliação define os seus processos e a utilização de seus resultados (SAUL, 2000, p. 47-48).

Neste raciocínio, portanto, a avaliação qualitativa pode ser também emancipatória, pois possibilita a autonomia dos sujeitos imbricados. Segundo Saul (2000), a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

> A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do auto-conhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo "aposta" no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valor que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2000, p. 61).

Para a autora, a emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos transformadores para os diferentes participantes da avaliação (SAUL, 2000).

Em relação à capacidade transformadora da avaliação, para Belloni (2000b, p. 104):

> A avaliação transformadora deve ter caráter de programa pedagógico. Pouco importa saber o número de abandono e repetência se isso não se acompanhar de análises das razões desse fenômeno, como e por que ele é produzido, qual a significação disso no quadro dos fins da universidade, e quais as ações pontuais, permanentes e programáticas que devem ser tomadas para minimizar ou mesmo eliminar o problema diagnosticado. A perspectiva da integração é um esforço para superar a fragmentação tanto na dimensão da compreensão, quanto nos dinamismos das ações. A avaliação deve ser, portanto, um programa articulado e duradouro para melhorar a instituição, tendo como parâmetros básicos os fundamentos gerais que dão consistência à universidade, mas também as missões e compromissos sociais que cada instituição estabelece para si mesma.

A avaliação qualitativa, para Demo (2002, p. 18), é relevante, pois o que está em jogo, neste caso, é "a arte da comunidade de autogerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos". Deste modo, para o autor:

> A avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico é o autodiagnóstico da comunidade. Pode-se analisar a participação dos outros, mas, se fizermos somente isto, perderemos o cerne do fenômeno participativo, que é a autopromoção. Ademais, a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a. Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar (DEMO, 2002, p. 20).

Este paradigma de avaliação educativa, qualitativa, emancipatória encontra-se em proximidade com o conceito de avaliação formativa, amplamente utilizado pelos teóricos da avaliação no que se refere à avaliação de aprendizagem. A avaliação formativa, assim como a educativa proposta pelo SINAES e apontada por Dias Sobrinho (2008), e a qualitativa-emancipatória apontada por Saul (2000), objetiva apreciações durante o processo de aprendizagem e, assim, permite a correção de possíveis problemas encontrados (AFONSO, 1999; 2009a; ALLAL, 1986; BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; CARDINET, 1986; PERRENOUD, 1999; POPHAM, 1978; SCRIVEN, 1978; STUFFLEBEAM, 1978).

Este conceito de avaliação também coaduna com o de avaliação participativa. De acordo com Carvalho (2001), a avaliação participativa tem como eixo fundante o

envolvimento e a participação dos formuladores, gestores, implementadores e beneficiários no próprio processo avaliativo de uma dada instituição. Neste sentido, para Rios (2001, grifo nosso), o que se quer é que os sujeitos possam **fazer parte** do processo. E fazer parte é diferente de **ser parte**. Os sujeitos, nesse caso, participam de todo o processo de avaliação, não somente como objetos de avaliação, mas também como produtores, mediadores, objetos e avaliadores de toda a sistemática de uma dada avaliação.

Ainda sob este paradigma educativo e emancipador, pode-se estabelecer relação com o conceito de avaliação democrática abordado por MacDonald (1982).

> A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado. Ele oferece sigilo aos informantes, dando-lhes ao mesmo tempo controle sobre o uso que fará das informações obtidas. O relatório avaliativo não traz recomendações e o avaliador não pensa na possibilidade de um mau uso das informações levantadas. Suas relações com patrocinadores e participantes do programa avaliado são objeto de negociação periódica com ambas as partes. O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos das audiências beneficiadas por ele. O relatório avaliativo aspira a atingir o *status* de *best-seller*. Os conceitos-chave da avaliação democrática são "sigilo", "negociação" e "acessibilidade". O conceito fundamental que a justifica é o "direito à informação" (MACDONALD, 1982, p. 17).

Além do conceito de avaliação educativa, o SINAES estabelece a concepção de avaliação para regulação. Como comentado anteriormente, a regulação encontra-se sob o paradigma do controle e da supervisão. Sua relação se dá com a avaliação burocrática de MacDonald (1982), na qual os conceitos-chave são os de serviço, utilidade e eficiência. Aproxima-se, também, mas não se identifica ou confunde com o conceito de avaliação somativa, pois a avaliação como regulação pode se dar, em alguns casos, ao final de um processo (POPHAM, 1978; VIANNA, 2005).

A regulação, de acordo com Barroso (2005), é conceito polissêmico. A regulação aplicada à educação, de acordo com o autor, é o oposto da regulamentação. A regulação é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, enquanto a regulamentação é centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados (BARROSO, 2005). Para o autor, "conforme definição consagrada nos dicionários, a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica,

biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas" (BARROSO, 2005, p. 727).

Ainda segundo Barroso (2005, p. 728), a regulação é vista como uma "função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social)", pois é ela que permite ao sistema, mediante seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. Desta forma:

> A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.
> O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005, p. 733).

De acordo com Perrenoud (1999, p. 90), "o conceito de regulação, em suas variantes mais simples, dá conta da manutenção de um estado estável. Aplica-se também à otimização de uma trajetória ou, mais globalmente, de um processo dinâmico finalizado".

Na perspectiva do SINAES, a regulação articulada com a avaliação educativa, transcende o mero controle, pois:

> Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva (BRASIL, 2003b, p. 64).

Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 204):

> A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação. O controle apresenta dois aspectos: um pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. Este aspecto poderia ser definido como um modelo que leva à regularização. Aí se trata de uma concepção estreita que se limita a realizar a conformidade com uma norma. A outra dimensão se refere à regulação, aqui entendida num sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades.

A dimensão que o autor apresenta acerca do aspecto de controle e sua relação com a regulação, não como aceite sem questionamentos de uma norma estabelecida, mas como movimento dinâmico com o sentido de ir além do que está previamente estabelecido é relevante, pois:

> Este conceito de regulação dialoga com o de autonomia, isto é, com a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios. A autonomia não se confunde com a soberania, está sempre em relação com a alteridade e, portanto, com a heteronomia. Enquanto a regularização como mera conformação à norma e aos regulamentos é uma abdicação da autonomia, a regulação é um processo que faz intervir o diálogo ou a relação entre a autonomia, que é o exercício criativo e crítico da auto-regulação, e o quadro normativo externo, isto é, a heteronomia. A regulação, em muitos aspectos, estará em conformidade com a norma, porém, não há de se constranger a um mero cumprimento acrítico e burocrático das determinações exteriores. A regulação deve guardar rica relação com a auto-regulação, isto é, com as oportunidades e possibilidades que se produzem no exercício criativo da autonomia (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204-205).

Esta é uma concepção inovadora de avaliação, pois a avaliação pode ter seu sentido diminuído a ponto de se tornar apenas medida, regularização ou mero controle, no sentido de uma conformidade com a norma, tornando-se instrumento de poder do professor e de instâncias governamentais. Contudo, se ela é um processo de regulação, no sentido de que ajuda e aprimora a compreensão e a melhoria da realização dos processos educativos, cognitivos e organizacionais, desta maneira, converte-se em um patrimônio público, um bem comum a serviço da formação dos indivíduos, do desenvolvimento institucional e dos projetos de Estado (DIAS SOBRINHO, 2008).

O SINAES, portanto, enquanto sistema de avaliação traz uma proposta inovadora para os padrões nacionais. O Sistema ao articular a avaliação educativa e a regulação avança os limites do mero controle burocrático. Suas avaliações podem tornar-se referenciais para o aperfeiçoamento das IES e o alcance de suas respectivas missões institucionais. Sob a perspectiva dos teóricos da Sociologia da Avaliação, a concepção do SINAES apresenta um ideal complexo, pois buscou integrar dois conceitos paradigmáticos de avaliação que raramente dialogam. O controle e a emancipação são antagonistas, mas na lógica dos fundamentos do Sistema, são complementares. No caso brasileiro, o Estado necessita controlar, supervisionar, regular as IES, de modo que possa observar o que está sendo oferecido pelas instituições e, ao mesmo tempo, pode contribuir ao aprimoramento destas mediante a cultura de avaliação promovida pelo SINAES.

Outros princípios do SINAES

Além da avaliação educativa e a regulação, o documento que serviu de base para a criação do SINAES tem oito princípios que lhe servem de fundamentação conceitual e

política, e também de justificação para a operacionalização dos processos. Estes princípios serão apresentados a seguir.

O primeiro princípio é a visão da educação como direito social e dever do Estado. Este princípio é o fundamento da responsabilidade social das IES (BRASIL, 2003b).

O segundo são os valores sociais historicamente determinados, isto é, as IES devem solidariamente produzir os meios para o desenvolvimento sustentado do país e a formação dos cidadãos (BRASIL, 2003b).

O terceiro princípio é a regulação e o controle. Neste caso, o Estado e a comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, tem responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema (BRASIL, 2003b).

A prática social com objetivos educativos é o quarto princípio. De acordo com este critério, a avaliação de caráter educativo é uma prática social, com objetivos essencialmente formativos, voltada tanto para a obtenção de informações que gerem reflexões indutoras da melhoria da qualidade acadêmica (BRASIL, 2003b).

O quinto princípio se refere ao respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado. Este critério considera a diversificação da educação superior brasileira e procura resguardar a identidade de cada IES conforme sua localização, organização acadêmica e missão (BRASIL, 2003b).

O sexto princípio, da globalidade, se refere à integração entre todas as partes envolvidas no processo avaliativo (BRASIL, 2003b).

A legitimidade ética, política e técnica é o sétimo princípio e se refere aos procedimentos utilizados durante as avaliações. Os procedimentos do SINAES devem ter propósitos democráticos e de participação dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2003b).

O último princípio é a continuidade. O SINAES busca criar e promover cultura de avaliação nas IES, de modo que a avaliação seja um processo contínuo (BRASIL, 2003b).

2.2.2 O tripé do SINAES

O SINAES articula três modalidades de avaliação: institucional, de cursos e de estudantes. Estes três aspectos do Sistema são como um tripé, pois são a base que sustenta o SINAES. Destaca-se que os resultados destas avaliações são fornecidos por meio de conceitos de qualidade em escala de 1 a 5, sendo: 1 - não existente, 2 - insuficiente, 3 - suficiente, 4 -

muito bom e 5 - excelente. Resultados acima de 3 são considerados de qualidade satisfatória (BRASIL, 2010a).

Avaliação Institucional

A avaliação institucional no âmbito do SINAES se dá de forma interna e externa. De acordo com a Lei do SINAES a avaliação institucional, interna e externa, contempla "a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos" (BRASIL, 2004, Art. 2º.).

Esta modalidade é realizada, por um lado, de maneira externa por avaliadores que visitam *in loco* as IES com o objetivo de observar e colher os dados referentes nos instrumentos do SINAES e, por outro, de maneira interna mediante a autoavaliação. A autoavaliação das IES é realizada por meio de suas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs).

A Lei do SINAES obrigou as IES a constituírem as suas CPAs "com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP" (BRASIL, 2004, Art. 11º.). As CPAs possuem, ou ao menos deveriam, de acordo com a legislação, atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes nas IES (BRASIL, 2004).

No caso da avaliação externa, esta é feita por avaliadores vinculados ao MEC. Estes avaliadores compõem o BASis (Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e estão sob comando da CTAA (Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação). A CTAA, por sua vez, é órgão colegiado, presidido pelo mesmo presidente do INEP, vinculada à CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) (BRASIL, 2006b). Para fazer parte da BASis os avaliadores devem estar de acordo com os seguintes critérios:

> I - titulação mínima de doutor;
> II - efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção;
> III - reputação ilibada;
> IV - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias;
> V - disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais.
> § 1º Avaliadores de instituições de educação superior devem demonstrar experiência em gestão educacional de, no mínimo, três anos, em cargos equivalentes a reitoria, pró-reitoria, presidência, diretoria, coordenação, chefia, assessoria, participação em comissões e colegiados, dentre outros.
> § 2º Avaliadores de cursos de graduação devem demonstrar experiência profissional em ensino, pesquisa ou extensão, em nível superior, de no mínimo cinco anos.

> § 3º Os avaliadores indicados deverão apresentar, ainda, informações quanto à experiência anterior em avaliações de cursos ou instituições de educação superior ou em atividades que comprovem conhecimento da educação superior brasileira, bem como quanto à eventual experiência em educação a distância ou em educação tecnológica (BRASIL, 2006b, Art. 5º.).

Para realizar a avaliação institucional, os avaliadores, sejam eles internos ou externos, baseiam-se em instrumentos, roteiros e *checklists* disponibilizados pelo MEC. Estes instrumentos são modificados constantemente, sendo o último publicado em agosto de 2014 (BRASIL, 2014b). Os instrumentos contemplam diversos itens a serem avaliados, como, por exemplo, a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional. Os itens são avaliados a partir de conceitos em uma escala de 1 a 5 sendo: 1 - não existente, 2 - insuficiente, 3 - suficiente, 4 - muito bom e 5 - excelente (BRASIL, 2014b).

Desde a implementação do SINAES, em 2004, foram publicados 68 documentos oficiais, dentre eles constam Normas Técnicas, Despachos, Portarias, Leis, Decretos e Resoluções[3] referentes à avaliação institucional.

Avaliação de Cursos

Se a avaliação institucional contempla os aspectos estruturais, as dimensões políticas e a responsabilidade social das IES, a avaliação de cursos, no contexto do SINAES, possui um fim mais objetivo. A avaliação dos cursos de graduação procura "identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica" (BRASIL, 2004, Art. 4º.).

Diferentemente da avaliação institucional que possui o caráter interno e externo, a avaliação de cursos é prevista para ser realizada apenas pelo âmbito externo, ou seja, apenas por avaliadores que visitam as IES. A avaliação dos cursos utiliza procedimentos e instrumentos diversos, dentre os quais, obrigatoriamente, as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento (BRASIL, 2004). Os avaliadores, neste caso, se inserem no mesmo padrão da avaliação institucional, isto é, fazem parte do BASis, seguem a escala de 1 a 5 para o preenchimento de roteiros e avaliam procedimentos como, por exemplo, os de avaliação de ensino-aprendizagem constantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2015b).

Os instrumentos e as normas para a avaliação de cursos também são modificados constantemente. Desde a implementação do SINAES foram publicados mais de 90

[3] Dado obtido após consulta ao site do INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao. Acesso em: 01/02/2016.

documentos oficiais (Normas Técnicas, Portarias, Leis, Decretos e Resoluções)[4] referentes à avaliação de cursos.

Avaliação de Estudantes

A avaliação de desempenho dos estudantes é realizada por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante). O Exame afere o desempenho dos alunos:

> [...] em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, Art. 5º.).

O ENADE é aplicado para alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso, no entanto, a partir de 2016, por decisão do MEC, os alunos na condição de ingressantes estão dispensados de realizar o Exame (BRASIL, 2016). A periodicidade máxima de aplicação para cada curso é de três anos. Cabe destacar que o ENADE é "componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação" (BRASIL, 2004, Art. 5º.). O Exame é composto por questões de conhecimentos específicos do curso e de formação geral e, antes de sua aplicação, o estudante deve preencher um questionário, de caráter obrigatório, que tem como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos alunos. O aluno conhece o seu local de prova somente após responder ao questionário (BRASIL, 2010a).

2.2.3 As mudanças ocorridas após a implementação

As mudanças no SINAES, em relação ao proposto pela Comissão Especial de Avaliação em 2003, começaram em seu lançamento. O artigo primeiro da Lei 10.861 não cita as avaliações como fonte do aperfeiçoamento das IES, mas apenas "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" (BRASIL, 2004, Art. 1º.). Em um primeiro momento já se pode questionar o que se define como qualidade na educação

[4] Dado obtido após consulta ao site do INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas. Acesso em: 01/02/2016.

superior. Qualidade é termo polissêmico e, no caso brasileiro, com complexidade agravada. Basta atentar-se aos fatos expostos anteriormente sobre a heterogeneidade institucional e o viés profissionalizante das IES, que marcaram e ainda marcam a construção histórico-social da educação superior no Brasil. Desta maneira, abordar em documentos oficiais qualidade na educação superior e incluir os termos eficácia institucional e efetividade acadêmica pode, de certa maneira, induzir à consideração de um contexto complexo em algo genérico.

Esta problemática se embaraça com o exposto no artigo segundo da Lei do SINAES o qual especifica que os resultados das avaliações do Sistema constituiriam:

> Referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de cursos de graduação (BRASIL, 2004, Art. 2º.).

Após a instituição do SINAES, o Decreto 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006a) consolidou o desequilíbrio entre as concepções que constavam na elaboração original do SINAES. Em seu primeiro artigo, o Decreto estabelece que a regulação seja "realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais" (BRASIL, 2006a, Art. 1º.) negligenciando a relevância que os processos de autoavaliação conduzidos pelas IES possam exercer sobre estas. Ainda sobre regulação e supervisão, o Decreto apresenta:

> § 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.
> § 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável (BRASIL, 2006a, Art. 1º.).

Em sequência ao Decreto mencionado, as Portarias n.º 40 de 2007 (BRASIL, 2010a), n.º 4 de 2008 (BRASIL, 2008a) e n.º 12 de 2008 (BRASIL, 2008b), que respectivamente instituíram o e-MEC (sistema de gerenciamento de dados entre as IES e o MEC), o CPC (Conceito Preliminar de Curso) e o IGC (Índice Geral de Cursos), consolidaram as mudanças no Sistema de Avaliação.

De acordo com a Nota Técnica n.º 72 de 2015, o CPC é um indicador composto por oito componentes: (1) nota dos concluintes no ENADE; (2) nota do Indicador de Diferença

entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) [5]; (3) nota de proporção de mestres no corpo docente; (4) nota de proporção de doutores no corpo docente; (5) nota de regime de trabalho docente; (6) nota referente à organização didático-pedagógica; (7) nota referente à infraestrutura e instalações físicas e (8) nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (BRASIL, 2015a). Dos elementos apresentados somente três não são calculados por meio do ENADE, pois os componentes 1 e 2 são extraídos do resultados do Exame e os elementos 6, 7 e 8 são obtidos a partir das respostas dos alunos aos itens de um questionário, de caráter obrigatório, respondido via internet antes da participação do estudante no ENADE. O questionário tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico dos estudantes e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo. Com base nestes dados, nota-se que mais de 62% do CPC deriva de itens relacionados ao ENADE. O resultado do CPC é expresso em valores de 1 a 5, sendo 1 o mínimo e 5 o máximo. Cursos com CPC igual ou maior que três podem dispensar a avaliação externa por pares. Por outro lado, resultado igual a dois ou menor gera visita automática desses avaliadores, assim como pode significar suspensão de autorização para ingresso de novos estudantes (BRASIL, 2010a).

Com estas mudanças o ENADE passou a prevalecer em relação às outras modalidades de avaliação (avaliação institucional - interna e externa - e avaliação de cursos). Ele se tornou o instrumento central do SINAES e concentra uma relevância vista antes apenas em tempos de Provão.

O IGC é um índice divulgado anualmente pelo MEC e calculado com base na média ponderada entre o resultado do CPC, o número de matrículas da graduação e, quando houver, os resultados referentes às avaliações dos cursos de pós-graduação realizados por outro órgão ligado ao MEC, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (BRASIL, 2008b).

A divulgação anual do resultado do IGC pelo MEC, por meio de *rankings*, gerou e ainda gera debates entre os estudiosos da avaliação. Sguissardi (2008, p. 858) alerta que o IGC "está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o SINAES como sua mais completa negação". O ENADE como componente preponderante do SINAES vai contra os princípios de avaliação educativa e globalidade que constavam em sua formulação pela CEA em 2003 e mesmo pela Lei que o instituiu. Como já comentado

[5] O IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) diz respeito ao valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes, tomando como base de comparação seus desempenhos como ingressantes e concluintes no ENADE (BRASIL, 2015, p. 7).

anteriormente, o SINAES tem em sua concepção a avaliação da IES como um todo e não com predominância de alguma modalidade de avaliação. Além disso, a avaliação educativa evita as classificações mediante notas. No caso do SINAES, isto é agravado, pois os resultados obtidos nas avaliações influenciam o acesso das IES às políticas de isenção fiscal e financiamento estudantil, exemplos do FIES e do PROUNI. Instituições com resultados insatisfatórios, isto é, abaixo de 3, podem ser desvinculadas do PROUNI (BRASIL, 2007a) e, além disso, IES com conceitos 4 ou 5 nas avaliações do SINAES recebem prioridade nos financiamentos concedidos pelo FIES (BRASIL, 2015d).

Para Dias Sobrinho (2003b, p. 43):

> A avaliação educativa há de ser formativa. Isto significa que ela não pode ter como função principal e (muito menos) exclusiva o controle, nem tampouco restringir-se à fiscalização de normas legais e ao ajuste às demandas do mercado. Não que a regulação não seja legítima e necessária enquanto instrumento do Estado. Entretanto, ela não pode substituir a avaliação educativa, cujo propósito é a melhoria, não o simples controle. Disso se deriva que a avaliação com intencionalidade e função educativa deve ser desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquizações (*rankings*) de instituições.

Isto evidencia a ênfase que tem sido dada à regulação desde a implementação do SINAES. Barreyro (2008, p. 866) destaca que: "a avaliação institucional com autoavaliação, eixo central do SINAES, parece não ter relevância no "ranking" das instituições divulgado pelo Ministério, apesar de continuar vigente no SINAES". Neste raciocínio, de certo modo, a avaliação externa de cursos inexiste e a avaliação institucional descaracteriza-se.

Sobre a dimensão atual do ENADE, Denise Leite (2008) aponta que apenas atender aos apelos externos de avaliação concorrencial, não contribui para a melhoria das IES, e a supervalorização do ENADE relembra os tempos de Provão como já mencionado anteriormente. Isto levou a autora chamar o Exame de "ENADÃO" (LEITE, D., 2008, p. 840).

O aumento da importância dos resultados do ENADE e sua instrumentalização para regulação, destacado por Dias Sobrinho (2010), Denise Leite (2008), Polidori (2009) e Barreyro (2008), surge como um desafio permanente para professores, coordenadores de curso, instituições e até estudantes, pois para que as IES não tenham baixo desempenho nos *rankings* e não apresentem "qualidade" inferior às demais, ocorre uma mobilização por parte dos atores envolvidos com o objetivo de atingir bons resultados no Exame. Alterações em currículos, planos de ensino, exames simulados e até cursinhos são práticas comuns como já apontado por outros estudos (MARTINS; ALONSO, 2012; VALLUIS, 2014).

A consolidação do ENADE como eixo central do SINAES e a relevância dos *rankings* elaborados pelo próprio MEC elevaram o padrão iniciado com o Provão para outro nível, isto é, o paradigma de competição e disputa concorrencial entre as IES em tempos de Provão foi ampliado atualmente. Na política anterior ao SINAES era a imprensa quem fazia o papel de elaborar e publicar os *rankings* a partir do Exame Nacional de Cursos, mas com o ENADE houve mudança significativa, pois, atualmente, quem prepara e leva os *rankings* ao público é o próprio Ministério (BRASIL, 2010a).

Esta mudança, ao se considerar a perenidade dos *rankings* a partir de exames realizados pelo Estado, traz nova perspectiva para a dinâmica da educação superior. Após dois governos presidenciais, os *rankings* a partir de exames nacionais demonstram força e espaço entre o público envolvido, deixando de ser apenas políticas de governo para tornarem-se políticas de Estado, com maior longevidade e acomodação no imaginário de alunos, professores, coordenadores e gestores (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Os *rankings* de uma forma geral também são fundamentais na dinâmica da educação superior. Assim como há autores contrários às classificações, outros teóricos apontam a importância que estas recebem, principalmente pelo público leigo em geral. Segundo Calderón, Poltronieri e Borges (2011), os *rankings* enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior ganharam consenso e legitimidade.

Em uma perspectiva de quase-mercado, como já apresentado anteriormente, os *rankings* tornam-se critérios de qualidade para o público tido como consumidor de um serviço educacional. Para Calderón, Pfister e França (2015), os *rankings* apresentam funções que lhes permitem ganhar legitimidade como, por exemplo: serem instrumentos de utilidade pública que auxiliam a tomada de decisão dos cidadãos no momento de escolher os serviços educacionais que pretendem adquirir; instrumentos de identificação de prestígio e diferenciação institucional no mercado educacional; instrumentos concretos para a distribuição dos recursos públicos; e instrumentos que munem a imprensa e os meios de comunicação de informações disseminadas na opinião pública sobre o desempenho das IES.

É inegável que os *rankings* sejam relevantes para o desenvolvimento da opinião de um cidadão sobre as IES. De acordo com Vianna (2005), a publicação dos resultados de avaliações é fundamental para a legitimidade destas. Contudo, para o mesmo autor, é imprescindível que os *rankings* e os resultados de uma forma geral sejam acompanhados de explicação que permita ao público leigo a compreensão do que foi avaliado, como foi avaliado e as implicações destes resultados.

O que talvez seja um problema com relação aos *rankings* elaborados a partir do SINAES é exatamente o levantado por Vianna (2005). As classificações do SINAES não apresentam claramente ao público leigo a forma como as IES são avaliadas. Isso pode levar à ocultação da importância que o ENADE ganhou nos últimos anos em detrimento das outras modalidades de avaliação, tão importantes quanto. Isso facilita a conclusão equivocada do público ao relacionar todo o resultado de uma instituição educacional apenas ao rendimento e opinião de seus estudantes. Outra crítica relevante é a questão da heterogeneidade institucional. Os *rankings* devem deixar claras as diferenças entre as IES. Classificá-las apenas pelo resultado, sem demonstrar as particularidades de cada tipo de instituição, pode contribuir para um entendimento inadequado dos resultados.

2.2.4 O processo de hiperburocratização no SINAES

Embora o SINAES em seus fundamentos busque articular a avaliação educativa com a regulação, o Sistema mantém e tem acentuado seus aspectos burocráticos. No sentido de compreender melhor estas características, serão apresentados alguns conceitos sobre burocracia, burocratização e o conceito de hiperburocratização apontado por Lima (2011, 2012).

Burocracia é conceito amplamente estudado. De acordo com Motta (1994, p. 7), o termo burocracia "tem sido usado para designar uma administração racional e eficiente, para designar o seu contrário, para designar o governo de altos funcionários, para designar organização". Para apresentar o SINAES como política de caráter burocrático é necessário realizar incursão sobre o tema. A relação entre burocracia e educação superior geralmente não é positiva. Para Rogério Leite (1980, p. 22), a burocracia caracteriza-se como uma das "pragas da universidade", pois:

> Burocracia e atividade intelectual são incompatíveis. O intelectual não compreende o burocrata. E o burocrata não perdoa o intelectual. Em uma Universidade, quando os postos de decisão são assumidos por burocratas, os pesquisadores são paulatinamente sufocados e, consequentemente, ou se acomodam com as restrições à pesquisa, ou são expelidos. Somente aqueles que vivenciaram a pesquisa são capazes de compreender as necessidades do pesquisador. O burocrata substitui justiça por legalidade formal e competência por submissão e hierarquias. E não pode ser de outra maneira, pois o universo moral do burocrata é composto de hierarquias e de regras formais (LEITE, R., 1980, p. 22).

As primeiras vezes que o termo burocracia foi empregado concentram-se na metade do século XVIII, pelos fisiocratas, para designar o poder do corpo de funcionários públicos,

incumbido de funções especializadas sob a monarquia absoluta. O termo se difundiu, ao longo do século XIX, para atacar o formalismo, a altivez e o espírito corporativo da administração pública nos regimes autoritários. Atualmente, burocracia surge como modo de indicar criticamente a proliferação de normas e regulamentos, o ritualismo, a falta de iniciativa, o desperdício de recursos, em suma, a ineficiência das grandes organizações públicas e privadas (BOBBIO; MANTTEUCCI; PASQUINO, 2000).

Uma conceituação de burocracia largamente aceita foi dada por Weber ao longo de suas diversas obras. Para Weber (1999), a burocracia está diretamente relacionada ao poder e à dominação. A dominação é dividida por Weber (1999) em: tradicional, carismática e legal. Por dominação, entende-se:

> Uma situação de fato, em que uma vontade manifesta ("mandado") do "dominador" ou dos "dominadores" quer influenciar as ações de outras pessoas (do "dominado" ou dos "dominados"), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações ("obediência") (WEBER, 1999, p. 191).

Este estudo foca na dominação legal, pois esta tipologia se fundamenta no poder mediante estrutura de leis, ou seja, há uma crença na legalidade e nas possíveis sanções, físicas, psíquicas ou administrativas por parte do detentor do poder (WEBER, 1999, 2002).

No caso do SINAES, como política de avaliação, o dominador é o Estado, que possui o monopólio do controle sobre aquilo que está inserido em seu território (WEBER, 1999, 2002).

A concepção clássica de burocracia, proposta por Weber (1999), traz seis características: (1) trata-se de um regulamento administrativo que fixa atribuições oficiais, onde está incluída rigorosamente a definição de como se distribuem as atividades e deveres; (2) hierarquia de mando e subordinação, onde os postos superiores exercem uma rigorosa supervisão sobre os inferiores; (3) a administração baseia-se em documentos (atas) escritos sobre os cargos e as atividades; (4) treinamento especializado para os funcionários; (5) o desempenho da administração como única atividade; e (6) o conhecimento técnico e especializado por parte dos burocratas.

Em resumo, burocracia é uma estrutura de poder e dominação, caracterizada, especialmente, pela existência de burocratas (agentes especializados). Destaca-se que Weber (1999) ao conceber a burocracia desta forma, a classificou como tipo "ideal", ou seja, existente, porém nunca com exata relação definição-realidade. A burocracia, de acordo com

Weber (1999) existe, mas com acepções nem sempre inclusas em sua definição. Para esta pesquisa, interessa, especificamente, um dos efeitos da burocracia, isto é, a burocratização. Por burocratização entende-se:

> A proliferação de organismos sem conexão com as exigências gerais da funcionalidade, acentuação dos aspectos formais e processuais sobre os aspectos substanciais com a consequente morosidade das atividades e redução das tarefas desempenhadas, sobrevivência e elefantíase de organismos que não desempenham mais alguma função efetiva (BOBBIO; MANTTEUCCI; PASQUINO, 2000).

Para Lima (2012) a queda da burocracia e seus efeitos foram prematuramente anunciados, pois atualmente é possível verificar os mesmos traços apontados por Weber (1999) e, principalmente, aumento do processo de burocratização em diversas instituições, públicas ou privadas, como também em políticas públicas, o que o autor chama de hiperburocracia. De acordo com Lima (2012), a hiperburocracia é entendida como:

> [...] uma burocracia aumentada, resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões ao "tipo-ideal" original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia (LIMA, 2012, p. 130).

Lima (2011), ao definir um sistema de avaliação hiperburocratizado, expõe oito características a partir de:

> [...] sua natureza crescentemente global em termos de integração e comparação; pela velocidade e fiabilidade do tratamento de grandes massas de dados, através do recurso às tecnologias da informação e comunicação; por uma espécie de taylorismo informático que impõe novas formas de controlo automático nas escolas; a estandardização de categorias e a uniformização de processos e de tempos, apoiando uma recentralização da administração do sistema escolar; por uma maior deslocalização das *démarches* avaliativas para instâncias superiores, agências externas ou empresas privadas; pelo apelo a uma base científico-racional, simultaneamente capaz de dar resposta à complexidade dos problemas e de legitimar tecnicamente os resultados produzidos e as consequências da avaliação; pela introdução de novos departamentos ou serviços de garantia da qualidade e de monitorização sistemática, através da ação de novas categorias de profissionais especializados em avaliação; pelas articulações crescentes entre avaliação de resultados e gestão por resultados, instituindo contratos de performance e orçamentos competitivos (LIMA, 2011, p. 79-80).

Diversos aspectos do SINAES encontram-se representados nos apontamentos do autor, o que, de certa maneira, o caracteriza como um sistema hiperburocratizado, pois: (1) Quanto à crescente comparação e integração de dados: o SINAES movimenta informações do Censo, cadastros preenchidos via internet, indicadores e o ENADE, além de comparar e

integrar dados que se transformam em conceitos e em classificações diversas (*rankings*). (2) Em relação à velocidade e o tratamento de grandes massas de dados: o e-MEC é o sistema informático que integra diretamente as IES ao MEC, compilando os dados para a composição de conceitos e informações para o Censo. (3) Quanto ao "taylorismo informático": a IES que não utilizar o e-MEC inexiste dentro da lógica atual, ou seja, é uma obrigação o envio dos dados por parte das IES, cada qual cumprindo sua parte muitas vezes desconhecendo as finalidades e usos do que informa. (4) Com relação à estandardização, a uniformização de processos e o apoio a uma recentralização da administração do sistema: o ciclo de avaliações do SINAES é o que define os processos de acreditação (autorização, credenciamento e recredenciamento de cursos). (5) Quanto à deslocalização dos procedimentos avaliativos para instâncias superiores: todas as IES que estão inseridas no contexto do SINAES estão diretamente sob o comando do MEC e de seus órgãos, especialmente o INEP. (6) Em relação ao apelo científico-racional, capaz de dar resposta à complexidade de problemas e de legitimar tecnicamente os resultados produzidos e as consequências da avaliação: o ENADE e os seus resultados, são vistos pelos leigos como a legitimação de "qualidade" de um curso, negando outros aspectos, principalmente os de ordem pedagógica e de infraestrutura que não são devidamente avaliados. (7) Quanto à introdução de novos departamentos ou serviços de garantia de qualidade e de monitorização sistemática: as CPAs assumem este papel de avaliadores no interior das IES, servindo simultaneamente para acompanhar o cumprimento das diretrizes emanadas do Sistema e para atender às características e demandas internas, ou seja, a um projeto institucional de qualidade. Além das CPAs, há também a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), orgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (BRASIL, 2004). (8) Com relação às articulações crescentes entre avaliação de resultados e gestão por resultados: no setor privado, os profissionais das IES, principalmente coordenadores de curso, gestores e professores, ficam constantemente interessados nos resultados do ciclo de avaliações do SINAES (SILVA; MARTINS, 2015).

Atualmente, para além das modificações apresentadas, há o Projeto de Lei 4.372 de 2012, que, se aprovado, instituirá o INSAES (Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior) (BRASIL, 2012b). Esta autarquia, responsável por todo o processo de avaliação da educação superior, possivelmente elevará as características de burocratização e regulação em relação às IES.

O SINAES com ênfase em regulação possivelmente minimiza as capacidades de avaliação educativa. O controle do MEC através dos sistemas informatizados (e-MEC), a instrumentalização do ENADE como eixo central do Sistema e a busca incessante por

resultados e desempenho inseridos em uma lógica gerencialista e mercantil, como já apontado por Chauí (1999), Lima (2012), Monfredini (2011) Oliveira (2009) e Souza e Oliveira (2003), descaracteriza, de certo modo, o projeto inicial do Sistema.

A dimensão do setor privado no nível superior brasileiro e sua heterogeneidade, aliados à falta de tradição universitária no país, são complicadores neste contexto. Para muitas destas IES não há referenciais de qualidade em educação superior além dos apresentados pelo Estado. Para as instituições particulares, de certa forma, basta cumprir o solicitado nos documentos oficiais, pois, desta maneira, garantirão um padrão de qualidade e garantia de confiança por parte dos estudantes e do público de modo geral (SILVA; MARTINS, 2015).

As IES particulares "necessitam de aprovação estatal para funcionar, o que as torna reféns das exigências e tendências governamentais de um lado e, de outro, beneficiadas por suas diretrizes e orientações que se configuram como um modelo ou padrão a seguir" (MARTINS, M. A., 2010, p. 114), o que pode garantir sua aprovação por leigos e ser entendido como selo de qualidade dos serviços prestados, sem outros questionamentos.

Contudo, o que é solicitado nos documentos oficiais pode tornar-se referencial de aperfeiçoamento das IES, propiciando a avaliação educativa. Ao procurar avançar de acordo com os padrões exigidos pelo MEC, a IES pode se transformar positivamente, ampliando e aprimorando sua missão enquanto lócus de formação profissional e cidadã.

Outro apontamento relevante é que o SINAES enquanto política de avaliação não explicita a heterogeneidade das IES, isto é, ignora as especificidades de cada instituição. No contexto brasileiro, um centro universitário difere de uma universidade que é ainda mais complexa que uma faculdade ou instituto tecnológico e, além disso, há também as diferenças regionais. IES isoladas ou distantes dos grandes centros urbanos são diferentes que as instituições presentes nas metrópoles. Agrupar as IES brasileiras em um bloco homogêneo e exigir delas os mesmos aspectos legais, sem maiores discussões, reduz (ou procura manter a tradição, como já comentado no início deste estudo) as instituições de nível superior em meras escolas profissionalizantes, produtoras de mão de obra para o mercado de trabalho. Ignorando, principalmente no caso das faculdades, as concepções de ensino ligado à pesquisa, à extensão e à reflexão crítica, caráter distintivo da educação superior.

Em síntese, as exposições contidas neste capítulo contribuem na exploração e na análise das implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado, com foco nos conceitos de avaliação educativa e regulação. A partir do exposto, é possível discutir diversas implicações do Sistema para os coordenadores de cursos de Administração. Há avaliação constante sobre os cursos, IES e estudantes. Há

publicação destas notas mediante *rankings*, que trazem consigo a comparação, a classificação, a seleção dos "melhores" e dos "piores" cursos e IES. As classificações por *rankings*, da forma como estão apresentados atualmente, negligenciam os aspectos de heterogeneidade dos cursos, dos estudantes e das instituições ao apresentar todos como iguais, eclipsando suas origens e características. Ademais, a hiperburocratização a partir do SINAES pode tornar-se fator de ampliação das características de regulação em detrimento da avaliação educativa, o que possivelmente gera efeitos aos coordenadores de curso de graduação.

CAPÍTULO III - COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: O GESTOR COMO MEDIADOR ENTRE O SINAES E A IES

> *"O gestor eficaz foca a contribuição. Ele levanta os olhos de seu trabalho e olha para fora, para os objetivos. E pergunta: com que posso contribuir para afetar, significativamente, o desempenho e os resultados da instituição a que sirvo? Sua ênfase é na responsabilidade"*
> Peter Drucker (2011, p. 73)

O coordenador de curso na educação superior tem, dentre suas várias atividades, o papel de mediar políticas públicas educacionais e a forma como estas se inserem no cotidiano escolar. No caso de políticas de avaliação como o SINAES, esta relação torna-se evidente. Este capítulo aborda o coordenador de curso de graduação em Administração e, para isto, contextualiza este profissional na educação superior, envolvendo sua formação e áreas de atuação no interior das IES.

O capítulo expõe o percurso do curso de Administração, seus primórdios e abrange, especificamente, sua dimensão e relação com o setor privado de educação superior. Neste trecho do estudo é abordada a formação do profissional administrador e os possíveis desafios que este enfrenta ao tornar-se coordenador de curso de graduação de uma IES. Além disso, explora as especificidades da função de coordenador de curso e suas práticas com relação ao SINAES.

Ademais, ressalta-se que a ciência da Administração aqui exposta não é um campo de conhecimento voltado somente para o desenvolvimento das empresas, ou seja, entidades com fins lucrativos. O campo da Administração, nesta pesquisa, é contemplado sob a perspectiva do estudo e desenvolvimento das instituições (sejam elas privadas ou públicas) de uma forma geral, como já abordado por autores como, por exemplo, Bertero (2006), Maximiano (2011), Sobral e Peci (2008).

Com este capítulo pretende-se oferecer ao leitor as diretrizes e funcionamento dos cursos de Administração, com foco na formação e na atuação do coordenador de curso e, também, relacionar o SINAES à coordenação de cursos de Administração.

3.1 O curso de Administração no Brasil: primórdios e atualidade

França e Estados Unidos reivindicam o início do curso de Administração. Ainda que os norte-americanos possivelmente não tenham sido os precursores neste campo científico, é incontestável a sua atuação na proliferação e desenvolvimento do campo da Administração

pelo mundo afora (BERTERO, 2006). Para Bertero (2006, p.1) a relevância da Administração para o Brasil é inegável, pois:

> Nenhuma área de ensino assumiu tamanha dimensão em nosso país como a de administração em suas diversas opções de empresas públicas e privadas, que, por sua vez, acabam se desdobrando em especificidades funcionais e de setores, como marketing, finanças, hospitais, turismo, pequenas e médias empresas, e assim interminavelmente.

A atividade de administrar, isto é, organizar os vários produtos e processos oriundos da ação humana, não é recente. A Administração, não como ciência, mas como atividade humana, é tão antiga quanto os registros de comunidades ou Estados organizados na Antiguidade. Entretanto, as Revoluções Industriais e Tecnológicas (século XVIII na Inglaterra, XIX na França e XX nos Estados Unidos) trouxeram novas demandas à gestão das organizações. Mais que novidades em insumos e combustíveis para produção (algodão, carvão, eletricidade e tecnologias das informações), as inovações trazidas por essas Revoluções transformaram e exigiram um processo de administração moderno ao considerar a subjetividade do ser humano e a exigência de novas práticas administrativas (BERTERO, 2006).

O curso de Administração emerge como condição de preparar profissionais, pensadores sobre as teorias organizacionais, pesquisadores e, principalmente, cidadãos capazes de lidar com as demandas comentadas no parágrafo anterior. A primeira IES reconhecida mundialmente como pioneira no ensino de Administração é a Wharton School nos Estados Unidos. Na Europa esta função foi desempenhada pela *École des Hautes Études Comerciales* (EHEC), em Paris (BERTERO, 2006; MARTINS, C., 1989; ANDRADE; AMBONI, 2002; ANDRADE; AMBONI, 2004).

> Os cursos de Administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente se compararmos com os Estados Unidos da América (EUA), onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e cem doutores por ano, em Administração (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 1).

O apontado por Andrade e Amboni (2002) evidencia a lacuna em torno da educação superior no Brasil e a norte-americana ou a europeia. Ressalta-se que a Administração é um campo científico recente, se comparada com a Química ou a Física por exemplo. Contudo, é irrecusável considerar a necessidade de tempo para o avanço de uma determinada área. A evolução de um campo profissional e, neste caso, também do conhecimento, não segue a

velocidade das tecnologias modernas, mas sim do desenvolvimento humano. Acreditar que o homem, enquanto ser social e de específica natureza biológica, desenvolve-se de modo veloz como os conhecimentos acumulados pelas diversas áreas do saber, é possuir uma visão ingênua e simplista sobre o progresso da humanidade.

No caso brasileiro, há duas IES referenciais e fundamentais para a consolidação e expansão do ensino e pesquisa em Administração: a FGV (Fundação Getúlio Vargas) e a FEA-USP (Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo). O histórico de ambas será abordado a seguir, contemplando sua trajetória de modo breve, enfatizando seu legado.

> O que se observa a respeito da formação dos cursos de administração na sociedade brasileira é que eles foram, num primeiro momento, que poderíamos delimitar *grosso modo* até o início dos anos sessenta, implantados no interior de instituições universitárias, como a FEA, nas faculdades de economia das universidades federais de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, assim como nas faculdades de economia das universidades católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo. A generalização é válida porquanto os cursos de administração mantidos pela EBAP e pela EAESP, mesmo tendo surgido dentro de uma fundação, faziam parte de um complexo de ensino e pesquisa. Enquanto tendência, percebe-se que estas escolas procuram criar uma estrutura acadêmica em termos de ensino e pesquisa que tem contribuído para assegurar-lhes posição de destaque no interior do campo das instituições de ensino de administração. Em função do reconhecimento de que seus cursos desfrutam na comunidade acadêmica e também da articulação que elas mantêm com o mercado de trabalho, estas instituições transformaram-se, de certo modo, em polos de referência para a organização e funcionamento deste campo. Percebe-se também que as primeiras escolas de administração na sociedade brasileira surgiram a partir do incentivo de grupos dominantes nos campos político e econômico e que deveriam proporcionar a estes grupos uma coesão em nível de esquemas de percepção e de condução das atividades desenvolvidas por eles no campo da produção econômica (MARTINS, C., 1989, p. 670-671).

Fundação Getúlio Vagas (FGV)

O Brasil sofreu influências, talvez pela proximidade geográfica ou pela aproximação política da época, dos Estados Unidos. Esta discussão não é o objetivo deste trabalho, contudo é impossível abordar a trajetória do curso de Administração no país sem abordar as relações com o governo norte-americano e as consequências que isto trouxe no desenvolvimento do campo científico e da atuação do profissional administrador.

> O crescimento do ensino de administração coincide com o aumento da importância dos Estados Unidos no século XX, quando se consolidam como superpotência. Esse fato tem importância, especialmente para a área de administração de empresas, na medida em que o que mundialmente se reconhece como *management* é visto como, em grande parte, uma criação norte-americana (BERTERO, 2006, p. 3).

Bertero (2006) também ressalta que a maioria das produções científicas em Administração origina-se nos Estados Unidos, o que evidencia a relação deste país no ensino desta matéria em outros países.

No Brasil, o ensino em Administração inicia-se em um contexto de mudanças, pois as transformações ocorridas na década de 1930, isto é, o início do processo de êxodo rural para a formação de uma sociedade urbana, exigiram, tanto do Estado quanto da própria iniciativa privada, projetos com o objetivo de preparar novos agentes para o serviço público e posteriormente, já na década de 1940 e 1950, para as indústrias advindas das políticas econômicas dos governos posteriores (BERTERO, 2006; MARTINS, C., 1989; ANDRADE; AMBONI, 2004; ANDRADE; AMBONI, 2002). Especificamente, na década de 1930 houve início do processo de industrialização que marcaria a mudança de uma economia agrícola para uma economia industrializada. Isto ficou evidenciado na década de 1940 e trouxe novas demandas ao sistema de ensino. Na década de 1950, o desenvolvimento econômico do país, impulsionado com a chegada de grandes unidades produtivas nacionais e estrangeiras, consolidaria a necessidade de formação de quadros profissionais especializados para este processo (MARTINS, C., 1989).

> A complexidade crescente da economia brasileira, a partir dos anos trinta, os problemas advindos da depressão de 29, a eclosão do segundo conflito mundial e a crescente participação do Estado no então nascente processo de industrialização do país, tudo isso produziu um conjunto de organismos voltados para a planificação da política econômica, trazendo para a administração federal a figura do "assessor" econômico enquanto ator social. É a partir principalmente da vigência do Estado Novo que a ideia de planejamento ganha maior penetração junto aos círculos governamentais e passa a ser implementada. Ao mesmo tempo em que esta postura ganhava maior espaço junto à administração pública e, posteriormente, na empresa privada, constatava-se uma escassez de pessoal qualificado para elaborar estudos sobre os diferentes setores da economia (MARTINS, C., 1989, p. 664).

Cabe ressaltar que a visão de Andrade e Amboni (2004, p. 3) complementa o exposto por Carlos Martins (1989):

> O ensino de administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Este processo foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro pelos governos de Getúlio Vagas, representativo do projeto 'autônomo' de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

É neste contexto complexo abordado por Carlos Martins (1989), Andrade e Amboni (2004) que o Estado depara-se com a necessidade de formação de pessoal qualificado para atuação no setor público. Com a falta de cursos específicos, o governo empenhou-se em arranjos para suprir esta demanda. Para Carlos Martins (1989, p. 664):

> Em 1943 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Economia no Rio de Janeiro. Em 1944 o Congresso Brasileiro de Indústria em São Paulo ressaltava o reduzido número de engenheiros e pessoal técnico qualificado em assuntos econômicos e administração de recursos. Até o momento da realização desses encontros, os estudos econômicos de nível superior no Brasil eram realizados pelos cursos de Direito que possuíam em sua matriz curricular a disciplina Economia. Entretanto, a partir dos anos 30, nos cursos de Engenharia foi introduzida a disciplina "Organização Industrial".

É com este tipo de formação em Administração que o Estado brasileiro prosseguiu durante as décadas de 1930 e 1940. Uma espécie de composição no qual as disciplinas relacionadas ao campo da Administração misturavam-se no currículo com outras matérias dos cursos mencionados. Entretanto, este percurso mudaria, pois o ensino de administração pública começaria no Rio de Janeiro, em 1952, com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) (Atualmente EBAPE), no âmbito da Fundação Getúlio Vagas (FGV), que havia sido fundada em 1944 (BERTERO, 2006; MARTINS, C., 1989). Para Carlos Martins (1989, p. 666):

> Percebe-se, no surgimento da FGV, um fascínio por parte de seus organizadores pelo ensino universitário norte-americano, de onde proveio a inspiração para estruturá-la em termos de "fundação". A sua criação situava-se num momento de inflexão da modernização do ensino superior brasileiro, que, após o término da Segunda Guerra, deslocou-se, de certa forma, da referência europeia para buscar novas modalidades de organização no sistema universitário norte-americano. Tal mudança pôde ser percebida quando a FGV tomou como modelo de funcionamento de seus cursos os daquele país. Com o propósito de formar especialistas para atender à expansão e diferenciação do setor produtivo, a direção da FGV iniciou uma série de contatos para a abertura de um estabelecimento com este fim. No início de 1948, um representante da entidade visitou vinte e cinco universidades norte-americanas que mantinham cursos de administração pública, para conhecer seu modo de organização. Logo em seguida, realizou-se um encontro em Lake Success, no qual representantes da FGV debateram com professores americanos o projeto de criação de uma escola visando o treinamento de especialistas e "técnicos" em administração pública.

Estas articulações resultaram, como apresentado, na fundação da EBAP. Ressalta-se que o "fascínio" exposto por Carlos Martins (1989, p. 666) é evidente até a atualidade. Os cursos de Administração da FGV, tanto na área pública quanto de empresas, seguem critérios bem próximos aos norte-americanos. Cabe destacar que parte dos alunos formados pela FGV

e até mesmo os professores da época passavam a trabalhar na administração pública, fato causado pelo déficit de mão de obra comentado anteriormente (MARTINS, C. 1989; BERTERO, 2006).

Os índices, fundações e cálculos produzidos pela FGV (IPCA, IGP-M, FIPE entre outros) são referenciais para as mais diversas áreas de gestão pública e privada da atualidade no Brasil (MARTINS, C., 1989; BERTERO, 2006).

Embora a EBAP fosse considerada uma IES de credibilidade, sua fundação não supria um hiato na falta de pessoal qualificado para a administração da iniciativa privada. Se a EBAP exercia papel primordial na formação de profissionais para o setor público, ainda havia uma lacuna correspondente à educação de profissionais para o setor privado. Na visão de Carlos Martins (1989, p. 667):

> Se a EBAP surgiu basicamente com a finalidade de formar administradores para os negócios públicos, os documentos que visavam a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) evidenciam que ela assumia como principal objetivo a vinculação com o mundo empresarial, produzindo para empresas nacionais os "especialistas" em "técnicas modernas" de administração empresarial.

A EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo), fundada em 1954, é até os dias de hoje uma das principais IES no ensino de Administração no Brasil.

Destaca-se que neste período ocorre um fato relevante para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em Administração no Brasil. Enquanto a direção da FGV procurava apoio do governo federal, do Estado de São Paulo, de sua prefeitura e até mesmo da iniciativa privada para impulsionar as atividades de sua nova escola, foi firmado um acordo com a USAID (*United States Agency for International Development*), agência norte-americana responsável por auxiliar o desenvolvimento de entidades em diversas nações (MARTINS, C., 1989).

> Em contrapartida o acordo estipulava também o envio de docentes brasileiros selecionados pela FGV para realizar estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com o propósito de virem a constituir o corpo docente da EAESP. A missão universitária americana, composta de vinte professores, atuou junto a esta instituição durante um período de nove anos, interrompendo suas atividades em 1965 (MARTINS, C., 1989, p. 667).

Este acordo fortaleceria futuramente o papel de referência no campo da Administração por parte da EAESP-FGV, pois:

> A partir da década de sessenta, esta instituição passou a criar cursos de pós-graduação na área de economia, administração pública e de empresas. Em meados daquela década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado, quando passou a ser um centro formador de professores para outras instituições de ensino, num momento em que ocorreu uma enorme expansão dos cursos de administração na sociedade brasileira. Na metade da década de setenta, passou a ministrar um programa de doutorado nestas mesmas áreas. Ao lado de tornar-se um centro de produção de conhecimentos, através da implantação de seus cursos de pós-graduação, a FGV passou a exercer grande influência no campo das instituições de ensino de administração, na medida em que passou a editar com regularidade publicações especializadas sobre esta área de conhecimento, as quais lhe valeram uma considerável penetração no meio especializado do país e vem permitindo aos seus docentes difundir suas reflexões, maximizando um conhecimento e um reconhecimento no interior do campo educacional (MARTINS, C., 1989, p. 668).

No dizer de Bertero (2006, p. 7), "o currículo da EAESP merece uma nota pelo impacto que exerceu como modelo para os cursos de graduação, que depois se difundiram por todo o país". Dos quatro anos de duração, dois eram dedicados a disciplinas propedêuticas e instrumentais, e os dois restantes a disciplinas da Administração, com foco em negócios. Cabe mencionar que as disciplinas propedêuticas eram predominantemente nas áreas de ciências sociais (BERTERO, 2006).

É relevante mencionar que, diferentemente da EBAP, situada no Rio de Janeiro, para Andrade e Amboni (2004, p. 4), a FGV escolheu a cidade de São Paulo "considerada a capital econômica do país, "coração e cérebro da iniciativa privada", com o intuito de atender às expectativas do empresariado".

A FGV como referência de ensino e pesquisa em Administração consolidou-se durante os anos pela sua evidente qualidade científica e de ensino e também pela sua constituição histórica, não somente por ser a primeira IES voltada ao campo da Administração no Brasil, mas por ter envolvido tantos setores em seu desenvolvimento.

Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP)

Outra IES fundamental no desenvolvimento do campo da Administração no Brasil é a FEA fundada em 1946. Diferentemente da FGV, a FEA-USP é uma instituição pública, com uma relação não tão próxima com a iniciativa privada. Para Andrade e Amboni (2004, p. 5):

> A Universidade de São Paulo nasceu em 1934, com a aglutinação de faculdades já existentes e a abertura de novos centros de ensino. Em 1946 foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA), que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada. A criação da FEA se deve principalmente ao grande surto de industrialização, a partir do qual surgiram empresas que movimentavam vultosos capitais e que exigiam, para sua gestão, técnicas altamente especializadas.

Entretanto, após sua fundação, a FEA tinha como:

> Objetivo proclamado, a realização de estudos de economia e administração e a produção de conhecimentos originais nesta área do saber. Buscava também prestar colaboração às empresas privadas e a "todos os órgãos do serviço público", especialmente os de planejamento da administração pública. A nova faculdade deveria oferecer cursos de ciências econômicas e contábeis, deixando, no entanto, de oferecer, em seus primeiros vinte anos de existência, cursos de administração. Sendo a USP um estabelecimento oficial de ensino, os responsáveis por aquela unidade de ensino decidiram não implantar um curso que formasse bacharéis para o exercício de uma profissão que ainda não estava regulamentada. No entanto, deve-se assinalar que, mesmo não funcionando os cursos de administração, os primeiros currículos dos cursos de economia e contabilidade da instituição evidenciavam a inclusão de um conjunto de disciplinas que forneciam um treinamento em temas e questões administrativas. Ao lado disso, valeria acrescentar que o decreto que criava esta nova faculdade estabelecia que, junto à cadeira de "Administração", funcionaria o Instituto de Administração. Este teria como finalidade a realização de pesquisas relativas à "eficiência do trabalho e às condições de vida dos trabalhadores". Na medida em que aquele Instituto também se ocupou da realização de seminários, simpósios, conferências sobre temas relativos à administração, contribuiu para incentivar a reflexão sobre esta área do conhecimento nos vinte primeiros anos de existência daquela faculdade (MARTINS, C., 1989, p. 668-669).

Como mencionado por Carlos Martins (1989), a profissão de administrador seria oficialmente regulamentada somente em 1965, fato que torna compreensível as atitudes tomadas no âmbito da Universidade de São Paulo. Em seu quadro inicial, a FEA o compôs com docentes oriundos da própria instituição, provenientes das Faculdades de Filosofia, Direito e Engenharia. O que poderia ter sido prejudicial acabou por ser positivo, pois "este recrutamento contribuiu, de certa forma, para fornecer uma legitimação acadêmica a esta faculdade" (MARTINS, C., 1989, p. 669), além de privilegiar o caráter de especialista generalista do administrador.

O curso se fortaleceria a partir dos anos 1950 e 1960, entretanto, embora curioso, a constituição curricular da FEA aproximou-se bastante da FGV[6]. Para Bertero (2006, p. 8, grifo do autor):

> Os grandes eixos para a formação do administrador que nortearam os primeiros cursos de graduação implantados foram o **embasamento nas ciências sociais** e a ênfase na **administração como profissão modernizadora**. Com relação ao embasamento nas ciências sociais, verifica-se que até hoje são colocadas em nosso sistema educacional como uma ciência social aplicada.

[6] Curioso por considerar a dualidade histórica existente entre ensino público e privado no Brasil, especialmente no que concerne à educação superior e a dimensão sócio-econômica de ensino, tido como de massa para quem frequenta IES privadas e ensino de elite para os estudantes de instituições públicas.

Na medida em que passaram a prestar serviços a organismos públicos e privados, na FEA foram criados institutos que desempenharam atividade estratégica na articulação com o campo econômico vinculado ao grande capital. É relevante mencionar, dentre estas iniciativas, o Instituto de Administração, criado em 1946, que, junto da FEA, foi, até 1966, muito importante na orientação de projetos e pesquisas para a administração pública e privada (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Fator não menos importante na história da FEA é o periódico "Revista de Administração", publicação pioneira nesta área do conhecimento e com mais de 30 anos de existência. Sua criação deu-se no interior da USP e segue como referencial de qualidade nas publicações científicas em Administração.

A FEA-USP é o referencial para o ensino e pesquisa no campo da Administração juntamente da FGV. Ambas as instituições fornecem docentes para as outras escolas, bem como egressos que integram o mercado de trabalho com sólida formação e preparo.

Regulamentação da profissão, expansão e setor privado

A expansão dos cursos de Administração, ocorrida a partir da década de 1960, dá-se, de certo modo, pelos seguintes pontos: as influências da massificação da educação superior mediante o setor privado como já apontado neste estudo, a regulamentação da profissão de administrador e, principalmente, o fato de ser um curso de baixo custo para as IES. Os cursos de graduação em Administração não exigem grandes investimentos em infraestrutura, além de poderem ser ministrados em um único período (matutino, vespertino ou noturno), o que facilita a contratação e o pagamento de docentes com vínculos parciais.

> A evolução posterior dos cursos de administração, a partir do final dos anos sessenta, ocorreria, em grande medida, não mais vinculada a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada acontecida na sociedade brasileira a partir do final dos anos sessenta. O crescimento deste curso estava em grande medida relacionado com as transformações que se manifestavam no plano econômico. Como se sabe, o estilo de desenvolvimento adotado a partir de 1964 privilegiou a participação de grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país. O crescimento destas grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, caracterizou-se por uma utilização crescente da técnica, o que implicou a necessidade de recorrer a profissionais com treinamento específico para executar funções de planejamento, controle e análise, indispensáveis ao funcionamento destas organizações (MARTINS, C., 1989, p. 671).

O que já estava exposto a partir da década de 1930 ganha mais força nos anos

seguintes. As mudanças na sociedade, os primórdios da tecnologia da informação e, mais precisamente, o avanço da industrialização, exigiram cada vez mais depressa mão de obra qualificada para o mercado. Como já apresentado nesta pesquisa, o setor público não obteve investimentos estatais suficientes para garantir educação superior necessária para suprir estas demandas. Para Andrade e Amboni (2002, p. 11), um dos aspectos que merecem ser destacados na expansão dos cursos de Administração é "a considerável participação da rede privada nesse processo, ocorrida a partir do final dos anos 70". No final dos anos 1960, o crescimento dos cursos de Administração se daria não mais vinculado a instituições universitárias, mas a faculdades isoladas que proliferaram em decorrência do processo de expansão privatizada ocorrido na sociedade brasileira (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Neste contexto de expansão dos cursos de graduação em Administração, investidos majoritariamente pela iniciativa privada, há um fato relevante: a regulamentação da profissão de administrador. A Lei 4.769 de 1965 regularizou os aspectos profissionais do administrador e do Técnico em Administração (BRASIL, 1965). Andrade e Amboni (2004, p. 9) afirmam que: "isso nos mostra que a regulamentação da profissão de administração, ao institucionalizar que o seu exercício seria privativo daqueles que possuíssem título de bacharel em administração, contribuiria de forma acentuada para a expansão desses cursos".

Carlos Martins (1989, p. 672) corrobora com esta afirmação, pois "diante das mudanças no campo econômico, um evento que viria acentuar a tendência à profissionalização do administrador seria a regulamentação desta atividade, que ocorreu na metade da década de sessenta".

Na Lei de Regulamentação previam-se as seguintes atividades: a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos para os quais fosse exigida a aplicação de conhecimentos específicos às "técnicas de organização"; b) realização de estudos, pesquisas, análise, planejamento, administração e seleção de pessoal, análise de métodos e programas de trabalho, administração financeira, de produção, de material e relações industriais; c) exercício em funções e em cargos denominados "técnicos de administração", no serviço público federal, estadual ou municipal, empresas estatais e privadas, nas quais ficasse declarado aquele tipo de cargo; d) o exercício de funções de direção, intermediária ou superior, assessoria e consultoria em órgãos de administração pública ou entidades privadas cujas atribuições envolvessem a aplicação de conhecimentos das "técnicas de administração"; e) magistério em matérias relativas ao ensino de organização e administração (BRASIL, 1965).

Contudo, em tempos de expansão, esta atitude do Estado promoveu ainda mais

interesse na certificação como profissional administrador.

> Ao estabelecer relação entre a prática profissional e a obtenção de título específico, tal regulamentação impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a determinadas funções econômico-administrativas, tanto nas instituições privadas como nas governamentais, a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação. Ao lado disto, houve também um aumento de demanda por parte de um público que, já inserido no mercado profissional, dependia de maior qualificação educacional para obter promoções, o que geralmente estava associado à apresentação de um título universitário. Esta exigência formal impulsionou-os também a procurar realizar curso superior na área (MARTINS, C., 1989, p. 673).

Em trinta anos, o ensino de Administração alcançou dimensão considerável na sociedade brasileira. Contando apenas com dois cursos em 1954 (EBAP e EAESP, ambos da FGV), passava-se para 31 em 1967, saltando para 177 cursos em 1973 e na década de 1980 já havia 245 cursos (MARTINS, C., 1989, p. 673). Sobre o sistema particular, Andrade e Amboni (2004, p. 9) afirmam que "no início da década de 80, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante".

As IES privadas buscam, em muitos casos, uma rentabilidade, ou seja, uma maximização de lucros. Os cursos de Administração são, em muitas circunstâncias, de "gogó e giz" e possuem baixíssimos custos de manutenção. Neste raciocínio "a abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturados sem muitos dispêndios financeiros" (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 11).

> Orientadas pela rentabilidade dos investimentos, o que as conduz a admitir um grande número de estudantes, diga-se de passagem, com características heterogêneas, tanto social como culturalmente, estas novas instituições tendem a manter uma relação de dependência acadêmica com as que ocupam posições dominantes no campo do ensino de administração, constituídas, de uma forma geral, num momento anterior ao surto expansionista. De certa forma, estas novas faculdades procuram adaptar as práticas acadêmicas desenvolvidas pelos centros que desfrutam de maior legitimidades no interior do campo, como os programas, as indicações bibliográficas, os procedimentos, visando com isto revestir os seus empreendimentos de uma certa respeitabilidade acadêmica (MARTINS, C., 1989, p. 673-674).

Esperava-se que com essa massificação houvesse uma democratização do acesso ou, por menor que seja, uma melhoria no ensino, entretanto, nestas condições este tipo de raciocínio torna-se superficial e ingênuo, pois:

> A recente evolução destes cursos entre nós provocou uma pulverização de hierarquias que estruturam o funcionamento deste campo específico. As instituições pioneiras, em função da qualificação do seu corpo docente, de suas práticas de ensino e pesquisa, da vinculação que mantém com o mercado extra-acadêmico, da

> imagem social que produzem de si mesmas, têm ocupado, enquanto tendência, uma posição de comando na dinâmica deste campo. Por mais que procurem se aproximar formalmente destas instituições, as novas faculdades, principalmente as que surgiram dentro do processo de privatização, encontram no princípio que a estrutura - vale dizer, a busca da rentabilidade - o limite e o obstáculo intransponível para aperfeiçoar as suas práticas acadêmicas, deixando assim de concorrer em condições vantajosas com os centros de ensino e pesquisa. Com isto, são conduzidas a ocuparem posições de segundo plano no interior do espaço dos cursos de administração (MARTINS, C., 1989, p. 674).

Estes apontamentos de 1989 nos levam a considerar que as IES dominantes (FGV e USP) possuem indiretamente papel de formação dos docentes das outras instituições e são referenciais para seus currículos e práticas pedagógicas, ademais, exercem poder relevante e influenciam o desenvolvimento destas novas IES. Estas considerações possivelmente não permanecem atualmente com a mesma intensidade, mas ambas, FGV e USP, ainda são consideradas as melhores instituições de ensino no campo da Administração[7].

Ainda sobre a massificação de cursos de Administração, Bertero (2006, p. 20) faz críticas negativas, pois, segundo o autor:

> A massificação de cursos de administração não é típica de sistemas educacionais nem se coaduna com a natureza da profissão de administrador. Pode ser afirmado que em qualquer sociedade o número de administradores é sempre relativamente reduzido, pela própria natureza do trabalho administrativo e pela estrutura das diversas organizações que empregam administradores. Em uma empresa, organizações sem fins lucrativos, hospitais ou órgãos da administração pública, os organogramas indicam ser reduzido o número de administradores e não haver muito como aumentá-lo. Ou, em outros termos, sempre haverá um número elevado de administrados para relativamente poucos administradores. Isso equivale a dizer que a profissão de administrador é socialmente oligárquica. Em nenhuma sociedade será possível empregar massas de administradores como as que se graduam em nossos programas de graduação em todo o país.

A ponderação de Bertero (2006) é relevante, porém há ressalvas a serem realizadas. É certo que possivelmente haja número elevado de administradores graduados no mercado, e também é mister considerar que nem todos serão altos executivos dentro de organizações multinacionais. Contudo, ao se conjecturar a diversidade de organizações existentes (pequenas e microempresas) e as possibilidades de atividades (atuação) do administrador, as possibilidades são ainda maiores. Se reduzirmos a graduação em Administração em profissionalização para o alto escalão de uma empresa, consequentemente negamos a ciência da Administração enquanto solucionadora de problemas sociais modernos e constantes. Administrar não é somente comandar executivos ou ser parte deles, mas principalmente

[7] Em diversos *rankings* as duas IES ainda são consideradas as melhores escolas de Administração. No Ranking Universitário Folha (RUF), USP e FGV estão, respectivamente, em primeiro e segundo lugar. Fonte: http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/administracao-de-empresas/. Acesso em: 20/07/2016.

organizar, gerir, mobilizar uma instituição para que esta funcione. Reduzir o papel do administrador ao comando de pessoas e ao número de administrados é transformar este profissional em um capataz do novo milênio.

Para Bertero (2006, p. 21), outro fator preponderante é a questão sobre:

> Por que se abriram tantas vagas para essa profissão. A razão não é necessariamente um elogio a nossos educadores e gestores de universidades, centros universitários e faculdades de administração. Trata-se de um curso de fácil massificação. Exige poucos investimentos em ativo fixo, só recentemente laboratórios de informática passaram a ser vistos como necessário, e pode ser lecionado em meio período, o que permite sua expansão por meio de cursos noturnos. O encanto ou atratividade da profissão para muitos jovens, não só de classe alta e média alta, mas de classe média média e média baixa, assegurou por muitos anos uma demanda não só constante, mas crescente. A maioria das vagas é oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com objetivos empresariais, em que serviços educacionais são tratados primordialmente como negócios.

Nesta reflexão, o curso de Administração, pela elevada demanda, pelos baixos custos e reduzidos investimentos, propicia boas margens e é empresarialmente um produto interessante. E, para Bertero (2006), o perfil da maioria desses cursos também não chega a ser fiel ao projeto inicial sobre a profissão de administrador. Bertero (2006, p. 122) ressalta que:

> A própria noção disseminada entre nós, de que estudar é frequentar aulas, deixando de realizar tudo o que é necessário para o aprendizado fora da sala de aula, contribui para uma qualidade problemática. Afinal, não se trata de estudantes, no sentido estrito do termo, mas de trabalhadores que vão às aulas.

Para reforçar a dimensão do curso de Administração, seguem alguns dados: de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, as matrículas em cursos presenciais totalizaram 5.140.312, deste número, 800.114 são alunos matriculados no curso de graduação em Administração, ou seja, do contingente total de matrículas presenciais, aproximadamente 15% estão no curso de Administração. O curso de graduação em Administração se reveza com Direito e Pedagogia no topo da lista de cursos que possuem o maior número de matriculados (BRASIL, 2014a).

As discussões sobre o curso de Administração têm importância, pois o número de estudantes egressos e matriculados é elevado. Como o curso é estruturado? Como são avaliadas as IES que oferecem esse curso?

3.2 A formação do administrador, diretrizes curriculares e perspectivas futuras

Por tratar das implicações do SINAES para coordenadores de curso de Administração, discutir a formação do administrador é relevante para esta pesquisa. Provavelmente o processo formativo de administradores pode apresentar possíveis reflexos em seu contato com o Sistema.

Para o administrador, o que melhor explica suas características é relacionado ao papel diversificado de sua formação. Não é um generalista com preparo simplório, mas um "generalista especializado", "aquele que sabe de tudo um pouco" e também "aquele que possui uma especialidade sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização de forma interconectada" (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 35). Outro ponto a ser considerado neste contexto é a formação continuada (aqui entendida como o processo de aprendizagem após a graduação e durante o exercício da profissão), pois "sem se atualizar, qualquer profissional será descartado, tenha ele 70 ou 25 anos" (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 40).

Covre (1982) e Bertero (2006) divergem sobre a formação dos administradores. Covre (1982) acredita que o administrador é um profissional formado para exercer cargos dentro do modelo burocrático. Para isto, a autora desenvolveu um estudo etnográfico com administradores em formação e já graduados no âmbito da FGV. Ressalta-se que se trata de estudo da década de 1980, porém com diversos aspectos relevantes para discussão e que ainda são pertinentes à contemporaneidade. Para a autora: "a implantação e evolução dos cursos de administração se apresentam como uma faceta de desenvolvimento da ideologia neocapitalista, ou seja, do espírito modernizante" (COVRE, 1982, p. 59-60). Contudo, Covre (1982) abordou um aspecto permanente na formação dos administradores desde a fundação de suas primeiras escolas superiores:

> Há que se analisar os próprios currículos para ver se não possuem uma composição específica. O resultado final é o ensino **profissionalizante**. É a transformação do estudante em um profissional pouco pensante, e é principalmente a sua transformação em técnico, aplicado de tecnologia em sua maior parte importada, e não mais em um possível, também, futuro pesquisador, cientista (COVRE, 1982, p. 76, grifo nosso).

Considera-se que a educação superior é, também, profissionalizante. Entretanto, diminuir as condições formativas de reflexão crítica, pesquisa e produção de conhecimento é reduzir a abrangência e negar os fins deste nível educacional. O papel da educação superior é criar conhecimento para o avanço da sociedade, além do preparo técnico e profissional.

Ainda no exposto por Covre (1982), há relevante contribuição para a constituição do campo de formação do administrador. Para a autora, considerando as dimensões temporais e exequíveis de seu estudo, foi possível montar uma "tipologia de administradores", com "referência a sua relação com a posição que tem diante do capital, ou seja, o grau de proximidade ou afastamento em servir ao capital" (COVRE, 1982, p. 145).

A tipologia proposta por Covre (1982) possui o seguinte raciocínio: Primeiro. O aluno, que possui uma imagem positiva do administrador e é o aspirante a administrador. Segundo. O administrador em ascensão, que está preocupado em atender à empresa e se desenvolver com ela. Terceiro. O administrador propriamente dito, isto é, aquele que está bem situado na organização e sente a influência da formação teórica na sua atuação com respeito à estrutura decisória e relacionamento com subordinados. Quarto. O administrador deslocado, este, tendo recebido uma formação como a da EAESP, ou seja, preparo para atuar em grandes organizações, se vê atuando em empresas menores. Quinto. O administrador desajustado, aquele que encontra dificuldade no desempenho de sua função, ou errou ao optar pela carreira, por falta de características específicas a esta como, no dizer de Covre (1982), agressividade e competitividade. Sexto. O tecnocrata, este é o que facilmente evidencia a influência da formação escolar. Sétimo. O técnico, aquele que está fora da área burocrática, que atende mais as tarefas técnicas, e não a relações humanas. Exerce várias funções e dentre elas a de assessoria e consultoria. E, por fim, o oitavo, o administrador marginal, que atua evidentemente a favor do capital.

As divergências entre Covre (1982) e Bertero (2006) são notáveis, pois em primeira circunstância:

> Podemos inferir que a maioria das pessoas matriculadas em cursos de graduação de administração no país tem pouca consciência do que seja uma carreira plena de administrador. Suas origens sociais e seu imaginário nem mesmo incluem tais itinerários e suas aspirações não as levam a buscar carreiras em grandes empresas nem embarcar em um universo de organizações multinacionais. Na verdade, aspiram a uma melhoria relativamente modesta de suas condições de trabalho, que lhes permita uma reduzida mobilidade na esfera socioeconômica em que se encontram. Tipicamente, o graduando que trabalha em uma agência local de um grande banco de varejo talvez não aspire como ponto final de sua carreira mais que gerenciar a agência em que trabalha ou ser um dos gerentes-adjuntos. A administração, com sua diretoria e conselho de administração, e os diversos órgãos de *staff*, que dão sustentação à operação, não fazem parte de seu universo de conhecimento e ambições (BERTERO, 2006, p. 38).

A preocupação de Bertero (2006) é pertinente. Em razão do elevado contingente demográfico e estudantil (se comparado com os países vizinhos do continente) e a diversidade

econômica brasileira (micro, pequenas, médias e grandes empresas e multinacionais) é, de certo modo, quase impossível crer que todo administrador formado torne-se um executivo de alto escalão.

Outro ponto relevante na formação do administrador é o fato de outras profissões exercerem atividades de gestão, casos de engenheiros, advogados, tecnólogos de curta formação etc. Isto contribui para o descrédito da profissão e, o mais alarmente, a baixa qualidade das atividades de gestão. Por mais que haja empenho por parte destes profissionais, poucos deles têm formação qualificada para tanto.

> Além da engenharia, outras escolarizações fornecem quadros para a profissão de administrador. Economistas, advogados, cientistas sociais, pedagogos e psicólogos podem ser encontrados, com frequência, ocupando posições administrativas. Aqui[8] há uma tendência a que as diferentes profissões, quando se convertem na administração, optem e se fixem em algumas áreas funcionais. Por isso, psicólogos, pedagogos e alguns cientistas sociais tendem a se acomodar melhor na área financeira e de planejamento e os engenheiros, em linha com sua formação mais generalista, tendem a ocupar quase todas as áreas funcionais, à exceção da de recursos humanos (BERTERO, 2006, p. 40-41).

Os cursos sequenciais, que se modificaram ao longo dos anos e atualmente são conhecidos como cursos tecnológicos de curta duração, trouxeram implicações para a graduação em Administração. "Esses cursos acabam representando uma segmentação de mercado de ensino superior e não há dúvida de que acabam, pelo menos nos segmentos que são contemplados, por concorrer e "canibalizar" cursos de graduação" (BERTERO, 2006, p. 42).

Esta situação contém um incômodo, principalmente para os estudantes, pois:

> Os cursos sequenciais oferecidos nas diversas modalidades e áreas funcionais de administração atenderiam a um mercado específico e podem até fazer sentido em certas localidades. Mas não se pode entender que preparem pessoas para uma "carreira plena" em administração. É pouco provável que formandos desses cursos tenham acesso a posições nas melhores empresas empregadoras e nas carreiras superiores e mais seletivas da administração pública. Além disso, é importante considerar que o alunado que busca esses programas provém, predominantemente, de estratos sociais mais baixos, o que implica em limitações no itinerário ascendente de uma carreira de administrador (BERTERO, 2006, p. 43).

Retomando a discussão sobre as tipologias de formação de administradores. Para Bertero (2006), diferentemente de Covre (1982) há pelo menos três perfis: o burocrata, o executivo e o empreendedor e estes não necessariamente estão a serviço do capital. O autor

[8] No caso, Bertero (2006) refere-se ao Brasil.

aborda estas definições a partir de sua própria experiência enquanto professor, cientista da Administração e profissional da área.

A burocracia trouxe consigo a figura do burocrata, isto é, o administrador profissional. "O burocrata ou administrador de profissão é alguém que escolheu a profissão de administrador, para ela se preparou em concurso, ou por outro processo seletivo, envolvendo sempre um sistema de mérito" (BERTERO, 2006, p. 48). No universo burocrático o administrador deve ser capaz de criar a previsibilidade.

> O mundo do administrador é um mundo de gestão e controle de riscos, o que se faz pela criação de uma previsibilidade que evite as surpresas. Assim, o uso do planejamento e das técnicas de previsão, as assessorias jurídicas, os sistemas de controle, como o BSC[9], têm por função fazer que as coisas ocorram conforme previsto. O administrar aqui é uma atividade que deve impedir que o imprevisto ocorra (BERTERO, 2006, p. 51).

Todavia, Bertero (2006) concorda com Covre (1982) ao afirmar que o administrador, em um contexto burocrático, deve dominar a tecnologia administrativa. É na administração vista burocraticamente que se afirma a existência de conhecimentos específicos da área de administração e não só de outras disciplinas. A Administração é, assim, uma área com conteúdos próprios e, possivelmente de acordo com estes autores, ligados ao estudo da burocracia, da burocratização e seus efeitos.

De acordo com Bertero (2006) outro perfil de formação em Administração é o de empreendedor. De maneira simplista, o empreendedor deve criar empresas e esta visão vem se ampliando ao longo das últimas décadas. Ao rever as características do empreendedor, conclui-se que ele "tem visões e percebe nos ambientes oportunidades que sabe aproveitar, aglutina os recursos de capital, tecnologia, humanos e físicos necessários à constituição de uma empresa que dirige de maneira centralizadora e autocentrada. A empresa gira a seu redor, como instrumento para implementar sua visão (BERTERO, 2006). Contudo, o empreendedorismo não é visto apenas como o ato de abrir empresas ou constituir grandes organizações. Conceito preponderante na formação do administrador é o de intra-empreendedorismo, ou seja, a capacidade de proporcionar melhorias e inovações internas no local em que o profissional já trabalha. Desta maneira, as características preconizadas como fundamentos para o empreendimento externo (fundação de organizações, principalmente lucrativas), servem da mesma forma para a atuação do administrador dentro do seu ambiente

[9] BSC (*Balanced Scorecard*): Técnica de gestão que permite ao administrador uma visão abrangente da organização em seus mais variados níveis. Esta ligada à supervisão e ao controle, impedindo imprevistos e facilitando, principalmente, o planejamento (MAXIMIANO, 2011).

de trabalho, proporcionando um melhor ambiente e funcionamento organizacional para todos os colaboradores (GUERREIRO; SILVA, 2012).

O último perfil abordado por Bertero (2006) é o executivo. Para o autor, as características deste profissional enfatizam qualidades e competências que se afastam do domínio das técnicas de administração. Estas se dividem em "habilidades sociais, que devem ser entendidas como a capacidade de perceber o contexto social em que nos encontramos" (BERTERO, 2006, p. 56), e em habilidades de comunicação, estas entendidas como o processo de comunicação e a capacitação para dele participar tanto como comunicador quanto recebedor de mensagens. Isso se faz mediante vários tipos de treinamentos, sendo sempre fundamental o domínio do próprio idioma e de outros (BERTERO, 2006).

Os perfis de formação de administradores abordados por Bertero (2006) e Covre (1982) são complexos, complementares e em alguns pontos divergentes, porém permitem para esta pesquisa possíveis inferências sobre as práticas e as atitudes dos coordenadores, que sejam graduados em Administração, com relação ao ciclo avaliativo do SINAES.

Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração

Após a regulamentação da profissão administrador, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nesta área modificaram-se com o objetivo de encontrar consensos entre a comunidade acadêmica em questão, bem como as novas demandas da sociedade atual. Esta pesquisa não objetiva um estudo aprofundado sobre este assunto, entretanto é relevante ressaltar alguns pontos fundamentais.

O primeiro currículo mínimo, aprovado em 1966, era constituído pelas seguintes disciplinas: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia Aplicada à Administração, Instituições de Direito Público e Privado (incluindo noções de Ética), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal, Administração de Material, Direito Administrativo e, segundo a opção do aluno, Administração de Produção ou de Vendas. Além destas disciplinas, era obrigatório realizar estágio supervisionado de seis meses para a obtenção do diploma (BRASIL, 1966).

Em 1993, foi instituído um novo currículo mínimo diferenciado do anterior, pois contemplava formação básica e instrumental (Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática), profissional (Teorias da

Administração, Administração Mercadológica, Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação e Organização, Sistemas e Métodos), além de incluir o estágio supervisionado de trezentas horas e atividades complementares aos estudos (palestras, atividades sociais, cursos em outras áreas etc.). Há também considerável inovação nestas diretrizes, uma vez que estabelece o tempo útil o qual será ministrado o curso (3.000 horas/aula), dado que segue até os dias de hoje (BRASIL, 1993c).

As atuais diretrizes curriculares para o curso de Administração, em vigor desde 2005, são abrangentes, visto que contemplam o perfil do egresso, transformam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em algo opcional sob a perspectiva e direcionamento das IES, caracterizam as atividades complementares ao curso e estabelecem as dimensões formativas para o formando em Administração (BRASIL, 2005b).

> O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005b, Art. 3º.).

O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

> I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
> II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
> III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
> IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
> V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
> VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
> VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

> VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005b, Art. 4º.).

Quanto aos conteúdos, os cursos deverão contemplar em seu projeto pedagógico:

> I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
> II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
> III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
> IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005b, Art. 5º.).

Com relação ao estágio supervisionado:

> O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização (BRASIL, 2005b, Art. 7º.).

Quanto às atividades complementares:

> As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.
> Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2005b, Art. 8º.).

As atuais diretrizes são flexíveis e possibilitam um caráter generalista na formação do estudante. É incontestável o desenvolvimento que as diretrizes passaram ao longo dos anos e a busca constante de uma regulamentação eficaz dos cursos de Administração e que permita o aperfeiçoamento constante da educação oferecida aos estudantes.

O objetivo das diretrizes nacionais é servir de referência para as IES na organização de seus cursos, permitindo maior flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento,

especificamente ao considerar a heterogeneidade local e social de nossas IES. Ademais, "induzem à criação de diferentes formações e habilidades para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais que garantam maior diversidade de carreiras" (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 18).

Perspectivas futuras para o profissional administrador

A Administração, como já apresentado, é um campo científico generalista, com um viés técnico próprio que fundamenta as atividades de gestão, supervisão e coordenação de recursos materiais e humanos. Atualmente, no Brasil, é um dos cursos de graduação que mais insere egressos no mercado de trabalho (BRASIL, 2014a).

As perspectivas para o curso de Administração não apontam para uma diminuição deste fluxo de egressos. Todavia, deve-se refletir sobre as condições e sobre o perfil de formação destes alunos. Se a representação desta formação, como exposta por Bertero (2006), é a de burocratas (esta, no caso, reforçada pela visão de Covre (1982)), empreendedores e de executivos, percebe-se que:

> As expectativas sociais com relação a sua atuação são amplas, difíceis e complexas. Formar executivos, burocratas e empreendedores não é tarefa simples, e o sistema educacional que se propuser realizá-lo tem pela frente tarefa hercúlea. Seria muito difícil formar os três - porque a cada uma das faces correspondem diferenças de personalidade. A matéria-prima do executivo pode não servir para o empreendedor e o material com que se forma o burocrata não servir para o executivo ou para o empreendedor (BERTERO, 2006, p. 64).

A Administração passa por mudanças constantes e é, talvez, de todos os campos da ciência o que mais recebe influências da internacionalização.

> Diante desta realidade, o ensino e a pesquisa em administração devem estar atentos à dimensão internacional que a área necessariamente adquiriu e que deve ser incorporada aos currículos e às linhas de pesquisa. Internacionalização não pode e não deve ser entendida como capitulação ante teorias e práticas originadas em outros países e culturas. Ao nos internacionalizar, não estamos nos submetendo, não estamos nos diminuindo, mas simplesmente estamos nos integrando. A integração que se opera através da internacionalização deve ser vista como uma via de mão dupla. Não se trata apenas de adotarmos, ensinarmos e pesquisarmos o que foi gerado em outros países e culturas e julga-se oportuno e conveniente absorver. Mas também levar nossos conhecimentos, os resultados de nossa produção científica e as peculiaridades de nosso país e de nossas experiências aos demais. A internacionalização só pode ser entendida como amplo processo interativo de experiências culturais, teorias e práticas administrativas. Os currículos de administração devem estar abertos a enfrentar os desafios de inserir o Brasil de

> maneira favorável em um contexto internacional tendente à globalização (BERTERO, 2006, p. 132).

Há predominância de produção científica em Administração, principalmente, de França, Estados Unidos e Japão. Suas influências na formação de nossos graduados em Administração são incontestáveis, entretanto, pesquisas recentes expõem as características do estilo brasileiro de administrar (SOBRAL; PECI, 2008). De acordo com Sobral e Peci (2008), as características brasileiras de administrar são: visão imediatista, desvalorização do planejamento, adoção de estruturas hierárquicas piramidais, tomadas de decisão centralizadoras e autocráticas, controle punitivo, prática de relações interpessoais baseadas na docilidade e no respeito ao poder constituído, estilo gerencial marcado por distanciamento entre discurso e prática, disfarce das formas autoritárias de poder com retórica de participação e envolvimento e o domínio de conduta gerencial sensível a modismos.

3.3 Uma nova atividade profissional: administrador e coordenador de curso de graduação

Como já abordado anteriormente, o administrador possui formação generalista especializada. É capaz de focar e privilegiar um campo de atuação, mas sem perder a visão do todo.

Os administradores, ao assumirem a função de coordenadores de curso de graduação, passam a ter atividades próximas, mas que muitas vezes não estavam previstas em sua formação. A atividade de coordenar em geral é, em síntese, abordada por Fayol (2011), porém o contexto é divergente em razão das singularidades de uma instituição de natureza educativa. Para Fayol (2011), coordenar é estabelecer a harmonia entre todos os atos de uma instituição de maneira a facilitar o seu funcionamento e o seu sucesso, é dar condições ao seu pessoal para que ele possa desempenhar seu papel de maneira segura, é considerar, em uma operação qualquer, as obrigações e consequências que essa ação acarreta para todas as funções da instituição. Na visão de Fayol (2011), é também equilibrar despesas, recursos e abastecimentos, "é, em suma, adaptar os meios aos fins, dar às coisas e aos atos as proporções convenientes" (FAYOL, 2011, p. 127).

É certo que os estudos de Fayol eram conduzidos sob uma perspectiva empresarial, com objetivos de rentabilidade e em um contexto histórico-social do início do século XX. Entretanto, em sua fundamentação teórica, bases e elementos, o ato de coordenar nada mais é que mediar recursos, conflitos e manter as instituições no rumo certo.

Cunha e Leite (1996), em seu estudo sobre o fazer docente, trouxeram contribuições relevantes para a discussão aqui colocada. Na investigação foi possível perceber que:

> Os profissionais das diversas áreas introjetam os valores e as práticas inerentes ao seu campo profissional, vozes e mensagens, reproduzindo nas decisões do seu fazer docente [...] É prematuro generalizar, mas há fortes indicadores de que esse não seja um ato totalmente consciente e reflexivo, mas, por causa disso, não menos significativo. O componente ideológico está constantemente presente e as regras do fazer didático, que influem nos discursos e práticas pedagógicas, são intensamente influenciadas por ele (CUNHA; LEITE, 1996, p. 82).

A exposição das autoras, ainda que enfoque a prática docente, revela que os valores e as ações originados na formação dos profissionais da educação superior estão constantemente presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas que, essencialmente, também envolvem as ações de coordenação de cursos.

Ressalta-se que a produção e disseminação do conhecimento na universidade, bem como sua mobilização no interior das IES, não devem ser vistos como um processo monolítico, pois o que acontece em uma área dificilmente poderá ocorrer em outra (CUNHA; LEITE, 1996). Esta reflexão aponta que o ato de coordenar um curso como o de Administração possui singularidades e não é a mesma atividade que gestar um curso de Pedagogia ou Medicina, por exemplo. É neste momento que se torna primordial ressaltarmos a importância do conhecimento em Administração para a gestão de cursos neste campo. Embora possamos cair em uma generalização arriscada (uma vez que certamente pode haver coordenadores com formações diferentes aos cursos que coordenam), a singularidade de cada campo científico exige de seu coordenador o domínio sobre o que está exercendo.

> Não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. [...] As decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social (CUNHA; LEITE, 1996, p. 85).

De acordo com as autoras, as possíveis dificuldades encontradas por coordenadores de curso não relacionadas aos aspectos da prática pedagógica, estão concentradas nas barreiras epistemológicas presentes na ausência da formação em nível de graduação do campo em questão. Em outras palavras, o domínio epistemológico relacionado ao curso, para o coordenador, é tão ou mais relevante que seus conhecimentos pedagógicos, principalmente no que se refere à resolução de problemas e situações do cotidiano da gestão de cursos de graduação (CUNHA; LEITE, 1996).

O administrador é, em sua raiz, um burocrata, ainda que Bertero (2006) defina outros perfis profissionais, a base de sua formação é a burocracia, como apontado pelo próprio autor e por Covre (1982).

De acordo com Andrade (1999), a figura do administrador como coordenador de cursos de graduação, em muitas IES, é a do coordenador burocrata. Esta representação é caracterizada a partir de pesquisas analíticas acerca da elaboração e implementação de Projetos Políticos e Pedagógicos de cursos de Administração realizadas pelo autor. Andrade (1999, p. 11) caracteriza o coordenador burocrata como:

> Gestor de recursos caracterizado como burocrata e guardião da casa, está muito mais preocupado com o desenvolvimento de atividades internas sem levar em conta o que se passa dentro e fora dos Cursos de Graduação. Não se interessa pelas consequências das repercussões das decisões tomadas no âmbito do Curso e da Instituição. Tem medo de dialogar com o grupo. Prefere ficar sentado atrás de uma mesa decidindo, sem identificar o que está "do outro lado da mesa" e fora do Curso/Instituição.

Com este raciocínio, a figura do coordenador de curso do século XXI deve ser para além de especialista burocrático. O administrador não deve transformar-se apenas em coordenador de cursos de graduação, mas, certamente, ampliar seus horizontes formativos e de atuação, na busca pela eficácia institucional e, essencialmente, na garantia da boa qualidade no atendimento prestado aos alunos e ao público interno das IES. Isto por que:

> A principal mudança se dá no papel desempenhado pelo Coordenador de Curso, ou seja, do simples exercício do comando e do controle para o gerenciamento das potencialidades internas e externas. Tal gerenciamento poderá ser resultante tanto da experimentação como dos riscos assumidos que podem ampliar a capacidade de ação. O gerenciamento requer uma integração do saber com o fazer, de forma que as ideias possam ser testadas e as capacidades humanas ampliadas. Isto requer que o Coordenador leve a sério o aperfeiçoamento contínuo e encoraje ativamente as pessoas que estão dentro da sua esfera de influência a fazer o mesmo. A simplicidade está nas ideias e atividades sugeridas para o incremento de mudanças que venham assegurar a eficiência, eficácia e a efetividade dos Cursos de Graduação em Administração (ANDRADE, 1999, p. 9-10).

O raciocínio de Andrade (1999) aponta que o coordenador de curso não é um profissional que "caiu de paraquedas" em uma IES, mas um administrador contratado por uma instituição e isto requer preparo tanto do próprio profissional quanto por quem o colocou nesta posição. A mudança de atividade profissional de um administrador com perfil ora burocrático ora empreendedor ora executivo (BERTERO, 2006) não é um percurso simples, possui dificuldades e, em muitos casos, este indivíduo encontra-se solitário nesta caminhada permeada por tensões e turbulências. O que nos leva a questionar: Quem deve se

responsabilizar por esse preparo? O próprio coordenador? A IES? Estas questões são de ordem complexa, mas relevantes para o desenvolvimento da educação superior e em especial para o curso de Administração.

3.4 O coordenador como mediador entre o SINAES, a IES e o curso de Administração

O ciclo de avaliações do SINAES exige do coordenador atuação em três frentes: a coordenação e gestão do curso, a preparação, gerenciamento e análise constante do currículo e, claramente, as avaliações realizadas pelo MEC.

Contudo, para falar sobre coordenação de cursos, gestão pedagógica e supervisão pedagógica é fundamental que busquemos clarificar estes termos para facilitar a ideia central deste capítulo. Para Maria Angélica Martins (2009, p. 111, grifo nosso):

> Os termos coordenação pedagógica, gestão pedagógica e supervisão pedagógica são empregados como sinônimos, admitindo-se que cada um contribui com ênfases distintas e complementares à definição de um serviço ou setor de coordenação pedagógica. As palavras coordenação, supervisão e gestão qualificadas como pedagógicas quando se referem a cursos ou instituições educacionais soam estranhas, redundantes, pois o **curso só existe em razão de um projeto educativo** em vias de realização, concretização. A gestão do curso é guiada por objetivos pedagógicos, no caso de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, por meio da ação com e sobre o professor ou corpo de professores.

Em relação às atividades do coordenador de curso e suas relações com as políticas de avaliação e a IES, destacam-se a gestão pedagógica e a supervisão pedagógica.

> A gestão pedagógica dá-se como mediação que possibilita o estabelecimento de mecanismos e iniciativas que desencadeiam processos pedagógicos, isto é, orientados pelas finalidades da educação superior e da instituição, que envolvem o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos. Trata-se de co-ordenação, que envolve o estabelecimento conjunto ou coletivo de bases para a ação, movimento que articula diferentes níveis hierárquicos e segmentos em torno de propósitos comuns (MARTINS, M. A., 2009, p. 111).

A gestão diz respeito ao trabalho de bastidor para consolidar as ações e o caráter pedagógico destas. "Requer previsão, decisão, acompanhamento, avaliação. A co-ordenação relaciona-se ao modo pelo qual essa ação ocorrerá. Pressupõe ordenação conjunta ou trabalho coletivo e articulação de setores e grupos de profissionais" (MARTINS, M. A., 2009, p. 111-112).

Já a supervisão pedagógica atribui essência à coordenação. No dizer de Maria Angélica Martins (2009, p. 111-112), "a supervisão atribui-lhe o sentido, a direção, a natureza

do serviço que se presta - a formação contínua dos envolvidos, inclusive dos responsáveis por ela".

Coordenar um curso de graduação exige considerável aptidão para variadas atividades. O coordenador de curso nas IES relaciona-se com diversas esferas de relações humanas, desde futuros alunos até reitores e mantenedores. Desta forma:

> Constata-se que o Coordenador tem uma responsabilidade fundamental no gerenciamento das mudanças na medida em que os ambientes das instituições estão se tornando menos analisáveis, por conterem menos respostas observáveis e mensuráveis, e ainda mais não analisáveis, por conterem mais fatores desconhecidos e por estarem sujeitos a menos interpretações racionais, ou seja, os ambientes estão se tornando cada vez mais complexos, turbulentos e incertos (ANDRADE, 1999, p. 10).

A função do coordenador é imprescindível para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no interior das IES. Pensar sobre a organização desse trabalho significa refletir sobre: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), colegiados, Núcleo Docente Estruturante (NDE), matriz curricular, avaliações, entre outras atividades político-pedagógicas e, especialmente, sobre as formas e práticas de interação entre os atores envolvidos no desenvolvimento do curso (FERNANDES, 2012).

Deve-se considerar que há o trabalho pedagógico primordial que se dá no contexto de sala de aula e que envolve professor-aluno, mas existe também o trabalho político-pedagógico que ocorre fora da sala de aula e que, neste caso da coordenação de cursos de graduação, compõe, talvez, a maior dimensão da atuação do coordenador (FERNANDES, 2012). Sobre este raciocínio, Cres (2011, p. 48) afirma que, em contato diário com professores e estudantes, "o coordenador pode encontrar indícios sobre eventos que comprometem o bom andamento da gestão educacional, como: evasão, inadimplência, conflitos em sala de aula e desperdício de recursos".

> Em instituições de educação superior, a coordenação de curso é uma posição de destaque e relevância socioacadêmica, no tocante à organização e gestão de cursos, pelas possibilidades de intervenção em várias dimensões institucionais: pedagógica, administrativa, política entre outras e pelo intercâmbio entre estudantes, docentes e gestão superior. Entretanto, não é difícil perceber que se trata de uma função que enfrenta dificuldades pela sobrecarga de atribuições regimentais no cotidiano institucional (FERNANDES, 2012, p. 48).

Esta posição de destaque reforçada por Fernandes (2012) é relevante no processo de mediação que se dá pelo coordenador de curso de graduação entre as políticas de avaliação, no caso o SINAES, e as IES. Este movimento composto por situações ora simples, ora

complexas, é multifacetado, pois demanda deste profissional uma série de características, treinamento e preparo para lidar com estas circunstâncias. Como já apresentado anteriormente, o coordenador de curso de graduação raramente possui uma formação específica para esta função, e, na maioria dos casos, assume a função sem possuir esta capacitação. A qualidade de seu trabalho está, na maioria dos casos, na formação continuada (geralmente buscada pelo próprio gestor) e, principalmente, no exercício de sua função.

Quando Canário (1998) e Abdalla (2006) propõem a escola (aqui entendida como instituição formadora e promotora da cidadania, não importando o nível educacional) como *lócus* de formação profissional, ainda que estivessem referindo-se aos professores, o efeito para os coordenadores de curso é semelhante e com alguns agravantes, isto por que os humanos, enquanto seres escolarizados, já conviveram com as atividades docentes em algum momento. Assiste-se nossos mestres trabalharem, suas dificuldades, práticas de ensino, entre outras rotinas diárias de uma função. Todavia, com relação aos coordenadores de curso, estes se encontram, em sua maioria, em realidade distinta de sua formação. Fato que possivelmente gera desconforto e dificuldades em sua prática cotidiana.

Segundo Andrade (1999, p. 10), o coordenador deve atuar como "gestor de oportunidades", procurando, antes de tomar quaisquer tipos de decisões, verificar as repercussões das decisões para seus públicos internos e externos.

Assim, com relação ao SINAES, torna-se nítida a necessidade de uma postura de gestor que valoriza o diálogo, a participação e a mudança com vistas ao aperfeiçoamento contínuo do curso. O coordenador de curso como gestor de oportunidades sabe que tem de aprender a suportar, guiar, influenciar e administrar as transformações referentes ao SINAES. Ele deve ter a capacidade de empreendê-las, de forma integral, tanto aos membros quanto às IES. Para este tipo de atuação, de acordo com Andrade (1999, p. 11) é necessário que:

> Todos se tornem habilitados ao processo de mudança, para que não somente sejam capazes de transformar as instituições, em resposta à situação de mudança, como desenvolver Cursos de Administração que incorporem sistemas capazes de causar suas próprias e contínuas transformações.

Destaca-se que quando se refere a "todos" e a "membros", Andrade (1999) explora a necessidade do coordenador de curso de engajar todo o público envolvido nos ciclos de avaliação propostos pelo SINAES. E isto inclui alunos, colegiados, docentes, reitores, colaboradores da parte administrativa etc.

No caso dos coordenadores, a avaliação não deve ser necessariamente vista como aspecto negativo, mas como ensejo para o autoconhecimento e aperfeiçoamento tanto de seu curso quanto de seu trabalho. Entretanto, isto não inibe a fundamental participação dos coordenadores de curso no processo de avaliação das IES. No contexto do SINAES sua cooperação é relevante e essencial.

> A coordenação do curso exerce papel crucial tanto nos processos de autoavaliação institucional e de cursos como nos de avaliação externa. Nos de autoavaliação de natureza participativa, por terem no curso e em seus colegiados as instâncias de discussão e deliberação sobre o que avaliar e como proceder a avaliação. Nos de avaliação externa por poder exercer um olhar crítico e equilibrado sobre suas relações com a autoavaliação e com os projetos institucional e de curso (MARTINS, M. A., 2009, p. 120).

Dentro da coordenação de cursos há que se considerar, também, o papel da implementação e revisão constante do Projeto Pedagógico. Para Andrade e Amboni (2002, p. 65):

> Diferentes etapas devem ser levadas em consideração durante a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o curso de graduação em Administração. Isso porque deve-se considerar as particularidades da região e, principalmente, os valores institucionais. Por essa razão, as etapas arroladas não podem ser vistas como um produto acabado, mas em processo de construção e reconstrução permanentes.

Em razão disto é fundamental o envolvimento dos atores nas IES para a formulação dos objetivos e pressupostos que devem embasar o Projeto, pois:

> Se os responsáveis pelo processo ignorarem a participação dos atores sociais que fizeram parte da história do curso, com certeza deixarão de obter subsídios importantes, a respeito dos principais ciclos por que passou o curso ou ainda acerca dos eventos que mais marcaram a história do curso, para se entender a situação atual e futura (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 67).

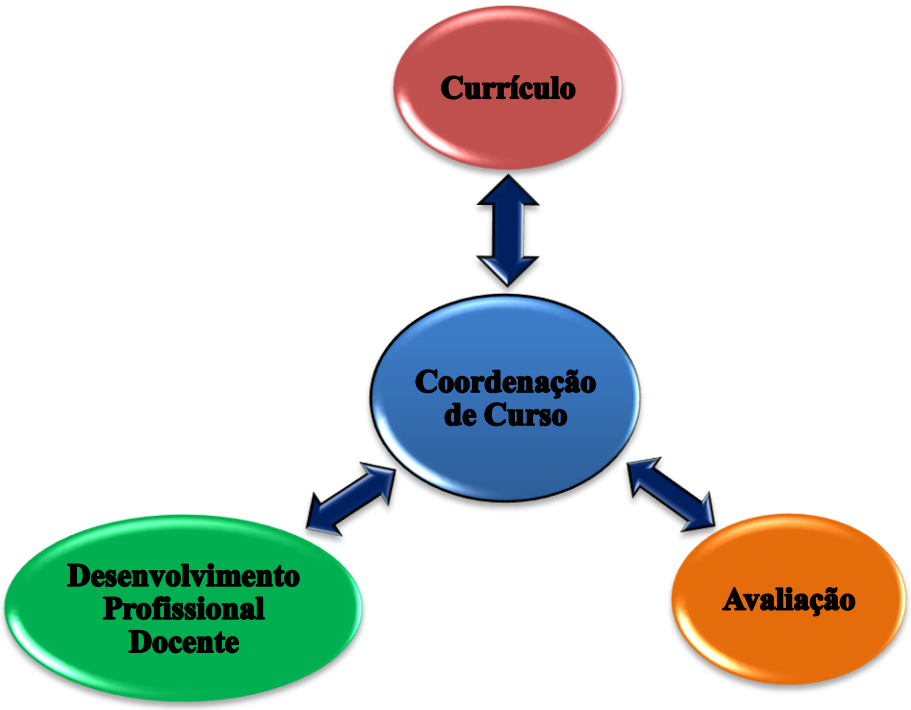
O resgate histórico do curso pode proporcionar excelentes subsídios para os coordenadores refletirem acerca do foco do curso, ou seja, sobre o direcionamento que foi e vem sendo dado a ele (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 67).

> Por isso, conclui-se que o estudo da realidade atual e do mercado é de extrema importância para os responsáveis pelo processo tomarem conhecimento não só das potencialidades e das fraquezas, como também das oportunidades e das ameaças ao curso de Administração. A partir do estudo e da análise da organização didático-pedagógica, do corpo docente, dos aspectos estruturais e legais e das dimensões que caracterizam os ambientes indireto e direto ao curso, os responsáveis pelo processo, em conjunto com os gestores do curso, poderão implementar ações para corrigir e/ou minimizar as fraquezas e as ameaças ao curso, visando ao sucesso a médio e longo prazos (ANDRADE; AMBONI, 2002, p. 67).

Se o coordenador, em conjunto com os outros gestores da IES, ignorarem determinados fatores, desenvolverão um Projeto Pedagógico incompatível com a capacidade do curso e de seus integrantes (ANDRADE; AMBONI, 2002). O que possivelmente pode prejudicar, significativamente, a formação dos alunos, a carreira dos docentes e o desenvolvimento histórico-social da IES. Além de, principalmente, sofrer consequências dentro do ciclo de avaliações do SINAES.

Para Andrade (1999), o coordenador deve possuir pró-atividade para estabelecer sentido em suas atividades e nas do curso. Maria Angélica Martins (2009) complementa este raciocínio, pois, para a autora, a coordenação possui finalidades formativas ligadas aos cursos, alunos e IES, para além da gestão meramente burocrática e técnica. Deste modo, o coordenador de curso torna-se fundamento central para três eixos: o currículo (o que se ensina? para que se ensina?), a avaliação (institucional, de curso e de alunos) e o desenvolvimento profissional docente. Este tripé é o que envolve a atividade de um coordenador, suas decisões com relação a um destes eixos geram efeitos nos outros. A figura abaixo esquematiza estes conceitos:

Figura 2 - Tripé da Coordenação de Cursos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Andrade (1999) e Maria Angélica Martins (2009).

Contudo, Andrade (1999, p. 11-12) possui uma visão negativa quanto a atual

atividade do coordenador de curso. Para o autor, o coordenador está atuando como um homem "operacional" ou "reativo". Operacional por ver seus públicos internos como agentes passivos dos processos de mudanças e novas exigências estatais. Reativo, quando procura o ajustamento dos indivíduos ao contexto do trabalho e não da transformação, do aperfeiçoamento. O coordenador ajusta sua equipe à realidade atual, estimula reações positivas para com as metas do curso e da IES, entretanto, mantém assim a situação estável e não rompe o *status quo*. Fato que prejudica o desenvolvimento das IES, uma vez que é primordial a inovação no âmbito da educação superior. Para o autor:

> Os Coordenadores de Curso têm a responsabilidade de encontrar contextos que maximizem tanto a comunidade como a liberdade, tanto o bem do todo quanto o bem dos indivíduos e dos grupos pequenos. A busca da adequação entre liberdade (individual) e cooperação (bem comum) é o lado do paradoxo que deve ser compreendido pelos Coordenadores de Curso (ANDRADE, 1999, p. 12).

Com isso, em relação ao SINAES e ao seu ciclo de avaliações, o coordenador não pode escapar de sua obrigação como membro fundamental para a ampliação da cultura de avaliação do curso. O coordenador e o curso fazem parte do todo e é no todo que a IES é avaliada. Sob esta perspectiva, é essencial a participação dos coordenadores, e que estes promovam a integração entre os sujeitos envolvidos no curso (professores e estudantes) e os engajem para as avaliações, com o objetivo de melhoria contínua do curso, da instituição e dos indivíduos relacionados. O diálogo é fundamental neste processo, pois além do proposto nas avaliações, os coordenadores precisam discuti-las e usá-las como modelo de aperfeiçoamento de suas instituições, independente das deficiências apresentadas pelo SINAES. Para Andrade (1999, p. 13):

> Os cursos precisam de um Coordenador com perfil de gestor de oportunidades para favorecer a implementação de mudanças que venham incrementar o nível de aprendizado contínuo por meio do fortalecimento da crítica e da criatividade de todos os agentes envolvidos no processo [...] O Coordenador como gestor de oportunidades não pode se limitar ao desenvolvimento das atribuições de cunho burocrático. O mesmo deve e pode desenvolver muitas atividades que venham incrementar a qualidade, legitimidade e competitividade dos cursos, visando transformá-los em "comunidades de aprendizagem contínua".

Deste modo, espera-se que o coordenador posicione-se, questione entre os seus pares e procure analisar o SINAES, mas de maneira coerente e construtiva, isto é, que permita o desenvolvimento da instituição, da profissionalização do coordenador, da melhoria nas atividades docentes e, principalmente, na formação dos alunos. Realizar e fortalecer uma

análise crítica, não apenas negativa, mas com base em critérios, este é, talvez, o grande desafio. Desafio, pois depende de participação nas decisões políticas. Democracia em seu estado puro. Se não questionarem o SINAES, se não dialogarem sobre o SINAES, principalmente aqueles que recebem as influências na base (coordenadores, professores, instituições, alunos etc.), será improvável que haja mudanças que este público concorde e, o pior, que de fato melhore suas condições cotidianas e aperfeiçoe o funcionamento das IES, além de promover o real fim da educação superior: a formação de profissionais cidadãos, conscientes politicamente e produtores de saber. Não basta discutir o SINAES no campo acadêmico. Uma política de avaliação, justamente por ser uma política pública, deve ser discutida com toda a sociedade envolvida no processo.

Em resumo, as possíveis implicações nas atividades de mediação, isto é, entre coordenadores e SINAES, referem-se ao currículo do curso, ao desenvolvimento profissional docente e às avaliações, e tudo isto somado ao relacionamento dos próprios coordenadores com seus superiores, alunos e professores. Ademais, esse cenário é agravado pela falta de formação específica e preparo para a função a ser exercida por este profissional.

Estas reflexões possibilitam explorar, analisar e discutir as implicações do SINAES na gestão de cursos de Administração, bem como seus efeitos na formação e na atuação do coordenador de curso, além de imbricar em seu funcionamento.

CAPÍTULO IV - PERSPECTIVAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

> *"É de suma importância que se dê ao público em geral a oportunidade de conhecer, consciente e inteligentemente, as tentativas e os resultados da pesquisa científica. Não basta que cada resultado seja conhecido, elaborado e aplicado por alguns poucos especialistas, em cada ramo. Quando a ciência se restringe a um pequeno grupo, o espírito filosófico do povo decai, e ele caminha assim para a indigência espiritual"*
> Albert Einstein (19--, p. 7).

O presente capítulo expõe as escolhas e os caminhos percorridos durante a pesquisa. Consta neste trecho uma retomada aprofundada nos aspectos expostos na Introdução deste estudo. É abordado o problema da pesquisa, sua justificativa e seus objetivos (gerais e específicos). O capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados e o roteiro de entrevistas que serviu de instrumento para a pesquisa de campo.

Nesta passagem são discutidas, a partir de alguns autores, as escolhas metodológicas da pesquisa, a abordagem qualitativa e a metodologia de análise utilizada.

4.1 Problema de pesquisa, justificativa e objetivos: uma retomada

A questão-problema que norteia este estudo é: quais as implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado, tendo em vista os conceitos de avaliação educativa e avaliação como regulação tal qual expressos em seus fundamentos?

O SINAES é a atual política de avaliação da educação superior, a mais perene e a mais estável, se comparada com as iniciativas anteriores. Em seus fundamentos constam a integração entre os conceitos de avaliação educativa e avaliação para regulação. Ao longo dos anos com as modificações sofridas após sua implementação, diversos estudos apontaram para a ênfase das características de regulação em detrimento da avaliação educativa.

O curso de graduação em Administração é um dos cursos com o maior número de estudantes (BRASIL, 2014a) e possui um processo de expansão aproximado ao já exposto neste texto com relação à educação superior, ou seja, este curso desenvolveu-se no mesmo período que o setor privado de nível superior expandiu-se, provavelmente em razão de seu baixo custo de manutenção.

A escolha pelo setor privado se dá em razão de sua dimensão no contexto da educação superior brasileira, na amplitude dos cursos de Administração neste segmento e

pelos sujeitos pesquisados. Os coordenadores participantes do estudo atuam em região metropolitana carente de IES públicas que ofereçam o curso de Administração.

Como instrumento de avaliação para o Estado e ao considerar a magnitude de cursos de Administração, o SINAES torna-se recurso relevante para uma avaliação da qualidade do ensino ofertada por estes, como já abordado nos Capítulos I e II.

A pertinência desta pesquisa concentra-se em contribuir para o conhecimento acumulado sobre avaliação na educação superior brasileira, com foco no SINAES e seus efeitos. O estudo pretende, modestamente, explorar as relações entre as propostas de avaliação e as atividades exercidas na base do sistema, isto é, explorar a repercussão de uma política avaliativa na base do sistema de educação superior brasileiro, focalizando o que subjaz, o que envolve e as consequências, ou seja, as implicações dessa política na coordenação de cursos de Administração de IES do setor privado.

4.2 Procedimentos metodológicos e sujeitos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise documental (com base em Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, documentos oficiais etc.), revisão bibliográfica acerca da temática (avaliação educacional, gestão educacional e coordenação de cursos de graduação) e pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Para a análise das respostas foi contemplado o modelo teórico de análise de conteúdo proposto por Bardin (2000).

A análise documental tem como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos legais, mas sobretudo de outros tipos, tais como jornais. Neste caso, os conteúdos dos textos ainda não tiveram tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua análise (SEVERINO, 2007; GIL, 2010).

A pesquisa bibliográfica é "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc." (SEVERINO, 2007, p. 123). Neste caso, o pesquisador trabalha "a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos" (SEVERINO, 2007, p. 123). De acordo com Gil (2010), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento em seis bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da USP (Apêndice A), Banco de Teses e Dissertações da UNESP (Apêndice B), Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP (Apêndice C), Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice D), Scielo (Apêndice E) e Scielo Educa (Apêndice F).

Quanto aos autores abordados nesta pesquisa, suas respectivas contribuições à pesquisa, de acordo com os temas abordados, foram: a) educação superior (BUARQUE, 2000; CHAUÍ, 1999; CUNHA, L. A., 1989, 1999; DOURADO, 2008; GRACIANI, 1982; OLIVEIRA, 2009; MONFREDINI, 2013; NUNES, 2012; PENTEADO, 1998; PROTA, 1987; SAMPAIO, 2000; SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000; TRINDADE, 2000; TROW, 2005); b) avaliação (AFONSO, 1999, 2009a, 2009b; ALLAL, 1986; BARREYRO, 2008; BARREYRO; ROTHEN, 2008; BARROSO, 2005; BELLONI, 2000a, 2000b; BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; BROOKE, 2006; 2013; CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011; CALDERÓN; PFISTER; FRANÇA, 2015; CARDINET, 1986; CARVALHO, 2001; DEMO, 2002; DIAS SOBRINHO, 2000, 2002, 2003a, 2003b, 2008, 2010; JULIATTO, 2010; LEITE, D., 2008; LIMA, 2011, 2012; LÜDKE, 1987, 1989; MACDONALD, 1982; MACHADO, 2013; MARTINS, M. A., 2010; MARTINS; ALONSO, 2012; PAUL; RIBEIRO; PILATTI, 1992; PERRENOUD, 1989, 1999; POLIDORI, 2009; POPHAM, 1978; RIOS, 2001; SAUL, 2000; SCHWARTZMAN, 1992; SCRIVEN, 1978; SGUISSARDI, 2008; SILVA; MARTINS, 2015; STUFFLEBEAM, 1978; VALLUIS, 2014; VIANNA, 2000, 2005; ZAINKO, 2008); c) burocracia e burocratização (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000; LEITE, R., 1980; MOTTA, 1994; WEBER, 1999, 2002); d) curso de administração e coordenação de curso (ABDALLA, 2006; ANDRADE; AMBONI, 2002, 2004; BERTERO, 2006; CANÁRIO, 1998; COVRE, 1982; CRES, 2011; CUNHA; LEITE, 1996; FAYOL, 2011; FERNANDES, 2012; GUERREIRO; SILVA, 2012; MARTINS, C., 1989; MARTINS, M. A., 2009; MAXIMIANO, 2011; SOBRAL; PECI, 2008); e) políticas públicas e efeitos de políticas (BALL, 1994, 2011; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL; MAINARDES, 2011; FARAH, 2006; MAINARDES, 2006; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MARTINS, A. M., 2010; OLIVEIRA, 2000; SARAVIA, 2006; SILVA; MELO, 2000; SOUZA; OLIVEIRA, 2003) e f) metodologia do trabalho científico e abordagem qualitativa (BARDIN, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FRANCO, 2012; GIL, 2010; GOLDENBERG, 2000; PRODANOV; FREITAS, 2013; SEVERINO, 2007; STAKE, 2011).

Para o estudo de campo, a pesquisa adotou abordagem qualitativa sem desmerecer os aspectos quantitativos. Goldenberg (2000, p. 16) reforça a relevância da pesquisa qualitativa, pois "os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências". A escolha por este tratamento se dá pelo número de sujeitos, o que não permite um caráter amostral relevante e, principalmente, no que se refere à busca por significados, característica intrínseca à pesquisa qualitativa. Para Stake (2011, p. 21) a pesquisa qualitativa "significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana". Para o autor, o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Neste caso, o pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações (STAKE, 2011). O fundamental, na visão de Stake (2011, p. 37, grifo nosso), é "entender como as coisas funcionam", mas isto depende, em grande parte, "de observar de maneira ampla como algumas coisas **específicas** funcionam".

> A pesquisa qualitativa contribui para a criação de estereótipos, mas também luta contra isso. Ao enfatizar uma experiência, um diálogo, um contexto específico e múltiplas realidades, o pesquisador pode diminuir as chances de compreensões simplistas. Mas ele também reduz a chance de melhorar compreensões mais generalizadas (STAKE, 2011, p. 38-39).

Stake (2011) evidencia que a abordagem qualitativa reduz as compreensões simplistas e que muitas vezes ocorrem em estudos quantitativos sobre o homem enquanto objeto de caráter positivista e sem sentimentos e representações. Entretanto, o mesmo autor ressalta que há críticas negativas ao qualitativo, isto porque possui teor subjetivo, pessoal e suas contribuições para o avanço da ciência como campo são lentos, em razão de sua sistemática de funcionamento.

As reflexões de Stake (2011) convergem em muitos pontos com as realizadas por Bogdan e Biklen (1994) em estudos precedentes. Primeiro: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador no instrumento principal. Segundo: a investigação qualitativa é descritiva. Terceiro: os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Quarto: os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. E, quinto: o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Estas reflexões evidenciam o elo entre o pensamento de Stake (2011) e Bogdan e Biklen (1994). No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa é primordial, pois:

> Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e o ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

No interior da abordagem qualitativa, cabe comentar sobre os procedimentos de pesquisa de campo concernentes às entrevistas, uma vez que o método científico é composto por procedimentos.

> A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2007, p. 102).

A entrevista é a obtenção de informações sobre um determinado assunto ou problema e pode ser: estruturada, quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido e ocorre a partir de um formulário elaborado anteriormente; semiestruturada, na qual o pesquisador possui um roteiro de algumas questões, mas pode explorar e criar outras perguntas com mais liberdade para desenvolver as direções da entrevista; e há, também, o modelo não estruturado, em que o investigador segue o direcionamento do entrevistado e faz ajustamentos e intervenções ocasionais para clarificar alguns aspectos. Por vezes, neste caso, o pesquisador possui apenas um guia com tópicos a serem explorados sem, na verdade, constituírem-se em questões (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para a análise de dados coletados, como já comentado, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2000, p. 31):

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.
> Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Assim, a análise de conteúdo surge como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2000). Para Franco (2012, p. 21), outra estudiosa desse método, o foco da análise de conteúdo é a "mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" e "necessariamente ela expressa um significado e um sentido" (FRANCO, 2012, p. 21). Portanto, é uma concepção crítica e

dinâmica da linguagem, especialmente no que se refere ao **sentido** que um indivíduo atribuiu às mensagens.

> Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro lado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

A metodologia de análise de conteúdo, a partir dos aportes teóricos levantados nos capítulos iniciais, possibilita análise mediante inferências alicerçadas nas falas dos sujeitos envolvidos e, essencialmente, os sentidos e significados apontados por estes sobre as implicações do SINAES no exercício de suas atividades.

Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em região metropolitana do Estado de São Paulo, composta por nove municípios e que conta com mais de 46 mil matriculados em cursos superiores de graduação. Destes estudantes, 89,9%, ou seja, 41.667 estão no setor privado. São 27 IES, sendo 22 privadas e 5 públicas. Quanto ao curso de Administração presencial, ele é ofertado por 18 IES, todas privadas (SEMESP, 2014).

As matrículas no curso de Administração somam 5.723, isto é, do total de matrículas em IES privadas da região, este curso representa aproximadamente 13,7% (SEMESP, 2014).

Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores de curso de Administração dessa região. Seu perfil de formação, seus dados mais aprofundados e outras informações foram coletados a partir da pesquisa de campo. Dos dezoito coordenadores, oito participaram da pesquisa de campo, os outros dez coordenadores não aceitaram participar ou não responderam às tentativas de contato.

Os coordenadores que aceitaram participar da pesquisa de campo assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. O modelo do termo assinado pelos sujeitos consta nos apêndices desta pesquisa.

4.3 Roteiro de entrevistas

A seguir, segue o quadro com o roteiro utilizado nas entrevistas com os coordenadores de curso. No quadro há a questão, seu respectivo objetivo e relação com os objetivos da pesquisa. Destaca-se que as questões de números 15 e 16 foram consideradas perguntas geradoras, ou seja, a partir destes questionamentos a entrevista seguia ordem e conteúdo conforme as respostas dos sujeitos. Foi realizado um estudo piloto do roteiro com um coordenador de curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES privada e algumas questões e sua ordem foram alteradas.

Quadro 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada

Questão	Objetivo da Questão	Objetivos da Pesquisa
1- Nome? Idade em 31/12/2016?	Identificação	
2- Qual sua formação? Graduado em? Pós-Graduado em?	Identificação	
3- Quanto tempo possui de graduado?	Identificação	
4- Há quanto tempo trabalha na instituição? Há quanto tempo está no cargo de coordenador?	Identificação	
5- Já trabalhou como coordenador de curso antes? Quanto tempo?	Identificação	
6- Há quanto tempo é professor de nível superior?	Identificação	
7- Trabalha em outro lugar com outra função? O que faz?	Identificação	
8- Trabalha simultaneamente em outra instituição? Qual função?	Identificação	
9- Qual seu regime de trabalho? Quantas horas de coordenação? Quantas horas de aula por semana?	Identificação	
10- Quantos professores o curso possui? E alunos?	Identificação	
11- O curso possui quais turnos? Você sente diferença entre eles? Quais? Por quê?	Identificação	
12- Em que ano o curso foi criado?	Identificação	
13- Quem seleciona os professores? Qual o regime de trabalho dos docentes? Há rotatividade de professores? Por quê?	Identificação	
14- Há NDE em seu curso? Como funcionam as decisões?	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia no processo de gestão do curso)	Objetivos 1, 2 e 3
15- Alguma coisa mudou para você depois que assumiu a coordenação do curso? O quê? Por quê? Em que sentido?	Exercício da Coordenação (Analisar, a partir da percepção do coordenador, as mudanças que este percebe ao assumir a coordenação. Estabelecer relação com sua formação profissional e a atuação. Explorar possível relação com SINAES)	Objetivos 1, 2 e 3

16- Qual o maior desafio em ser coordenador de curso? Por quê?	Exercício da Coordenação (Analisar, a partir da percepção do coordenador, o maior desafio no exercício da coordenação. Possível relação com SINAES)	Objetivos 2 e 3
17- Você coordena o curso sozinho ou há outro coordenador ou vice-coordenador?	Exercício da Coordenação	Objetivo 2
18- Além do curso presencial em Administração, você coordena outro curso? Quais?	Exercício da Coordenação	Objetivo 2
19- Você já ouviu falar do SINAES? Conhece? Como? O que significa para você? E o ENADE?	Coordenação e o SINAES (Analisar o nível de conhecimento acerca do SINAES)	Objetivos 1 e 3
20- Quantas vezes o curso já foi avaliado pelo SINAES? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
21- Quantas vezes a instituição passou por avaliação externa? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
22- Quantas vezes os estudantes do curso participaram do ENADE? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
23- Para você qual é a modalidade de avaliação mais relevante? Avaliação Institucional, ENADE, ou Avaliação de cursos? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Avaliar se há, na percepção do coordenador, uma modalidade de avaliação preponderante e os motivos para esta opinião)	Objetivos 1 e 3
24- Qual a sua opinião em relação ao modo que as avaliações são realizadas? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar como os coordenadores observam a maneira que as avaliações são realizadas e se há incongruência)	Objetivos 1 e 3
25- Antes das avaliações você toma alguma atitude específica? Quais? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Explorar as iniciativas antes das avaliações)	Objetivos 1 e 3
26- Você concorda com os resultados das avaliações de seu curso? O que especificamente? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar opinião do coordenador sobre o resultado do próprio curso e se há divergência entre a visão deste e o MEC)	Objetivos 1 e 3
27- Você utiliza os resultados que recebe para tomar alguma atitude? Quais resultados? Quais atitudes? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Uso dos resultados)	Objetivos 1 e 3
28- Há algum contato da instituição com os coordenadores antes das avaliações? Como funciona? E durante? E após os resultados?	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia no processo de gestão do curso e efeitos dos resultados)	Objetivos 1, 2 e 3

29- Qual o atual conceito do curso (CPC)? Há cobrança para aumentá-lo ou mantê-lo?	Coordenação e o SINAES (Efeitos dos resultados)	Objetivos 1 e 3
30- Os docentes se interessam pelas avaliações? Você faz esse movimento de motivá-los e informá-los? Por quê? E os alunos, você sente necessidade de engajá-los e informá-los? Ou apenas comunica sobre o ENADE?	Coordenação e o SINAES (Analisar cultura de avaliação dentro do curso e a iniciativa por parte do coordenador)	Objetivos 1 e 3
31- Além do que você já comentou, há alguma iniciativa de preparo dos alunos ou do curso em geral para as avaliações, mesmo que estas não ocorram no curto prazo? Quais? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Explorar as iniciativas antes das avaliações)	Objetivos 1 e 3
32- Qual a sua opinião sobre o questionário do estudante que deve ser preenchido antes do ENADE? Como os alunos são orientados?	Coordenação e o SINAES (Explorar o processo de preenchimento do questionário do estudante e se há incongruências)	Objetivos 1 e 3
33- Quando há ENADE, você vai para os locais de prova? Sozinho? Leva algo? Fala com os alunos? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar cultura de avaliação dentro do curso e a iniciativa por parte do coordenador. Observar nível de importância que o coordenador considera ao ENADE)	Objetivos 1 e 3
34- Você acredita que os alunos têm condições de realizar o Exame na forma que ele se apresenta hoje? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar relação entre currículo (preparo e o que deve ser aprendido pelos alunos) e o que é solicitado no Exame)	Objetivos 1, 2 e 3
35- Quem faz o cadastro dos dados do curso no e-MEC?	Coordenação e o SINAES (Observar participação do coordenador em atividades de rotina, mas que também geram efeitos nos resultados das avaliações)	Objetivos 1, 2 e 3
36- Quem é responsável pelo PPC? Como foi elaborado? As diretrizes do MEC foram incorporadas a ele? Em sua opinião, quais os aspectos mais relevantes do PPC?	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia e processo de gestão do curso, bem como relação entre as diretrizes e o seu funcionamento. Observar se há aspectos que o coordenador considera mais relevante e que diferenciam o curso dos demais)	Objetivos 1, 2 e 3
37- Há CPA na instituição? Como se dá o contato com a Comissão? Em que consiste a avaliação da CPA? Ajudam na coordenação?	Coordenação e o SINAES (Cultura de avaliação. Relação com a CPA)	Objetivos 1 e 3
38- Em sua opinião, a avaliação interna da instituição, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3

39- Em sua opinião, a avaliação externa da instituição, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
40- Em sua opinião, a avaliação do curso, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
41- Em sua opinião, a avaliação dos estudantes, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
42- Você acha que as avaliações, de um modo geral, são uma camisa de força para o curso? Ou é algo que pode ajudar o curso a se organizar melhor e a ensinarem melhor?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
43- De modo geral, dá para aprender algo com as avaliações? O que? Por quê? E os professores? E os estudantes?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
44- Qual o maior desafio que as avaliações do SINAES lhe trazem? Por quê? Como soluciona o problema?	Coordenação e o SINAES (Analisar efeitos das avaliações de um modo geral, implicações dos aspectos de regulação e como o coordenador age frente a estes)	Objetivos 1 e 3
45- Qual a sua avaliação de seu trabalho atual? Por quê? Se tivesse como mudar, o que mudaria? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Síntese do coordenador em relação à sua atividade, o que poderia mudar, como mudaria e se há relações com as avaliações)	Objetivos 1 e 3

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas ocorreram no ambiente de trabalho dos coordenadores e gravadas por meio digital. As entrevistas foram transcritas pelo próprio autor, o que possibilitou maior contato com os dados. As transcrições completas constam nos anexos. O resultado da análise das transcrições e outros dados relevantes encontram-se no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V - IMPLICAÇÕES DO SINAES NA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PRIVADO

> "[...] Eu sempre tive muito orgulho de ser administrador, a primeira coisa que eu providenciei quando tive minha colação de grau foi o meu registro ao Conselho Regional de Administração, então o orgulho de ser administrador me acompanha há muito tempo na minha vida e o que eu trouxe da minha graduação para o meu trabalho de coordenação hoje é esse orgulho, é apresentar para os alunos de Administração, do meu curso de Administração, quanto é importante essa profissão nossa, o quanto nós devemos nos valorizar, o quanto nós temos que ser éticos, ter uma postura de exemplo diante de uma equipe [...]"
> Augusto (Apêndice P)

Conversar com os coordenadores de curso foi uma experiência surpreendente, porque ao entrevistá-los surgiram respostas e comentários como a epígrafe que abre esse capítulo. Além disso, as entrevistas apresentaram a prática e o cotidiano dos sujeitos.

Este capítulo apresenta as vozes dos sujeitos pesquisados, bem como a análise das entrevistas realizadas. Os diálogos tiveram duração média de 52 minutos, fator que possibilitou aprofundamento em diversos assuntos tratados ao longo deste estudo.

O capítulo oferece ao leitor a possibilidade de entendimento da repercussão do SINAES a partir da perspectiva de coordenadores de curso. Reforça-se que os nomes dos sujeitos são fictícios de forma a respeitar a identidade dos coordenadores e de suas respectivas instituições.

5.1 Perfil dos coordenadores entrevistados

O perfil dos sujeitos entrevistados apresenta algumas semelhanças e diferenças. Dois trabalham em universidades, um em centro universitário e os outros cinco trabalham em faculdades.

Lúcio tem 50 anos, é administrador e mestre em Gestão de Negócios. É graduado há 17 anos, há 16 anos é docente e tem 9 anos de experiência como coordenador, sendo 2 no atual curso de Administração. Trabalha em uma universidade comunitária, ou seja, privada sem fins lucrativos há 15 anos. Dedica-se integralmente ao curso. Seu regime de trabalho é 40 horas, sendo 16 de docência e 24 como coordenador. Seu curso funciona no período matutino e noturno, com aproximadamente 28 professores e 300 alunos. O curso possui NDE (Núcleo Docente Estruturante) e Colegiado, além de professores no regime parcial e integral, e baixa rotatividade docente. O curso foi criado em 1970 e atualmente possui conceito 4 pelo SINAES. Lúcio participa do processo de seleção e contratação de novos professores.

Adriano tem 51 anos, é administrador, especialista em Organização e Métodos e Análise de Sistemas, tem MBA em Finanças e Controladoria, Gerenciamento de Projetos e Gestão de Negócios, é também mestre em Educação. Esse coordenador tem aproximadamente 32 anos de graduado e há três anos começou a trabalhar como coordenador e professor na IES, sendo sua primeira experiência de trabalho na área acadêmica. Dedica-se integralmente a essa atividade e atua 32 horas como coordenador e 8 horas como docente. Coordena o curso de Administração e de Relações Internacionais da instituição, ambos com funcionamento noturno. Sua instituição é um centro universitário privado sem fins lucrativos. O curso foi criado em 1969 e conta com aproximadamente 19 professores e 130 alunos. Os professores trabalham em regime integral, parcial e horista, com baixa rotatividade docente. Adriano participa da seleção de novos professores. O curso tem NDE e Colegiado, e recebeu conceito 4 pelo SINAES, mas Adriano ao assumir o curso o encontrou com conceito 3.

César tem 44 anos, é administrador há 13 anos, com especialização em Administração Financeira e Contábil e mestrado em Administração. Trabalha há 5 anos na IES, sendo 2 como coordenador, mas tem 13 anos de carreira docente e 10 anos de experiência como coordenador. Coordena os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Atua em tempo integral na IES e não trabalha em outro lugar. É coordenador durante 20 horas e outras 20 como docente. Seu curso foi criado em 2001 e faz parte de uma faculdade privada com fins lucrativos. O curso tem aproximadamente 730 alunos e 45 professores, funciona de manhã e à noite. César participa da seleção de novos professores. O curso tem NDE e Colegiado. O atual conceito do curso pelo SINAES é 3.

Julio tem 55 anos, é administrador, com especialização em Educação e Psicopedagogia e mestrado em Educação. Tem 32 anos como graduado e cerca de 20 anos de experiência docente. Trabalha há 11 anos na mesma IES, tendo 10 anos como coordenador. Coordena os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Dedica-se integralmente à coordenação dos cursos, com 40 horas semanais e não trabalha em outro local. Sua instituição é uma faculdade privada sem fins lucrativos. O curso foi criado em 2004 e funciona somente no período noturno, conta com aproximadamente 800 alunos e 40 professores. Julio participa da seleção de professores e o curso possui baixa rotatividade docente. O curso de Julio tem NDE e atualmente tem conceito 3 pelo SINAES.

Helena é administradora e mestre em Administração, tem 44 anos e 20 anos de graduada. Trabalha como docente há aproximadamente 4 anos, tendo o mesmo tempo na atual IES e como coordenadora de curso. Além do curso de Administração, é coordenadora da CPA (Comissão Própria de Avaliação) da IES e trabalha como docente em outra instituição. Tem

entre 20 e 40 horas de coordenação, com horário docente variado em cada semestre. Sua instituição é uma faculdade privada com fins lucrativos. O curso funciona no período noturno e conta com cerca de 80 alunos e 10 docentes. Foi criado em 2011. Os professores trabalham em regime parcial, integral e horista, com baixa rotatividade. Helena participa da seleção de professores e o atual conceito do curso é 4. O curso de Helena tem NDE e Colegiado.

Aurélio é engenheiro civil, com mestrado em Administração. Tem 61 anos, 38 como graduado e 30 anos como docente. Trabalha como professor em outra instituição. Tem 6 anos de experiência como coordenador, mas menos de um ano na atual IES. Além de coordenador, é professor há aproximadamente 5 anos nessa instituição. Tem regime de trabalho parcial. Atua em uma faculdade privada com fins lucrativos. O curso foi criado em 2003, funciona em período noturno e conta com cerca de 14 professores e 200 alunos. Os docentes têm regime de trabalho parcial e horista, e atualmente o curso tem conceito 3 pelo SINAES. O curso de Aurélio tem NDE e Colegiado.

Leda tem 56 anos, é advogada e mestre em Direito Constitucional. Tem 32 anos de graduação e 16 anos como professora, iniciados na atual IES. Trabalha como coordenadora há cerca de 10 meses, sem experiência prévia na função. Além do curso de Administração, coordena um setor responsável pelos cursos de Ciências Contábeis e Tecnólogos em Logística e Comercio Exterior. Além de coordenar o curso e ensinar, trabalha como advogada. Seu regime de trabalho é parcial, sendo 12 horas como coordenadora, 6 como docente em Administração e 6 como professora em Direito. Trabalha em uma universidade privada sem fins lucrativos. O curso foi criado em 1972 e conta com aproximadamente 18 professores e 100 alunos. O curso tem NDE e Colegiado, funciona no período noturno e tem conceito 3 pelo SINAES. O regime de trabalho docente é parcial, integral e horista. Leda participa da seleção de professores.

Augusto tem 52 anos, é administrador, MBA em Gestão Estratégica de Negócios e especialista em Docência no Ensino Superior. Tem 16 anos de graduado e começou a atuar na docência há 3 anos. Iniciou o trabalho como coordenador há um ano e meio. Tem regime de trabalho horista. Trabalha em uma faculdade privada com fins lucrativos. O curso funciona em período noturno, foi criado em 2001, tem NDE, e conta com aproximadamente 14 professores e 280 alunos. Os professores trabalham em regime horista e Augusto participa da seleção de docentes. O conceito do curso atualmente pelo SINAES é 3.

Traçando um perfil médio dos sujeitos é possível afirmar que eles têm idade média de 52 anos, 25 anos de graduação, 13 anos de carreira docente e 5 anos de experiência como coordenador. Ressalta-se que quatro deles coordenam mais de um curso e os outros apenas o

curso de Administração. Dentre eles consta uma representante de CPA. Além disso, destaca-se que dois deles não são administradores. Todos os coordenadores participam do NDE e da seleção de novos professores. Cinco coordenadores trabalham apenas como coordenadores e docentes em uma mesma IES, dois trabalham em duas IES simultaneamente e uma, além de coordenar o curso, trabalha como advogada. Todos coordenam os cursos sozinhos, sem auxílio de vice-coordenador ou outra função equivalente.

Em relação aos cursos, eles têm média de 24 docentes, 328 alunos e 24 anos de fundação. Três cursos têm conceito 4 e cinco cursos têm conceito 3. Seis cursos funcionam apenas em período noturno e os outros dois também têm turmas pela manhã. Todos os cursos tem NDE e seis, além desse órgão, têm Colegiado.

A presença do NDE é importante de se destacar, pois, a partir de sua criação em 2007, o Núcleo tornou-se órgão relevante para a gestão dos cursos de graduação, principalmente por auxiliar os coordenadores no desenvolvimento e execução de diversas ações como, por exemplo, a concepção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A criação do NDE, no entender da CONAES, tornou-se indicador de qualidade para os cursos de graduação e passou a ser componente do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2010b).

5.2 Implicações do SINAES na coordenação e aos coordenadores de cursos de Administração

A partir do levantado nos capítulos anteriores e das respostas obtidas com as entrevistas foi possível desenvolver o Quadro 2 de análise. Dadas as características do objeto deste estudo, é relevante ressaltar que, embora tenham sido realizadas classificações para a execução da análise, as categorias e unidades de sentido são convergentes e, em certos momentos, ambivalentes. Desta forma, o que foi entendido como parte da primeira categoria de análise possivelmente está relacionado com a segunda categoria, ou seja, uma mesma implicação do SINAES compreendida como avaliação educativa pode ser assimilada como regulação. O Quadro 2 abaixo sintetiza as dimensões, categorias de análise e unidades de sentido utilizadas na análise:

Quadro 2 - Análise das implicações do SINAES aos coordenadores de cursos de Administração

Dimensões	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
1ª Dimensão: Avaliação	**1ª Categoria**: Avaliação Educativa	**1ª Unidade**: Aperfeiçoamento do Curso/IES
		2ª Unidade: Relacionamento Humano
	2ª Categoria: Avaliação para Regulação	**1ª Unidade**: Reajustamento
		2ª Unidade: Burocratização
2ª Dimensão: Formação e Prática do Coordenador	**1ª Categoria**: Tipo de Formação	**1ª Unidade**: Área de Conhecimento
		2ª Unidade: Mudanças ao assumir a coordenação
	2ª Categoria: Contexto de Atuação	**1ª Unidade**: Setor privado
		2ª Unidade: Necessidades de formação dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para análise das implicações do SINAES foi decidido separá-las em duas dimensões: avaliação e formação e prática do coordenador. A dimensão **Avaliação** contempla as categorias **avaliação educativa** e **avaliação para regulação**. Como comentado nos capítulos precedentes, o SINAES, como sistema de avaliações, articula duas concepções avaliativas. A avaliação educativa pressupõe o aperfeiçoamento do objeto avaliado, enquanto a avaliação para regulação fixa limites e regras. Ambos os conceitos de avaliação integrados tornam-se referencial para o desenvolvimento dos cursos. A regulação como mera supervisão é, de certa maneira, um fim em si mesma, mas aliada a avaliação educativa torna-se linha basilar para a superação de um dado *status quo* (DIAS SOBRINHO, 2008).

A avaliação educativa se faz presente na busca dos sujeitos pelo **aperfeiçoamento do curso e das IES**. O aprimoramento ocorre a partir das mudanças exigidas pelas avaliações. Por exemplo, a aquisição de livros, a ampliação de laboratórios em geral e desenvolvimento das instalações das instituições. Além do que consta nos instrumentos de avaliação do SINAES, muitas dessas modificações também são solicitadas a partir dos relatórios das CPAs. Essas necessidades foram apontadas em diversos momentos durante as entrevistas, e os coordenadores atuam, dentro de suas condições, para atendê-las.

Outro fator relacionado à avaliação educativa é o **relacionamento humano**. Essa unidade de sentido inclui as capacidades de emancipação dos sujeitos. A partir das avaliações do SINAES, os coordenadores trabalham para conscientizar alunos e docentes para as avaliações, além disso, procuram compreender a realidade do curso para aperfeiçoá-la. Os

coordenadores, nesse caso, deixam de ser apenas sujeitos reativos e se tornam participantes reflexivos do processo avaliativo. Com essa perspectiva, os coordenadores entrevistados iniciam um processo de autogestão e autorregulação pautados por sua formação e condições gerais de atuação no curso e na IES.

Com relação à avaliação para regulação, os coordenadores apontaram mudanças no currículo do curso para atender às exigências das avaliações. Disciplinas das áreas de Antropologia e Filosofia foram incluídas nas matrizes curriculares para contemplar assuntos que apareceriam no ENADE ou que constam nos instrumentos para avaliação dos cursos. Além disso, em praticamente todos os casos estudados foram modificadas as avaliações dos discentes em todas as disciplinas com o intuito de prepará-los para o dia do Exame. Ademais, a criação das CPAs e dos NDEs estão na esteira de inovações pós-SINAES. Para esse tipo de situação a unidade de sentido foi chamada **reajustamento**, pois, ainda que seja fruto do solicitado nas avaliações, é reflexo dos ajustes do Estado de forma a atender as demandas de uma educação superior de qualidade dentro de sua própria lógica.

A unidade **burocratização** foi estipulada em razão das atividades de organização e preparo para as avaliações. Para atender ao SINAES, que é capaz de produzir sanções administrativas para as IES, gerando consequências aos coordenadores, os sujeitos entrevistados procuram preparar o público envolvido para bons resultados nas avaliações. Os gestores relataram diversas ocasiões que atuaram na organização dos preparos para as avaliações e nas próprias atividades de preparação. Antes de aplicar exames simulados, ir até o local de aplicação do ENADE e/ou contratar palestrantes para motivar os alunos, os coordenadores precisam planejar essas ações, seja coletivamente em contato com seus respectivos NDEs e órgãos colegiados ou por conta própria. Por se tratar de uma demanda indireta das avaliações, essas atividades tornam o cotidiano dos gestores mais burocratizado. O tempo que os coordenadores despendem para concluí-las poderia ser utilizado em outras atividades mais significativas para o curso, IES, alunos, docentes ou para seu próprio desenvolvimento profissional.

A dimensão **formação e prática do coordenador** reúne as categorias referentes à sua formação e ao seu contexto de atuação. A formação e a prática do coordenador são fundamentais para o entendimento das implicações do SINAES à coordenação dos cursos. Tendo como perspectiva o contexto da prática de Ball, Bowe e Gold (1992), os sujeitos interpretam, recriam e representam mudanças nas políticas. A interpretação do SINAES por parte dos entrevistados é, em grande parte, influenciada pela sua formação profissional. De acordo com Cunha e Leite (1996), a cultura profissional exerce relevância para a carreira e

influencia as ações e o discurso dos profissionais de uma dada área. Assim, os coordenadores do curso de Administração podem compreender e interagir com o SINAES de modo diferente àquele realizado por outros sujeitos. Além da formação, a prática do coordenador insere-se em um contexto, isto é, a educação superior brasileira, mais especificamente no setor privado. Esse campo de atuação tem sua lógica própria e considera, pelo menos a partir das respostas obtidas durante as entrevistas, o mercado de trabalho como principal fim da formação dos estudantes.

A categoria **tipo de formação** agrega a **área de conhecimento** e as **mudanças após assumir a coordenação** como unidades de sentido. O administrador tem um perfil profissional generalista, fundado na organização e no estreito contato com o estudo da burocracia (COVRE, 1982; BERTERO, 2006). Mesmo após assumir o cargo de coordenador e sentindo mudanças em sua trajetória profissional, é provável que os sujeitos em questão não tenham tantas dificuldades em relação ao SINAES em razão de sua primeira formação. Seguindo como base o estudo de Cunha e Leite (1996), a cultura profissional dos coordenadores entrevistados persiste, facilitando seu cotidiano com atividades burocráticas e ampliando as condições para o desenvolvimento de uma consciência autoavaliativa, isto é, a percepção de possíveis erros e como corrigi-los. Considerando o abordado pelas autoras, o conhecimento específico dos profissionais, ou seja, de sua área de formação, é tão ou mais importantes que seus conhecimentos pedagógicos, exercendo influência em sua prática e discurso (CUNHA; LEITE, 1996).

E, por fim, o quadro de análise traz a categoria **contexto de atuação** que abrange a realidade dos coordenadores. A primeira unidade de sentido dessa categoria é o **setor privado**. Em diversos momentos durante as entrevistas ficou sugerida a dimensão dos aspectos de mercado na atuação dos sujeitos. Termos como clientes, mercado e custos foram recorrentes. Os bons resultados também elevam a posição das IES e dos cursos nos rankings, e isto, dentro de uma perspectiva de quase-mercado como a educação superior no Brasil (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), é importante. Futuros alunos podem, a partir dos *rankings*, ter mais um instrumento que auxilie na escolha de seu futuro profissional, e as IES consequentemente ampliam as fontes de receita para sua manutenção. Desta forma os *rankings* se sobrepõem como relevante referencial para propagandas, *marketing* e entendimentos diversos de qualidade.

A segunda unidade de sentido, **necessidades de formação dos alunos**, foi assim definida em razão da preocupação dos coordenadores em preparar os alunos para o mercado de trabalho. Foi evidenciado que a perspectiva de formação dos estudantes, por parte dos

coordenadores entrevistados, é voltada para a atuação profissional. O objetivo de colocar os estudantes no mercado de trabalho acaba, de certo modo, eclipsando a formação crítica e a disposição para o desenvolvimento da sociedade, além da perspectiva profissional. É claro que isto não se trata de crítica negativa, mas apenas uma constatação do que foi afirmado pelos sujeitos durante suas respostas. Há que se considerar também, a formação desses profissionais, pois não são da área de Educação e têm, como já comentado anteriormente, o processo formativo voltado para as atividades burocráticas e empresariais.

Após explicar o quadro de análise, serão apresentadas as respostas comentadas de algumas questões, bem como relacionadas às unidades de sentido apresentadas anteriormente. Esse esforço é relevante para aprofundar e dar enfoque às falas dos sujeitos.

Ao serem questionados sobre o SINAES e, especificamente, sobre suas experiências em relação às três modalidades de avaliação do Sistema, as respostas dos coordenadores foram divergentes em alguns pontos, mas convergentes de um modo geral. Um dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa declarou desconhecer o SINAES. Embora não reconhecesse a política pelo seu nome, Augusto conseguiu identificar as três modalidades de avaliação e seu contato com elas após explicação sobre o que de fato era o SINAES.

Uma das perguntas geradoras que constavam no roteiro de entrevista era: qual o maior desafio na coordenação do curso? Esse questionamento levantou diversas respostas. Três coordenadores relataram como desafio o relacionamento com alunos e a motivação dos estudantes para o aprendizado. Dois relataram como obstáculos o contato com os professores e outros dois apontaram a inserção da tecnologia nas aulas para a futura prática profissional dos alunos.

Dois dos sujeitos, Adriano e Julio, indicaram aspectos relacionados ao SINAES como desafios.

> Hoje o maior desafio é nós chegarmos no conceito cinco, porque quando eu cheguei nós tínhamos o conceito três, né? Ai fizemos um trabalho todo, **nós assumimos uma responsabilidade junto do MEC através de um relatório e houve avaliação no ano passado e nós tivemos avaliação quatro e agora temos o desafio de chegar no cinco**... **A gente chegando no cinco, a gente é obrigado a carregar vários indicadores e vários requisitos juntos, então além da gestão de pessoas e da própria política, continuar inovando permanentemente e entendendo essas políticas e de que forma que essas políticas podem ser melhor implementadas dentro do curso**... Então acho que o grande desafio é chegar no conceito 5 (Adriano, Apêndice J).

> Sendo muito sincero, os grandes desafios já foram, passei por vários, porque assumi a coordenação sem saber o que era ser coordenador, mas acho que os grandes desafios hoje não são nem aqui dentro, porque aqui dentro eu já me acostumei com as pessoas, com os funcionários, os alunos... **Eu acho que o maior desafio hoje é o**

> **MEC, são as mudanças que o MEC propõe e exige, e a gente tem que correr atrás, é sempre uma coisa louca, se a gente não fizer, a gente fica para trás, a gente é mal avaliado... Então acho que o grande desafio é o MEC, o que ele exige, as avaliações**... Ai você se prepara para uma avaliação... A gente tá esperando uma avaliação aqui há dois anos, eles estão com problema de gente... Há dois anos está tudo pronto, mas quando eles vierem certamente eles vão exigir outras coisas, então acho que esse é o grande desafio (Julio, Apêndice L).

As falas de Adriano e Julio destacam os aspectos de **regulação** do SINAES, mais especificamente o sentido de **reajustamento** no caso da primeira afirmação e **burocratização** na segunda afirmativa. O relato de Adriano é interessante, pois assumiu um curso com conceito baixo após um boicote dos alunos no ENADE. Os estudantes do curso foram até o local de prova, mas não demonstraram interesse suficiente no Exame. O resultado do curso trouxe problemas para a IES, o próprio sujeito explica:

> **Pra instituição ele é uma punição, tanto que o curso ele chegou a ser truncado, ele é travado... Você é obrigado a fazer uma diligência se comprometendo a melhorar, então ele é punitivo**... O que a instituição e com isso o gestor do curso tem que ficar atento é a velocidade de como ele vai corrigir isso, não pode ficar demorando muito tempo pra corrigir ou então abandonar... De repente tem instituição que abandona... Então existe uma situação de estratégia ai... (Adriano, Apêndice J).

Para ele, com essa situação, é evidente que o grande desafio tornou-se elevar o conceito do curso, até para mantê-lo em funcionamento. Com relação a Julio, sua crítica refere-se às exigências relativas às disciplinas que devem constar na matriz curricular do curso e à quantidade de livros na biblioteca. Essas críticas às mudanças de critérios de avaliação no SINAES, nas três modalidades de avaliação, surgem durante suas respostas em diversos momentos. Esses fatores destacam as condições de **regulação** e **burocratização** do SINAES, além do **reajustamento** realizado pelos sujeitos para atender às avaliações.

Logo em seguida ao questionamento sobre os desafios na coordenação, os sujeitos foram perguntados sobre o que significava o SINAES para eles. Dois não responderam. Um, como já mencionado, por alegar desconhecer o SINAES, e o outro em razão do pouco tempo na coordenação, mesmo tendo contato com os avaliadores e a sistemática de avaliação, alegou ser prematuro e leviano dar uma resposta. Dos outros seis, surgiram os seguintes retornos:

> Significa uma tentativa do governo em avaliar o ensino e as instituições **com intuito de elevar a qualidade de ensino no país** (Lucio, Apêndice I).

> O SINAES é uma tentativa que eu vejo que o governo, através de uma política, de atribuir notas às instituições... Então a ideia é avaliar as instituições, o desempenho das instituições... **O que derivou daí foi o ENADE**, né? E ai **houve, pelo menos na minha percepção, uma distorção do que era pra ser o SINAES e o que é o**

> **ENADE**... Hoje, o ENADE que é pra ser o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes está se tornando na verdade... Um SINAES ao quadrado, que é assim... Através desse conceito, dessa nota, que ele vai... Ele, o INEP, vai qualificar a instituição através de uma nota... Então está havendo uma distorção... Então 65% do ENADE é composto pela nota da instituição e os outros 35% do desempenho do aluno... Que, por enquanto, o aluno não é, na verdade... Não é monitorado, não é... Na verdade, não acontece nada com aluno... Ele vai, faz a prova, preenche certo ou preenche errado e pra ele não há nenhum tipo de prejuízo (Adriano, Apêndice J).

> É um órgão que na verdade é **um instrumento que avalia o desempenho da instituição**, do curso em si, até mesmo pra poder ver a possibilidade de formação... **Do que está se formando em termos de profissionais no mercado**... É um importante instrumento de avaliação, sério, entendo que seja sério, e que as instituições de ensino devem ficar muito atentas a ele (César, Apêndice K).

> O SINAES foi implantado em dois mil e quatro, porque houve uma democratização e um avanço muito grande no ensino superior, **então a ideia do SINAES ela é completamente regular, manter a coisa em ordem**, eu não critico o SINAES, eu te falei agora pouco que eu sou muito organizado, então como a coisa evoluiu de uma forma muito rápida, foi um boom mesmo, alguém tinha que organizar essas coisas todas, então eu não sou contra o SINAES, eu sou contra algumas decisões que o Ministério da Educação toma que eu acho que são meio loucas, mas o SINAES não (Julio, Apêndice L).

> Olha... **Uma autoavaliação geral dos cursos**. Eu até acho ele importante, que ele tenha sido realmente colocado para os cursos superiores ficarem... Atuarem, ficarem ligados e conectados para as devidas inovações, atualizações, porque se não, realmente, se não houver uma cobrança, fica parado, né? Não me cobra, então vou continuar assim, não vou mudar nada... Fica numa zona de conforto. Então, **acho que o SINAES ele veio ai pra movimentar sim as instituições no ensino superior e fazer valer** (Helena, Apêndice M).

> Rapaz, o SINAES... Eu conheci o SINAES em dois mil e quatro, eu fui um dos mil professores que foram chamados a Brasília para conhecer o SINAES, etc. **Eu concordo com o SINAES em tudo. Em gênero, em número e grau. Eu acho que veio para melhorar**. O sistema de aplicação de provas que era chamado antigamente de Provão, agora é ENADE. Aquele sistema do Provão eu não concordava (Aurélio, Apêndice N).

De certo modo, todos apresentam a percepção do SINAES como política de avaliação da educação superior. Dois deles já citaram o ENADE na resposta ao questionamento sobre o SINAES. A relevância do ENADE é evidente em todas as entrevistas. Todos os coordenadores relataram algum tipo de preparo dos estudantes para o Exame. As falas de Lucio, Helena e Aurélio ressaltam o Sistema como importante instrumento para o **aperfeiçoamento** dos cursos e IES, Adriano e Julio destacam as características entendidas como **regulação** e, mais especificamente, a **burocratização**. Outro sujeito, César, relaciona o SINAES com as **necessidades de formação dos alunos** ao comentar que o Sistema busca verificar "o que está se formando em termos de profissionais no mercado".

Com relação à relevância das avaliações, dois coordenadores apontaram o ENADE como avaliação mais importante, dois afirmaram que a avaliação de curso é preponderante e um não vê diferença, pois pensa que as três modalidades são complementares. Três sujeitos

indicaram a avaliação institucional como mais importante, sendo que um dá mais valor pela avaliação externa e os outros dois pela avaliação interna.

> [...] Claro que a avaliação externa é importante, claro que a avaliação do ENADE também é importante, nós não estamos discutindo isso, mas dentre as três eu considero a mais importante... Porque assim, **é a nossa lição de casa, enquanto eu não arrumar a minha casa internamente não adianta eu querer arrumar o que o de fora tá pedindo. Primeiro eu tenho que arrumar o meu interno. Pra depois atender melhor o externo** (César, Apêndice K).

A fala de César reforça os sentidos **educativos** do SINAES ao apresentar a consciência de autoavaliação. A afirmação evidencia os sentidos de **aperfeiçoamento** e **relacionamento humano**, pois ressalta as possíveis ações de melhoria realizadas pelo coordenador.

Quando questionados sobre o que as avaliações poderiam melhorar um deles respondeu que concordava como eram realizadas, os outros sete apontaram possíveis mudanças. Três afirmaram que o resultado do ENADE é muito relevante para o conceito do curso e o aluno é pouco comprometido no processo. Uma diminuição da importância do desempenho dos estudantes reduziria a possibilidade de boicotes por parte destes.

> [...] O aluno, ele sempre pergunta o que eu vou ganhar com isso, **porque ele sabe que não tem consequência pra ele, então o envolvimento dele deveria ser maior** [...] Eu acho que o conceito deveria vir impresso no diploma e no histórico dele e eu acho que nos processos seletivos de *stricto sensu* isso deveria ter peso (Lucio, Apêndice I).

> Por exemplo, **se ele foi construído para fazer a avaliação do desempenho do estudante, que ele sirva pra esse propósito e não ser utilizado pra você fazer avaliação da instituição**, porque a infraestrutura da avaliação da instituição é feito pela avaliação quando o MEC vem aqui ou pela própria CPA (Adriano, Apêndice J).

A predominância do ENADE em detrimento das outras modalidades de avaliação reforça a **regulação** do SINAES e os sentidos de **reajustamento** e **burocratização**, pois há maior controle das ações das IES em razão dos resultados dos estudantes. Isto não quer dizer que o ENADE não mereça atenção, mas apenas que a avaliação institucional e a avaliação de cursos não tenham suas dimensões reduzidas.

Três sujeitos indicaram que o ENADE poderia ser regionalizado, pois, para eles, é complexo você avaliar da mesma forma cursos de regiões diferentes em um país tão diverso como o Brasil. Julio relata também o desafio de avaliar instituições considerando a heterogeneidade da educação superior brasileira.

> [...] Você pega uma faculdade como essa aqui no Acre, mesmo que seja em Rio Branco, onde você vai achar doutor no Acre? No Amapá? Em Rondônia? Roraima? Quer dizer, então é uma coisa muito louca, na realidade, esses instrumentos, o que eles querem é melhorar a qualidade da educação superior do Brasil, o que eu acho louvável, mas a gente tem que pensar muito no que eles estão exigindo, quer dizer, **o ENADE, por exemplo, é um exame nacional, será que é válida a ideia de haver uma só avaliação, uma única avaliação igual para todo mundo que faz Administração nesse país? Será que o aluno que faz Administração numa faculdade pequena, no interior do Acre, tem o mesmo embasamento teórico, cultural, técnico etc. de um aluno que faz Administração na GV em São Paulo?** E a prova é a mesma... Então assim, eu acho legal essa coisa de se trabalhar com a qualidade, mas com cuidado, com critério, enfim... Isso daria uma dissertação [...] você não pode avaliar da mesma forma o estudante de Administração da USP, da GV e o Mackenzie e a PUC de São Paulo como o nosso aqui, por exemplo [...] (Julio, Apêndice L).

Julio também acredita que o ENADE poderia ser anual, para evitar as diferenças entre as turmas que realizam o Exame e as que não participam. César, além da regionalização do ENADE, pensa que os avaliadores deveriam ficar mais tempo nas IES para ter uma visão mais adequada da realidade.

> [...] Ai olhando pelo lado dos avaliadores, dois dias que eles ficam na instituição eu acho pouco pra fazer uma avaliação... Principalmente se for uma instituição grande, nós temos instituições que tem o curso ai em dois três campus, né? **E ai eu acho que o tempo de dois dias é muito curto pra isso** [...] (César, Apêndice K).

Helena afirma que deveria haver mais objetividade no que se é exigido dos alunos para o ENADE. Aurélio vai além e aponta que o Exame precisa dedicar-se menos com relação às questões de formação geral e abranger mais o conhecimento específico do curso.

> **Não é que não seja necessário, deveria ser menos**. Deveria ter mais cobrança na área de Administração da Produção, recursos materiais, de Administração Financeira e Orçamentária, o filé mignon de Administração é financeiro. E financeiro e orçamentário só foi cobrado uma questão, se não me engano, em dois mil e quinze (Aurélio, Apêndice N).

Em relação ao preparo para as avaliações, os coordenadores levantaram diversas ações que foram desempenhadas. Apenas um não foi ao local de realização do ENADE, os outros sete compareceram. Seis ainda levaram kits que continham desde caneta até lanches para os estudantes. Um dos que foram não entregou nada aos alunos. Os sujeitos relataram também que realizaram exames simulados, apenas dois não o fizeram. Cinco afirmaram que tem sistemas de avaliação discentes nos mesmos moldes que o ENADE. Três mudaram o currículo do curso para atender as exigências de conteúdo do Exame e da avaliação de curso.

Outros três declararam realizar palestras de conscientização sobre o exame, e um dos oito sujeitos afirmou fazer treinamento com os professores sobre o ENADE.

Ainda sobre a preparação para o ENADE, dois coordenadores relataram a criação de aulas de reforço sobre conteúdos variados tanto de Administração quanto de formação geral. Os reforços foram oferecidos no mesmo horário do curso, mas em períodos livres dos cronogramas. Um dos coordenadores afirmou oferecer bonificações para os estudantes.

> É assim, tem um efeito cascata, o aluno que assiste a todos os módulos das aulas preparatórias do ENADE, para cada módulo ele ganha um ponto em cada disciplina no final do semestre, lá na frente, o aluno que vai ao ENADE, fica até as cinco e devolve o caderno com as respostas, ele ganha um ponto. **Ai a gente faz a conferência, o aluno que acerta entre cinquenta e sessenta por cento da prova ganha mais um ponto, o aluno que acerta entre sessenta e setenta por cento ele ganha dois pontos, o aluno que acerta mais de setenta por cento ganha uma bolsa integral para fazer pós-graduação aqui e um tablet**, e eles vão com garra, mas a gente percebe Roberto que eles vão por causa disso evidentemente, mas eles vão porque eles querem ir bem, eles vestem a camisa da faculdade, isso é uma coisa que eu acho legal, respondendo a sua pergunta anterior, eles tem motivação. Eles gostam disso daqui (Julio, Apêndice L).

Apesar da preparação dos alunos, todos os coordenadores acreditam que seus estudantes sejam capazes de realizar o ENADE na forma como ele se apresenta atualmente.

Com relação ao questionário socioeconômico do estudante, dois coordenadores não orientaram os alunos sobre o preenchimento, um por ter pouco tempo na coordenação e outro para não influenciá-los. Em quatro casos os alunos preencheram os questionários tanto em casa quanto na IES, em dois, responderam o questionário somente em casa, e em um dos casos, o coordenador Julio relatou que os alunos concluíram o questionário na IES, com auxílio dos docentes.

> Eles são avisados, **também tem bonificação**, porque esse questionário eles podem responder em casa, mas eles não respondem, porque a gente diz vocês vem para cá no dia que a gente marca... Nesse dia os professores vão ficar com vocês no laboratório de informática, vocês vão abrir, nós vamos indicar o que vocês tem que responder... **Eles não são obrigados a responder como a gente orienta, mas olha, se vocês responderem assim, assim, assado, a probabilidade da gente ter um conceito melhor é maior**, então salvo um ou outro que respondeu em casa, todos vieram responder aqui, recebem orientação da coordenação, do diretor, dos professores, respondem e também ganham um ponto (Julio, Apêndice L).

Aurélio, que afirmou não ter orientado os alunos e nem saber como foi o seu preenchimento por não ser o coordenador no período em questão, relatou um fato curioso. O coordenador disse que ouviu falar de um curso sobre como orientar os alunos no preenchimento do questionário socioeconômico.

> Mais ou menos, eu sei que é aquele questionário que ele faz antes do ENADE... **Eu sei que tem um questionário que os alunos fazem, que ele é importante para o ENADE, que inclusive tem gente dando curso em São Paulo desse questionário. Dizem que o questionário é mais importante que a prova**. Eu acho meio difícil um questionário ser mais importante que a prova, mas é tanta gente falando que eu ainda vou mergulhar nesse assunto [...] eu só escutei comentário de que tem gente que dá um curso em São Paulo de como orientar os alunos a preencher esse questionário (Aurélio, Apêndice N).

Ao ser questionado sobre o motivo disso, respondeu:

> Não sei, ainda não mergulhei no assunto... **Agora, é meio descabido, né? Porque ali você bota aquilo que eles querem ouvir, diferente de uma prova que você tem que colocar o certo pra dizer que você conhece**, que acertou (Aurélio, Apêndice N).

A importância do ENADE e a preparação para o Exame vão de encontro ao comentado no Capítulo II. De acordo com Denise Leite (2008), Barreyro (2008), Dias Sobrinho (2010) e Polidori (2009), a avaliação de estudantes tem recebido mais atenção que as outras modalidades de avaliação, o que pode reduzir toda a compreensão da realidade de uma IES mediante o resultado de alguns de seus alunos em um teste específico. O coordenador Aurélio, que teve a oportunidade de conviver muitos anos com o Provão, em vários momentos de sua entrevista compara os dois exames e, embora diga que o ENADE seja melhor que o antigo sistema, apresenta a proximidade entre eles. Isso acaba dando força à afirmação de Denise Leite (2008) ao dizer que o ENADE pode ser chamado de ENADÃO.

As falas sobre o ENADE destacam as características de **regulação** do SINAES, com sentido ao **reajustamento** e a **burocratização**. Os coordenadores modificam a estrutura curricular para atender às demandas do Exame e, além disso, devem atentar-se com o questionário socioeconômico e aos resultados alcançados no ENADE, pois ambos podem influenciar os conceitos do curso e da IES. Ademais, o Exame também gera reflexos nas **necessidades de formação dos alunos**, uma vez que novas disciplinas possam ser inseridas e cursos de preparação para o ENADE sejam realizados, com o intuito de melhorar o desempenho dos estudantes no Exame.

Todos os coordenadores ao relatarem seu contato com os avaliadores do MEC, nos mais diversos momentos, não apresentaram problemas. Todos afirmaram que o contato foi tranquilo e sempre produtivo, pois os agentes indicavam melhorias tanto para a IES quanto para o curso. O contato dos coordenadores com a avaliação institucional externa é, na maioria dos casos estudados, baixo. O fato dos agentes sugerirem avanços relaciona-se com os

aspectos **educativos**, mais especificamente com o sentido de **aperfeiçoamento** do curso e da IES.

Com relação à motivação para as avaliações, um coordenador relatou a dificuldade de recuperar ambos os públicos, docentes e estudantes, após o baixo desempenho no ENADE.

> Hoje é natural, mas quando eu cheguei aqui... Havia assim... Cada um por si... Até porque não havia o esforço de trazer todo mundo junto... **Então, hoje, se você conversar com os professores, qualquer um vai te falar que tá todo mundo dentro, então estamos todos dentro do mesmo barco**... **Quando eu cheguei não estava assim, estávamos na verdade todos fora**... (Adriano, Apêndice J).

Três sujeitos afirmaram que mobilizar os alunos é mais difícil que os professores. Quatro indicaram não ter problemas para motivar tanto professores quanto estudantes. Uma coordenadora, Helena, revelou ter dificuldades com docentes.

> Olha, eu achei a turma que fez o ENADE... Eu achei que eu consegui dar uma motivada, porque dependia deles, né? Eu fiz assim, eu trabalhei o emocional... Eles tiveram blusa, fizeram blusa, ganharam blusa da instituição, então eles no ano passado, na Semana Científica, foram apresentados, então a carinha deles apareceu, é a gente que vai dar a nota ai pro curso... Então jogamos essa fatura emocional e assim, de uma forma positiva, eu vi que eles estavam engajados, ficaram até o final da prova, então eles tentaram ao máximo... **Professor, já é o profissional, já é um pouco mais difícil, porque quando você, ou você é profissional administrador lá fora, profissional contador lá fora, mas quando você entra na instituição de ensino superior você é professor e ai é outra pegada, é aquela dedicação que vai além às quatro paredes** (Helena, Apêndice M).

Antes da avaliação de curso, César também comentou o contato com os professores para manterem seu Currículo Lattes[10] atualizado.

> Antes da avaliação de curso é claro que naquela semana anterior a gente dá aquela reforçada com os professores, né? Olha vai vir avaliação... **A gente procura orientar os professores para que deixem os seus currículos Lattes atualizados, porque infelizmente às vezes a gente sabe que o professor não faz isso e é importante, nós orientamos pra eles a importância de publicações, pra poder ter um peso maior no corpo docente do curso**, mas assim, são só conversas, não é nada formal, apenas conversas mesmo, para lembrá-los e alertá-los da comissão que vai vir e a importância dela para a instituição (César, Apêndice K).

As afirmações de Adriano, Helena e César ressaltam o sentido de **relacionamento humano** do SINAES. Para bons resultados nas avaliações e para o desenvolvimento do curso,

[10] O Currículo Lattes faz parte da Plataforma Lattes. A Plataforma é um sistema integrado de dados dos grupos de pesquisa e pesquisadores do Brasil controlada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Embora seja de responsabilidade do CNPq, o MEC utiliza seus dados para variados fins. É aconselhado que todo docente e/ou pesquisador mantenha seu currículo atualizado no sistema. A Plataforma Lattes pode ser acessada em http://lattes.cnpq.br

é necessário que os sujeitos executem ações com o sentido de motivação e preparo de docentes e alunos. O sentimento de pertença por parte de todo o público envolvido é fundamental nesse processo.

Alguns coordenadores ainda auxiliam as atividades da CPA. Helena é responsável pela Comissão de sua IES. Cinco dos sujeitos relataram haver um ambiente de avaliação relevante em razão de todos os públicos (alunos, professores, funcionários e gestores) avaliarem os diversos níveis da instituição. Dois alegaram ter pouco contato com a avaliação da CPA e um deles considera bom o trabalho da Comissão de sua IES, mas as avaliações, no caso dessa instituição, são realizadas apenas pelos alunos, não havendo participação de docentes e outros colaboradores.

> É, **a gente tem uma semana de avaliação por semestre**, então a CPA manda os envelopes lacrados com as senhas pros alunos responderem e já dizendo olha, vai ser no dia tal, laboratório tal, tal hora, manda tudo pro coordenador, o coordenador olha, fala assim esse dia tal hora nessa classe é o Joaquim, Joaquim vem cá olha vai lá no laboratório tal... Já vem tudo pronto, então o professor daquele horário leva os alunos no laboratório da a senha... Todos os resultados depois ficam disponibilizados no site da instituição, todo o professor acessa o seu (Lucio, Apêndice I).

> A avaliação aqui na instituição a gente faz duas, apesar de não ser obrigatório, a gente faz duas vezes por ano, uma em cada semestre... E entre tantas coisas que são avaliadas, infraestrutura, componentes curriculares, também são avaliados os professores pelos discentes, pelos alunos e assim que os resultados são computados, são tabulados, a CPA, caso perceba alguma distorção muito grande em algum determinado ponto, seja estrutural ou seja docente, por exemplo, chama para uma conversa reservada para apontar aquilo... E dependendo do que for o apontamento, nós da coordenação tomamos as medidas necessárias desde chamar o professor pra uma conversa desde cobrar uma TI, uma estrutura melhor, uma biblioteca, uma estrutura melhor e assim sucessivamente... **Então esse *feedback*, esse acompanhamento é feito duas vezes por ano, um a cada semestre e assim que sai o resultado a gente conversa caso tenha alguma coisa muito distorcida** (César, Apêndice K).

> **Praticamente uma avaliação trezentos e sessenta graus, todo mundo avalia todo mundo**, então eu tenho o aluno avaliando professores, coordenação e instituição, e o professor na coordenação, a coordenação também com a instituição, então é feita essa avaliação uma vez ao ano, geralmente no final do ano e in loco, nós temos até a possibilidade online, mas a gente aproveita aqui algum evento, pra todo mundo ir no laboratório e responder, porque é rápido, não demora muito (Helena, Apêndice M).

A cultura de avaliação promovida pelas CPAs é relevante para o desenvolvimento do curso e da IES. As falas dos sujeitos ressaltam os sentidos de **aperfeiçoamento** e **relacionamento humano** do SINAES. De certo modo, as CPAs possibilitam um ambiente de autoavaliação que aprimora tanto o curso quanto a instituição, e isto é feito apenas pelo público interno das IES.

Os coordenadores foram questionados sobre quem encaminhava os dados do curso no e-MEC e sete declararam não executar essa ação, mas indicaram que auxiliam os órgãos ou funcionários responsáveis por essa atividade com possíveis informações. Um dos coordenadores relatou fazer o preenchimento dos dados. Ações desse tipo denotam o caráter de **regulação** e o sentido de **burocratização** do SINAES, pois equívocos no envio desses dados podem gerar sanções administrativas para os cursos e IES.

Sobre a cobrança da IES em relação aos resultados das avaliações quatro coordenadores responderam que há cobrança por parte da instituição e quatro não comentaram sobre cobranças diretas nesse sentido. Uma dos coordenadores, Helena, respondeu que ela é quem cobra os professores, reforçando as condições de **relacionamento humano** do Sistema.

Para quatro coordenadores, tanto a avaliação institucional externa quanto a de curso tem um aspecto subjetivo complexo. Adriano e César relataram:

> Teve item lá que nós tiramos três e muitos nós tiramos quatro, agora, porque nós não tiramos cinco? **É pura interpretação do avaliador**... Pura... É extremamente subjetivo... Se ele olhou para aquela cadeira e aquela cadeira é marrom, mas ele achou que é bege, vai ser bege e não há o que tire isso dele, então há muitos requisitos dentro da avaliação que ele é subjetivo, não deveria ser assim... Acaba causando uma perda de nota pra instituição, quando a instituição atinge e acredita que atingiu aquele quesito cinco, por exemplo (Adriano, Apêndice J).

> Justo, eu acho que no fundo o extrato final daquela avaliação é o resultado **e se você de repente não consegue entender subjetivamente aquele avaliador, infelizmente ele pode fazer uma avaliação do teu curso que não seja a verdadeira realidade ou ele não entendeu direito a mensagem passada e acaba saindo um resultado ruim**, saindo um resultado ruim claro que vem toda uma consequência depois (César, Apêndice K).

Ao serem questionados sobre os desafios que as avaliações trazem, surgiram as seguintes respostas:

> Não vejo um desafio, eu vejo um caminho natural... Fazer o que nós estamos fazendo todos os dias aqui dentro, porque quando você fala em desafio, dá a impressão que tem que transpor alguma coisa que está ali na frente colocada, sob esse prisma eu não vejo nenhum desafio... **O desafio que eu vejo, na verdade não é nosso, é o desafio de gente que não tem o que a gente tem pra atingir naturalmente esses indicadores e manipula os deles**... É isso, esse é o desafio... Evitar que algumas pessoas que tem os mesmos índices que as outras, só que umas atingiram esse índice naturalmente e as outras trabalham pra chegar nele e ai você tem duas notas que vão pro mercado iguais, mas foram atingidas de forma diferente (Lucio, Apêndice I).

> **Um dos maiores desafios eu acredito que ainda deveria ser por região, deveria também separar o que é instituição pública e o que é instituição privada**, porque queira ou não queira tem uma diferença muito grande nesse tipo de construção e nós

> precisaríamos ter, se nós quisermos comparar as coisas, ter uma comparação de início e ter uma comparação de fim (Adriano, Apêndice J).
>
> É você tentar às vezes antecipar, né? Alguma demanda que possa vir a surgir pelo avaliador, mas não, de novo, não aquela demanda objetiva, mas a gente tentar **antever o que aquele avaliador pode subjetivamente querer cobrar**... E ai eu acho que esse seja o maior desafio, a gente tentar enxergar isso antes (César, Apêndice K).
>
> **As mudanças, essa sequência de mudanças é uma caixinha de surpresas**, cada hora eles inventam alguma coisa, então é o meu desafio (Julio, Apêndice L).
>
> **Eu vou te dizer que é com relação à sociedade civil**, quando você tem que levar esse trabalho pra sociedade civil (Helena, Apêndice M).
>
> Para mim o maior desafio aqui não é professor, **é o nível cultural do aluno quando ele chega na faculdade** (Aurélio, Apêndice N).
>
> Talvez, **a parte mais difícil, detalhada, difícil até de cumprir, por incrível que pareça, seja a parte administrativa**... De instalações, disso, daquilo, **dessa severidade de exigências legais** nesse sentido (Leda, Apêndice O).
>
> **Manter a qualidade de ensino, a preocupação que nós temos a todo momento, de criar, formar cidadãos que tenham condição plena de cumprimento da profissão**. Esse é o detalhe (Augusto, Apêndice P).

As respostas foram variadas. Os desafios para os coordenadores estão relacionados aos aspectos pedagógicos, organizacionais, às exigências dos avaliadores e até mesmo o trabalho de outras IES. É evidente que o SINAES faz parte do cotidiano desses sujeitos e já está misturado com outras atividades de sua rotina. Para Lucio, Adriano, Helena, Aurélio e Augusto os desafios se enquadram na categoria **contexto de atuação**, pois há relações com o **setor privado** e a competição entre as IES, o que pode gerar manipulações como afirmado por Lucio. Além disso, Helena, Aurélio e Augusto relacionam os desafios com a **formação dos alunos** e a extensão de seu trabalho para a sociedade. César, Leda e Julio já estabelecem os desafios relacionados à **regulação** do SINAES, ou seja, as exigências das avaliações e as ações para o seu cumprimento.

Sobre os aspectos de exagero das exigências, excesso de documentação e **burocratização** trazidos pelo SINAES, cinco afirmaram que poderia ser mais simples e três acreditam que está adequado. Lúcio e César explicam porque acreditam que haja um excesso:

> Eu acho, **eu acho que a educação está virando uma atividade cada vez mais burocrática** [...] **O Estado exige das instituições e as instituições exigem cadeia a baixo**, diretoria, coordenadoria (Lucio, Apêndice I).
>
> **Às vezes há alguma coisa sim, que eu acredito ser desnecessário**... **Algumas coisas físicas, por exemplo, no mundo que nós estamos hoje, que não há mais essa necessidade e às vezes eles exigem essas coisas**... Essas papeladas, esses documentos físicos (César, Apêndice K).

Já Helena e Augusto defendem porque pensam que as exigências do SINAES estão adequadas:

> Não, **eu acho que é pertinente, porque uma instituição de ensino superior, ela é grande, ela tem muitas variáveis, então eu não vejo ai um excesso no que eles estão pedindo**. Então é professor, titulação, documentação, toda a parte administrativa, diários, se ele não me mostrar isso opa, tem algo errado... Tem muito problema com titulação (Helena, Apêndice M).

> Não, eu acho que... **Olhando para a avaliação, eu acho extremamente importante e acho importante as avaliações do MEC, porque condiciona as instituições, não só aqui, mas outras instituições ao nosso redor a melhorarem, né?** Manterem um padrão de ensino, para serem capazes de jogarem um profissional no mercado, porque se você fizer um curso que não tenha responsabilidade alguma com a sua formação, com seus alunos, fica sem sentido, o mercado de trabalho já está meio pobre, já é pobre, de mão de obra especializada, de uma mão de obra um pouco mais requintada, então se você não fizer uma formação adequada, você vai colocar o que no mercado de trabalho? Pessoas que não tem compromisso nenhum, que não tem postura, complicado (Augusto, Apêndice P).

As visões são divergentes entre o grupo pesquisado, entretanto aqueles que concordam que há um excesso de exigências e normas relacionam-se com os conceitos de burocracia e hiperburocratização (LIMA, 2011; 2012) abordados no Capítulo II. O SINAES pode ser identificado como um sistema de avaliação hiperburocratizada apontada nos trabalhos de Lima (2011; 2012) e Silva e Martins (2015). Isto não significa valoração do Sistema, mas apenas evidencia que a partir do quadro de componentes apresentados por Lima (2011) é possível identificar semelhanças com o SINAES, e esses aspectos foram confirmados pelas respostas dos sujeitos durante as entrevistas. Os outros coordenadores ao afirmarem que as exigências estão adequadas enquadram-se na perspectiva de **reajustamento** oriunda dos aspectos de **regulação** do Sistema.

A educação superior brasileira, como já comentado ao longo desta pesquisa, tem um crescente **setor privado**. O aspecto rentista e a visão da educação como mercadoria, apontadas no Capítulo I (MONFREDINI, 2013; OLIVEIRA, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003), foram sugeridos em diversos momentos durante as entrevistas.

> Quando você investe sério em educação o custo não é pouco, porque investimento em educação, além do ensino e extensão pressupõe pesquisa, né? O tripé, ensino, pesquisa e extensão... E você fala em pesquisa, tirando as instituições públicas, quais são as privadas que fazem aqui? **É uma minoria, então é um desafio você se diferenciar por pesquisa dependendo do dinheiro, sendo uma instituição que depende de recurso privado...** E a instituição encarou esse desafio e vem cumprindo, então não é fácil não (Lucio, Apêndice I).

> Acho que o desafio agora vai ser manter, porque o primeiro degrau... Assim, você está no primeiro degrau... **Abaixo do primeiro degrau seria fechar o curso e todo mundo perder o emprego, então partindo dessa premissa, vamos ficar sem emprego? Vamos ficar sem alunos? E vamos fechar o curso?** Não, não queremos isso, então todos os desafios foram para crescer, manter é um desafio maior (Adriano, Apêndice J).
>
> Não tem procura, **não tendo procura, não tem abertura de turmas, não tem curso** (César, Apêndice K).
>
> [...] então eu propus que tal a gente puxar mais nas avaliações, resposta dos professores, **nos vamos perder aluno, nós somos uma empresa que depende dos alunos, a nossa única fonte de receita são os alunos**, então veja que é uma coisa muito complicada (Julio, Apêndice L).
>
> Roberto, **hoje em dia nós vivemos num mundo que é uma coisa complicada quando você fala em verba, então, por exemplo, você tem a ideia de fazer uma visita técnica, essa demanda de custos, ai você tem que passar por uma avaliação da direção, você tem facilidade?** Você até tem facilidade, mas não é assim de mão aberta (Augusto, Apêndice P).

A principal implicação do SINAES para os coordenadores talvez seja a questão financeira. É uma relação complexa, mas se o curso tem avaliação ruim, consequentemente é impedido de abrir novas turmas e sem novos alunos o curso tende a fechar. Desse modo, se o SINAES implica possivelmente no cancelamento do curso, o maior efeito para os sujeitos envolvidos é a perda de seu emprego. Isso não significa que os coordenadores preocupem-se apenas com esse fato, contudo é algo extremamente presente para esses profissionais.

As implicações do SINAES, com o sentido de **regulação** aliadas ao **contexto de atuação** dos sujeitos, relacionam-se com o conceito de *accountability* discutido no Capítulo II desta pesquisa. As respostas dos coordenadores entrevistados indicam o SINAES como política de responsabilização de alto impacto, conforme apontado por Afonso (2009b) e Brooke (2006; 2013).

Além disso, como mencionado no Capítulo III deste estudo, o coordenador de curso é o mediador entre as exigências do SINAES, a IES e o curso, o que reforça o sentido de **relacionamento humano** a partir das implicações do Sistema. Os coordenadores são o elo entre as demandas da política de avaliação e seus efeitos em professores e alunos. Isso vai de encontro ao apontado por Maria Angélica Martins (2009), Cres (2011) e Fernandes (2012), ou seja, o coordenador tem um papel de estabelecer o contato entre os públicos envolvidos nas instituições.

Aspectos de Avaliação Educativa e Avaliação para Regulação

De modo a perceber a repercussão dos conceitos de avaliação educativa e regulação

para os coordenadores, eles responderam perguntas sobre as modalidades de avaliação do SINAES e se essas ajudavam ou atrapalhavam seu trabalho. Além disso, os sujeitos foram questionados se viam as avaliações como uma camisa de força ou como referencial para o curso melhorar.

Todos os coordenadores afirmaram que tanto a avaliação institucional externa quanto a avaliação de curso ajudam o curso a melhorar e se desenvolver. Sete também indicaram que a avaliação institucional interna, conduzida pelas CPAs, ajuda o curso. Exceto Aurélio que acredita que a CPA nem ajuda e nem atrapalha o curso, em seu caso a atividade da Comissão de sua IES é indiferente para seu trabalho.

O ENADE causou divergências. Quatro coordenadores consideram que ele ajuda o curso, entretanto dois consideram que ele atrapalha e outros dois consideram que o Exame ajuda e atrapalha ao mesmo tempo.

> Eu **acho que atrapalha no sentido da falta de comprometimento dos alunos**, né? Então como não tem essa exigibilidade do aluno, de comprometimento de nota, por exemplo, às vezes o aluno vai lá só pra cumprir tabela, senta na carteira, não responde absolutamente nada e tá ali só pra cumprir o tempo, deu o minuto ele sai, vai embora e ai acaba atrapalhando o curso de uma forma geral... Agora, se a gente fosse pegar o instrumento, as perguntas, a forma de avaliação, claro que sempre ajuda, é que o que precisa melhorar é essa forma de comprometimento de exigibilidade da presença do aluno lá pra fazer a prova. (César, Apêndice K).

> As duas coisas, ele ajuda e atrapalha. **Ajuda no sentido de cobrar do aluno mais dedicação, cobrar do professor mais garra dentro de sala de aula, mas eu acho que o ENADE é meio que terrorismo, primeiro porque o aluno é obrigado a fazer, se ele não o fizer, ele não cola grau**. Segundo, o ENADE é historicamente aplicado em um domingo da uma as cinco, no final do ano, bom, nosso pessoal aqui é carente, não tem nada para fazer aqui na cidade, então o pessoal é acostumado a aproveitar a natureza, novembro é um calor infernal, todas as vezes sem exceção que passamos pelo ENADE colocaram a gente em um prédio, numa instituição sem ar condicionado, então o aluno que é obrigado a ir, num domingo a tarde, num calor do cão, num lugar que não tem ar condicionado, matando o dia, então isso eu acho que não é legal. Isso eu acho que é um problema. Agora, **se for feito direitinho, se os alunos vão e respondem sem boicote, sem nada, eu acho que é um bom indicativo de como está o curso** [...] (Julio, Apêndice L).

> Eu acho que é necessária uma avaliação, **eu só não sei lhe dizer se, com o pouco tempo que eu tenho de coordenação, se essa é a melhor forma de se chegar em um resultado verdadeiro, porque como ela na realidade é uma avaliação pelo aluno, ela é uma avaliação exterior e que as vezes pode prejudicar todo o trabalho que você faz em sala de aula**... Então, se você carrega o aluno pra um churrasco, o resultado é um, ah ele é bonzinho eu vou ler até o fim a questão, ah é a matéria daquele crápula b, b, b... E daí ele, por exemplo, vamos supor, tá atrasado na mensalidade e propôs um acordo, to dando uma ideia, e a instituição não aceita, daí tudo que ele pode fazer pra instituição ele vai lá e destrói. Eu acho que é muito unilateral, quando o aluno preenche a avaliação dele pela instituição, eu vejo até às vezes ingenuidade, uma vez uma aluna comentou comigo ó professora o pessoal diz que falou que ia boicotar toda a parte de administração, porque a gente mudou pro prédio novo e não estão funcionando os três elevadores e eu falei vocês é que sabem a nota que vocês vão querer, então é esse tipo de coisa que eu to aqui alguns dias a

> noite presente, pra me fazer presente, meio que segurar as rédeas, porque se não vai ficar a ideia de que o ar condicionado não está ligado pra economia, ou vai ficar a ideia de que não tem cadeira etc. e isso vai pro ENADE (Leda, Apêndice O).

> **Eu acho que a avaliação do ENADE junto ao aluno deveria existir, no meu entendimento, uma melhor preparação do aluno, às vezes o aluno vai para a prova do ENADE sem uma preparação para enfrentar aquelas questões**, então eu acredito que poderiam fazer alguma coisa mais simplificada, menos pesada [...] **Sim, preparação do aluno para a prova, acaba sendo uma preocupação a mais**. Acaba até às vezes desvirtuando aquilo que você quer passar para ele (Augusto, Apêndice P).

Os relatos evidenciam novamente a preocupação com a responsabilidade dos alunos, isto é, seu mau desempenho pode refletir diretamente na avaliação do curso. Nesse sentido, o ENADE ressalta as características de **avaliação educativa** e **avaliação para regulação**, tornando-se um instrumento ambivalente. Para alguns coordenadores ele é um importante indicador para o curso e um referencial de aperfeiçoamento, para outros sujeitos é objeto para a regulação e que gera preocupações para os envolvidos.

Sobre o questionamento referente às avaliações serem camisa de força para o curso ou referencial de melhoria, todos os coordenadores declararam que as avaliações auxiliam o curso. Para esses coordenadores entrevistados as avaliações são instrumentos para o **aperfeiçoamento do curso e da IES**, para os mesmos irem além e, principalmente, se desenvolverem. Os comentários de César e Augusto sintetizam essa percepção:

> Não, eu sempre enxergo do lado positivo... **Eu acho que elas são uma bússola, eu considero como uma bússola [...] Sim, é o princípio da bússola mesmo, né? É dar o norte para que o curso possa ser de excelência, possa ser um curso formador de verdadeiros profissionais**, então muitas vezes a gente em mar aberto a gente não sabe muito bem pra onde ir se a gente não tiver uma bússola pra nos guiar... Eu enxergo na avaliação justamente isso, que se não houver os parâmetros, se não houver os instrumentos, a gente sai atirando pra qualquer lado, ainda mais num curso de Administração que a gente abrange várias áreas, né? Tem diversas coisas pra se relacionar e, se a gente não tiver um norte ali, você acaba atirando pra todo lado e quando atira pra todo lado não atira pra lugar nenhum (César, Apêndice K).

> Quando você põe camisa de força é **você imaginar que aquela avaliação vai prender a gente, eu não vejo muito essa visão, eu penso que a avaliação assim, quando ela acontece, é para que a gente tenha condição de ver como nós estamos naquele momento, como nós estamos diante, com relação ao ensino, se nós estamos bem, se nós estamos mal, então eu acredito que não é uma camisa de força não**. Eu acho que a avaliação é feita para a gente progredir, para a gente crescer, então eu penso que a avaliação é necessária (Augusto, Apêndice P).

Foi perguntado aos sujeitos o que dava para aprender com as avaliações do SINAES. As respostas estão a seguir:

> Dá, dá pra aprender... **Com o resultado dá pra ter um *feedback* do que precisa**

> **melhorar, dá pra aprender como não fazer muitas vezes, quando ela é feita considerando alguns critérios que a gente poderia jogar fora... Dá pra aprender como fazer, quando aparecem coisas interessantes, inovações na avaliação... Então, sempre tudo dá pra aprender... Então a gente aprende com a avaliação sim**, desde o próprio curso, que é uma fotografia que é feita naquele momento, como também como fazer ou não fazer um processo de avaliação (Lúcio, Apêndice I).
>
> Sim, da pra aprender, **sempre da pra aprender, sempre há oportunidade de aprender, mas principalmente o olhar e a interpretação que se dá para aqueles números**... Você pode olhar de uma forma negativa como você pode olhar como uma baita de uma motivação (Adriano, Apêndice J).
>
> Muito... Eu sempre procuro extrair o lado positivo da coisa, eu sou um... [...] É, eu sou um sujeito positivista, né? Eu não fico só olhando pro lado negativo da coisa... Tem muitos colegas, tem muitas pessoas que enxergam os avaliadores ou a avaliação como instrumento punitivo... Não, **eu enxergo como um instrumento orientativo, que vai me orientar naquilo que eu preciso** (César, Apêndice K).
>
> Tudo. Por exemplo, hoje, **se eu fizer uma comparação entre o que eu sou hoje coordenador e o que eu era há dez anos, eu sou outra pessoa, outro profissional, tenho outra visão e muito foi em função dessas exigências novas das avaliações**. Eu gosto disso Roberto (Julio, Apêndice L).
>
> Dá, por exemplo, essa exigência da nota técnica foi uma, um aprendizado, uma evolução, do que a gente pode realmente aqui na região melhorar, inovações... Então **eu acho que tem sempre aprendizado, inclusive a questão social, nós temos ai algumas comunidades, temos a comunidade indígena, a instituição já foi lá, já fez visitas** (Helena, Apêndice M).
>
> **A experiência que os avaliadores trazem** de outras faculdades (Aurélio, Apêndice N).
>
> Ah claro que dá, **dá até pra você perceber a onde você está falhando**, entendeu? (Leda, Apêndice O).
>
> Sim, a gente aprende muita coisa, você aprende leis, aprende o que é correto, **aprende a forma de passar as informações para o aluno, preocupação com relação à qualidade de ensino** (Augusto, Apêndice P).

O paradigma de avaliação educativa/emancipatória/qualitativa/democrática (MACDONALD, 1982; BELLONI 2000b; SAUL, 2000; DEMO 2002; DIAS SOBRINHO, 2008) discutido no Capítulo II deste relatório ficou sugerido nas falas dos coordenadores. De certo modo, é possível afirmar que, pelo menos no caso dos indivíduos em questão, o SINAES além de cumprir sua função de regulação e controle, essenciais para o Estado, é instrumento para o aprimoramento da qualidade dos cursos e um referencial para irem além.

Esse entendimento por parte dos sujeitos provavelmente só é possível em razão de seu **tipo de formação** e sua **área de conhecimento**. Os profissionais da Administração, por causa de seu processo formativo, têm facilidade e maior contato com as atividades burocráticas (COVRE, 1982; BERTERO, 2006). Com a perspectiva de Cunha e Leite (1996), a cultura da primeira formação profissional de um sujeito se mantém ao longo do tempo e,

assim, os coordenadores em questão podem interpretar uma política como o SINAES a sua própria maneira (BALL; BOWE; GOLD, 1992), favorecendo e possibilitando a percepção de autoavaliação.

Mesmo mantendo suas características de **avaliação para regulação**, fundamental para a sociedade ter o conhecimento do estágio no qual a educação superior do país se encontra, o SINAES ajuda os sujeitos e as IES a se aperfeiçoarem, principalmente ao desenvolver a cultura de avaliação nas instituições e as capacidades de autoavaliação do público envolvido, aspectos próprios da **avaliação educativa**.

Formação, coordenação e necessidades dos alunos

No Capítulo III deste relatório foi discutida a formação do administrador e o seu perfil profissional. Algumas perguntas foram realizadas com o intuito de identificar o aproveitamento do curso de Administração para a atividade dos coordenadores. Reforça-se que do grupo de sujeitos que participaram das entrevistas, dois não eram administradores, sendo um engenheiro e outra advogada.

Todos os seis coordenadores formados em Administração afirmaram que aproveitam conhecimentos de sua graduação para a coordenação do curso e que assumir a função mudou alguma coisa para eles enquanto profissionais.

> Então **muda sim, a gente ganha experiência**, a gente... É uma experiência muito rica em todos os sentidos, desde lidar com o alunado nessa faixa de idade até lidar com o Colegiado grande [...] (Lucio, Apêndice I)
>
> O que eu penso... **Que eu comecei a ter um ganho de conhecimento nessa área acadêmica que eu não tinha**, eu tinha na área empresarial... Então... Pessoalmente... Fazendo inclusive o Mestrado em paralelo, né? Que praticamente o tempo que eu tenho aqui de trabalho eu tenho, né? Praticamente do curso, que eu fiz o Mestrado em paralelo... Então, fazendo o Mestrado ajudou bastante, principalmente a entender a parte de políticas, essa parte de políticas foi muito importante e ajudou bastante a somar para o curso e consequentemente eu cresci bastante com isso, entendeu? Minha capacidade de olhar, crítica, de fazer análise... Melhorou bastante, né? (Adriano, Apêndice J).
>
> **Com certeza, porque os desafios de qualquer coordenação em qualquer instituição eles são muito grandes, a cada dia que você vem pra cá acontece uma novidade**, surge um fato novo, no qual você tem que estar lidando, foge um pouco de toda aquela tua formação acadêmica de graduação, pós-graduação, sabe aquela... Vamos chamar assim, a parte mais técnica, né? Você vai pro dia a dia e na coordenação você se envolve muito e tem que se relacionar muito com as pessoas e você é pressionado e cobrado dos dois lados. Você é pressionado e cobrado pelos alunos e você é pressionado e cobrado pela Direção, mantenedores e por ai vai... (César, Apêndice K).
>
> As diferenças elas existem, mas eu sempre trabalhei com o público, eu não deixei de

> trabalhar com o público, trabalhei com fornecedores, bancos, e hoje eu trabalho com professores e alunos, que eu vou chamá-los de clientes internos, então eu não trabalho com gente de fora, meu único cliente externo aqui, se é que eu posso chamar assim, é o MEC e eventualmente o SEMESP que é com quem tenho relação. E **o que mudou é o tipo de trabalho, é um trabalho árduo, puxado, mas eu tenho muito mais prazer de trabalhar com educação do que trabalhar como diretor de uma empresa financeira ou comercial. Não volto mais** (Julio, Apêndice L).

> Ah... Sim, **foi um ganho, uma experiência gigante, porque eu não imaginava o tamanho, o trabalho que o coordenador, e a responsabilidade que um coordenador de curso tem pra levar um ensino superior**. Então, quando eu vi eu falei puxa é puxado, mas assim, já é a terceira turma que eu vou formar esse ano e to muito contente, muito feliz. Fizemos o ENADE recentemente e pelo que o aluno trouxe pra nós parece que eles foram bem, né? Porque o resultado demora, né? Mas nós trabalhamos, fizemos simulado, então assim, eu fui confiante, então pelas contas aqui, pela base de professores, titulação, nós temos pelo menos ai um dois já garantido, agora, agregando ao do aluno acho que no mínimo três ai a gente consegue (Helena, Apêndice M).

> Eu to verdinho ainda na coordenação, mas o que mudou para mim, da vinda da docência, da sala de aula, para assumir também a coordenação, em conjunto, porque se faz obrigatório você ter a vivência em sala de aula como ter também a coordenação, é importante que você tenha esses dois momentos, é que **na coordenação você tem uma visão, uma preocupação muito grande com relação à qualidade de ensino do próprio aluno**, né? O que mudou para mim, lógico que eu sempre tive muita preocupação de ensinar, de levar o melhor possível para o aluno, sempre foi a minha visão diante da vida acadêmica, e quando eu passei a ser coordenador eu tive a condição, por exemplo, de proporcionar isso, olhando para o aluno, fazendo um elo junto à instituição e essa possibilidade de eu coordenar essa situação me ampliou muito a visão que diz respeito a prestar o melhor do serviço para o aluno, a gente tem no aluno uma responsabilidade muito grande, não só minha, mas dos outros professores também, essa visão de cobrança no sentido de levar o melhor para eles, não vamos deixar ausente a sala de aula, fazer com que eles produzam artigos, que eles criem produções, que eles vão a procura de pesquisar assuntos ligados à disciplina, então essa preocupação ela cresceu bastante depois que eu fui para a coordenação e isso fez com que eu crescesse junto também, isso foi muito bacana (Augusto, Apêndice P).

Assumir a coordenação de curso foi uma experiência enriquecedora para os seis casos e refletiu em **mudanças** na trajetória profissional dos sujeitos. Os coordenadores também relataram diversas inovações que trouxeram aos seus cursos e instituições. As inovações são, por exemplo, a inserção de disciplinas no quadro curricular, criação de cursos de pós-graduação, eventos acadêmicos para troca de experiências entre outras.

Os coordenadores entrevistados poderiam se aproximam de alguns perfis discutidos no Capítulo III. Para Bertero (2006) seriam empreendedores, pois mesmo estando dentro de uma organização conseguem inovar a partir dos conhecimentos trazidos de sua formação. Dos oito tipos de administradores apontados por Covre (1982) eles se encaixam no terceiro tipo, como administradores propriamente ditos que estão bem situados em suas organizações e sentem influência de sua formação teórica em sua atuação.

Contudo, o mais relevante é o fato de que os coordenadores entrevistados aproximam-se claramente do conceito de gestor de oportunidades, apontado por Andrade (1999) como fundamental para os coordenadores de curso de Administração. Ao perceberem as mudanças em sua área de atuação, procuram inovar em seus cursos, tal como explicitado por um deles:

> **É porque são desafios, o mercado está constantemente mudando, precisando de novas coisas, então nós também precisamos estar atualizados ao mercado**, não posso ficar engessado numa resolução que é de 2000 e pouco... Uma resolução muito antiga para o dia de hoje... (Adriano, Apêndice J).

Com relação às diretrizes para o curso de Administração, todos os coordenadores afirmaram que o PPC contempla todas as exigências do MEC. Apenas um dos coordenadores declarou não concordar com as diretrizes.

> Foram, embora eu não concorde, por exemplo, eles gostam na diretriz curricular... **Eu acho muito abrangente**, se você pegar a diretriz de Estatística, por exemplo, ela bota lá disciplinas básicas, a, b, c, d, e, disciplinas profissionalizantes a,b, c, d, e... **Fica meio generalista... Então o PPC que eu peguei tinha a carga de disciplinas complementares maior que a de profissionalizantes**, então eu já consegui mexer nisso ai (Aurélio, Apêndice N).

Ao ser questionado sobre o motivo da discordância, o coordenador relatou acreditar que as diretrizes deveriam ser mais objetivas e menos generalistas.

> Não, porque as diretrizes anteriores eram mais próximas como a de Estatística... **Ela tinha que ser mais enfática, entende? O pessoal de Administração gosta muito de andar parece que meio nas nuvens, tem que ser mais claro mais conciso** (Aurélio, Apêndice N).

Embora discorde das diretrizes, esse indivíduo as inclui em seu PPC. É necessário considerar também que o coordenador em questão não é graduado em Administração. Todos os outros coordenadores concordam e aplicam o que é proposto pelo MEC nos projetos dos cursos.

As preocupações com o PPC e a estrutura curricular do curso estão voltadas às **necessidades de formação dos alunos**. Para esses coordenadores, é importante incluir as diretrizes curriculares de modo a propiciar aos alunos o processo formativo adequado e a garantia de inserção no mercado de trabalho, portanto, é fundamental que o coordenador esteja atento e atualize o PPC constantemente para que a formação dos alunos não se torne anacrônica.

À guisa de conclusão da análise

A oportunidade de conversar com os coordenadores foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Seus relatos apresentaram claramente a repercussão do SINAES em seu trabalho e ainda permitiu observar os aspectos relacionados à sua formação e atuação.

A partir da análise das entrevistas é possível compreender a relação entre o SINAES e o trabalho dos coordenadores de curso de Administração. Este capítulo procurou oferecer ao leitor o entendimento dos efeitos de uma política de avaliação na base de um sistema educacional. A perspectiva dos sujeitos entrevistados foi relevante para estabelecer a relação entre os aportes teóricos dos Capítulos I, II e III e a experiência prática desses sujeitos.

Entende-se que o SINAES, para esse público específico, é um elemento para o aperfeiçoamento da educação superior no Brasil e, mais objetivamente, para os cursos, instituições e sujeitos envolvidos nas avaliações. Entretanto, para haver esse entendimento é necessário refletir sobre alguns aspectos.

A maior parte do público entrevistado ou tem formação em Administração ou trabalha com o curso de Administração há muito tempo. O aspecto formativo dessa área de conhecimento é voltado para a organização das instituições e a proximidade com os conceitos relacionados à burocracia (COVRE, 1982; BERTERO, 2006). A partir do contexto da prática (BALL; BOWE; GOLD, 1992) é provável que esses sujeitos ao interpretarem e recriarem a relação com o SINAES potencializem ou apresentem facilidade ao lidar com as exigências do Sistema. Isto porque, tendo como base as ideias de Cunha e Leite (1996), a formação profissional torna-se tão ou mais relevante que os conhecimentos pedagógicos, ganhando elevada dimensão nas práticas e discursos dos sujeitos.

Para alguns estudiosos do SINAES, a relação com o Sistema pode ser permeada por um excesso de regulação, controle e supervisão, porém, para os sujeitos em questão, as modalidades de avaliação do SINAES constituem-se em referencial para a melhoria da educação superior, evidenciando a fundamentação inicial dessa política. Em outras palavras, as respostas dos coordenadores sugerem que o SINAES enseja a percepção da necessidade de ajustes em suas práticas, propiciando o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação, tal qual estipuladas no documento que fundamentou o SINAES. No caso de coordenadores formados em Administração, é possível que esse processo seja facilitado por causa de seu processo formativo, ou seja, os instrumentos, normas e exigências do SINAES não são, necessariamente, vistos como algo negativo e que vá atrapalhar o funcionamento dos cursos.

Pelo contrário, o Sistema para esses sujeitos é importante referencial para a melhoria dos cursos em questão. Essa reflexão é pertinente, mas não permite grandes conclusões. Para haver afirmações contundentes quanto a isso, é necessário que se faça um estudo mais amplo e que envolva um universo maior de sujeitos e, também, com formações diversas, pois, como dito anteriormente, a cultura profissional influencia as ações e o discurso dos profissionais de uma dada área. Com esse sentido, os coordenadores do curso de Administração podem interpretar e se relacionar com o SINAES de modo diferente àquele realizado por outros sujeitos como, por exemplo, pedagogos e médicos.

Tudo sugere que as avaliações do Sistema têm contribuído para que os sujeitos entrevistados conquistem as capacidades de emancipação e autoavaliação apontadas por Saul (2000) e Dias Sobrinho (2008), isto é, a percepção de seus erros e como consertá-los. Embora possa parecer estranho o fato do SINAES ser compreendido como instrumento para a autonomia, pois ainda guarda aspectos de regulação e controle em seu interior, é possível realizar uma inflexão com o objetivo de reduzir essa ideia. Se não houvesse o SINAES, como seria? Nesse caso, a probabilidade dos sujeitos envolvidos nos processos de avaliação tornarem-se indivíduos autônomos é a mesma de não alcançarem esse feito. Com essa reflexão, é perceptível que o SINAES, além de cumprir suas funções de regulação e controle, essenciais para o Estado, é fundamento para o aperfeiçoamento de seus avaliados (instituições, cursos, estudantes, docentes e coordenadores) e linha basilar para que esses alcancem outros níveis de qualidade.

Portanto, a partir desta análise, o SINAES é um caso positivo no intuito de aliar a avaliação educativa à regulação. Neste sentido, a regulação potencializada pela perspectiva de avaliação educativa/emancipatória (DIAS SOBRINHO, 2008; SAUL, 2000) não é apenas um apontamento de controle, uma meta a ser atingida, um resultado a ser apresentado, mas um apontamento de base, uma meta a ser superada, um resultado a ser extrapolado. Assim, o Sistema pode consolidar-se como política educacional de regulação tal qual expressa por Barroso (2005, p. 733), ou seja, sendo um "processo constitutivo de qualquer sistema" tendo como principal função assegurar o equilíbrio, mas "também a transformação desse mesmo sistema", não sendo só produção de regras, mas também reajustamento da diversidade de ações em função dessas mesmas regras. Deste modo, a relevância do SINAES é percebida quando os sujeitos entrevistados usaram termos como "bússola" ou relataram as mudanças positivas em suas práticas comparando-as com as de dez anos atrás, considerando a importância das avaliações do Sistema para esse processo.

É provável que esta análise possa expor o SINAES como uma espécie de panaceia da educação superior, como se fosse o indutor e/ou perfeito observador de uma qualidade a qual não é claramente definida pela sociedade, mas isso seria uma ingenuidade. O SINAES aliado à dimensão do setor privado na educação superior brasileira, às sanções administrativas oriundas dos resultados das avaliações, à subjetividade das avaliações e ao fator humano é uma política de responsabilização de alto impacto (AFONSO 2009b; BROOKE 2006; 2013). Qualquer desvio na condução de um processo avaliativo, desde a má vontade dos alunos até um mau preenchimento de formulário pode gerar consequências graves ao público envolvido, principalmente os docentes e gestores que, com o fechamento de seus cursos, podem perder seus empregos. Mesmo com esse contexto, os coordenadores ainda podem representar mudanças no SINAES, pois nas entrevistas sugestões como regionalização do ENADE, diminuição da importância do Exame e maior responsabilização por parte dos alunos foram recorrentes.

Na atual lógica mercantilista da educação superior brasileira (MONFREDINI, 2013; OLIVEIRA, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003) o SINAES é o elemento que pode contribuir para prejudicar e/ou aprimorar aquilo que é avaliado. Um exemplo disso são os *rankings*. Bons resultados são anunciados, comemorados e publicados em forma de notícias e faixas expositivas. Boas colocações facilitam a entrada de novos alunos e a manutenção financeira das IES privadas. Os maus resultados não são anunciados. Nunca foram e nunca serão. Afinal, alguém já viu uma faixa divulgando um último lugar?

As implicações das avaliações exercidas a partir da predominância do ENADE em detrimento das outras duas modalidades de avaliação (institucional e de cursos) e a interpretação - por parte dos sujeitos entrevistados - das diretrizes organizacionais e curriculares, dos fins da formação dos estudantes e das práticas avaliativas destacam a ambivalência do SINAES como política de avaliação educacional com sentido de controle e aperfeiçoamento, ambos articulados de modo a atingir suas finalidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim de uma pesquisa com duração aproximada de dois anos é um momento curioso. É quando se percebe o quanto se percorreu até agora e o volume de informações levantadas. É o período no qual é necessário finalizar um texto científico, mas sem de fato concluir a pesquisa.

A não conclusão da pesquisa não significa que ela não apresenta resultados. Pelo contrário, resultados relevantes e interessantes foram encontrados até aqui. Contudo, pesquisar é praticamente uma atividade sem fim, pois sempre que se chega ao "final" encontra-se um recomeço. Toda pesquisa é a base para um novo estudo. Assim é o progresso do conhecimento.

Com esta pesquisa não é diferente. Além do que foi estipulado como objetivos, aqui se procurou contribuir para o conhecimento acumulado sobre a temática e, sem grandes pretensões, servir de base para novos estudos.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado. Mais especificamente objetivou investigar o SINAES enquanto política de avaliação, com ênfase para os fundamentos de avaliação para regulação e avaliação educativa propostos em sua concepção inicial, expor as diretrizes que norteiam a estrutura e o funcionamento dos cursos de Administração, com foco no coordenador de curso, e relacionar e discutir as implicações do SINAES na coordenação de cursos de Administração do setor privado.

Esse conjunto de objetivos foi estipulado com o intuito de responder à seguinte questão: quais as implicações do SINAES na coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado, tendo em vista os conceitos de avaliação educativa e avaliação como regulação tal qual expressos em seus fundamentos?

A trajetória foi longa e exaustiva em alguns momentos, mas para tentar responder esse problema foi necessário primeiro compreendê-lo. A primeira etapa foi entender como funcionam as políticas educacionais, seu processo de elaboração, implementação, objetivos e consequências. As políticas, como tudo relacionado à Ciência Política, fazem parte da *polis*, ou seja, estão inseridas em um contexto. O SINAES, que é política educacional de avaliação, está contido no cenário da educação superior brasileira.

Educação superior no Brasil é um tema interessante, a começar pela sua trajetória. Enquanto em outros países já havia um quadro consolidado de universidades, no Brasil implantava-se a primeira instituição desse tipo nos anos 1920. A tradição do país nessa área é

quase inexistente. É "quase inexistente", porque talvez haja sim uma tradição da educação superior brasileira. Conforme o Censo da Educação Superior apresentado no Capítulo I, o perfil comum de IES brasileira é faculdade privada, com ou sem fins lucrativos, isolada e de ensino profissionalizante, e que, embora seja maioria no número de IES, atende menos estudantes que as universidades (BRASIL, 2015c).

Ainda que não tenha a mesma tradição universitária de outros países, o Brasil possui sim condições de desenvolver um parque institucional de qualidade reconhecida mundialmente, mas isso se dá com o tempo. O tempo brasileiro é que talvez seja outro. Comparar a educação superior brasileira com a europeia ou a norte-americana é uma atividade ingrata e injusta. As raízes históricas são diferentes, o que não significa que não se possa fazer aqui educação em nível superior desenvolvida. O desenvolvimento da educação superior brasileira aconteceu ao longo dos últimos 200 anos. Não foi um processo de 20 dias. Foram anos para chegar até o momento atual e nunca será suficiente, pois é processo constante.

O momento atual ficou evidente no primeiro capítulo deste estudo. É um contexto com predominância do setor privado, da heterogeneidade institucional e de uma lógica de quase mercado na qual o conhecimento vale muito. Para avaliar as IES é fundamental uma política educacional eficiente e para alcançar uma política mais duradoura e avançada levou-se algum tempo. Antes da atual política, o SINAES, houve iniciativas desde a década de 1980. Do PARU até o atual Sistema mudanças e, principalmente, aprimoramentos ocorreram.

O SINAES é diferente das outras iniciativas justamente por articular três modalidades de avaliação: a avaliação institucional interna e externa, a avaliação de cursos e a avaliação de estudantes. Além disso, em sua concepção, uma das principais inovações do SINAES seria conciliar a necessidade de controle do Estado e a capacidade de autonomia das instituições, de modo que ambos pudessem ser beneficiados. Mas, afinal, isso foi mantido após sua implementação?

Compreender essa etapa não foi simples e, para isso, no Capítulo II foi necessário um aprofundamento no SINAES. Mergulhar em seus detalhes como se fosse um oceano. Entender o que os teóricos de avaliação educacional diziam sobre a mesma e o que isso estava relacionado com o SINAES. Essa ação foi exitosa, pois possibilitou conhecer o interior do Sistema.

Conhecer o contexto, a trajetória das políticas de avaliação e o SINAES em si ainda não eram suficientes para responder se os conceitos que constavam em seu projeto inicial se mantiveram ao longo dos anos e o atual estágio de sua conciliação. Para isso era necessário identificar e analisar as implicações do SINAES em um público sujeito à sua influência. Foi ai

que surgiram os coordenadores de cursos de graduação em Administração. Quem melhor que os coordenadores do curso com o maior número de matrículas do país para responder sobre as consequências do SINAES?

O Capítulo III buscou apresentar a relevância do curso de Administração e o perfil desses profissionais de modo a estabelecer a relação entre eles e o Sistema. Entrevistar coordenadores de curso foi fundamental para amarrar todos os dados e conceitos apurados nos Capítulos I, II e III com a realidade desses profissionais. Esse contato possibilitou a última peça do quebra-cabeça capaz de responder à questão levantada no início desta pesquisa.

As implicações do SINAES para os coordenadores estão relacionadas aos conceitos de avaliação educativa, avaliação para regulação, sua formação e sua prática. As consequências da regulação estão relacionadas com as atividades organizacionais. Os coordenadores ficam responsáveis por checar questões de infraestrutura como laboratórios e bibliotecas para atender as exigências das avaliações articuladas no Sistema. Ademais, têm participação nas atividades de autoavaliação das IES, cobram professores sobre seus Currículos Lattes e estudam e executam ações para garantir bons resultados nas avaliações do SINAES. As avaliações também estão relacionadas à mudança no currículo do curso e, principalmente, à preparação de estudantes para o ENADE. Para contemplar as exigências são introduzidas novas formas de avaliação discente, além de disciplinas como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Administração Pública, Antropologia e Filosofia.

Nesse sentido, as implicações do SINAES têm elevado reflexo para os coordenadores, pois tratamos de sujeitos inseridos na lógica do setor privado. Maus resultados podem levar ao fechamento do curso e isso provavelmente significaria a demissão desses sujeitos.

Como já mencionado, a principal inovação do SINAES seria conciliar a necessidade de controle do Estado e a capacidade de autonomia das instituições, de modo que todos pudessem ser beneficiados. Seria? Acredita-se que com esta pesquisa tenha-se contribuído para mudar esse tempo verbal. A característica mais relevante do SINAES é justamente ser capaz de regular a educação superior brasileira em busca de garantir uma qualidade básica, mínima, sem impedir o aperfeiçoamento das IES individualmente como organizações educativas.

Isso significa que a atual política seja perfeita? Não, pois afinal, o que é perfeito? O relevante é considerar que o SINAES, mesmo com as mudanças em sua implementação, parece ter conseguido conservar sua essência. O Sistema é, pelo menos a partir deste estudo, um referencial de aperfeiçoamento das IES, cursos e coordenadores, a partir do estágio em

que se encontravam antes de sua implementação. O SINAES não define um limite máximo de alcance, mas uma exigência mínima, possibilitando aos avaliados a busca de alternativas melhores.

Embora tenham ocorrido mudanças ao longo dos anos e alguns autores tenham percepção negativa do SINAES, essa pesquisa aponta outra perspectiva. Para os coordenadores entrevistados, o Sistema é fundamental para seu trabalho. Não como instrumento punitivo, mas como bússola, como referencial para ir além. A ideia que prevalece é de que sem o SINAES a situação estaria pior.

Tendo em vista a ênfase em regulação evidenciada nos decretos, portarias e demais documentos criados após seu lançamento, essas modificações não anularam a capacidade de avaliação educativa gerada pelo SINAES tal qual expressa em seus fundamentos. O Sistema regula as IES, cursos e sujeitos, mas a sua perspectiva de controle não é de mero aceite de normas e exigências, porém de compreensão destas a ponto de propiciar a emancipação e a melhoria contínua. De percepção dos próprios equívocos e correção de possíveis erros. De entendimento dos próprios acertos e consequente desenvolvimento, ainda que exposto a interpretações diversas por parte dos sujeitos.

O SINAES, pelo menos a partir deste estudo, atinge o seus objetivos, ou seja, a busca pela melhoria da qualidade da educação superior a partir do aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, com a promoção dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública.

De forma a contribuir para estudos futuros, esta pesquisa aponta a possibilidade de exploração, aprofundamento e análise das contribuições do SINAES para o alcance do aperfeiçoamento da qualidade de ensino, pesquisa e extensão nas IES. Reflexão relevante, porém assunto para outro momento.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de *ser* e *estar* na Profissão.** São Paulo: Cortez. 2006. 120 p.

ALLAL, L. Estratégia de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado (pp. 175-209)**. Coimbra: Livraria Almedina. 306 p.

ANDRADE, R. O. B. de. **O Coodernador Gestor.** São Paulo: Makron Books. 1999. 31 p.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books. 2002. 159 p.

ANDRADE, R. O. B. de.; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall. 2004. 242 p.

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 1999. 421 p.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez. 2009a. 4 ed. 1 reimp. 154 p.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estardardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, jun. 2009b.

BALL, S. J. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994. 176 p.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas (pp. 21-53)**. São Paulo: Cortez. 2011. 286p.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge. 1992. 208 p.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011. 286p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2000. 230 p.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BELLONI, I. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência (pp. 37-58)**. Florianópolis: Insular. 2000a. 192 p.

_____. Avaliação Institucional na Perspectiva da Integração. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência (pp. 95-112)**. Florianópolis: Insular. 2000b. 192 p.

BERNHARDT, C. O. C. **Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada.** Cáceres: UNEMAT. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Mato Grosso, 2015.

BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomsom Learning. 2006. 135 p.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira**. 1983. 307 p.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política. Vol. 1. A-J**. 5 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2000. 666 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora. 1994. 335 p.

BRASIL. **Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União.** Brasília, Diário Oficial da União**.** n. 174, de 13/09/1965, Seção 1, p. 1. 1965.

_____. **Parecer nº 307, de 8 de julho de 1966, que estabelece o projeto de resolução do currículo mínimo do curso de graduação em Administração.** Conselho Federal de Educação, Brasília, 1966.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União**.** n. 231, de 29/11/1968, Seção 1, p. 1. 1968.

_____. **Decreto nº 91.177, de 29 de Março de 1985 que Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 133, de 1/4/1985, Seção 1, p. 5651. 1985a.

_____. CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Relatório Final: Uma nova política para a Educação Superior.** Brasília: CNRES. 1985b. 67 p.

_____. **Portaria normativa nº 100, de 06 de Fevereiro de 1986 que cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 27, de 7/02/1986, Seção 1, p. 2230. 1986a.

_____. GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. **Relatório: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília. GERES. 1986b. 37 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988.

_____. **Portaria normativa nº 130, de 14 de Julho de 1993, que cria o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileira.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 133, de 15/07/1993, Seção 1, p. 9881. 1993a.

_____. CNA - Comissão Nacional de Avaliação. **Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras – Uma Proposta Nacional**. Brasília. CNA. 1993b. 17 p.

_____. **Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993, que fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 237, de 14/12/1993, Seção 1, p. 15.422. 1993c.

_____. **Lei nº 9.131 que instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 24 de novembro de 1995.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 245, de 25/11/1995, Seção 1. 1995.

_____. **Lei nº. 9.394 de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996, Seção 1, p. 27833-27841. 1996.

_____. **Lei nº. 10.260 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências, de 12 de julho de 2001.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 135, de 13/07/2001 Seção 1, p. 1-4. 2001.

_____. SESu - Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 11, de 28 de Abril de 2003, que institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 82, de 30/04/2003, Seção 1, p. 19. 2003a.

_____. CEA - Comissão Especial de Avaliação. **SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília. CEA. 2003b. 98 p.

_____. **Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 72, de 15/04/2004, p. 3. 2004.

_____. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 10, de 14/01/2005 Seção 1, p. 7-8. 2005a.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 137, de 19/07/2005, Seção 1, p. 26. 2005b.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006 que dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 88, de 10/05/2006, Seção 1, p. 6. 2006a.

_____. **Portaria normativa nº 1.027, de 15 de Maio de 2006 que dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 92, de 15/05/2006, Seção 1, p. 9. 2006b.

_____. **Lei nº. 11.509 que altera o §4º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 140, de 23/07/2007, Seção 1, p. 3. 2007a.

_____. **Portaria normativa nº 147, de 2 de feverreiro de 2007 que dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 25, de 05/02/2007, Seção 1, p. 3. 2007b.

_____. **Portaria normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 que institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC).** Brasília, Diário Oficial da União, n. 150, de 06/08/2008, Seção 1, p. 19. 2008a.

_____. **Portaria normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 que institui o Índice Geral de Cursos (IGC).** Brasília, Diário Oficial da União, n. 173, de 08/09/2008, Seção 1, p. 13. 2008b.

_____. **Lei nº. 12.020 que dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 165, de 28/08/2009, Seção 1, p. 1. 2009a.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** (5 ed. revisada e ampliada ed.). Brasília: INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009b.

_____. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 republicada - que dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 249, de 29/12/2010, Seção 1, p. 23-36. 2010a.

_____. CONAES - Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Parecer nº 4, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante - NDE**. 2010b. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view= download &alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&Itemid=30192. Acesso em: 28/07/2016.

_____. **Portaria normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 214, de 06/11/2012, Seção 1, p. 1-8. 2012a.

_____. **Projeto de Lei nº. 4372, de 31/08/2012, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES**. Autor: Poder Executivo. Brasília. 2012b.

_____. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 221, de 13/11/2013, Seção 1, p. 1-2. 2013.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012 - Resumo Técnico**. Brasília, Ministério da Educação, 2014a. 133 p.

_____. INEP - Instituto Nacional de Pesquisa e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa - Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial).** 2014b. Brasília. Diponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Acesso em: 01/02/2016.

_____. INEP - Instituto Nacional de Pesquisa e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 72 do Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC).** 2015a. Brasília. Diponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnica_n_72_2014_calculo_cpc_2013.pdf. Acesso em: 18/11/2015.

_____. INEP - Instituto Nacional de Pesquisa e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância.** 2015b. Brasília. Diponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 01/02/2016.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013 - Resumo Técnico**. Brasília, Ministério da Educação, 2015c. 80 p.

_____. **Portaria normativa nº 13, de 11 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES referente ao primeiro semestre de 2016.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 238, de 14/12/2015, Seção 1, p. 12-14. 2015d.

_____. **Portaria normativa nº 5, de 09 de março de 2016, que dispõe sobre a aplicação do ENADE 2016.** Brasília, Diário Oficial da União, n. 47, de 10/03/2016, Seção 1, p. 20. 2016.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 2. ed. 239 p.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out/dez. 2011.

CALDERÓN, A. I.; PFISTER, M.; FRANÇA, C. M. *Rankings* acadêmicos na educação superior brasileira: a emergência de um campo de estudo (1995-2013). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 31-50, jan.-jun. 2015.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados PUC-SP**, São Paulo, n. 6 , p. 9-27, jun. 1998.

CARDINET, J. Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado (pp. 289-306)**. Coimbra: Livraria Almedina. 306 p.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação Participativa - Uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate (pp. 87-94)**. São Paulo: Cortez. 2001. 3 ed. 155 p.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores (pp. 211-222)**. Petrópolis: Vozes. 1999. 222 p.

COVRE, M. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas.** Petrópolis: Vozes. 1982. 191 p.

CRES, E. P. N. **Análise do exercício da lideança na Coordenação de Curso de Administração: estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo.** Piracicaba: UNIMEP. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. 744 p.

CUNHA, L. A. **Qual Universidade?**. São Paulo: Cortez. 1989. 87 p.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores (pp. 125-148)**. Petrópolis: Vozes. 1999. 222 p.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade.** Campinas: Papirus. 1996. 95 p.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. Campinas: Autores Associados. 2002. 7 ed. rev. 109 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes. 2000. 235 p.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica (pp. 13-62)**. Florianópolis: Insular. 2002. 264 p.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez. 2003a. 198 p.

_____. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate (pp. 35-52)**. Florianópolis: Insular. 2003b. 232 p.

_____. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOURADO, L. F. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EAD. In: MANCEBO, D.; SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil (pp. 97-115)**. Campinas: Editora Alínea. 2008. 298 p.

DRUCKER, P. F. **O gestor eficaz**. Rio de Janeiro: LTC. 2011. 238 p.

EINSTEIN, A. Prefácio. In: BARNETT, L. **O Universo e o Dr. Einstein (p. 7)**. São Paulo: Melhoramentos. 19--. 98 p.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.) **Políticas públicas: coletânea (pp. 187-216)**. Brasília: ENAP. 2006.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle.** São Paulo: Atlas. 2011. 10 ed. 11. reimpr. 138 p.

FERNANDES, R. C. de A. **Coordenação de Cursos de Graduação: das políticas públicas à gestão institucional.** Brasília: UNB. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

FRANCO, M. L. **Análise de Conteúdo**. Brasília: 4. ed. Brasília: Liber Livro. 2012. 96 p.

GIAMBIAGI, F. 18 anos de política fiscal no Brasil: 1991/2008. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 535-580, out-dez. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010. 5 ed. 184 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record. 2000. 4 ed. 112 p.

GRACIANI, M. S. S. **O Ensino Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 1982. 164 p.

GUERREIRO, E. P.; SILVA, R. A. da. O Sistema LIDI - A Liderança por Ideal nas Organizações. **Revista Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 27, n. 4. 2012.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata. 2003. 3 ed. 271 p.

JULIATTO, I. C. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação.** Curitiba: Champagnat. 2010. 2 ed. ver. e atual. 307 p.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, R. C. C. **As sete pragas da universidade brasileira**. São Paulo: Duas Cidades. 1980. 2 ed. 149 p.

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo (pp. 72-82).** Porto: Porto Editora. 2011.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.) **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais (pp. 129-158)**. São Paulo: Xamã. 2012.

LÜDKE, M. A caminho de uma Sociologia da Avaliação escolar. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 43-49, jul-dez. 1987.

_____. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 73-77, jul-dez. 1989.

MACDONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios (pp. 16-17)**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1982. 69 p.

MACHADO, E. A. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação.** Portugal: Edições Pedagogo. 2013. 86 p.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas (pp. 143-172)**. São Paulo: Cortez. 2011. 286p.

MARTINS, A. M. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS. A. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão (pp. 21-47).** Porto Alegre: Redes Editora. 2010. 140 p.

MARTINS, C. B. Surgimento e Expansão dos cursos de Administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura - SBPC**, São Paulo, v. 41, n. 7, 663-676. jul. 1989.

MARTINS, M. A. R. Coordenação pedagógica em cursos superiores: desenvolvimento profissional docente, currículo e avaliação. In: MARTINS, A. M. (Org.) **Instituições Educacionais: Políticas, Gestão e Práticas Profissionais (pp. 109-122)**. Santos: Editora

Leopoldianum. 2009. 164 p.

_____. Caminhar sobre o fio da navalha: cultura de avaliação e regulação externa em instrumentos de autoavaliação institucional. In: MARTINS. A. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão (pp. 107-124).** Porto Alegre: Redes Editora. 2010. 140 p.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. F. ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 04, n. 7, p. 184-200, jan.-jul. 2012.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração - Da Revolução Urbana à Revolução Digital.** São Paulo: Atlas. 2011. 6 ed. 8 reimpr. 520 p.

MONFREDINI, I. O Deserto da Formação Inicial de Professores e Alguns Óasis. In: MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. D.; MONFREDINI, I. (Orgs.). **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis (pp. 13-62)**. São Paulo: Paco Editorial. 2013. 140 p.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. 16 ed. 5 reimp. São Paulo: Brasiliense. 1994. 112 p.

NUNES, E. O. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias.** Rio de Janeiro: Garamond. 2012. 592 p.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil (pp. 77-94)**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. 136 p.

_____. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAUL, J; RIBEIRO, Z; PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Avaliação do Ensino Superior (pp. 141-165)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992. 216 p.

PENTEADO, S. A. T. **Identidade e poder na universidade.** São Paulo: Cortez. 1998. 2 ed. 119 p.

PERRENOUD, P. Vers une sociologie de l'évaluation. **Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation**, Paris, n. 6, p. 19-31, nov. 1989.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999. 183 p.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez. 1994. 2 ed. 102 p.

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

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo. 1978. 160 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale. 2 ed. 2013. 276 p.

PROTA, L. **Um novo modelo de universidade.** São Paulo: Convívio. 1987. 185 p.

RIOS, T. A. Avaliar: ver mais claro para caminhar mais longe. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate (pp. 111-116)**. São Paulo: Cortez. 2001. 3 ed. 155 p.

SAMPAIO, H. M. S. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000. 408 p.

SAMPAIO, H. M. S.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP. 2000. 61 p.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.) **Políticas públicas: coletânea (pp. 21-42)**. Brasília: ENAP. 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez. 2000. 5 ed. 151 p.

SCHWARTZMAN, S. O Contexto Institucional e Político da Avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Avaliação do Ensino Superior (pp. 13-26)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992. 216 p.

SCRIVEN, M. Perspectivas e Procedimentos de Avaliação. In: BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L; MESSICK, R. G. (Orgs.). **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas (pp. 11-101)**. Petrópolis: Vozes. 1978. 152 p.

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Ensino Superior Particular: Um voo histórico.** São Paulo: SEMESP. 2005. 153 p.

_____. **Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo**. São Paulo: SEMESP. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2007. 23 ed. rev. e atual. 302 p.

SGUISSARDI, V. Regulação Estatal *versus* Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Unicamp. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Caderno nº. 48, p. 2-16. 2000.

SILVA, R. A. da; MARTINS, M. A. R. O SINAES e suas Implicações na Educação Superior Brasileira. In: **II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, 2015, Braga, Portugal. Atas, O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas**. Braga: De Facto

Editores. p. 692-703.

SILVA, S. S.; TRICHES, D. Uma nota sobre efeitos de gastos públicos federais sobre o crescimento da economia brasileira. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 68, n. 4, p. 547-559, out-dez. 2014.

SOBRAL, F.; PECI, A. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro.** São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2008. 398 p.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STAKE, R. **Pesquisa Qualitativa - Estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso. 2011. 263 p.

STUFFLEBEAM, D. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L; MESSICK, R. G. (Orgs.). **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas (pp. 102-149)**. Petrópolis: Vozes. 1978. 152 p.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração.** Campinas: PUCCAMP. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes. 1999. 222 p.

TROW. M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. **International Handbook of Higher Education**, University of Berkeley, California. p. 1-65, may. 2005.

VALLUIS, M. A. **O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de administração.** Santos: UNISANTOS. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA. 2000. 192 p.

_____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro. 2005. 182 p.

WEBER, M. **Economia e Sociedade. Vol. 2**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1999. 584 p.

WEBER, M. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro. 2002. 2 ed. 113 p.

ZAINKO, M. A. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da USP - 13/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da USP - Data: 13/03/2015				
Descritor: Educação Superior				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	Avaliação da educação superior de enfermagem na perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para a Enfermagem - INEP	Tatiana Gabriela B. Galleguillos (Afrânio Mendes Catani)	2007	Tese
2	Um estudo exploratório sobre a utilização do relatório de avaliação do ENADE e seu impacto no desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil	Sheizi Calheira de Freitas (Edgard Bruno Cornacchione Júnior.)	2012	Tese
3	A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil	Giselle Cristina Martins Real (Sandra Maria Z. L. Souza)	2007	Tese
4	A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios	Amanda Ribeiro Vieira (Adriana Backx N. Viana)	2014	Tese
5	Formação em administração em prospectiva: a graduação em administração no Brasil no quarto de século	Claudio Antonio Tordino (Lucia Emilia Nuevo B. Bruno)	2009	Tese
Descritor: SINAES				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(es) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	Educação superior: o papel da União e a garantia de qualidade do ensino	Susana Salum Rangel (Nina Beatriz Stocco Ranieri)	2013	Tese
2	A vivência dos coordenadores de curso de enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)	Alessandra Santos de Paula (Maria Madalena J. Leite)	2009	Dissertação
Descritor: Curso de Administração				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(es) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	A formação em administração e o éthos da modernidade	Claudio Antonio Tordino (Lucia Emilia Nuevo B. Bruno)	2004	Dissertação
Descritor: Coordenador de Curso				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(es) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais	Dyjalma Antonio Bassoli (Edson Walmir Cazarini)	2014	Tese
Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos.				

APÊNDICE B – Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNESP - 13/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNESP - Data: 13/03/2015				
Descritores: Avaliação; Educação Superior				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior	Mauro Afonso Rizzo (Maria Teresa M. Kerbauy)	2013	Tese
2	Proposta de um sistema de indicadores de desempenho para instituições de ensino superior na perspectiva do corpo discente	Alexandre de Oliveira (Manoel Henrique Salgado)	2012	Dissertação
3	O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da Educação superior	Lucinete Marques Lima (Cândido Giraldez Vieitez)	2011	Tese
4	A comissão própria de avaliação na promoção da qualidade em instituições de ensino: um estudo sobre a gestão do conhecimento no ensino superior privado	Maria Eugênia Porém (Maria Teresa M. Kerbauy)	2011	Tese
5	Concepção da avaliação da educação superior nas constituições e demais normas do período de 1961 a 2007	Daniela Zambão A. Ignácio (Hélia Sônia Raphael)	2010	Dissertação
6	Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo	Caren Elizabeth Studer (Edson do Carmo Inforsato)	2008	Tese
7	Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível	Raquel Cristina F. Sanches (Hélia Sônia Raphael)	2007	Tese
8	Provão: o impacto de sua implantação nos cursos superiores de Presidente Prudente - SP	Ieda Maria Munhós Benedetti (Cristiano A. G. Di Giorgi)	2003	Dissertação
Descritor: Curso de Administração				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	O conceito de competência e o ensino de administração: um estudo multicasos	Roberto Louzada (João Augusto Gentilini)	2010	Tese
2	Desafios e possibilidades na formação e no desenvolvimento profissional de administradores da UNIR	George Queiroga Estrela (Joyce Mary A. de P. Silva)	2011	Tese
3	Formação do administrador de empresas: desenvolvendo projetos de trabalho com o uso das tecnologias de informação e	Oscar Massaru Fujita (Klaus Schlunzen Júnior Maria Elizabeth B. de Almeida)	2004	Dissertação

	comunicação (TIC)			

Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos.

APÊNDICE C – Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP -13/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP - Data: 13/03/2015				
Descritores: Avaliação; Educação Superior				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	Avaliação na Educação Superior: uma realidade na educação médica	Gianna Lepre Perim (José Dias Sobrinho)	2007	Tese
2	O processo de formação das politicas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)	Vicente de Paula A. Junior (José Dias Sobrinho)	2004	Tese
3	Ensino superior, controle estatal, avaliação institucional e o SINAES: matrizes histórico-institucionais, contradições políticas e perspectivas de autonomia do ensino superior brasileiro para além do SINAES	Reginaldo Arthus (César Apareciddo Nunes)	2013	Tese
4	Avaliação como eixo das reformas da educação superior na America Latina: os casos da Argentina, Brasil, México e Chile	Jacqueline de Blasi (José Dias Sobrinho)	2005	Tese
5	Avaliação institucional : considerações sobre algumas tendências teórico-metodológicas em curso na educação superior brasileira	Vicente de Paula A. Junior (José Dias Sobrinho)	1998	Dissertação
6	O paroxismo da qualidade: avaliação do ensino superior no Brasil	Luiz Roberto Liza Curi (Waldir José de Quadros)	2011	Tese
Descritor: SINAES				**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Ano**	
1	Avaliação do ensino superior brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES	Rogério Evaristo Versieux (Luiz Carlos de Freitas)	2004	Dissertação
2	O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina	Maria Alice Sens Brezinski (Luís Enrique Aguilar)	2011	Dissertação
3	Abordagem dos conteúdos de biologia celular em cursos de Ciências Biológicas e sua relação com as avaliações nacionais	Viktoria Kovesdy Ribeiro (Angelo Luiz Cortelazzo)	2011	Tese
4	Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade	Elizeth Gonzaga dos S. Lima (Mara Regina Lemes de Sorti)	2008	Tese
Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos em duplicidade e os que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos.				

APÊNDICE D – Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da CAPES - 14/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Data: 14/03/2015					
Descritores: Avaliação; Educação Superior					**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Instituição**	**Ano**	
1	Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal	Antonio Alberto da S. M. de Freitas	UFBA	2011	Tese
2	As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior	Maria Antonia Brandão de Andrade	UFBA	2011	Tese
3	Contribuições dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: um estudo de caso em uma IES privada de Salvador	Iracema dos Santos Lemos (Robinson Moreira Tenório)	UFBA	2011	Dissertação
4	Avaliação Institucional: entre políticas e práticas	Vera Maria Barbosa (Fausto dos S. Amaral Filho)	UTP	2011	Dissertação
5	Política de avaliação da Educação Superior da Universidade Federal do Tocantins-UFT no contexto do SINAES: entre avaliadores e avaliados	Maria de Fátima da Conceição (Alcides Fernando Gussi)	UFCE	2011	Dissertação
6	O discurso da avaliação institucional - Trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso	Katia Silva Cunha (Alfredo Macedo Gomes)	UFPE	2011	Tese
7	Análise da lei do SINAES e seus resultados como instrumento de controle do Estado	Natalia de O. Albuquerque (Maxweel Vera Rodrigues)	UFCE	2011	Dissertação
8	Avaliação Institucional: interlocução entre auto-avaliações na perspectiva do SINAES e do GESPUBLICA	Alberto Farias Filho (Wagner Bandeira Andriola)	UFCE	2011	Dissertação
9	Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos	Rachel Pereira Dorneles (Olgamir Francisco de Carvalho)	UNB	2011	Dissertação
10	Diagnótisco de Implantação da auto-avaliação nas faculdades privadas de Salvador na visão dos coordenadores da comissão própria de avaliação	Sabrina Oliveira Caribé (Xisto Lucas Travassos Júnior)	SENAI CIMATEC	2011	Dissertação
11	Avaliação da Educação Superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional	Marianne Pereira de Souza (Giselle Cristina Martins Real)	UFGD	2012	Dissertação
12	SINAES: Desafios e compromissos na	Gilmar Utzig	UFRO	2012	Dissertação

	FIAR	(Andreia da Silva Q. Sousa)			
13	Políticas de avaliação, planejamento e a qualidade da educação superior	Marcelo Cichacz (Ana Maria Eyng)	PUC-PR	2012	Dissertação
14	Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do IFG	Angela Maria de Menezes (José Vieira de Sousa)	UNB	2012	Dissertação
15	SINAES: da concepção às contradições	Rejane Tavares L. Fonseca (Paulo Sério Braga Tafner)	UCAM	2012	Dissertação
16	Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a UNIFAP	Maria Nazaré do N. Guimarães (Regina Maria S. P. Tancredi)	UFSCAR	2012	Tese
17	Avaliação institucional como ferramenta de melhoria da gestão em instituições de educação superior: um olhar sobre as faculdades privadas	Vera Lucia Telles Scaglione (Flavia Luciane Consoni de Mello)	FEI	2012	Dissertação
18	O ENADE e a gestão dos cursos superiores de tecnologia	Denise de Fátima Alonso (Maria Angélica R. Martins)	UNISANTOS	2012	Dissertação
19	Avaliação Institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e emancipação	Rossana Maria S. M. Serrano (Edineide J. M. Araujo)	UFPB	2012	Tese
20	Conceito cinco no ENADE em cursos de Pedagogia: que referenciais estão em jogo?	Eleni Hosokawa Wordell (José Vieira de Sousa)	UNB	2012	Dissertação
21	A emergência das políticas de avaliação no processo de reforma da Universidade Brasileira	Carla Zottolo V. Souza (Zacarias Jaegger Gama)	UERJ	2012	Tese
22	Avaliação da Educação Superior a distância e seu papel no Estado atual: uma análise do SINAES	Adna R. dos R. Guimarães (Rosilda Arruda Ferreira)	UFBA	2012	Dissertação
23	Meta-avaliando uma autoavaliação do âmbito do SINAES	Marcia da Silveira Ferreira (Ligia Silva Leite)	CESGRANRIO	2012	Dissertação
24	A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Liz Denize Carvalho Paiva (Nádia Maria P. de Souza)	UFRRJ	2012	Dissertação
25	Reorganização de instrumento para avaliação de cursos de graduação na modalidade de educação a distância	Tania Saraiva de M. Pinheiro (Wagner Bandeira Andriola)	UFCE	2012	Tese

	(EAD)				
26	A acreditação no Sistema Federal de Ensino Superior e seus reflexos na rotina institucional da UFJF	Rosa Maria S. M. Sakamoto (Fernando Tavares Júnior)	UFJF	2012	Dissertação
27	Avaliação do perfil de egressos do curso de graduação em administração: a inserção no mercado de trabalho	Selma Barbato (Angela Carrancho da Silva)	CESGRANRIO	2011	Dissertação
28	Avaliação e qualidade para educação superior a distância de Santa Catarina: desafios para o SINAES	Rafael Pereira Ocampo Moré (Alexandre Marino Costa)	UFSC	2012	Dissertação
29	SINAES: indicadores de qualidade de cursos no ensino superior e reprodução social	Leandro Berchielli (Leda Maria O. Rodrigues)	PUC- SP	2012	Dissertação
30	Um modelo para apoiar a gestão educacional das IES com a descoberta de conhecimento baseado no processo de autoavaliação institucional (SINAES)	Leopoldo Ramos de Oliveira (Patrick Henrique da S. Brito)	UFAL	2012	Dissertação
31	Avaliação Institucional de organizações de ensino superior: um estudo da abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em um modelo de autoavaliação de uma IFE paranaense	Elsi do Rocio C. Alano (Queila Regina Souza)	U. POSITIVO	2012	Dissertação
32	Políticas oficiais de avaliação da educação superior e trabalho docente	Carla Christina I. de Morais (Deise Mancebo)	UERJ	2012	Tese
33	Qualidade da educação superior no Brasil: diferentes perspectivas	Elvio F. de C. Aranha (José Dias Sobrinho)	UNISO	2012	Dissertação
34	Análise comparativa das políticas públicas para a educação superior no Brasil (1995-2010): ruptura e/ou continuidade?	Mussa Agostinho V. Vieira (Maria Beatriz de A. David)	UERJ	2012	Dissertação
35	Equalização de provas de habilidades acadêmicas: estudos a partir do ENADE via TRI	Fernanda Luzia Lopes (Claudette Maria M. Vendramini)	USF	2011	Dissertação
36	Coordenação de curso de graduação: das políticas públicas à gestão institucional	Rosana Cesar A. Fernandes (Ilma Passos A. Veiga)	UNB	2012	Tese
37	ENADE: um estudo sobre o desempenho das instituições de ensino superior nos anos de 2007 e 2010	João Carlos da Silva Filho (Osvaldo C. da Silva Filho)	UCB	2012	Dissertação
38	A mediação do SINAES no processo de avaliação das bibliotecas universitárias	Maria Aurea M. A. Guerra (Francisco Ari de Andrade)	UFCE	2012	Dissertação

	em Fortaleza				
39	Fatores de qualidade da educação superior: estudo sobre os dados dos cursos de administração	Arturo Cavalcanti Catunda (Robert Verhine)	UFBA	2012	Tese
40	Formação, atuação profissional e mercado de trabalho em administração: o caso dos egressos do curso de graduação da UFSM	Maria de Lourdes S. Regio (Vitor Francisco Schuch Jr.)	UFSM	2011	Dissertação
41	Autoavaliação institucional: da participação à percepção dos resultados na ótica do corpo discente	Rodrigo Julio A. de Almeida (Celia Maria Haas)	UNICID	2012	Dissertação
42	Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos de ENADE	José Ribamar de B. Sousa (Ivana Maria L. de M. Ibiapina)	UFPI	2012	Dissertação
43	Ensino universitário, cidadania e políticas públicas no Brasil: um estudo sob a perspectiva do SINAES	Clea de Lima E. Silva (Carlos Federico D. Avila)	UNIEURO	2011	Dissertação
44	O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades	Marciano de Almeida Cunha (Luciana Maria Giovanni)	PUC-SP	2011	Tese
Descritor: SINAES					**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Instituição**	**Ano**	
1	Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões	Christiane Amaral Lunkes Argenta (Marcos Tarciso Masetto)	PUC- SP	2011	Tese
2	Educação superior no Brasil: uma análise dos determinantes de desempenho dos cursos superiores de administração no ENADE no ano de 2009	Luciano Pinheiro de Sá (Paulo Sérgio Braga Tafner)	UCAM	2012	Dissertação
Descritor: Curso de administração					**Tese ou Dissertação**
Nº	**Título**	**Autor(a) e (Orientador(a))**	**Instituição**	**Ano**	
1	Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de administração da UNIPAR	Sirlene Aparecida Takeda (Clovis Nicanor Kassick)	UNISUL	2011	Dissertação
2	Análise do exercício da liderança na coordenação do curso de administração:	Elna Pereira N. Cres (Valeria Rueda Elias Spers)	UNIMEP	2011	Dissertação

	estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo				
3	Competências requeridas para inserção no mercado de trabalho: a ótica dos egressos do curso de administração	Igor de Magalhaes Cunha (Rui Otavio B. de Andrade)	UNIGRANRIO	2011	Dissertação
4	Poder, saber e subjetividades: constituição e formação dos sujeitos administradores	Susane Petinelli Souza (Maria Elizabeth B. de Barros)	UFES	2011	Tese
5	A formação acadêmica em administração e a inserção do egresso no mercado de trabalho do estado do Pará	Caritas Lopes de Souza (Ana Paula Vidal Bastos)	UFPA	2011	Dissertação
6	O gestor brasileiro no exterior: e a academia, acompanha essas competências?	Adriana de Faria E. Sousa (Valdir Machado Valadão Jr.)	UFU	2011	Dissertação
7	Perfis, opiniões e expectativas dos ingressantes e concluintes do curso de administração de uma universidade privada de São Paulo	Rodolfo Freitas de Araujo (Celia Maria Haas)	UNICID	2011	Dissertação
8	Tendências da administração no século XXI: parâmetros para um projeto pedagógico do curso de administração	Karine Settervall Moraes (Arnaldo José F. M. Nogueira)	PUC-SP	2012	Dissertação
9	Formação docente e inovações tecnológicas de informação e comunicação: um estudo do curso de administração	Thais Rubia Ferreira (Adriano Rodrigues Ruiz)	UNOESTE	2012	Dissertação
10	Desenvolvimento de carreira de administradores: estudo dos egressos do curso de administração de uma instituição de ensino superior do oeste de Santa Catarina	Rubens Marafon (Iuri Novaes Luna)	UNISUL	2012	Dissertação
11	Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de administração em Goiás	Jhonny Afonso Cunha (Raquel Aparecida M. da M. Freitas)	PUC-GO	2012	Dissertação
12	Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional	Glaucia Cristina da R. Medrado (Laurinda R. de Almeida)	PUC-SP	2012	Dissertação

13	Perfil empreendedor dos alunos concluintes do curso de administração de uma instituição de ensino superior privada: contribuições para o aprimoramento do projeto pedagógico de curso	Bacima Eliana Alves Simão (José Camilo dos Santos Filho)	UNOESTE	2012	Dissertação
14	Qualidade em serviço: um estudo da qualidade dos serviços de ensino ao longo de um curso de administração de uma IES de Natal	Nei Moacir Rossatto de Medeiros Jr. (Kleber Cavalcanti Nobrega)	UNP	2012	Dissertação
15	Entre a macropolítica e a micropolítica: a formação continuada do professor do curso de administração	Ana Paula Ribeiro (Janete Magalhaes Carvalho)	UFES	2012	Dissertação
16	Liderança conectiva: um estudo na gestão dos cursos de graduação em administração no estado de Rondônia	Thalita Reis da Silva (José Moreira da S. Neto)	UNIR	2012	Dissertação
17	Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho: um estudo em uma IES no estado de Minas Gerais	Ghisele Baeta Frota (Armindo dos S. de Sousa Teodosio)	PUC-MG	2012	Dissertação

Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos. Também foram retirados trabalhos em duplicidade encontrados nas pesquisas bibliográficas dos bancos da USP, UNESP e UNICAMP. A pesquisa no banco da CAPES foi realizada com recorte a partir do ano de 2010.

APÊNDICE E – Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo - 20/03/2015 e 21/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Base de Dados: Scielo - Data: 20/03/2015				
Descritores: Avaliação; Educação Superior				
Nº	**Título**	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
1	Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe	Instituto de Educação Superior para América Latina e Caribe (organismo vinculado a UNESCO)	Avaliação (Campinas)	2009
2	Educação Superior entre formação e performance	Pedro Goergen	Avaliação (Campinas)	2008
3	Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica	Maria Amelia Sabbag Zainko	Avaliação (Campinas)	2008
4	Produção Científica sobre Avaliação da Educação Superior visa ao desempenho e à qualidade no ensino	Maria das Graças M. Tavares	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2011
5	Dicotomias conceituais da avaliaçao da educação superior	Mariana Pfeifer	Avaliação (Campinas)	2012
6	Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Avaliação (Campinas)	2008
7	A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional para o Mercosul	Mário Luiz Neves de Azevedo	Avaliação (Campinas)	2012
8	A pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior	Larissa Conceição dos Santos; Oscar C. Vásquez	Avaliação (Campinas)	2012
9	De exames, rankings e mídia	Gladys Beatriz Barreyro	Avaliação (Campinas)	2008
10	Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal	Ana Paula de M. Oliveira; Valdinei Costa Souza; José Vieira de Sousa; Érica Pâmela G. Tavares	Avaliação (Campinas)	2013
11	Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado	José Vieira de Sousa	Caderno CEDES	2009
12	Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização	Júlio C. G. Bertolin	Avaliação (Campinas)	2009

13	Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices	Marlis Morosini Polidori	Avaliação (Campinas)	2009
14	Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?	José Dias Sobrinho	Avaliação (Campinas)	2004
15	Qualidade da educação superior e contextos emergentes	Marília Costa Morosini	Avaliação (Campinas)	2014
16	Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina?	Denise Leite; Maria Elly Herz Genro	Avaliação (Campinas)	2012
17	Sistemas de avaliação da educação superior brasileira	Nelson de Abreu Júnior	Caderno CEDES	2009
18	Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências	Maria das Graças M. Tavares; Maria Antonieta A. de Oliveira; Otília Maria Lúcia B. Seiffert	Ensaio: Avaliação e Pol. Públicas Educacionais	2011
19	Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira	Júlio C. G. Bertolin	Avaliação (Campinas)	2007
20	Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES	José Dias Sobrinho	Avaliação (Campinas)	2010
21	Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional	Valdemar Sguissardi	Avaliação (Campinas)	2008
22	"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Educação & Sociedade	2006
23	Exame Nacional de Cursos e política de regulação estatal do ensino superior	Alfredo Macedo Gomes	Cadernos de Pesquisa	2003
24	Avaliação, qualidade e equidade	Carlinda Leite; Preciosa Fernandes	Avaliação (Campinas)	2014
25	SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira	Marlis Morosini Polidori; Claisy M. Marinho Araújo; Gladys Beatriz Barreyro	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2006
26	Política de avaliação da educação	Alfredo Macedo Gomes	Educação &	2002

	superior: controle e massificação		Sociedade	
27	Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil	Vicente de Paula Almeida Jr; Afrânio Mendes Catani	Avaliação (Campinas)	2009
28	Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão	Maria das Graças M. da Silva; Tereza Christina M. A. Veloso	Avaliação (Campinas)	2013
29	Estado, sociedade e educação superior no Brasil Império: o passado presente	Waldemar Marques	Avaliação (Campinas)	2013
30	Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil	Waldemar Marques	Avaliação (Campinas)	2013
31	Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual	Júlio C. G. Bertolin	Avaliação (Campinas)	2009
32	Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior	Valdemar Sguissardi	Educação & Sociedade	2013
33	Avaliação da educação superior de Odontologia no Brasil: um estudo transversal	Renata G. Soares; Leandro de A. Reichert; Adair Luiz S. Busato; Airton P. de Mattos; Alcebíades N. Barbosa; Vania R. C. Fontanella	Revista Odonto Ciência	2011
34	O ensino superior no octênio FHC (1995-2002)	Luiz Antonio Cunha	Educação & Sociedade	2003
35	A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate	Stela M. Meneghel; Fabiane Robl; Tattiana T. F. da Silva	Educar em Revista	2006
36	Resultados e vicissitudes da avaliação da educação superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995-2002)	Sandra Zákia Lian de Souza; Giselle Martins Real	Educação & Sociedade	2009
37	Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES	Carla Busato Zandavalli	Avaliação (Campinas)	2009
38	Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Educação e Pesquisa	2014
39	A "RAIES" e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Avaliação (Campinas)	2011

	e metodológico			
40	O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina	Milena Pavan Serafim	Avaliação (Campinas)	2011
41	A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES	Rosana Augusto; Newton Cesar Balzan	Avaliação (Campinas)	2007
42	Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem	Tatiana Gabriela B. Galleguillos; Afrânio Mendes Catani	Educação e Pesquisa	2011
43	Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE	Giovanni Silva Paiva	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2008
44	O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Regina Lúcia Bastos Vieira; Kátia Siqueira de Freitas	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2010
45	Universidade comunitária e avaliação intitucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas	Rafael Ângelo Bunhi Pinto	Avaliação (Campinas)	2009
46	Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia	João dos Reis Silva Júnior	Avaliação (Campinas)	2007
47	Avaliação da educação superior no Brasil e Portugal: homogeneização ou diferenciação?	Antonio Alberto da Silva Monteiro de Freitas	Avaliação (Campinas)	2012
48	Políticas e conceitos de qualidade: dilemas e desafios	José Dias Sobrinho	Avaliação (Campinas)	2012
49	Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação	Ana Maria Castanheira; Mary Rosane Ceroni	Avaliação (Campinas)	2007
50	Universidade e qualidade na América Latina em perspectiva comparada: interrogações e desafios	Norberto Fernández Lamarra	Avaliação (Campinas)	2012

51	O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores	Paulo Sério Marchelli	Ensaio: Avaliação Políticas Públ. Educ.	2007
52	Espaço comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES- UEALC): nova forma de incorporação dependente?	Zacarias Gama; Raquel Villardi	Ensaio: Avaliação Políticas Públ. Educ.	2014
53	Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate	Annor da Silva Júnior; Caio Eduardo de G. Polizel; Simone de Souza; Alfredo R. L. da Silva; Priscilla de O. M. da Silva; Susane P. Souza	Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais	2014
54	Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação	Neide A. de S. Lehfeld; Manoel Henrique C. Gabarra; Caetano da Costa; Yara Teresinha C. S. Sousa	Avaliação (Campinas)	2010
55	Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior	Fernanda A. da F. Sobral	Caderno CEDES	2009
56	O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC)	Celina Hoffmann; Roselaine Ruviaro Zanini; Ângela Cristina Corrêa; Julio Cezar Mairesse Siluk; Vitor Francisco Schuch Jr.; Lucas Veiga Ávila	Educação e Pesquisa	2014
57	Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico	João Ferreira de Oliveira; Marília Fonseca; Nelson Cardoso Amaral	Educar em Revista	2006
58	Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2009
59	A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor	Maria Isabel da Cunha	Avaliação (Campinas)	2014

	indicadores: é possível obter avanços?			
60	Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002	Giselle Cristina Martins Real	Educação e Pesquisa	2009
61	A nova lei de educação superior: fortalecimentro do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?	João dos Reis Silva Júnior; Valdemar Sguissardi	Revista Brasileira de Educação	2005
62	As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente	Elisa Antonia Ribeiro	Avaliação (Campinas)	2012
63	O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência	Stella Cecília D. Segenreich	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2005
64	Sobre o índice geral de cursos (IGC)	Hélio Radke Bittencourt; Alam de Oliveira Casartelli; Alziro César de M. Rodrigues	Avaliação (Campinas)	2009
65	A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES	Thiago Henrique A. Francisco; Pedro Antonio de Melo; Rogério da Silva Nunes; Expedito Michels; Maria Ines N. Azevedo	Avaliação (Campinas)	2012
66	Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses	Silke Weber	Educação & Sociedade	2010
67	Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90	Luiz Fernandes Dourado	Educação & Sociedade	2002
68	O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova	Licínio C. Lima; Mário Luiz Neves de Azevedo; Afrânio Mendes Catani	Educação & Sociedade	2008
69	Comissão própria de avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental	Mara Regina Lemes de Sordi	Avaliação (Campinas)	2011
70	Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão	Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes	Avaliação (Campinas)	2011
71	Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas?	José Carlos Rothen; Gladys Beatriz Barreyro	Educação & Sociedade	2011
72	Educação superior: bem público, equidade	José Dias Sobrinho	Avaliação	2013

	e democratização		(Campinas)	
73	Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes	Marcos Antonio Batista; Maria de Fátima F. de Paula; Maria Ignez A. Oliveira; Emanuel Eustáquio Almeida	Avaliação (Campinas)	2013
74	Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	Avaliação (Campinas)	2011
75	ENADE 2005 a 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo	Angelo Luiz Cortelazzo; Viktória Kovesdy Ribeiro	Ciência & Educação (Bauru)	2013
76	Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas	Hélio Radke Bittencourt; Alziro Cesar de M. Rodrigues; Alam de O. Casartelli	Avaliação (Campinas)	2010
77	Avaliação institucional participativa	Marlis Morosini Polidori; Denise Grosso da Fonseca; Sara Fernanda T. Larrosa	Avaliação (Campinas)	2007
78	Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior	Thiago Leitão; Gabriela Moriconi; Mariangela Abrão; Dayse Silva	Revista Brasileira de Educação	2010
79	A avaliação institucional no curso de Medicina da Universidade de Londrina: uma experiência inovadora	Gianna Lepre Perim; Márcia Sakai; Márcio Almeida; Maurício Marchese; Tiemi Matsuo	Revista Brasileira de Educação Médica	2008
80	A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990	André Luiz de M. Martins	Avaliação (Campinas)	2008
81	A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula	Hélgio Trindade	Educação & Sociedade	2004
82	Os acadêmicos frente à gestão da qualidade nas instituições de educação superior: percepção e valoração	Jon Olaskoaga; Elia Marúm Espinosa; Victor Manuel R. Muñoz; David Pérez Lechosa	Avaliação (Campinas)	2012
83	A universidade pública sob nova perspectiva	Marilena Chauí	Revista Brasileira de Educação	2003
84	Reconceituação da qualidade universitária: desafio para a América Latina	Alicia Inciarte González; Ana Julia Bozo de Carmona; María Cristina P. Sandoval	Avaliação (Campinas)	2012

85	A responsabilidade social universitária na perspectiva do SINAES: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará	Conceição de Maria P. Barros; José Célio Freire	Ensaio: Avaliação Políticas Públ. Educacionais	2011
Descritor: SINAES - Data: 20/03/2015				
Nº	**Título**	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
1	"SINAES" intermitentes	Jaime Giolo	Avaliação (Campinas)	2008
2	Qualidade, avaliação: do SINAES a índices	José Dias Sobrinho	Avaliação (Campinas)	2008
3	Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES?	Amir Limana	Avaliação (Campinas)	2008
4	O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação	Márcia Regina F. de Brito	Avaliação (Campinas)	2008
5	Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário	Marlene Kreutz; Juliane do N. de Quadros; Leoni Pentiado Godoy; Letice Dalla Lana; Antão Tadeu de Souza; Lucas Kreutz Rodrigues; Odete Teresinha Portela	Avaliação (Campinas)	2014
6	A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	Avaliação (Campinas)	2009
7	Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro	Natália Morais C. B. de Aguiar; Ana Canen	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2007
8	As dimensões da autoavaliação institucional: tecendo redes de redes	Lina Cardoso Nunes	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	2006
9	O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de pedagogia - 2005	Merion Campos Bordas; Ana Maria F. da P. M. de Almeida; Ângela Imaculada L. de F. Dalben; Betania Leite Ramalho; Helena Lopes de Freitas; Lucíola Inês P. Cavalcante; Mariluce Bittar	Avaliação (Campinas)	2008

10	Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional	Wagner Bandeira Andriola; Laura Alves de Souza	Avaliação (Campinas)	2010
Descritor: Curso de Administração - Data 21/03/2015				
Nº	**Título**	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
1	Praticando o que ensinamos: inovação na oferta do curso de graduação em administração - gestão para inovação e liderança da Unisinos	Gustavo Borba; Teniza Silveira; Gilberto Faggion	Organizações & Sociedade	2005
2	O humanismo na formação do administrador: caso UFSC	Ricardo Niehues Buss; José Nilson Reinert	Avaliação (Campinas)	2009
3	Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior?	Antonio João H. da Silva; Marcos de Castro; Cristiano de O. Maciel	Revista de Administração Mackenzie	2008
4	Gestão de competências profissionais na formação de administradores	Maria de Lourdes S. Regio; Vitor Francisco Schuch Jr.; Clandia M. Gomes; Jordana M. Kneipp	Avaliação (Campinas)	2014
5	Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de administração de empresas	Manoel Joaquim F. de Barros; Elizete Silva Passos	Organizações & Sociedade	2000
6	Os alunos de administração estão em sintonia com o mercado de trabalho?	Fábio M. Moreira; Timóteo R. Queiroz; Nayele Macini; Gabriela Hermida Campeão	Avaliação (Campinas)	2014
7	Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854 - 1952)	Fernando de Souza Coelho; Alexandre Mendes Nicolini	Revista Administração Pública	2014
8	Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração	Nério Amboni; Rui Otávio B. de Andrade; Arnaldo José de Lima; Isabela Regina F. Muller	Cadernos EBAPE.BR	2012
9	Formação interdisciplinar e	Jacques Demajorovic;	Revista	2012

	sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas	Hélio César Oliveira da Silva	Administração Mackenzie	
10	O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações	Susane Petinelli Souza; Eloísio Moulin de Souza	Educação em Revista	2012
11	Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais demandados pelas empresas?	Ana Heloísa da C. Lemos; Mário Couto S. Pinto	Cadernos EBAPE.BR	2008
Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos.				

APÊNDICE F – Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo Educ@ - Fundação Carlos Chagas - 20/03/2015 e 21/03/2015

Levantamento Bibliográfico - Base de Dados: Scielo Educ@ - Fndação Carlos Chagas - Data: 20/03/2015				
Descritores: Avaliação da Educação Superior				
Nº	**Título**	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
1	Provão e ENADE em debate no JC e-mail: 2002 a 2006	José Carlos Rothen; Luciano David; Luciana Martins Lopes	Revista de Educação PUC	2008
2	Avaliação e regulação da Educação Superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB	Gladys Beatriz Barreyro; José Carlos Rothen	Avaliação (Campinas)	2007
3	A avaliação da Educação Superior no contexto das políticas educacionais	Vicente de Paula Almeida Jr.	Avaliação (Campinas)	2001
4	O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional	Claisy M. Marinho-Araujo	Avaliação (Campinas)	2004
5	Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da Educação Superior	Gladys Beatriz Barreyro	Avaliação (Campinas)	2004
6	O SINAES e o seus desafios	Dilvo I. Ristoff	Avaliação (Campinas)	2004
7	Avaliação da Educação Superior: convergências e divergências	Silke Weber	Avaliação (Campinas)	2003
8	A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da Educação Superior	Marcos Antonio Martins Lima	Avaliação (Campinas)	2005
9	Considerações sobre a implementação da política de avaliação da Educação Superior no Brasil (1995-1996)	Vicente de Paula Almeida Jr.	Avaliação (Campinas)	2005
10	O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE	Amir Limana; Márcia Regina F. de Brito	Avaliação (Campinas)	2005
11	Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil	Vicente de Paula Almeida Jr.	Avaliação (Campinas)	2005
Pesquisa Bibliográfica - Base de Dados: Scielo Educa - F. Carlos Chagas - Data: 21/03/2015				
Descritor: SINAES				
Nº	**Título**	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
1	Os processos de avaliação instituídos na Educação Superior e	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	Revista Educação	2010

	os processos de tomadas de decisão: significados, sentidos e efeitos		Pública Cuiabá	
2	SINAES: do documento original à legislação	José Carlos Rothen; Almiro Schulz	Diálogo Educ. (Curitiba)	2007
3	Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira	Marlis Morosini Polidori; Ana Maria de Mattos Rettl; Mario Cesar Barreto Moraes; Maria Cristina Lima de Castro	Educação & Realidade (Porto Alegre)	2011
4	Avaliação Institucional: primeiras aproximações - teoria e crítica	Zacarias Gama	Estudos em Avaliação Educacional	2012
5	Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica	Elisa Antonia Ribeiro	Estudos em Avaliação Educacional	2012
6	Autoavaliação institucional da UFBA na era SINAES: a experiência revisitada na Escola de Administração	Ana Cristina Muniz Décia; Rivailda Silveira N. de Argollo	Estudos em Avaliação Educacional	2010
7	Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro	Robert Evan Verhine; Lys Maria Vinhaes Dantas; José Francisco Soares	Ensaio: Aval. Políticas Públicas Educacionais	2006
8	Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?	Adolfo Ignacio Calderón; Heloisa Poltronieri; Regilson Maciel Borges	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educacionais	2011
9	SINAES: da concepção à Ação. Uma análise a partir da experiência da UNISC	Ana Karin Nunes; João Pedro Schmidt	Avaliação (Campinas)	2007
10	Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAS e da autoavaliação	Denise Leite	Avaliação (Campinas)	2008
11	Autoavaliação em uma Instituição Federal de Ensino Superior: resultados e implicações	Cisne Zélia Teixeira Reis; Suely de Fátima R. Silveira; Marco Aurélio M. Ferreira	Avaliação (Campinas)	2010
12	Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma década de mudanças	João dos Reis Silva Jr.; Afrânio Mendes Catani; Renato de Sousa P. Gilioli	Avaliação (Campinas)	2003
13	A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida	Júlio C. G. Bertolin	Avaliação (Campinas)	2004

14	A nova proposta para a avaliação da educação superior: notas para uma discussão serena	Ricardo Chaves de Rezende Martins	Avaliação (Campinas)	2004
15	Sobre a proposta do "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior"	José Dias Sobrinho	Avaliação (Campinas)	2003
16	Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad em la Educación Superior de Costa Rica	Jorge Mora Alfaro	Avaliação (Campinas)	2005
17	BASis - Banco de Avaliadores do SINAES e Perfil dos Integrantes	Dilvo Ristoff et al.	Avaliação (Campinas)	2006
18	Programa de Avaliação Institucional: possibilidades, desafios e perspectivas	Maria Elisa Ehrhardt Carbonari	Avaliação (Campinas)	2006

Observação: Foram retirados dessa lista os trabalhos que não se referiam a temática da pesquisa em questão após a leitura e análise de seus respectivos títulos e resumos. Também foram retirados os artigos em duplicidade com a pesquisa realizada no banco de dados Scielo.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada

Questão	Objetivo da Questão	Objetivos da Pesquisa
1- Nome? Idade em 31/12/2016?	Identificação	
2- Qual sua formação? Graduado em? Pós-Graduado em?	Identificação	
3- Quanto tempo possui de graduado?	Identificação	
4- Há quanto tempo trabalha na instituição? Há quanto tempo está no cargo de coordenador?	Identificação	
5- Já trabalhou como coordenador de curso antes? Quanto tempo?	Identificação	
6- Há quanto tempo é professor de nível superior?	Identificação	
7- Trabalha em outro lugar com outra função? O que faz?	Identificação	
8- Trabalha simultaneamente em outra instituição? Qual função?	Identificação	
9- Qual seu regime de trabalho? Quantas horas de coordenação? Quantas horas de aula por semana?	Identificação	
10- Quantos professores o curso possui? E alunos?	Identificação	
11- O curso possui quais turnos? Você sente diferença entre eles? Quais? Por quê?	Identificação	
12- Em que ano o curso foi criado?	Identificação	
13- Quem seleciona os professores? Qual o regime de trabalho dos docentes? Há rotatividade de professores? Por quê?	Identificação	
14- Há NDE em seu curso? Como funcionam as decisões?	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia no processo de gestão do curso)	Objetivos 1, 2 e 3
15- Alguma coisa mudou para você depois que assumiu a coordenação do curso? O quê? Por quê? Em que sentido?	Exercício da Coordenação (Analisar, a partir da percepção do coordenador, as mudanças que este percebe ao assumir a coordenação. Estabelecer relação com sua formação profissional e a atuação. Explorar possível relação com SINAES)	Objetivos 1, 2 e 3
16- Qual o maior desafio em ser coordenador de curso? Por quê?	Exercício da Coordenação (Analisar, a partir da percepção do coordenador, o maior desafio no exercício da coordenação. Possível relação com SINAES)	Objetivos 2 e 3
17- Você coordena o curso	Exercício da Coordenação	Objetivo 2

sozinho ou há outro coordenador ou vice-coordenador?		
18- Além do curso presencial em Administração, você coordena outro curso? Quais?	Exercício da Coordenação	Objetivo 2
19- Você já ouviu falar do SINAES? Conhece? Como? O que significa para você? E o ENADE?	Coordenação e o SINAES (Analisar o nível de conhecimento acerca do SINAES)	Objetivos 1 e 3
20- Quantas vezes o curso já foi avaliado pelo SINAES? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
21- Quantas vezes a instituição passou por avaliação externa? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
22- Quantas vezes os estudantes do curso participaram do ENADE? Quantas vezes você participou? Quantas vezes como coordenador de curso?	Coordenação e o SINAES	Objetivos 1, 2 e 3
23- Para você qual é a modalidade de avaliação mais relevante? Avaliação Institucional, ENADE, ou Avaliação de cursos? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Avaliar se há, na percepção do coordenador, uma modalidade de avaliação preponderante e os motivos para esta opinião)	Objetivos 1 e 3
24- Qual a sua opinião em relação ao modo que as avaliações são realizadas? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar como os coordenadores observam a maneira que as avaliações são realizadas e se há incongruência)	Objetivos 1 e 3
25- Antes das avaliações você toma alguma atitude específica? Quais? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Explorar as iniciativas antes das avaliações)	Objetivos 1 e 3
26- Você concorda com os resultados das avaliações de seu curso? O que especificamente? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar opinião do coordenador sobre o resultado do próprio curso e se há divergência entre a visão deste e o MEC)	Objetivos 1 e 3
27- Você utiliza os resultados que recebe para tomar alguma atitude? Quais resultados? Quais atitudes? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Uso dos resultados)	Objetivos 1 e 3
28- Há algum contato da instituição com os coordenadores antes das avaliações? Como funciona? E	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia no processo de gestão do curso e efeitos dos resultados)	Objetivos 1, 2 e 3

durante? E após os resultados?		
29- Qual o atual conceito do curso (CPC)? Há cobrança para aumentá-lo ou mantê-lo?	Coordenação e o SINAES (Efeitos dos resultados)	Objetivos 1 e 3
30- Os docentes se interessam pelas avaliações? Você faz esse movimento de motivá-los e informá-los? Por quê? E os alunos, você sente necessidade de engajá-los e informá-los? Ou apenas comunica sobre o ENADE?	Coordenação e o SINAES (Analisar cultura de avaliação dentro do curso e a iniciativa por parte do coordenador)	Objetivos 1 e 3
31- Além do que você já comentou, há alguma iniciativa de preparo dos alunos ou do curso em geral para as avaliações, mesmo que estas não ocorram no curto prazo? Quais? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Explorar as iniciativas antes das avaliações)	Objetivos 1 e 3
32- Qual a sua opinião sobre o questionário do estudante que deve ser preenchido antes do ENADE? Como os alunos são orientados?	Coordenação e o SINAES (Explorar o processo de preenchimento do questionário do estudante e se há incongruências)	Objetivos 1 e 3
33- Quando há ENADE, você vai para os locais de prova? Sozinho? Leva algo? Fala com os alunos? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar cultura de avaliação dentro do curso e a iniciativa por parte do coordenador. Observar nível de importância que o coordenador considera ao ENADE)	Objetivos 1 e 3
34- Você acredita que os alunos têm condições de realizar o Exame na forma que ele se apresenta hoje? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar relação entre currículo (preparo e o que deve ser aprendido pelos alunos) e o que é solicitado no Exame)	Objetivos 1, 2 e 3
35- Quem faz o cadastro dos dados do curso no e-MEC?	Coordenação e o SINAES (Observar participação do coordenador em atividades de rotina, mas que também geram efeitos nos resultados das avaliações)	Objetivos 1, 2 e 3
36- Quem é responsável pelo PPC? Como foi elaborado? As diretrizes do MEC foram incorporadas a ele? Em sua opinião, quais os aspectos mais relevantes do PPC?	Coordenação e o SINAES (Analisar autonomia e processo de gestão do curso, bem como relação entre as diretrizes e o seu funcionamento. Observar se há aspectos que o coordenador considera mais relevante e que diferenciam o curso dos demais)	Objetivos 1, 2 e 3
37- Há CPA na instituição? Como se dá o contato com a Comissão? Em que consiste a avaliação da CPA? Ajudam na	Coordenação e o SINAES (Cultura de avaliação. Relação com a CPA)	Objetivos 1 e 3

coordenação?		
38- Em sua opinião, a avaliação interna da instituição, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
39- Em sua opinião, a avaliação externa da instituição, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
40- Em sua opinião, a avaliação do curso, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
41- Em sua opinião, a avaliação dos estudantes, da maneira como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso? O que mudou no curso? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
42- Você acha que as avaliações, de um modo geral, são uma camisa de força para o curso? Ou é algo que pode ajudar o curso a se organizar melhor e a ensinarem melhor?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
43- De modo geral, dá para aprender algo com as avaliações? O que? Por quê? E os professores? E os estudantes?	Coordenação e o SINAES (Analisar se há processo formativo por parte das avaliações, em que medida e como o coordenador apresenta estas mudanças)	Objetivos 1 e 3
44- Qual o maior desafio que as avaliações do SINAES lhe trazem? Por quê? Como soluciona o problema?	Coordenação e o SINAES (Analisar efeitos das avaliações de um modo geral, implicações dos aspectos de regulação e como o coordenador age frente a estes)	Objetivos 1 e 3
45- Qual a sua avaliação de seu trabalho atual? Por quê? Se tivesse como mudar, o que mudaria? Por quê?	Coordenação e o SINAES (Síntese do coordenador em relação à sua atividade, o que poderia mudar, como mudaria e se há relações com as avaliações)	Objetivos 1 e 3

APÊNDICE H – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____,
coordenador(a) do curso de graduação em Administração na Instituição de Educação Superior_____,
aceito participar da pesquisa sobre a relação entre o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e os coordenadores de cursos de graduação, realizada por Roberto Araújo da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).

Declaro ter sido esclarecido(a) de que, para completá-la, o pesquisador necessita coletar dados por meio de entrevistas com coordenadores de cursos de graduação.

Autorizo que o material e informações obtidos possam ser divulgados em aulas, seminários, congressos, palestras, livros e periódicos. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo e que as gravações de voz e outros dados colhidos ficarão sob a propriedade e responsabilidade do bolsista citado acima.

Santos, ...de ..... de 2016.

_____

Nome completo do(a) participante da pesquisa seguido de assinatura

APÊNDICE I – Transcrição de Entrevista Número 1

Data: 15/04/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (Lucio)

Tempo de Duração
37 minutos

P: Iniciando a entrevista de número um com o professor Lucio... Professor, obrigado por aceitar participar... Qual seu nome completo e idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Lucio, em trinta e um de dezembro desse ano eu estarei com cinquenta anos.

P: Qual sua formação professor?

R: Administrador

P: E tem pós-graduação?

R: Mestrado em Gestão de Negócios.

P: Certo, quanto tempo que o senhor possui de graduado?

R: Dezessete anos.

P: E há quanto tempo o senhor trabalha nesta instituição?

R: Quinze anos.

P: Os quinze anos como coordenador ou não?

R: Não, eu como coordenador do lato sensu... Eu atuei de dois mil e sete a dois mil e treze, dois mil e catorze pra cá como coordenador do Bacharelado em Administração.

P: O senhor já tinha trabalhado como coordenador antes?

R: Eu já tinha trabalhado como Secretário de Comissão que coordenava cursos... Foi onde eu fui ganhando experiência no dia a dia de coordenação.

P: Certo, e como professor no nível superior o senhor já havia trabalhado ou não?

R: Eu comecei seis meses antes daqui, eu comecei em outra instituição... Eu comecei em agosto de dois mil em uma instituição e em março de dois mil e um aqui.

P: E o senhor já tinha trabalhado antes na área de Administração em outra empresa em outro lugar?

R: Eu sempre tive empresa, desde os dezoito anos eu fui emancipado e assumi a empresa de meu pai.

P: E hoje o senhor trabalha em outro lugar, com outra função ou não?

R: Hoje eu trabalho na instituição e numa outra universidade.

P: Certo... O senhor trabalha como coordenador, então quantas horas o senhor faz de coordenação e de docência? Tem essa divisão ou não?

R: Eu posso dizer pra você que tá uma coisa em torno de dezesseis horas de docência e o restante de coordenação.

P: Hoje, o seu regime de trabalho aqui é quarenta horas?

R: Quarenta horas.

P: O curso possui quais turnos?

R: Manhã e noite.

P: E em que ano foi criado?

R: Em mil novecentos e setenta.

P: Certo, quantos professores e alunos o curso possui?

R: Por volta de trezentos...

P: Alunos, e professores?

R: Ah... Professores no Colegiado, na última informação que nós mandamos, acho que foi... Eu acho... Foi vinte e oito ou alguma coisa em torno disso, se tiver mais dois ou menos dois.

P: E o regime de trabalho dos professores, eles são horistas, integrais... Como é?

R: Nós temos professores no regime parcial e no regime integral.

P: O processo de seleção dos professores, como é que funciona? O senhor participa? Não participa?

R: A gente envia a necessidade de um professor pra uma disciplina pra diretora, a diretora pra Pró-Reitoria Acadêmica... Lá constatada a necessidade, após nós sermos ouvidos, é publicado um edital para concurso e nesse concurso primeiro tem a análise de documentos, tem que atender alguns pré-requisitos e isso é feito em nível de Reitoria... Quando o candidato chega na Banca pra dar uma aula ai sim tem a presença do coordenador, de um profissional do Mestrado e Doutorado em Educação para avaliar a parte pedagógica e alguém da área de Negócios.

P: E tem rotatividade dos professores ou não?

R: O curso de Administração desde que eu to aqui não precisamos abrir edital algum. Nosso corpo docente é de muitos anos, às vezes entra um colega ou outro, não entra nem pelo curso de Administração, entra no curso de Economia, entra no curso de Contábeis e como nós temos a disciplina de Economia e Contábeis a gente acaba aproveitando, mas nós não dispensamos e nem contratamos ninguém pelo menos de dois mil e catorze pra cá...

P: Então é um quadro estável, né?

R: Absolutamente... E é um quadro de muitos anos.

P: O curso ele possui NDE? Como é a composição desse NDE? Como funcionam as decisões? Tem Colegiado? Participam os alunos?

R: Reunião no mínimo mensal e são cinco professores mais o coordenador... Os alunos participam do Colegiado, os representantes de classe são convidados pras reuniões de Colegiado, as reuniões de NDE não.

P: Nenhuma decisão o senhor toma sozinho? O senhor sempre leva pro NDE?

R: Eu considero que eu sou um executor, a cabeça é o NDE e o Colegiado.

P: O senhor coordena o curso sozinho ou tem algum tipo de vice-coordenador?

R: Não, só o coordenador.

P: Além do curso em Administração, o senhor coordena outro curso?

R: Não.

P: O senhor sente que mudou alguma coisa para você mesmo, como profissional, desde que assumiu a coordenação?

R: Qual delas?

P: A coordenação... Desde que assumiu como coordenador, como cargo de coordenador, mais especialmente Administração...

R: Eu fiz a pergunta, porque o cargo anterior de coordenação dos cursos lato sensu tinha *status* de diretor, então tinha uma autonomia maior...

P: Ah... Certo...

R: Além do lato sensu ser menos regulado que a graduação, você tinha mais autonomia, então o grau de gestão era mais abrangente, o poder de decisão era maior... Na coordenação a gente tem diretor que se reporta a Reitoria, mas pra gente tá sendo um aprendizado muito grande, porque já tinha a vivência no lato sensu e agora estamos tendo a vivência do Bacharelado do lado de cá da mesa, né? E... Então muda sim, a gente ganha experiência, a gente... É uma experiência muito rica em todos os sentidos, desde lidar com o alunado nessa faixa de idade até lidar com o Colegiado grande, porque no lato sensu o Colegiado são muitos cursos, né? São muitos cursos... Cada curso tem um Colegiado, mas o lato sensu trabalha muito com a figura do professor convidado, professor que vem de outra cidade, você acaba não tendo aquela unidade que você tem dentro do curso de graduação.

P: Você falou que mudou alguma coisa... Você aproveita alguma coisa da sua graduação como Administrador, da sua formação como Administrador, na coordenação do curso?

R: O tempo inteiro... Planejamento, a forma de organização... A gente acredita que pra implementar, tem que implementar do jeito que a gente aprende na graduação de Administração e não dentro da Academia que... A Academia tem uma velocidade diferente que tem uma organização normal, mas às vezes a forma que essa organização tradicional trabalha faz falta dentro da Academia, né? Porque queira ou não a universidade é privada depende do recurso do aluno, então você tem que ter agilidade pra resolver, né? E os próprios mecanismos de controle, que aquilo que é planejado, que é discutido, que é implementado, precisa ser verificado, então se você olhar, as quatro grandes funções da Administração, Planejamento, Organização, Direção e Controle tão o tempo inteiro presentes dentro da gestão acadêmica.

P: O senhor desde que assumiu a coordenação nesse curso de Administração teve alguma inovação que você tenha trazido? Que você tenha pensado, levado ao NDE, enfim...

R: Olha... A gente procurou... Em dois mil e catorze nós fizemos um plano... Nós que eu digo não o coordenador... A equipe, o NDE etc... Um plano de revitalização da área de negócios que incluía também Economia, Contábeis e lá nasceram atividades interdisciplinares por série, lá nasceu o Laboratório de Soluções Organizacionais que é uma... É uma Empresa Júnior, vamos chamar assim... Onde o aluno pode estagiar, pode desenvolver atividade complementar, onde a gente pretende avançar pra pesquisa, pretende avançar pra criação de cursos de extensão que hajam demanda de acordo com os alunos... Então, nesse sentido eu acho que sim, a criação do Laboratório de Soluções Organizacionais foi um avanço... Começar a desenvolver alguns trabalhos interdisciplinares dentro de cada semestre também... Uma aproximação bastante grande do NDE... Hoje a gente fala do NDE por um grupo que eu criei no Whatsapp para que todo mundo tenha em tempo real notícias que são do interesse do NDE... Então eu acho que... Tá andando.

P: O senhor comentou sobre a instituição ser privada e depender desse retorno dos alunos...

R: A instituição na verdade pela lei nova ela é uma instituição pública, né?

P: É uma instituição comunitária...

R: É comunitária, que tem uma finalidade pública etc., mas o recurso que nos mantém é privado, que ele vem das famílias, ele vem da mensalidade.

P: É sobre isso que eu ia perguntar... É difícil esse investimento no curso? Às vezes financiar o próprio curso?

R: Quando você investe sério em educação o custo não é pouco, porque investimento em educação, além do ensino e extensão pressupõe pesquisa, né? O tripé, ensino, pesquisa e extensão... E você fala em pesquisa, tirando as instituições públicas, quais são as privadas que fazem aqui? É uma minoria, então é um desafio você se diferenciar por pesquisa dependendo do dinheiro, sendo uma instituição que depende de recurso privado... E a instituição encarou esse desafio e vem cumprindo, então não é fácil não.

P: Hoje qual é o maior desafio que você vê na coordenação?

R: O maior desafio que eu tenho na coordenação... É acompanhar o trabalho dos professores dentro dum limite que não seja invasivo a liberdade deles, porque o trabalho tem que ser acompanhado, mas a liberdade também é necessária e muitas vezes uma falta de autonomia, não na coordenação do curso, mas pra algumas outras decisões que eu entendo que agilizariam a gestão, mas que nós não temos autonomia... Seria relativo a alguns processos administrativos, que vem de cima pra baixo e que muitas vezes a gente não concorda com eles... Então são dois desafios, acompanhar o professor sem invadir a liberdade dele e alguns processos administrativos que vem de cima pra baixo e muitas vezes a gente não concorda.

P: O senhor já ouviu falar do SINAES? Conhece? O que significa pro senhor?

R: Sim... Significa uma tentativa do governo em avaliar o ensino e as instituições com intuito de elevar a qualidade de ensino no país.

P: E o ENADE?

R: O ENADE é uma prova que vem perdendo peso, hoje é vinte por cento do valor do IGC... Do valor da nota... E me preocupa, porque se tá diminuindo o peso, por um lado é bom, porque tem muita coisa que a instituição tem boa que vai aparecer e não vai... Que a gente fica na mão do aluno no ENADE... Imagina uma instituição que tem um trabalho maravilhoso e porque o aluno naquele dia tá bravo ele prejudica a nota da instituição, então a diminuição da nota do ENADE na composição da nota geral é boa no sentido de reduzir esse risco, porém também ela pode tá indicando outra coisa... É uma hipótese para vocês da área da Educação pesquisarem, será que a redução dessa nota do ENADE não é pra corrigir a distorção que a gente tem no ensino fundamental e médio que faz com que fiquemos com o ensino cada vez mais fraco e os alunos cheguem cada vez mais despreparados no ensino superior e se a gente colocar uma nota do ENADE valendo muito esse problema lá embaixo não vai aparecer na nota do ensino superior, então eu acho que é uma questão hoje que eu to tentando decifrar, porque que a nota do ENADE é vinte por cento? Porque eles querem valorizar outras coisas que são tão importantes quanto à nota do ENADE ou pra mascarar isso? Isso é uma coisa que tem que ser...

P: Quantas vezes que como coordenador o senhor passou por avaliação de curso?

R: No curso de Administração que eu me lembre a última vez que o MEC passou por aqui foi lá atrás... Dois mil e dois, dois mil e três...

P: Porque o conceito do curso é elevado não é?

R: É elevado... É bom.

P: Em relação à avaliação da instituição, externa, quando vêm os avaliadores, você como coordenador participa ou não tem contato?

R: Não, eu participo... Como eu dou aula em vários cursos, sempre vem... No começo desse ano já veio do curso de Relações Públicas que eu ministro aula e tive lá com a Comissão como professor... Na outra instituição que eu trabalho também veio um curso que eu dou aula, também participei, então só esse ano, estamos em começo de abril, foram duas Comissões do MEC que eu participei... Ano passado teve, sempre tem alguma Comissão de algum curso que você dá aula...

P: E foi tranquilo o contato com os avaliadores?

R: Tranquilo, tem uns avaliadores que gostam de aparecer mais que os outros, mas no geral eles têm sido

profissionais.

P: Em relação ao ENADE, o curso ele fez o ENADE ano passado, dois mil e quinze, e teve o outro em dois mil e doze... O senhor costuma ir pros locais de prova? Como é que foi?

R: Sempre... Eu vou desde o primeiro ano que eu ministrei aula... O primeiro Provão do MEC em dois mil, eu comecei a trabalhar em agosto de dois mil, o primeiro Provão do MEC, chamava Provão, eu já fui. Eu acho um ambiente saudável, primeiro porque você vê os colegas das outras instituições, a cidade é pequena, às vezes a maioria dos colegas trabalha em duas, três, então você acaba revendo os colegas... É um ambiente saudável, um ambiente que envolve as pessoas da Educação, um ambiente estudantil, um ambiente gostoso, maravilhoso e tal... E os alunos se sentem acolhidos quando eles veem o seu professor ali no momento que pra eles não é um momento agradável, porque o cara tem que sair da folga, ou acordar de ressaca no domingo pra ir fazer uma prova.

P: E vocês levam alguma coisa pros alunos?

R: Sim, a instituição tem uma política de dar água, caneta e um chocolate.

P: Pra você, como coordenador... São três modalidades de avaliação, que a gente comentou um pouco, a institucional, a de cursos e o ENADE, na sua opinião, qual que é a mais relevante?

R: Nenhuma, porque elas são complementares.

P: Complementares?

R: Sim, um indicador ajuda a refletir sobre o outro, às vezes eles convergem...

P: Não há uma preponderância de uma ou outra?

R: Não acho...

P: Certo... Antes das avaliações o senhor toma alguma atitude específica? Porque assim, o resultado de dois mil e quinze do ENADE, por exemplo, ele não saiu ainda, dois mil e doze já saiu e o senhor teve acesso, o senhor tomou alguma atitude? Levou isso pro NDE? Alguma coisa foi modificada?

R: Nós discutimos o seguinte, a gente olha os conteúdos que tão sendo tratados no ENADE e a gente verifica se eles tão sendo trabalhados dentro da sala de aula para verificar se tem algum *gap* entre o que nós estamos ministrando e o que a política educacional tá cobrando na prova e é nossa obrigação corrigir aquele *gap*, então nós trabalhamos... No nosso NDE temos um professor de cada área, então a gente tem um olhar sobre a prova e vai lá fala olha realmente caiu uma questão de Produção e eu não ministrei porque deixei pro pessoal de Logística e o pessoal de Logística deixou para Produção, então não trabalhamos, então tá bom, agora você senta e redefine que vai trabalhar isso e a gente vai lá e resolve aquele *gap*, então é no sentido de melhoria contínua e não com foco na prova.

P: Em relação à preparação pro ENADE, houve alguma coisa? Alguma atitude específica, por exemplo, um simulado? Palestra?

R: Nós fizemos dois simulados... Fizemos dois simulados, sobretudo pros alunos se acostumarem com o tempo de prova, não era o conteúdo a nossa preocupação. O cara fica quatro horas fazendo uma prova com quarenta questões, trinta e cinco questões, então é isso... Uma questão de... Você vai jogar uma partida com dois tempos de quarenta e cinco, você precisa fazer coletiva, não é?

P: Qual é o conceito do curso hoje?

R: Quatro.

P: O senhor concorda com esse resultado? Acha que ele tá adequado?

R: Concordo, não acho que seja cinco e não acho que seja três, eu acho que é quatro.

P: Há intenção de chegar no cinco?

R: Intenção tem, a gente trabalha pra tentar melhorar sempre os indicadores, se você é quatro há uma pressão pro cinco, é natural, a pressão vem de cima, mas eu acho que é um processo natural, eu não tenho desespero não, eu acho que a avaliação tá muito boa, queremos chegar, estamos trabalhando, mas não estamos com aquele desespero.

P: O que o senhor vê como maior dificuldade pra alcançar o cinco? O que falta?

R: Se a gente tivesse um Mestrado e um Doutorado em Administração com certeza esse cinco já tinha vindo.

P: Pela formação do docente o senhor acha?

R: Não, porque os nossos docentes trabalham na área empresarial e tem Mestrado no mínimo, então eles são preparados academicamente e são atualizados na área empresarial, tem os dois... Tem muito Doutor em Administração que se você der um carrinho de pastel pra ele administrar acaba o óleo... Então não adianta só ter uma coisa ou outra, precisa ter os dois, então em termos de ensino o nosso curso é muito bom, a gente sabe o que tá formando, a gente tem essa consciência... Agora, no olhar, nos parâmetros do governo, pra esse tipo de avaliação, o Mestrado e o Doutorado naturalmente elevam a nota, num Doutorado e num Mestrado, você sabe, só tem doutores... Essa troca, dos professores mestres com experiência empresarial com os acadêmicos, doutores, que estão produzindo, enriquece o curso, porque ela traz outros olhares, o Colegiado cresce, então, nesse sentido, além de você atender o requisito mais doutores, o avaliador fica com melhor impressão, porque você verticaliza... Doutorado, Mestrado, MBA e graduação e a troca de experiências que todo mundo cresce.

P: Há algum contato da instituição antes das avaliações?

R: Não, todo mundo trabalha em conjunto.

P: Em relação ao interesse pelas avaliações, a motivação, os docentes eles se interessam? É mais fácil motivar os docentes ou os alunos? Como é que é esse processo de conscientização?

R: Nosso corpo docente trabalha há muito tempo junto, é unido... O aluno, ele sempre pergunta o que eu vou ganhar com isso, porque ele sabe que não tem consequência pra ele, então o envolvimento dele deveria ser maior.

P: O senhor acha que se houvesse algum tipo de relação mais forte com o aluno, a prova implicasse mais para o aluno, ele teria um interesse maior?

R: Eu acho que o conceito deveria vir impresso no diploma e no histórico dele e eu acho que nos processos seletivos de stricto sensu isso deveria ter peso.

P: Em relação ao questionário do estudante, questionário socioeconômico antes do ENADE, como é que é a orientação dos alunos para fazer esse preenchimento?

R: Eles recebem a senha normalmente e podem fazer em casa, tem um período pra fazer... Eu marquei um dia pra todo mundo fazer no laboratório... Eles têm duas ou três aulas por semana, os alunos que são do último ano, que são em laboratório, eu marquei um dia e avisei pessoal olha, se vocês quiserem usar a aula tal em tal horário pra responderem juntos, o professor vai estar com vocês e vai ceder a aula pra isso, assim ninguém esquece... E ai eles foram lá responder no dia marcado, alguns, foi noventa por cento, teve alguns que não...

P: Em relação ao ENADE ainda, o senhor acredita que os alunos têm condição de fazer a prova hoje? Se não tivesse preparação?

R: Tranquilo... Ninguém acerta cem por cento numa prova, mas dentro do padrão absolutamente.

P: Em relação aos dados do curso no MEC, o sistema informatizado, quem que faz esse preenchimento? É você?

R: Não, nós temos a Procuradoria Institucional.

P: Mas esses dados são passados por você?

R: Não... Passa por aqui e pelo secretário... A gente é chamado lá...

P: Em relação ao PPC, quem é o responsável? Como que ele foi elaborado? Houve alguma mudança?

R: Todo PPC é discutido com o NDE e aprovado no Colegiado, depois de aprovar no NDE e aprovar no Colegiado aprova no Conselho de Coordenadores que são os coordenadores do mesmo Centro que é ligado à mesma Diretoria, depois vai pra Assessoria Pedagógica que é ligada a Pró-Reitora Acadêmica e depois vai pra Pró-Reitoria Acadêmica, se as alterações forem inferiores a vinte por cento a Pró-Reitora Acadêmica pode aprovar, se forem superiores a vinte por cento, tem que ir pro Conselho de Ensino e Pesquisa.

P: E o senhor concorda com o PPC hoje? Tem alguma alteração que gostaria de fazer?

R: A última alteração foi pra dois mil e quinze... Dois mil e quinze entrou o PPC novo.

P: Sem nenhum tipo de discordância sua?

R: Não, nosso PPC tá atualizadíssimo, foi exatamente aprovado o que nós propusemos.

P: Todas as diretrizes do MEC foram atendidas?

R: Tudo e tudo o que nós propusemos em termos de grade, de disciplina eletiva foi o que foi aprovado na Reitoria, não teve nenhum tipo de interferência superior... Quero assim ou quero assado...

P: Em relação à CPA, a Comissão Própria de Avaliação institucional interna, como é que funciona esse contato? É tranquilo?

R: É, a gente tem uma semana de avaliação por semestre, então a CPA manda os envelopes lacrados com as senhas pros alunos responderem e já dizendo olha, vai ser no dia tal, laboratório tal, tal hora, manda tudo pro coordenador, o coordenador olha, fala assim esse dia tal hora nessa classe é o Joaquim, Joaquim vem cá olha vai lá no laboratório tal... Já vem tudo pronto, então o professor daquele horário leva os alunos no laboratório da a senha... Todos os resultados depois ficam disponibilizados no site da instituição, todo o professor acessa o seu.

P: E os alunos eles avaliam os professores e é só isso ou tem mais algum outro tipo de avaliação?

R: Avalia a infraestrutura e em alguns períodos os funcionários e os professores também avaliam a infraestrutura. O aluno avalia professores, a coordenação e a infra.

P: Então tem, digamos assim, uma avaliação trezentos e sessenta, todo mundo de todo mundo?

R: Tem.

P: Na sua opinião, a avaliação institucional interna, CPA ainda, da maneira como ela é realizada hoje, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Então, quando ela é respondida com seriedade pelo aluno ajuda muito, mas a gente percebe que tem um percentual dos alunos que respondem sem nenhum compromisso... E aí dá alguma distorção, como a gente acompanha o curso de outra forma além da avaliação da CPA, então você junta a avaliação da CPA com a observação in loco, com o que a gente ouve nas reuniões de representantes, com as visitas constantes às classes, com a permanência na sala dos professores, a gente junta tudo e chega a uma conclusão... O grande problema da avaliação da CPA é que quem faz esse trabalho completo não tem problema com a avaliação da CPA, pelo contrário, ela é complementar, agora quem só olha a avaliação da CPA, muitas vezes fica com uma impressão distorcida do professor, porque ele vê só aquilo lá e ele não vê o conjunto da obra.

P: Então, o senhor falou que ajuda, quando ajuda, ajuda no sentido de melhoria do curso, de uma noção do que tá ruim e o que pode melhorar?

R: É, te dá os *feedbacks* daquilo que precisa ser aperfeiçoado.

P: Em relação à avaliação externa da instituição, ai a avaliação do MEC em relação à instituição como um todo,

da maneira como ela tá sendo feita, ela ajuda ou atrapalha a instituição, o curso?

R: Não, a instituição vem tendo excelentes resultados, decorrentes do excelente trabalho que vem fazendo. Eu acho que tá tendo uma coerência, do trabalho bom que nós estamos fazendo e das notas que nós estamos tendo, nós estamos, na nossa visão, nossa visão institucional, não to falando do curso de Administração, to falando geral, a instituição tá fazendo um belo trabalho... Ai a gente olha as notas, as avaliações externas, também estão ótimas, então mostra que tem uma coerência.

P: E isso também tem ajudado a instituição então a ver os erros, consertá-los, melhorá-los e assim por diante?

R: Sim.

P: Em relação à avaliação do curso, os indicadores, o senhor não passa por uma avaliação externa do curso em razão do conceito elevado, mas tem os indicadores, enfim, o curso procura atender isso, ajuda ou atrapalha o curso?

R: Os indicadores?

P: Sim...

R: Não, eles são parâmetros, eu não acredito em nenhuma gestão sem indicador, sem parâmetro, tem que ter parâmetro. Você tem que saber o número de doutores vale tanto, número de mestres vale tanto, publicação vale tanto, infraestrutura vale tanto, a nota vale tanto, biblioteca, enfim, tudo isso que é observado pelas comissões quando vem aqui são coisas importantes pra educação... Porém, a educação é cercada de questões subjetivas que essas avaliações passam longe... E ai é a grande crítica, é o grande *gap*...

P: Então o senhor acha que as avaliações elas tem um lado subjetivo que nem sempre...

R: Ela não pega o lado subjetivo. Eu não vejo onde que ela pega.

P: Em relação ao ENADE, ele ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda.

P: Ajuda em que sentido?

R: Ele ajuda porque ele é mais um parâmetro, ele acaba dizendo e sinalizando que conteúdos nossa política educacional quer no curso.

P: Você acha que as avaliações de uma maneira geral elas são uma camisa de força pro curso ou são um referencial pro curso ir além, pro curso melhorar?

R: Só vai ser uma camisa de força se o gestor utilizar as avaliações de uma forma diminuta, se ele tiver um olhar generoso sobre a avaliação, ele usa uma avaliação pra construir, se não, ele usa pra destruir.

P: E no seu caso ela tem construído?

R: Nossa... Ainda bem... Porque não é a gente, é a equipe. O meu NDE é diferenciadíssimo, eles vêm em todas as reuniões, eles conversam sobre o curso todos os dias antes da aula no café, são cinco mais um, o coordenador, pelo menos dois, três estão todo dia tomando café falando do curso, falando de política, falando de administração quer dizer...

P: O senhor acha que as avaliações tem um excesso de documentos?

R: Eu acho, eu acho que a educação está virando uma atividade cada vez mais burocrática.

P: Um excesso de burocratização?

R: Sim... O Estado exige das instituições e as instituições exigem cadeia a baixo, diretoria, coordenadoria...

P: De uma maneira geral, dá pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Dá, dá pra aprender... Com o resultado dá pra ter um *feedback* do que precisa melhorar, dá pra aprender como não fazer muitas vezes, quando ela é feita considerando alguns critérios que a gente poderia jogar fora... Dá pra aprender como fazer, quando aparecem coisas interessantes, inovações na avaliação... Então, sempre tudo dá pra aprender... Então a gente aprende com a avaliação sim, desde o próprio curso, que é uma fotografia que é feita naquele momento, como também como fazer ou não fazer um processo de avaliação.

P: O que o senhor vê como o principal ponto positivo que as avaliações trouxeram?

R: Tiraram as pessoas da zona de conforto.

P: No sentido de melhorar, de uma perspectiva melhor?

R: Sim.

P: Já caminhando para o final... Qual é o maior desafio que as avaliações do SINAES trazem pra você hoje como coordenador?

R: Não vejo um desafio, eu vejo um caminho natural... Fazer o que nós estamos fazendo todos os dias aqui dentro, porque quando você fala em desafio, dá a impressão que tem que transpor alguma coisa que está ali na frente colocada, sob esse prisma eu não vejo nenhum desafio... O desafio que eu vejo, na verdade não é nosso, é o desafio de gente que não tem o que a gente tem pra atingir naturalmente esses indicadores e manipula os deles... É isso, esse é o desafio... Evitar que algumas pessoas que tem os mesmos índices que as outras, só que umas atingiram esse índice naturalmente e as outras trabalham pra chegar nele e ai você tem duas notas que vão pro mercado iguais, mas foram atingidas de forma diferente.

P: E aqui não há essa manipulação...

R: A instituição fala no seu marco referencial, em todos os seus princípios... Todos os seus princípios estão fincados na ética... A gente pode errar, como tudo mundo, ainda bem, somos humanos... Agora, se tem uma coisa que a gente não se permite é a gente brincar com Educação.

P: A última questão... Qual é a avaliação que o senhor faz do seu trabalho atualmente? Melhoraria alguma coisa? Não melhoraria? Acha que está adequado?

R: Eu aprendi bastante nesses dois anos e cinco meses da coordenação do Bacharelado e espero aprender mais com as pessoas que estão ai, que nos dão suporte, da assessoria pedagógica, os coordenadores que tem mais experiência que eu, professores muito gabaritados que temos aqui, que estão toda hora entrando aqui na sala tomando café, a gente vai ganhando experiência e essa experiência vai ajudando a gente no trabalho sem dúvida nenhuma.

P: Bom professor, obrigado mais uma vez.

R: Disponha, eu fico a disposição.

APÊNDICE J – Transcrição de Entrevista Número 2

Data: 26/04/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (Adriano)

Tempo de Duração
52 minutos

P: Bom, iniciando aqui a entrevista de número 2, com o prof. Adriano. Professor, obrigado mais uma vez por aceitar o convite e participar.

R: Ok, bom dia.

P: Professor, qual é o seu nome por favor e sua idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Bom dia, meu nome é Adriano. Tenho cinquenta e um anos. 7/01/1965.

P: Professor Adriano, o senhor é formado em que?

R: Sou formado em Administração de Empresas.

P: E tem pós-graduação?

R: Tenho algumas pós-graduações.

P: Quais são elas?

R: Tenho uma pós-graduação em Organização e Métodos, uma pós-graduação em Análise de Sistemas, tenho um MBA em Finanças e Controladoria, um MBA em Gerenciamento de Projetos, com ênfase em Gestão de Negócios e um MBA em Gestão de Negócios, Business, nos Estados Unidos.

P: Mestrado e Doutorado, tem?

R: Mestrado em Educação.

P: Quanto tempo que o senhor possui de graduado? Desde quando o senhor se graduou até agora, quanto tempo faz isso?

R: Ah... Eu me graduei em 1984... Uns trinta anos.

P: Nesta instituição, há quanto tempo o senhor trabalha?

R: Nesta... três anos.

P: Três anos, há quanto tempo está no cargo de coordenador?

R: Três anos.

P: Três anos... Já entrou como coordenador?

R: Sim.

P: Antes o senhor já tinha trabalhado como coordenador de curso?

R: Não... Antes eu trabalhava no mercado empresarial.

P: Certo, e na docência? Docência em educação superior? O senhor já trabalhava?

R: Três anos também.

P: Começou tudo aqui na instituição?

R: Isso. Eu fiz um stop na vida empresarial e ai ingressei na área acadêmica.

P: O senhor trabalha hoje em outro lugar?

R: Não, só aqui. Dedicação quarenta horas.

P: O senhor dá aula, além da coordenação aqui?

R: Sim.

P: Quantas horas são de docência e quantas horas de coordenação? O senhor tem essa divisão?

R: Sim. Oitenta por cento é coordenação e vinte por cento é hora em sala de aula... Eu tenho duas disciplinas, fora orientação e supervisão de estágio, trabalho de conclusão de curso...

P: E as atividades de coordenação...

R: Isso, mas o foco maior é coordenação.

P: Quantos professores e alunos o curso tem hoje?

R: Só fazendo uns parênteses... Eu sou coordenador de dois cursos... Eu sou coordenador do curso de Administração, mas também do curso de Relações Internacionais, ok? E faço um avanço no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas... Bom, o curso tem 19 professores, ok? E 130 alunos.

P: O curso ele é só noturno?

R: Só noturno.

P: Em que ano esse curso foi criado?

R: Em 1969.

P: É um curso antigo então?

R: Sim, é o mais antigo... O primeiro da região, né? Em 2015 nós formamos a quadragésima quinta turma...

P: Como é que funciona a seleção dos professores? É o senhor que faz? O senhor participa, não participa? Como se dá esse processo?

R: Sim, a coordenação participa diretamente... Dado que a gente tem o perfil da disciplina... Então a gente parte da disciplina pra buscar o docente... A gente tem um banco de dados, que é alimentado sistematicamente... Os professores, docentes do mercado enviam pra esse... Pra um e-mail central e eu vou fazendo uma seleção desse professor, desse perfil, por disciplina e deixo guardado, então numa necessidade a gente começa, então a trabalhar por ai...

P: Certo, e qual o regime de trabalho dos professores? Horistas? Eles são celetistas, integral... Como é que é?

R: Então, no curso nós temos esses três tipos... Nós temos o mensalista, quarenta horas, o parcial, ok? E temos o horista.

P: Certo, e o senhor vê rotatividade nos professores?

R: No curso de Administração é pouca, bem pouca, mas sim, há... Há, porque às vezes o docente... Ele não... Ele não consegue se identificar com a disciplina e com o calendário escolar da instituição... Às vezes não consegue se identificar com o horário, ou seja, tem alguns elementos que compõem o professor não conseguir se encaixar

direito no que a instituição solicita e ela acaba fazendo algum tipo de troca.

P: Certo, há NDE no curso?

R: Sim... Núcleo Docente Estruturante.

P: Como que funcionam as decisões? Esse NDE é composto por quem? Quantos professores? O senhor e mais quem?

R: Então, o Núcleo Docente Estruturante de Administração é composto por cinco docentes mais o coordenador do curso que sou eu... Os docentes tem a formação, a titulação de Mestre e Doutor, ok? E o regime de trabalho deles ou é quarenta horas ou é parcial...

P: Certo, e nessas decisões relacionadas ao curso, tem alguma participação dos alunos? Como é que funcionam?

R: Sim, nós temos uma representação de salas, que acontece todo o mês essa reunião, algumas ideias surgem de lá e outras surgem do Colegiado, que além do NDE nós também temos o Colegiado do curso... Então os professores do Colegiado também elencam ideias, sugestões que depois são apreciadas e definidas pelo NDE.

P: No Colegiado tem participação dos alunos ou não?

R: É convidado, mas em função do horário eles praticamente não participam, mas são convidados... Os representantes de cada sala.

P: Eles podem participar se quiserem?

R: Isso.

P: Hoje você coordena esses dois cursos sozinho ou tem mais um vice-coordenador?

R: Não, eu coordeno sozinho.

P: Alguma coisa mudou? Você sente que mudou de quando você virou coordenador de curso... Assim, em relação... Depois que você assumiu a coordenação de curso? Você acha que... Você sente que mudou alguma coisa? Na sua formação... Em você... Você sente algo assim ou não?

R: Focado em mim, na minha pessoa?

P: Sim, sim...

R: O que eu penso... Que eu comecei a ter um ganho de conhecimento nessa área acadêmica que eu não tinha, eu tinha na área empresarial... Então... Pessoalmente... Fazendo inclusive o Mestrado em paralelo, né? Que praticamente o tempo que eu tenho aqui de trabalho eu tenho, né? Praticamente do curso, que eu fiz o Mestrado em paralelo... Então, fazendo o Mestrado ajudou bastante, principalmente a entender a parte de políticas, essa parte de políticas foi muito importante e ajudou bastante a somar para o curso e consequentemente eu cresci bastante com isso, entendeu? Minha capacidade de olhar, crítica, de fazer análise... Melhorou bastante, né?

P: E da formação, da sua formação enquanto administrador, o que o senhor acha que contribuiu para o trabalho? Para o seu trabalho, hoje... O que o senhor acha que contribuiu?

R: É fundamental, porque existe uma gestão... Então existe a gestão, vamos classificar em três pilares... Primeiro... A gestão de políticas, entender as políticas do que o governo coloca, o governo federal, nós estamos falando do MEC e do INEP o que eles colocam... Entender isso e aplicar... Então, isso é muito importante... Então, fazer essa gestão e entender isso é muito importante... Como eu fiz Organização e Métodos, uma das formações, isso ajudou a entender e a organizar essas políticas e como colocá-las dentro do curso. O segundo é gestão de pessoas no âmbito docente... Então, como olhar para esses professores? Os professores que tem titulações diferentes... Especialista, Mestrado, Doutorado, Pós-Doc... Como olhar para essas pessoas que tem o conhecimento, mas não necessariamente um relacionamento que vai fazer o estudante estar satisfeito? E o terceiro pilar é o próprio estudante... Nós temos aqui vários padrões sociais, então essa experiência de gestão de pessoas, de gestão... Dos itens da Administração ajudou bastante a identificar e a aprimorar esses três pilares.

P: É... Esses itens da Administração, aquele aspecto de organização do administrador...

R: Organização, planejamento, estratégia, a parte financeira...

P: Ajuda em todo o processo de coordenação do curso?

R: Isso... Exatamente...

P: O senhor acredita que na questão de... Em relação ao trabalho, a inovação... Quando eu digo inovar... Novas ideias em relação ao curso, enfim... Ao relacionamento com os alunos, com os professores... O senhor tem esse tipo de pensamento? Não tem? Procura inovar? Como é que funciona isso?

R: Sim, nos últimos três anos nós colocamos oito itens novos... Podemos considerar oito itens novos de inovações... Então são coisas que não existiam no curso... Se existiu, existiu muito para trás, né? No meu histórico do curso, quando cheguei aqui eu não consegui levantar... Então eu consegui trazer... Então, fazer testes periódicos com os alunos, que a gente chama de Teste do Progresso, fazer reuniões, que a gente chama... Tipo um Stand-Up Meeting, né? A gente costuma fazer umas reuniões em círculo, com os representantes de sala... Os representantes de sala trazer e exporem as suas ideias... Fazer também Jornadas Integradas entre cursos... Trouxemos também a parceria de empresas para dentro do curso, para fazer palestras, fazer seminários... Então são inovações, que nesses últimos três anos os estudantes e os professores têm gostado bastante e o índice de aprovação tem sido bastante alto, porque no final a gente faz uma avaliação do que foi feito.

P: Legal... Hoje, qual é o maior desafio que você vê na coordenação de curso?

R: Hoje o maior desafio é nós chegarmos no conceito cinco, porque quando eu cheguei nós tínhamos o conceito três, né? Ai fizemos um trabalho todo, nós assumimos uma responsabilidade junto do MEC através de um relatório e houve avaliação no ano passado e nós tivemos avaliação quatro e agora temos o desafio de chegar no cinco... A gente chegando no cinco, a gente é obrigado a carregar vários indicadores e vários requisitos juntos, então além da gestão de pessoas e da própria política, continuar inovando permanentemente e entendendo essas políticas e de que forma que essas políticas podem ser melhor implementadas dentro do curso... Então acho que o grande desafio é chegar no conceito 5.

P: E por que o conceito cinco? Há alguma situação específica? Algum motivo específico?

R: Ah, o motivo específico... Dentro de um dos conceitos de qualidade do MEC, cinco é o conceito de que reúne vários elementos de qualidade, né? O quatro reúne quase todos e o cinco, talvez os mesmos, mas com um poder de abrangência maior...

P: E você acredita que com esse conceito mais elevado facilitaria em alguma coisa?

R: Sim... Facilita a penetração da instituição e a visibilidade da instituição no mercado.

P: Certo, e isso levaria ao que? Ao crescimento do curso? Quantidade de alunos?

R: A quantidade de alunos... O segundo objetivo da busca do conceito cinco é trazer mais alunos.

P: Bom, o senhor... Você comentou sobre o conceito do MEC... O senhor já ouviu falar do SINAES?

R: Sim.

P: Conhece, então...

R: Conheço.

P: O que significa pra você?

R: O SINAES é uma tentativa que eu vejo que o governo, através de uma política, de atribuir notas às instituições... Então a ideia é avaliar as instituições, o desempenho das instituições... O que derivou daí foi o ENADE, né? E ai houve, pelo menos na minha percepção, uma distorção do que era pra ser o SINAES e o que é

o ENADE... Hoje, o ENADE que é pra ser o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes está se tornando na verdade... Um SINAES ao quadrado, que é assim... Através desse conceito, dessa nota, que ele vai... Ele, o INEP, vai qualificar a instituição através de uma nota... Então está havendo uma distorção... Então 65% do ENADE é composto pela nota da instituição e os outros 35% do desempenho do aluno... Que, por enquanto, o aluno não é, na verdade... Não é monitorado, não é... Na verdade, não acontece nada com aluno... Ele vai, faz a prova, preenche certo ou preenche errado e pra ele não há nenhum tipo de prejuízo.

P: Desde que você começou aqui na instituição, são três anos... Quantas vezes você já participou de avaliação do curso, do ENADE, enfim... Como que foi isso? Você lembra? Por exemplo, a avaliação da instituição externa, houve? Veio avaliadores do MEC? Como é que foi?

R: Sim, avaliação externa houveram duas, né? A primeira, porque nós tínhamos... Antes de eu chegar, né? A turma que saiu, que saiu em 2012, fez o ENADE naquela época e ai zerou no ENADE... Então com isso o CPC foi lá pra baixo... Então, com nota baixa... Nós tínhamos tirado três, nós tiramos essa nota baixa do dois então eles resolveram... Nós ficamos fora... Não podia nem abrir turma... Nós entramos com recurso, explicamos o porquê, o INEP, no caso do curso de Administração, aceitou a nossa proposta e ai depois eles vieram aqui de novo, exatamente para poder fazer essa avaliação... Foi quando teve avaliação e nós tiramos o quatro.

P: E como que foi o contato com os avaliadores?

R: É sempre uma... Existe um momento de conhecimento dos avaliadores, né? Porque nem sempre os avaliadores que vem são da área da Administração, né? Vem da área de Biologia, vem da área de Medicina, vem de outras áreas... Nós tivemos uma relativa sorte, porque um era biólogo, mas o outro era administrador e eles a maioria das vezes vem de instituições públicas federais, que é uma outra visão pra iniciativa privada... Mas assim, o relacionamento foi bom, tudo o que foi pedido foi entregue e aquilo que nós havíamos nos comprometido lá na proposta, né? Nós conseguimos cumprir...

P: Em relação ao ENADE, mais especificamente, desde que você assumiu... Então, foi uma prova? A do ano passado?

R: Então, a prova eu só recebo o resultado, do que nós estamos trabalhando e ai teve, foi a turma do ano passado... A turma de 2015 fez o ENADE, só que o resultado do ENADE vai sair agora no segundo semestre... A gente espera, que pelo trabalho que nós fizemos e pelo envolvimento dos alunos e do corpo docente, a nota tenha melhorado, mas eu ainda não tenho o resultado.

P: Esse ENADE do ano passado, você chegou a ir pros locais de prova? Como é que foi isso?

R: Sim, nós fomos até a instituição de ensino superior que fez o ENADE, não só o nosso centro universitário, mas o curso de Administração, todos os cursos de administração avaliados na região foram numa mesma instituição de ensino... Nós fomos lá, acompanhamos, entregamos kits... Antes nós fizemos a instrução, colaboramos, fizemos alguns simulados... Isso também não é segredo, um monte de gente faz... A gente pegava simulados anteriores e preparamos os alunos, porque eles também não tinham essa visão do que era o ENADE... Na verdade, quando eu entrei aqui eles não sabiam nem o que era o ENADE.

P: Então eles chegaram a fazer simulados antes da prova?

R: Sim, fizeram dois simulados...

P: O kit ele tinha o que?

R: O kit era um kit mais motivacional... Então, um boné, uma camiseta, uma caneta e um kit lanche, suco, uma fruta...

P: Além do simulado, houve mais alguma coisa de preparação para o ENADE?

R: Sim, nós mudamos o estilo de prova... O estilo de prova nossa bimestral passou de ser somente dissertativa, pra ser dissertativa, múltipla escolha e ser interpretativa, que é o estilo da prova que cai no ENADE... Então, isso é uma outra inovação que eu trouxe quando eu cheguei.

P: No dia do contato com os alunos na prova, teve algum contato após a prova? Por exemplo, alguém entregar a

prova para vocês olharem já... Ou eles saíram e foram embora e depois isso foi feito...

R: Não, a gente ainda não teve acesso à prova...

P: Não, digo... O aluno entregar...

R: Não... Não teve... Uma coisa que teve... Houve comentários... Então, depois... Foi no domingo, então na segunda-feira, na terça, nos dias que se seguiram... Eles estavam aqui ainda... Então nós ficamos conversando, batendo papo... A princípio... E também não cobrando, mas o que você achou da prova, como foi e tal, conseguiu ir até o fim... Enfim...

P: Quando teve... A gente estava conversando sobre a avaliação do curso, né?... Que veio os avaliadores em razão do conceito que tava problemático na época, em relação à instituição, quando tem a avaliação da instituição ou teve, enfim, você participou?

R: Quando teve eu não estava aqui... Terá uma agora em 2017...

P: E provavelmente você vai participar?

R: Sim, sim... Todos os cursos são obrigados a participar.

P: Em relação às avaliações... Que nem a gente comentou aqui da avaliação do curso, da avaliação da instituição, do ENADE... Na sua opinião, qual que é a mais relevante?

R: Definir uma só é meio complicado, porque elas têm abrangências diferentes... O ENADE deveria servir somente para ver o desempenho do aluno, quando ele entra e quando ele sai, só que o INEP, ele cancelou o ENADE dos ingressantes, então só tem o dos concluintes, então se torna difícil eu falar que o ENADE serviu para alguma coisa na formação do aluno, porque eu não tenho mais o parâmetro de entrada, eu só vou ter na saída... Então o que nós estamos fazendo aqui na instituição, nós criamos o Teste do Progresso, que vamos fazendo a avaliação ano a ano, é como se fosse um ENADE particular, ok? Então, neste momento eu não consigo entender ou verificar que o aluno fazendo uma prova de conclusão que é o ENADE e indo bem ou ruim, vai significar que ele aprendeu mais ou menos, porque ele pode estar muito ruim naquele dia ou não estar com a cabeça no lugar ou pode ter acontecido alguma coisa ou querer até boicotar a prova pra instituição, com isso fica muito difícil a gente usar esse único instrumento pra saber se ele é melhor que o outro ou não, né?

P: E qual a sua opinião ao modo como essas avaliações são realizadas? Você comentou do ENADE, o que você acha de como ele funciona, enfim... E as avaliações da instituição e dos cursos?

R: Vamos começar então pelo ENADE... É importante ter o ENADE, acho que é melhor a gente ter o ENADE do que não ter nada, mas ainda assim acredito que poderia haver uma subdivisão do ENADE por região, porque nós temos culturas diferentes, então o curso de Administração e o conteúdo da Administração que é dado aqui não necessariamente é a mesma que é dada no Norte, no Nordeste ou no Sul, é parecido, nós temos uma resolução do curso, que ela pode ser... Ela tem uma parte que é totalmente interpretativa, então aquilo que é básico pra essa instituição de repente pode ser não básico pra outra instituição, tanto que não é... É diferente, quando a gente compara cursos entre instituições pra ver se nós estamos dentro ou fora, a gente percebe que tem coisas muito diferentes... Com relação à avaliação da instituição eu acredito que ela é mais exata, que ela é mais próxima daquilo que a gente entende de como avaliar o processo de formação do aluno, porque a todo momento nós estamos passando conhecimento para o aluno, alinhando conhecimento com ele e estamos, de uma certa forma, ao final de cada etapa, tentando trazer um resultado... O resultado ou é através de um teste ou é através de uma participação, de uma iniciação científica, de um trabalho de conclusão de curso, então a gente consegue, através desses elementos, verificar que o monitoramento do que a instituição já tinha e o que nós trouxemos tem trazido melhor resultado...

P: Você comentou do simulado antes do ENADE, né? Mudanças das provas, enfim, uma preparação ai pro Exame... Quando teve a avaliação de curso, que veio os avaliadores, enfim, antes dessas avaliações você tomou alguma atitude, assim, um preparo em relação aos professores, algum contato, alguma coisa ou não, deixou fluir normalmente? Como é que foi?

R: Não, quando eu entrei aqui o outro coordenador ele não era formado, não era da área da Administração e o curso estava meio solto... A gestão estava meio solta, tanto que eu tive muita dificuldade de buscar histórico pra

saber qual era o meu ponto de partida, qual era o meu primeiro degrau aqui... Então eu levei alguns meses pra descobrir isso, quais foram os instrumentos que eu utilizei? A conversa, o diálogo com os professores, com os estudantes, ok? E essas provas... A última prova do ENADE... Então a última prova do ENADE eu já tinha um resultado, então ali era uma referência, não posso falar que era boa, mas era uma referência que eu tinha, então usei o CPC, alguns indicadores do ENADE para verificar onde que tinha falhas na gestão e a partir daí fiz um planejamento daquilo que eu ia atacar primeiro, então em cada período desse tempo íamos ajustando essa engrenagem do curso.

P: Bacana... E, quando você falou de conversa com os professores e com os estudantes, você sente que os professores estão engajados? Ou precisa motivá-los pra isso, em relação às avaliações, ou é natural deles? Como é que se dá? E com os alunos?

R: Hoje é natural, mas quando eu cheguei aqui... Havia assim... Cada um por si... Até porque não havia o esforço de trazer todo mundo junto... Então, hoje, se você conversar com os professores, qualquer um vai te falar que tá todo mundo dentro, então estamos todos dentro do mesmo barco... Quando eu cheguei não estava assim, estávamos na verdade todos fora...

P: E os alunos?

R: Os alunos também estavam na mesma situação, ok? Então foi preciso rodar quase que uma série inteira, uma turma inteira, para que então os alunos se conscientizassem daquilo que nós estamos proporcionando como formação, essas inovações todas... É importante pra ele... Hoje, então se nós perguntarmos pra ele, principalmente pra quem está no quarto ano, que foi o ano que eu cheguei, que estavam no primeiro ano, então com certeza eles vão passar pra você uma ideia de crescimento e de aprendizagem muito maior e de disciplina, o aluno precisa de disciplina... Não pode deixar o aluno solto, mas as disciplinas elas sempre existiram, só que não estavam sendo colocadas ou cobradas...

P: Nesse processo da avaliação é mais fácil engajar os professores ou os alunos?

R: Assim, eu na verdade não tive dificuldade... Eu acredito que os dois estavam desmotivados, ok? Mas como o professor tem uma tarefa primeira que é de ser o regente da sala, que ele tem que passar de uma certa forma o conhecimento, compartilhar... Então eu me dediquei primeiro nesse esforço junto com ele, precisei ganhar primeiro a confiança dele, ele teria que se sentir parte do grupo, até porque ele tem que representar a instituição dentro da sala de aula, se ele não fizer isso dentro da sala de aula, fica difícil... Por isso que alguns professores rodaram, foram substituídos, né? Rodaram num sentido assim... Não conseguiram cumprir aquilo que a gente já havia proposto de uma forma colegiada, não conseguiram chegar lá, não viram também muito mérito nisso e saíram...

P: Isso diretamente relacionado às avaliações?

R: As avaliações...

P: Você comentou do CPC, né? Que hoje, do curso, é quatro, não é isso? Você concorda com esse resultado? Hoje condiz com a realidade do curso?

R: Condiz, apesar de esse elemento quatro, quando eu pego o questionário, a avaliação do MEC e eu começo a avaliar um por um, cada item por cada item, né? Teve item lá que nós tiramos três e muitos nós tiramos quatro, agora, porque nós não tiramos cinco? É pura interpretação do avaliador... Pura... É extremamente subjetivo... Se ele olhou para aquela cadeira e aquela cadeira é marrom, mas ele achou que é bege, vai ser bege e não há o que tire isso dele, então há muitos requisitos dentro da avaliação que ele é subjetivo, não deveria ser assim... Acaba causando uma perda de nota pra instituição, quando a instituição atinge e acredita que atingiu aquele quesito cinco, por exemplo.

P: Além das atitudes que você já falou que tomou em relação aos resultados da avaliação, até porque você só tinha o resultado de 2012 e não tinha o do ano passado, 2015, você toma alguma outra atitude em relação ao resultado, agora não tem como, mas em relação ao resultado alguma coisa que você não tenha comentado? Você falou de simulados, de mudança nas questões das provas, mudou alguma coisa relacionada a currículo, digo, conteúdo de disciplina, mudou alguma coisa, porque caiu no ENADE ou porque ia cair, teve alguma mudança assim?

R: Em 2015 nós estávamos estudando, já em função desse 2012, algumas disciplinas, nós achamos... Nós chegamos à conclusão... Nós, quem é nós? O NDE e o Colegiado, sempre em Colegiado, né? Eu nunca fiz nada, assim... Ah, eu defini e vocês cumprem... Não rola, mesmo porque na área empresarial eu também já não fazia desse jeito... Então algumas disciplinas nós substituímos... Substituímos, porque vimos que não fazia mais sentido no momento atual, mas uma disciplina nós incluímos em função do ENADE, que é Administração Pública... Nós não conseguimos entender porque tem tenta pergunta de Administração Pública e não tem de administração privada, nós não conseguimos entender, mas então existe um viés para Administração Pública, talvez por ser escola pública, né? Porque, talvez, a educação deveria ser totalmente feita pelo Estado e não por iniciativa privada, então nós ajustamos o currículo do curso, então, a partir de novembro de 2015, o curso de Administração tem um novo currículo em suas disciplinas, então uma das disciplinas que foram introduzidas em função única e exclusivamente do ENADE foi Administração Pública.

P: Em relação à instituição, o seu contato com a instituição... Tem algum contato da instituição com os coordenadores ou com você, especificamente falando, em relação ao resultado da avaliação antes durante e depois? Se tem, como é que é esse contato?

R: O primeiro a saber do resultado é o representante da instituição, no caso aqui quem fica sabendo primeiro é o vice-reitor... Ele que é o representante legal, ok? Então, ele é o primeiro a saber, ele comunica o reitor, ele comunica a coordenação e a coordenação, com base nessa informação, comunica o colegiado, comunica o NDE e comunica os estudantes, ok? E o que a gente faz depois é pegar o relatório de avaliação e abrir ele, então nós estudamos o relatório, quem é nós? De novo, o NDE e o colegiado e o que nós vamos ver primeiro? Os pontos positivos que é para manter, então o desafio é manter e o outro desafio... O segundo desafio é porque nós não conseguimos a nota cinco nesses elementos, né? Porque, às vezes tem alguma estratégia, né? E Então, o que nós temos agora o desafio é... Nesses elementos que nós não fomos bem avaliados, independente de ser questão subjetiva ou não, é o nosso foco agora que nós estamos pra poder chegar no cinco.

P: Há algum tipo de cobrança pra aumentar ou manter o conceito?

R: Não. Isso ai é uma estratégia que eu mesmo, enquanto coordenador do curso adotei... Nós temos que dar um rumo pra alguma coisa... Temos que manter um futuro... Como eu vou manter um futuro se nós não tivemos um desafio?

P: Em relação ao questionário do estudante... Os estudantes preenchem um questionário antes do ENADE... Qual sua opinião em relação ao questionário? E como que se dá essa orientação para os alunos preencherem?

R: O questionário ele é socioeconômico e de novo ele traz algumas perguntas enviesadas, com relação à renda da família, formação da família, região da família, né? Se nós estamos avaliando um curso, o que é essa região? Por isso que a região, pra mim, induz a uma cultura, né? Mas assim, o estudante ele avalia de uma forma livre, a gente não tem influência... O que a gente orienta é que tem duas ou três questões, que elas são... Está mais para pegadinha do que realmente pra... Ah... Quantos livros você lê? Por exemplo, é uma pergunta... Quantos livros você lê? E ai depois pergunta se ele vai na biblioteca... Então, assim é uma pegadinha, porque se ele não vai na biblioteca porque que ele lê tantos livros? Ou, se ele vai na biblioteca e ele não leu nenhum livro... Então assim, a onde está a associação destas questões? Então é mais nesse sentido, tem umas duas ou três questões nesse sentido...

P: Eles preenchem os questionários sozinhos em casa?

R: Sozinhos.

P: Hoje você acredita que os alunos eles tem condições de fazer o exame?

R: Sim... Hoje o estresse e a preocupação e a ansiedade de que se eles irão bem ou não já não existe mais, porque nós estamos passando o conceito do ENADE desde quando ele entra, independente se ele vai fazer ou não... Então nas Jornadas, no dia a dia, no bate-papo, nos e-mails que nós mandamos, no Boa Leitura Estudante, vão links falando sobre o ENADE... Isso desde o primeiro ano... Então, hoje, todos aqui da instituição, do curso, sabem... Colegiado e o discente, o que é ENADE.

P: Em relação aos dados do curso no sistema do MEC... Tem o sistema on-line... É você quem faz esse preenchimento, que envia os dados ou não?

R: Não, é o vice-reitor.

P: Você o comunica ou ele que tem acesso a todos os dados e não precisa falar com você?

R: Não, a gente faz uma parceria... Quando há o momento da época de preencher... Ou pra renovação ou participa de avaliação nós sentamos juntos, porque tem coisas que são muito específicas do dia a dia... Mesmo nós conversando e temos um estreito relacionamento profissional, tem coisas que é do dia a dia e que tá no meu DNA, então a gente faz sempre juntos isso.

P: Em relação à documentação, quando eu falo documentação, os documentos de avaliação, os instrumentos de avaliação, mesmo o cadastro no site... Você acredita que há um excesso de detalhes? Há um detalhismo, um exagero de documentos, ou não?

R: Poderia ser algumas coisas serem replicadas automaticamente pelo e-MEC e ele não faz isso... Mas assim, como administrador, talvez seja melhor nesse momento ter esses instrumentos, mesmo que a gente tenha um retrabalho, do que não ter... Não ter, para uma gestão acadêmica, é muito ruim... A gente perderia talvez dados importantes... Uma vez que nós somos permissionários do Governo Federal pra poder acatar, então se ele também não der algumas diretrizes fica muito difícil a gente, em sendo permissionários, entender o que eles querem...

P: Então, dentro do que tem de quantidade de instrumentos, de documentos e dados relacionados ao curso é uma coisa padrão, uma coisa normal, não há nada que seja exagerado?

R: Não vejo nada de exagero... Poderia ser automatizado, que nem todo ano ele pede pra fazer o Censo, mas ele já tem os dados do Censo, a gente manda pra ele, então nós poderíamos mandar o que mudou, mas todo ano a gente tem que mandar tudo de novo...

P: Em relação ao PPC, quem é o responsável? Como que ele foi elaborado? É o NDE, você praticamente quem faz... Como que funciona a elaboração do PPC?

R: O responsável pelo Projeto Pedagógico do Curso, o PPC, eu sou o responsável... Eu sou o fiel depositário das informações que estão lá dentro... Toda a atualização, inovação, daquilo que nós discutimos aqui e de outros itens estão dentro do PPC... O PPC é o carro chefe do curso, tudo o que nós fazemos está dentro desse PPC... Esse PPC é atualizado de seis em seis meses... Se você me pedir agora... Ah, posso ver se está atualizado? Pode, porque atualizei ele em abril... Ele é feito pelo NDE juntamente com o Colegiado.

P: E as diretrizes do MEC, em relação ao curso de Administração, todas foram incorporadas? Ou alguma coisa vocês acreditam que não fossem importantes?

R: Cem por cento foram incorporadas, inclusive as novidades, as resoluções do curso também foram incorporadas e algumas Leis, que são obrigatórias, como Libras, sustentabilidade, parte de história da cultura afro-brasileira e indígena se tornaram disciplinas do curso.

P: Em relação à CPA, a gente falou muito da avaliação da instituição de uma forma externa, falamos da avaliação de curso e falamos do ENADE, a Comissão Própria de Avaliação... Como é que é esse contato seu com a Comissão? É uma coisa próxima? E como é que consiste essa avaliação da CPA?

R: Ela é bem apartada... Eu fico sabendo do resultado... A minha percepção é de que ela poderia ser melhor divulgada na instituição, até o propósito dela... Mas assim, o que eu posso falar é que de todos os cursos que nós temos, o curso de Administração é o curso melhor avaliado pela CPA isso porque talvez tenha tido o empenho da CPA maior que nos outros cursos, pode ser... Mas talvez muito em função da coordenação e do corpo docente informando o aluno a todo o momento o que é a CPA, e outra, nós desenvolvemos uma avaliação preliminar à CPA... Todos os cursos têm, mas o curso de Administração leva isso bastante a sério, então em maio nós fazemos o chamado PAD, que é o Programa de Avaliação da Disciplina, então é uma pré-avaliação de tal forma que se a gente perceber algum desvio na disciplina, e nós estamos falando da disciplina, não estamos falando nem do docente... Nós temos quatro questões e nós temos um critério de corte, então se não atingiu esse critério a gente remete ao docente para que o docente verifique o que precisa ser ajustado na disciplina tanto a parte didática quanto o seu próprio conteúdo para que quando chegue na CPA esse item, por exemplo, de conteúdo, esteja bem esclarecido... Quando o professor faz isso, ele automaticamente tem que perguntar pro aluno, ele pergunta pra classe onde está esse desvio, porque ocorreu esse desvio... Então é uma autoavaliação, mas é uma avaliação tipo

trezentos e sessenta graus, porque ele se expõe e abre a oportunidade pro aluno também colocar, então isso acontece em maio prevendo uma melhora na CPA lá em Outubro...

P: Isso... Me fugiu aqui... É um movimento do curso ou da CPA?

R: É um movimento da instituição... Mas é por curso, não é da CPA.

P: Por curso e por disciplina?

R: Por curso e por disciplina.

P: Na sua opinião, a avaliação interna da instituição, ou seja, a CPA, da forma como ela é realizada, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Olha... Assim, como o meu curso é o melhor avaliado eu posso falar pra você que ajuda, mas se não tivesse sido bem avaliado, ajudaria do mesmo jeito, porque são parâmetros, é melhor ter esses parâmetros com resultados bons ou ruins, mas que te ajude de uma certa forma a ter um ponto de vista pra você poder fazer uma reflexão e melhorar, se não tiver nada fica ruim, então acho que é sempre bom.

P: Desde que começou... Desde que você tem contato com essa avaliação da instituição, houve alguma mudança no curso, ou não? Ou isso não foi utilizado como um instrumento de mudança?

R: Sim... Porque em 2012 o curso era mal avaliado, até porque o pessoal também fez mal o ENADE, então existia todo um desconforto e uma falta de conhecimento... Conforme nós fomos melhorando e divulgando e compartilhando esse conhecimento com o discente e com o Colegiado as coisas foram melhorando, então a CPA é um instrumento válido e a gente utiliza ele.

P: Em relação à avaliação externa, no caso da instituição, da forma como ela é realizada, você acha que ajuda ou atrapalha mais a instituição? A gente comentou que ela é uma avaliação mais objetiva, até você comentou, uma coisa mais exata... Você acha que ajuda a instituição a melhorar ou atrapalha?

R: Como nós estamos indo bem, então eu acredito que ela ajuda, o que nós temos que fazer é continuar nos esforçando para que, dentro dos critérios estabelecidos, a gente continue se destacando e melhorando... Agora, justiça ou não é muito relativo pra uma única avaliação, a gente tem que pegar todo o contexto... Acredito que o ENADE ele pode ser melhorado, mas ainda assim é um instrumento de referência para a instituição.

P: O ENADE, ele ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ele ajuda o curso.

P: Ajuda... Em que ele ajuda?

R: Ele ajuda principalmente pra verificar... Mesmo nós não sabendo, não tendo o resultado, não tendo o acesso de uma forma individual, mas a gente tem uma ideia se aquilo que nós passamos como conteúdo ajudou ou não... Eu só vou conseguir te falar isso no segundo semestre, que foi quando nós conseguimos conscientizar os alunos... O de 2012 ninguém respondeu nada... Como nós ficamos sabendo que ninguém respondeu nada? Pela nota baixa e porque o próprio aluno falou que boicotou... Então a sinceridade foi tão grande que... Mas eu ainda acredito que, independente dele ser bem ou mal elaborado, ele é uma referência.

P: Você falou do ENADE, que ele poderia mudar, que ele poderia melhorar... O que ele poderia mudar?

R: Por exemplo, se ele foi construído para fazer a avaliação do desempenho do estudante, que ele sirva pra esse propósito e não ser utilizado pra você fazer avaliação da instituição, porque a infraestrutura da avaliação da instituição é feito pela avaliação quando o MEC vem aqui ou pela própria CPA.

P: A avaliação do curso, que aconteceu... No seu caso específico teve um problema de conceito e eles vieram pra cá, da forma como ela foi realizada, você acha que ela ajuda ou atrapalha? Ela acaba sendo dependente do ENADE? Como é que é sua visão?

R: Ela foi dependente do ENADE e ela ajudou, porque nós tínhamos um conceito antes de 2012 que era três e

nós fomos para quatro, ok? Então, ela ajuda...

P: As avaliações, de um modo geral, você vê que elas são uma camisa de força ou elas podem ajudar o curso a se organizar melhor, a se estruturar melhor? Como que você vê isso?

R: Acho que depende muito de como o coordenador quer olhar aquele resultado... Aquele resultado... Aquele número como conceito abaixo da expectativa ou acima da expectativa depende muito do que você quer pro seu curso... Um número ruim pode te dar uma motivação pra você fazer várias melhoras como um número bom pode fazer com que você relaxe... Então, tem que tomar muito cuidado e é muito em função do olhar do gestor em relação a isso, mas de novo eu acredito que sempre... Não vejo como camisa de força, mas acredito que poderia ser melhorado.

P: Mas não é uma coisa que engesse o trabalho do coordenador pra ficar a ponto de ficar só preocupado com avaliação?

R: Não, porque ele é um item... Agora ele é um item dentro do nosso componente curricular... Ele é um item... Ele tem que ser falado, né? A voz desse ENADE tem que percorrer a instituição e tá percorrendo.

P: Então, de um modo geral, da pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Sim, da pra aprender, sempre da pra aprender, sempre há oportunidade de aprender, mas principalmente o olhar e a interpretação que se dá para aqueles números... Você pode olhar de uma forma negativa como você pode olhar como uma baita de uma motivação.

P: Quando você fala assim, de uma forma positiva e de uma forma negativa, o que você quer dizer com isso exatamente? O que é ver essa forma positiva?

R: Eu sempre olho o número, mesmo que ele seja negativo... Porque eu vou criar um desafio praquilo, eu vou criar um desafio para o Colegiado e para os discentes também, porque eu já fui formado, já está no meu DNA isso daí, não tem a derrota, não tem como melhorar, sempre tem como melhorar, o que tem que procurar é os caminhos para que isso melhore, então o número ruim pra mim ele é um desafio, eu tenho que fazer ele chegar num número bom, porque é o que está sendo pedido... O número bom, o número bom ele é mais difícil para a gente continuar a motivação, porque eu já cheguei na excelência, então nós temos um trabalho interno de continuar motivando e estruturando e mantendo o que é bom pra ele sempre continuar sendo bom.

P: Você falou do número alto, um conceito melhor, quando o conceito ele é baixo, quando o número é ruim ele não é uma punição? Pra você ele acaba não sendo uma punição então?

R: Pra instituição ele é uma punição, tanto que o curso ele chegou a ser truncado, ele é travado... Você é obrigado a fazer uma diligência se comprometendo a melhorar, então ele é punitivo... O que a instituição e com isso o gestor do curso tem que ficar atento é a velocidade de como ele vai corrigir isso, não pode ficar demorando muito tempo pra corrigir ou então abandonar... De repente tem instituição que abandona... Então existe uma situação de estratégia ai...

P: Essa questão... Do desafio de melhorar... Esse contato com os professores, ele muda? Como é que funciona isso? Por exemplo, você falou do conceito... O conceito é bom, tem o desafio tanto para manter quanto para melhorar? Tem alguma modificação no contato com os professores não só com o sentido de cobrança, mas de analisar o trabalho, de uma autoavaliação do trabalho, existe isso?

R: Sim, existe. Eu estabeleci junto com o Colegiado uma avaliação e um desenvolvimento do Colegiado e por grupos, porque tem grupos que tem afinidades, até por afinidades por disciplinas, então, por afinidades e blocos de disciplinas, nós temos professores que se afinam em função disso... Então, em função disso, eu tenho também uma avaliação que chegou até na reestruturação da grade do curso por blocos de disciplinas, então eu tenho dois tipos de monitoramento, o colegial que é o todo, como é que eles se comportam, como é que eles se veem, como eles se interagem e por bloco.

P: Você que passou por esse momento, uma situação interessante, que é a questão de assumir um curso com um conceito baixo e tem que subir... É mais difícil aumentar ou manter?

R: Acho que o desafio agora vai ser manter, porque o primeiro degrau... Assim, você está no primeiro degrau...

Abaixo do primeiro degrau seria fechar o curso e todo mundo perder o emprego, então partindo dessa premissa, vamos ficar sem emprego? Vamos ficar sem alunos? E vamos fechar o curso? Não, não queremos isso, então todos os desafios foram para crescer, manter é um desafio maior.

P: Você falou que dá pra aprender alguma coisa em relação às avaliações, o que foi o grande aprendizado em relação às avaliações? Essa percepção de autoavaliação ou não?

R: O que serviu a avaliação, principalmente para mim, a avaliação do resultado de 2012, foi exatamente buscar o IGC, o IDD, que são indicadores, informações que eu não tinha, porque o curso não tinha histórico, porque o histórico estava com a pessoa que saiu, tava na cabeça dele, então, assim, pra mim, naquele momento serviu bastante.

P: E serviu pra construir um histórico do curso para o posterior, para os próximos momentos, enfim para você poder construir a própria história do curso...

R: Isso, se hoje nós temos um curso com o conceito quatro, se nós temos um pessoal motivado, se nós temos uma nova grade que foi aprovada, a forma como ele funciona e a sistemática que nós montamos de conversar e de dialogar e de crescer, foi em função daqueles números que eu fui pesquisar quando cheguei.

P: E isso acaba sendo um referencial para ir além?

R: Isso... E como eu descobri que tinha? Porque quando eu entrei no Mestrado, o projeto que eu ia fazer foi exatamente de Avaliação, depois eu acabei mudando, porque eu fui convidado para fazer o projeto na educação básica, porque já tava o projeto... O programa em andamento, então me aprimorar nessas políticas foi fundamental para chegar onde nós chegamos hoje.

P: Nós já estamos caminhando para o final, qual é o maior desafio que você vê que as avaliações do SINAES trazem para o seu trabalho?

R: Um dos maiores desafios eu acredito que ainda deveria ser por região, deveria também separar o que é instituição pública e o que é instituição privada, porque queira ou não queira tem uma diferença muito grande nesse tipo de construção e nós precisaríamos ter, se nós quisermos comparar as coisas, ter uma comparação de início e ter uma comparação de fim.

P: Hoje não tem mais?

R: Hoje eu não tenho mais, então é difícil...

P: É difícil, o grande desafio então é ter essa percepção de como estava e como está?

R: É... O que fica na minha cabeça é, eu formei mesmo o profissional? Porque o profissional que eu formo ele já é profissional... Noventa e nove por cento dos meus estudantes ele já são profissionais, eles já estão no mercado de trabalho, então é o quanto que o meu curso está agregando no dia a dia dele? Então, saber isso é o meu maior desafio...

P: Saber a formação, a qualidade da formação e como medir o processo da formação do aluno durante o curso?

R: Isso... Como medir isso...

P: A última questão... Como é que você avalia o seu trabalho hoje? Qual é a sua avaliação do seu trabalho atualmente?

R: Então, se for pra dar uma nota de zero a dez para o Adriano eu daria nove, porque assim, de quando eu cheguei, do que tinha e pra onde nós chegamos e o que nós temos hoje foi uma construção muito legal, muito grande... O Mestrado ajudou? Ajudou, mas a minha formação em Administração foi fundamental, os meus 35 anos trabalhando nas empresas foi fundamental pra chegar onde nós chegamos hoje...

P: Fundamental para ter aquela percepção de organização, aquela percepção de funcionamento de uma organização, não é?

R: Todas as áreas de conhecimento da Administração...

P: As disciplinas que você aprendeu, enfim...

R: Sim, são super importantes pra nós conduzirmos um curso desse.

P: E se você tivesse que mudar alguma coisa, o que você mudaria? E porque mudaria? Ou não mudaria?

R: Na verdade a mudança ela é constante, tanto que eu tenho uma disciplina que é Gestão de Mudanças, então ela é permanente, mas eu acredito que nós estamos mais daqui para frente para ajustar aquilo que nós criamos, a partir do momento que se eu olho para trás eu tinha o PPC em 2012 muito simples, hoje eu tenho ele mais robusto, mais encorpado, me dá mais trabalho? Me dá mais trabalho, mas assim, tem muitas inovações lá dentro, então manter essas inovações e melhorar essas inovações são pontos legais... Não mudaria, mas talvez traria novas inovações.

P: E por quê? Só pela mudança ou algum motivo específico?

R: É porque são desafios, o mercado está constantemente mudando, precisando de novas coisas, então nós também precisamos estar atualizados ao mercado, não posso ficar engessado numa resolução que é de 2000 e pouco... Uma resolução muito antiga para o dia de hoje...

P: Do curso de Administração que você tá falando?

R: Isso, especificamente do nosso curso, a resolução que, se não me engano, de 1995, a última, a primeira e a última, deveria ter sido atualizada e ela não é atualizada, com isso dar uma oportunidade de nós irmos no mercado descobrir o que as empresas estão precisando e melhorar, mas poderia estar sendo acompanhado mais de perto pela área da Educação.

P: É isso professor, obrigado, foi muito válido.

R: Obrigado, espero ter contribuído... Me coloco a disposição e boa sorte.

APÊNDICE K – Transcrição de Entrevista Número 3

Data: 27/04/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (César)

Tempo de Duração
43 minutos

P: Iniciando aqui a entrevista de número três com o professor César... Professor, obrigado mais uma vez por aceitar participar... Professor, qual o seu nome? E qual sua idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: César, minha idade em trinta e um de dezembro será 44 anos.

P: Professor, qual a sua formação?

R: Eu sou formado Bacharel em Administração de Empresas.

P: Tem Mestrado? Pós-graduação?

R: Especialização em Administração Financeira e Contábil e Mestrado em Administração com ênfase em Gestão Econômica e Financeira das Organizações.

P: Quanto tempo que o senhor possui de graduado?

R: Treze anos.

P: Hoje o senhor trabalha só aqui na instituição ou trabalha em outro lugar também?

R: Só aqui, em tempo integral.

P: O regime de trabalho então é de tempo integral, quarenta horas?

R: Isso.

P: O senhor é coordenador só do curso de Administração?

R: E Ciências Contábeis.

P: O curso de Administração, especificamente falando, ele funciona só de manhã? Quais são os períodos de funcionamento?

R: Temos alunos, turmas de manhã e turmas à noite.

P: Hoje quantos alunos tem o curso?

R: Em média, perto de setecentos e trinta e poucos alunos no curso de Administração.

P: E professores?

R: Só do curso de Administração algo em torno de quarenta e cinco.

P: Há quanto tempo que o senhor trabalha nessa instituição?

R: Há cinco anos e meio.

P: Antes o senhor já tinha trabalhado como docente?

R: Sim, como docente e como coordenador também em outra instituição.

P: Quanto tempo foi isso? Quanto tempo de experiência como coordenador e como professor?

R: Como professor a gente nunca deixe de ser, então assim... Começamos em dois mil e três a lecionar e estamos até hoje, são treze anos na carreira docente. Agora, na carreira de coordenação na outra instituição nós começamos em dois mil e cinco, saímos em dois mil e nove e ai aqui assumimos em dois mil e quinze e estamos até agora.

P: Hoje, no seu regime de quarenta horas, quanto tempo de docência e quanto tempo de coordenação? Ou você só fica na coordenação?

R: Não, temos uma certa liberdade até, porém procura-se manter sempre vinte horas de coordenação e vinte horas de docência.

P: Em que ano que o curso foi criado?

R: Aqui na instituição.

P: É... Uma média, não precisa ser preciso. Quantos anos tem o curso mais ou menos?

R: Foi bem antes de eu chegar aqui, eu imagino que tenha sido por volta de dois mil e sete.

P: A seleção dos professores, como é que ela funciona? O coordenador, no caso você, participa? Não participa? É por edital? Não é? Como que funciona?

R: No primeiro momento é por indicação e ai em tendo essa indicação há análise curricular e depois aula-teste, na qual participa a coordenação, participa um professor convidado, normalmente professor que tenha ligação com a área da disciplina e uma pessoa do RH.

P: Hoje o curso... Ele possui NDE?

R: Sim.

P: Como é que funcionam as decisões? Quem participa? O senhor e mais quem?

R: É o coordenador e mais cinco professores convidados pra fazer parte do NDE.

P: Esse NDE ele é composto só por professores do curso de Administração?

R: Só por professores do curso de Administração e com titulação.

P: Em relação às decisões do curso, tem o NDE obviamente como a gente já falou... Há Colegiado? Há participação dos alunos ou não?

R: Sim, no primeiro momento as decisões são tomadas pelo NDE, em seguida são repassadas para discussão também no Colegiado, no qual existe a representação discente nesse Comitê Colegiado.

P: Hoje você coordena o curso sozinho ou tem um vice-coordenador? Alguém que auxilia?

R: Não, a coordenação é só minha e existem os órgãos de apoio da instituição, mas na coordenação sou só eu.

P: Você sente que alguma coisa mudou pra você desde quando você assumiu a coordenação? Você falou que já trabalhou como coordenador antes, não aqui, mas antes mesmo, sente que mudou alguma coisa como profissional, como administrador?

R: Com certeza, porque os desafios de qualquer coordenação em qualquer instituição eles são muito grandes, a cada dia que você vem pra cá acontece uma novidade, surge um fato novo, no qual você tem que estar lidando, foge um pouco de toda aquela tua formação acadêmica de graduação, pós-graduação, sabe aquela... Vamos chamar assim, a parte mais técnica, né? Você vai pro dia a dia e na coordenação você se envolve muito e tem que se relacionar muito com as pessoas e você é pressionado e cobrado dos dois lados. Você é pressionado e cobrado

pelos alunos e você é pressionado e cobrado pela Direção, mantenedores e por ai vai...

P: Você falou uma coisa interessante... Foge um pouco da formação... Mas da formação, você acha que alguma coisa contribui ou contribuiu pra esse momento como coordenador?

R: Ah não, sim, durante a minha formação, tanto até no Mestrado mesmo, nós tivemos disciplinas lá, créditos, de Liderança, Trabalho em Equipe, Comportamento Organizacional, são disciplinas que ajudam a gente a tentar minimizar esse impacto, que é a coordenação.

P: Da formação do administrador, então você acha que pega muito a questão dos valores, de comportamento, de liderança...

R: Do relacionamento humano.

P: Do relacionamento humano de uma maneira geral?

R: Sim.

P: E dentro da coordenação hoje, com esse aspecto da formação de administrador e atuando como coordenador, você sente que consegue inovar em alguma coisa? Trazer inovações pro curso ou não?

R: O nosso curso aqui ele já tem a sua estrutura e assim, realmente ainda falta... Eu sinto que ainda falta algumas coisas pensar um pouquinho mais estrategicamente e que a correria do dia a dia não nos permite muitas vezes ter esse tempo, então a gente se baseia muito no NDE, a gente conta muito com o NDE, quando o NDE traz essas discussões, traz esses modelos de inovação e ai nós vamos discutindo e vamos fazendo e a gente vai tentando sempre ver o que tá sendo feito de melhor por ai no mercado pra gente tentar fazer mais ou menos parecido ou alguma coisa que seja também relevante.

P: Hoje, qual é o maior desafio que você vê na coordenação?

R: O maior desafio hoje é nós tornarmos as nossas aulas presenciais de uma maneira mais dinâmica, mais interativa... O mundo tecnológico hoje e os alunos exigem uma aula mais interativa, né? E esse é o grande desafio. Acompanhar essa velocidade de mudança tecnológica e adaptar ela pra nossa sala de aula.

P: Trazer a tecnologia pra sala de aula?

R: É, pra sala de aula. E não só trazer a tecnologia em si, mas o conceito e a cultura e passar isso para os professores também, porque, claro... Não é crítica, apenas uma constatação, nós temos muitos docentes com já bastante tempo de carreira, de docência, com uma baita, vasta experiência só que com o seu jeito... Aquele jeito mais tradicionalista de dar aula, de ministrar aula que a evolução tecnológica tá exigindo outras coisas.

P: Você já ouviu falar do SINAES?

R: Sim.

P: O que ele significa pra você?

R: É um órgão que na verdade é um instrumento que avalia o desempenho da instituição, do curso em si, até mesmo pra poder ver a possibilidade de formação... Do que está se formando em termos de profissionais no mercado... É um importante instrumento de avaliação, sério, entendo que seja sério, e que as instituições de ensino devem ficar muito atentas a ele.

P: Em relação à avaliação externa da instituição... A gente tem avaliação da instituição, do curso e do estudante... A avaliação da instituição, você já participou? Participa? Ou quem cuida disso são outras pessoas?

R: Aqui na instituição eu ainda não passei por essa avaliação externa, mas já passei por avaliações externas em outras instituições enquanto coordenador lá.

P: E como que foi esse contato com os avaliadores? Foi tranquilo? O que você achou?

R: Foi tranquilo... É aquilo que nós estávamos falando... É um importante instrumento de avaliação, de regulamentação e tudo o que foi questionado, perguntado, discutido tá dentro daquilo que se espera realmente para o mínimo para um curso para a formação como profissional... Então, assim foi bem tranquilo tudo... A documentação que eles exigiram, nada assim excepcional.

P: Em relação à avaliação dos estudantes, o ENADE, você falou que é coordenador aqui há cinco anos? Foi isso?

R: Não, como coordenador há dois. Trabalho aqui há cinco.

P: Então você participou no ENADE, por exemplo, do ano passado?

R: Sim.

P: E como é que foi?

R: Então, ainda não tivemos o resultado.

P: Não tiveram, mas como foi esse processo?

R: Mas o processo, assim, foi... O mais importante é a gente comprometer o aluno, né? Mostrar pra ele a importância desse processo do ENADE, porque como é uma avaliação na qual ele é até obrigado a ir, mas ele não é cobrado sobre o resultado do que ele apresenta e por ser a prova num dia de domingo, que os alunos não tem muita vontade, muito desejo de participar, então a gente fez uma campanha anterior de sensibilização e de comprometimento, porque não adianta querer fazer campanha, no meu modo de entender, campanha de vamos dizer vamos dar cursinho agora pra preparar pra prova, porque na verdade a preparação pra prova ela tem que correr ao longo dos três anos e meio, quatro anos que ele já tá aqui, não vai ser em um mês, uma semana, que vai se dar um cursinho pra prova... O trabalho maior nosso foi o de conscientização e em particular, essa última edição do ENADE além de ser num domingo, tivemos um domingo muito quente de sol e foi um domingo de feriado prolongado, na qual na sexta-feira foi feriado, então assim... Ah o aluno quer viajar e ele não entende, porque ele foi obrigado a fazer isso se não tem nota... Foi difícil a conscientização, porém nós conseguimos.

P: Então o senhor disse que não teve nenhum tipo de preparação pra prova?

R: Preparação técnica não, foi de conscientização mesmo... Da importância, os professores falando em sala de aula, nós, a coordenação, passamos em sala de aula, falando da importância de se fazer a prova.

P: E você sente essa dificuldade de conscientização dos alunos? De engajamento deles?

R: De engajamento. Eu acho e eu sempre em todos os fóruns que a gente vai de discussão, sempre surge esse tema e nunca se avança em nada, eu acredito que eu sou da opinião de que a nota do ENADE, do aluno, a nota tenha que fazer parte de alguma maneira do seu certificado, do seu diploma, tenha que ter algum tipo de indicação lá, pra ver se a gente consegue um comprometimento um pouco maior daquele aluno, às vezes a gente consegue o comprometimento do aluno vir fazer, pela obrigação, mas ele fica o tempo mínimo ali na prova e simplesmente levanta e sai e ele fala assim ah pra mim não mudou nada, já fiz o que tinha que fazer e ai isso acaba comprometendo toda uma estrutura.

P: E o engajamento dos professores é mais fácil?

R: Muito mais fácil, muito mais fácil, né? Porque os professores compram mesmo a ideia e assim, em particular aqui na instituição, nós temos essa facilidade, o corpo docente é muito unido, é muito comprometido, então tudo que a gente pede o corpo docente tá junto ajudando nas demandas, indo em sala de aula, fazendo reuniões com os alunos, tudo que a gente tá ali juntos eles tão participando... E até mesmo no dia da prova vieram, ajudaram, fizeram aquelas boas-vindas, aquele último incentivo, né?

P: Das três avaliações, a gente tem a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do estudante, para você qual é a mais relevante?

R: Sinceramente eu acho que é a avaliação institucional.

P: Institucional...

R: Eu acho que sim, porque é importante eu saber o que meu aluno, o meu discente, ele sente do curso, da instituição de uma forma geral e ai naquela percepção é que eu vou tentar melhorar, na expectativa... Claro que a avaliação externa é importante, claro que a avaliação do ENADE também é importante, nós não estamos discutindo isso, mas dentre as três eu considero a mais importante... Porque assim, é a nossa lição de casa, enquanto eu não arrumar a minha casa internamente não adianta eu querer arrumar o que o de fora tá pedindo. Primeiro eu tenho que arrumar o meu interno. Pra depois atender melhor o externo.

P: Hoje, qual é sua opinião ao modo que as avaliações são realizadas?

R: Eu acho que... Primeiro, a avaliação do ENADE... Eu acho que a avaliação do ENADE ela poderia ser regionalizada, não uma avaliação nacional única, até porque no próprio critério de avaliação externa dos cursos é exigido dentro do Projeto Pedagógico, dentro da estrutura curricular, que se dê uma valorização para o componente local, então, por exemplo, aqui na região, nós temos uma vertente muito grande dos cursos de Administração acabam meio que direcionando, ou uma parte, para falar da região, porque é importante, é o principal polo movimentador, e acontece que a prova do ENADE, por exemplo, é uma prova nacional que não contempla... Eu to falando da região, porque nós estamos aqui, mas a característica da região norte é uma, que da região do nordeste é outra, que dá região sul é outra, então acho que essa prova deveria ser regionalizada... Claro, alguns componentes sim, podem ser gerais, nacionais, mas tem que ter o componente específico de cada região, que é onde que é dado ênfase em cada curso.

P: Em relação à avaliação de cursos e institucional, acha que está adequado?

R: Sim, acho que está adequado... Claro, um ajuste ou outro... Eu acho que apenas, talvez... Ai olhando pelo lado dos avaliadores, dois dias que eles ficam na instituição eu acho pouco pra fazer uma avaliação... Principalmente se for uma instituição grande, nós temos instituições que tem o curso ai em dois três campus, né? E ai eu acho que o tempo de dois dias é muito curto pra isso, porém olhando pelo lado da coordenação, do curso, da instituição, de cá, pra mim tranquilo.

P: Você especificamente toma alguma atitude antes das avaliações? Alguma atitude específica antes do ENADE, antes de uma avaliação de curso, prepara alguma coisa? Se prepara, conversa com os professores? Ou não, deixa fluir naturalmente?

R: Antes da avaliação de curso é claro que naquela semana anterior a gente dá aquela reforçada com os professores, né? Olha vai vir avaliação... A gente procura orientar os professores para que deixem os seus currículos Lattes atualizados, porque infelizmente às vezes a gente sabe que o professor não faz isso e é importante, nós orientamos pra eles a importância de publicações, pra poder ter um peso maior no corpo docente do curso, mas assim, são só conversas, não é nada formal, apenas conversas mesmo, para lembrá-los e alertá-los da comissão que vai vir e a importância dela para a instituição.

P: Qual é o resultado do curso? O CPC?

R: Nota três.

P: Você concorda com esse resultado?

R: Pelo que eu estou avaliando nesse tempo de coordenação que eu estou, sim. Claro que nós temos algumas dificuldades estruturais que acabam no fundo comprometendo um pouco, porém eu acho que a nota três para a nossa expectativa de público ela está adequada sim, nós estamos tentando melhorar, mudar, mas a gente sabe que, assim, a nota quatro, não vou nem falar em cinco, porque cinco só mesmo as federais ou uma GV, que a gente sabe que tem toda uma estrutura pra isso, mas pelo menos uma nota quatro a gente tá tentando buscar ai... Vamos ver...

P: E tem algum contato da instituição com você em relação às avaliações? Com os coordenadores? Ou não?

R: Não, é um bate-papo mesmo com o docente...

P: Então esse conceito três ele não tem nenhum tipo de cobrança pra aumentar ou manter? Ou tem?

R: Não, a gente sempre busca melhorar, mas eu sou muito consciente e sei das nossas limitações estruturais e eu

percebo que realmente o três hoje está adequado, claro que nós estamos trabalhando para tentar melhorar.

P: O resultado da avaliação... Agora vai sair só no final do ano provavelmente o de dois mil e quinze, mas o anterior, de dois mil e doze, você teve acesso?

R: Sim.

P: Com esse resultado, você tomou alguma atitude diferente? Levou ao NDE? Enfim, isso foi discutido?

R: Sim, nós levantamos os principais pontos de deficiência, não em questões específicas, mas nas áreas... Claro que tem sempre uma área um pouco mais complicada ou outra e dentro dessas áreas, dessas questões, junto com o NDE, nós conversamos depois com o Colegiado, com os professores, para que eles dessem uma ênfase maior, para que dessem uma atenção maior naqueles assuntos abordados.

P: Então a partir dos resultados tiveram algumas mudanças relacionadas ao conteúdo?

R: Sim.

P: Mudou alguma disciplina do curso ou algo assim?

R: Ah, sempre tem atualização de grade, de matriz curricular, por exemplo, quando eu comecei aqui no ano de dois mil e quinze eu já comecei junto com uma matriz nova, atualizada, porque isso faz parte, né? Tem que estar sempre atualizando as matrizes curriculares de acordo com o cenário, né? O cenário que o país vive, que a região vive, enfim...

P: Considerando o resultado das avaliações?

R: Sim, mas não como preponderante, mais mesmo é a análise do cenário local.

P: Os alunos respondem um questionário antes do ENADE, o questionário socioeconômico, como é que funcionou isso? Eles foram informados? Eles preencherem sozinhos?

R: Eles foram informados dos prazos e da forma de preenchimento, porém eles foram autônomos para fazer onde quisessem. Podiam usar o laboratório nosso aqui, como podia fazer na casa deles, onde eles quisessem.

P: Quando teve o ENADE ano passado você chegou a ir a algum local de prova?

R: Sim, pra dar as boas-vindas pros alunos.

P: Teve apoio? Levou alguma coisa ou não? Foi sozinho ou foi com alguém?

R: Não, fui com o corpo docente... Como tinha falado, o corpo docente ajuda bastante nesse ponto e nós fomos lá, dar aquele incentivo, aquelas boas-vindas, aquela última palavra de apoio, de encorajamento.

P: E depois da prova eles vieram conversar com vocês ou não?

R: Os alunos?

P: É, comentar sobre a prova, ou não?

R: Eles voluntariamente não, nós sim. Nós fomos até eles pra saber, pra sentir como é que foi a prova, mas assim também nada formal, foram os professores, cada qual na sua aula, cada qual no seu momento, a coordenação também, nos corredores da vida, nas lanchonetes da vida, bate papo daqui, bate papo dali, pra gente sentir, pra gente medir um pouco sim.

P: Você acredita que hoje os alunos aqui da instituição tem condições de fazer o ENADE como ele se apresenta?

R: Sim, talvez, óbvio não vão ter a nota cem por cento, mas daria pra fazer.

P: Em relação aos dados do curso no e-MEC, quem que faz o preenchimento desses dados?

R: É a nossa Procuradora Institucional, que a gente chama de PI.

P: É um órgão ou uma pessoa só?

R: É um órgão que é coordenado por uma pessoa.

P: Tem um contato seu ou não?

R: A gente procura fazer em conjunto. Como ela já é uma pessoa muito experiente na área de Educação, há muitos e muitos anos, então ela já tem todos os caminhos pra fazer e ai claro, um detalhe ou outro, a gente senta e discute.

P: Em relação ao PPC do curso, quem que é o responsável? E como é que são as decisões quando tem mudança?

R: O PPC do curso, o pai dele, o responsável por ele, sempre é a coordenação, porém ela gera esse filho junto com o NDE, não tem como... Até porque o coordenador, por mais que ele seja especialista na área ou titulado na área, ele não tem abrangência de todas as áreas do curso exigidas, então é importante a formação de um bom NDE, um NDE generalista, que possa, dentro de cada especificidade de cada componente, formar essa generalidade junto com o coordenador e ai montar esse projeto, esse PPC, dentro das mais variadas óticas e visões necessárias para o curso... Então assim, o responsável sempre vai ser o coordenador, porém ele não vai gerar isso sozinho. Ele vai criar isso, ele tem que criar isso com o NDE.

P: Houve alguma mudança em relação às avaliações, algo que foi incluído no PPC por causa das avaliações ou não?

R: Nós tivemos aqui, não especificamente pelo caso do curso de Administração, mas pra alguns outros cursos da instituição... Nós percebemos uma necessidade e já vimos fazendo isso já há dois anos, então foi antes mesmo do ENADE de Administração, nós mudamos a nossa forma de avaliação, a avaliação discente... Então nós criamos aqui o que a gente chama de Prova Organizacional Institucional, que é a nossa POI, ela é feita no final do semestre, que é uma prova única, que engloba toda a interdisciplinaridade daquele semestre, daquele ciclo, então é uma prova, como se fosse realmente o modelo ENADE, e é no modelo ENADE, com alternativas, com questões discursivas, porém o ENADE é aquela abrangência, a interdisciplinaridade do curso inteiro que é feita naquela prova, aqui a gente faz por ciclo, por semestre, então tem a POI, por exemplo, do sexto semestre, aquela POI do sexto semestre ela é uma prova interdisciplinar que pega todas as disciplinas daquele sexto semestre, então de certa forma seria uma prova no modelo característico ENADE, só que o conteúdo só daquelas disciplinas, isso acontece pra cada ciclo e pra cada curso, claro. E ela é feita, essa prova institucional, ela é feita num único dia, também feita nos modelos de quatro horas de duração, então pra ter as mesmas características do ENADE.

P: Essa prova também é assim no curso de Administração?

R: Também. Todos os cursos da instituição. Foi institucional.

P: As diretrizes do MEC em relação ao curso de Administração, elas foram todas atendidas no PPC ou tem alguma que não entrou?

R: Não, nós procuramos fazer e atender todas.

P: Em relação à CPA, falando agora da avaliação de um modo mais interno, como é que é o contato da CPA com você? É tranquilo? Como é que funciona a avaliação?

R: A avaliação aqui na instituição a gente faz duas, apesar de não ser obrigatório, a gente faz duas vezes por ano, uma em cada semestre... E entre tantas coisas que são avaliadas, infraestrutura, componentes curriculares, também são avaliados os professores pelos discentes, pelos alunos e assim que os resultados são computados, são tabulados, a CPA, caso perceba alguma distorção muito grande em algum determinado ponto, seja estrutural ou seja docente, por exemplo, chama para uma conversa reservada para apontar aquilo... E dependendo do que for o apontamento, nós da coordenação tomamos as medidas necessárias desde chamar o professor pra uma conversa desde cobrar uma TI, uma estrutura melhor, uma biblioteca, uma estrutura melhor e assim sucessivamente... Então esse *feedback*, esse acompanhamento é feito duas vezes por ano, um a cada semestre e

assim que sai o resultado a gente conversa caso tenha alguma coisa muito distorcida.

P: Então a CPA ela não avalia só o docente pelo aluno?

R: A nossa avaliação aqui ela é trezentos e sessenta graus. Então assim, o aluno avalia o docente, o docente avalia o coordenador, o coordenador avalia o diretor e vice-versa. O professor também avalia a turma, além dele ser avaliado pela turma, o professor também avalia a turma, porque às vezes a gente sabe que tem problemas de relacionamento interpessoal em cada turma, então é feito dos dois lados. O discente além de avaliar o professor e o coordenador, ele também avalia a estrutura, ele avalia o serviço de lanchonete, ele avalia biblioteca, ele avalia laboratório de informática, ele avalia toda essa parte estrutural...

P: Esse tipo de avaliação existe há muito tempo aqui?

R: Sim, desde que a instituição foi criada.

P: Em relação à avaliação da instituição interna, no caso a CPA, da forma que ela se dá aqui na instituição, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda muito, porque a gente consegue ter uma primeira percepção de como é que está a situação do curso... É aquilo que te falei em momentos antes, pra mim a avaliação interna é a mais importante, porque ela vai dá o termômetro de como está aqui dentro, se aqui dentro a gente já percebe que não está legal, fora vai ser pior ainda.

P: Sendo mais específico, o que você acha que ela ajuda mais?

R: Por exemplo, estrutura... Nós temos aqui um sistema de portal, no qual os docentes, além da aula presencial, disponibilizam muito material via portal, lançamentos de notas, de faltas, o acompanhamento da vida acadêmica do aluno e o aluno pode fazer pelo celular, hoje em dia qualquer lugar aqui ele tem acesso a isso, e há uns tempos atrás, uns anos atrás, nós tínhamos alguns pontos aqui, em alguns prédios... Nós temos quatro prédios aqui... Em alguns prédios, alguns pontos, algumas salas em específico, que o sinal de internet não chegava, por exemplo... E ai, como que surgiu essa demanda? Surgiu justamente através da CPA.

P: Em relação à avaliação externa, você acha que dá forma como ela se dá hoje ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda... Lógico que sempre tem alguns desvios e alguns viés, porém de uma forma geral e genérica, não podemos totalizar isso, mas existem muitos avaliadores que já pela sua experiência de avaliação, no próprio momento da avaliação, acabam já dando alguma sinalização do que seria importante, do que é importante, então isso tudo sempre ajuda... Eu acho que nunca tem... A gente parte do princípio de que quem vem aqui, vem aqui com uma boa intenção, uma boa índole e nunca vai falar nada que seja pra prejudicar.

P: Em relação à avaliação do curso, quando eles vêm pra avaliar o curso, o que eles solicitam do curso, você acha que ajuda ou atrapalha?

R: Não, na mesma linha de raciocínio... Eu acho que tudo que for pra melhorar nunca vai atrapalhar. Apontar, por exemplo, uma falha, apontar uma deficiência, eu não considero isso uma coisa que vá atrapalhar, pelo contrário, é uma crítica que eu sempre enxergo como construtiva, porque eu parto do princípio de que os avaliadores que estão aqui... Estão aqui com uma boa intenção.

P: Você acha que há um excesso de documentação?

R: Às vezes há alguma coisa sim, que eu acredito ser desnecessário... Algumas coisas físicas, por exemplo, no mundo que nós estamos hoje, que não há mais essa necessidade e às vezes eles exigem essas coisas... Essas papeladas, esses documentos físicos...

P: Em relação ao ENADE, você acha que dá forma como ele está sendo feito hoje, ele ajuda ou atrapalha o curso?

R: Eu acho que atrapalha no sentido da falta de comprometimento dos alunos, né? Então como não tem essa exigibilidade do aluno, de comprometimento de nota, por exemplo, às vezes o aluno vai lá só pra cumprir tabela, senta na carteira, não responde absolutamente nada e tá ali só pra cumprir o tempo, deu o minuto ele sai, vai

embora e ai acaba atrapalhando o curso de uma forma geral... Agora, se a gente fosse pegar o instrumento, as perguntas, a forma de avaliação, claro que sempre ajuda, é que o que precisa melhorar é essa forma de comprometimento de exigibilidade da presença do aluno lá pra fazer a prova.

P: Você acha que de uma maneira geral as avaliações elas são uma camisa de força pro curso?

R: Não, eu sempre enxergo do lado positivo... Eu acho que elas são uma bússola, eu considero como uma bússola.

P: Elas são um caminho, que ajuda o curso a se organizar melhor para ir além?

R: Sim, é o princípio da bússola mesmo, né? É dar o norte para que o curso possa ser de excelência, possa ser um curso formador de verdadeiros profissionais, então muitas vezes a gente em mar aberto a gente não sabe muito bem pra onde ir, se a gente não tiver uma bússola pra nos guiar... Eu enxergo na avaliação justamente isso, que se não houver os parâmetros, se não houver os instrumentos, a gente sai atirando pra qualquer lado, ainda mais num curso de Administração que a gente abrange várias áreas, né? Tem diversas coisas pra se relacionar e, se a gente não tiver um norte ali, você acaba atirando pra todo lado e quando atira pra todo lado não atira pra lugar nenhum.

P: Você falou do conceito três e que não tem tanta cobrança, lógico que tem comentários, enfim sobre a avaliação, mas há algum tipo de preocupação, por exemplo, de que se cair esse conceito, o que pode acontecer com o curso ou não?

R: Sim, com certeza... A ideia é... O três é o mínimo e daí nós estamos sempre querendo mais.

P: Sendo mais específico, há uma expectativa de que esse último ENADE agora que tenha o resultado esse ano consiga elevar o curso ao quatro?

R: Esperamos que sim, nós trabalhamos pra isso... Fizemos todo um trabalho de conscientização dos alunos, só não fizemos um trabalho específico de qualidade técnica, mas foi só mesmo de comprometimento e assim, o nível de participação, pelo menos nesta edição, em relação às edições passadas, foi maior. Então pelo menos, nesse sentido, nós já saímos vitoriosos. Nós conseguimos um comprometimento, um comparecimento maior.

P: De uma maneira geral, dá pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Muito... Eu sempre procuro extrair o lado positivo da coisa, eu sou um...

P: Otimista...

R: É, eu sou um sujeito positivista, né? Eu não fico só olhando pro lado negativo da coisa... Tem muitos colegas, tem muitas pessoas que enxergam os avaliadores ou a avaliação como instrumento punitivo... Não, eu enxergo como um instrumento orientativo, que vai me orientar naquilo que eu preciso.

P: Como instrumento educativo?

R: Sim, eu enxergo dessa maneira, apesar que eu sei que tem pessoas que enxergam aquilo como punição.

P: Você falou que as avaliações ajudam o curso, o que elas mais ajudaram?

R: É que as três acabam provocando uma sinergia, que acaba, de certa maneira, elevando o curso e elevando o curso claro que isso dá mais visibilidade. Não tenha dúvida, quando a instituição veio aqui para a cidade, em dois mil e sete, ela começou aqui e nem quatrocentos alunos tinha, tinha trezentos e poucos alunos, hoje, em dois mil e dezesseis, a instituição está com dois mil e duzentos alunos, por conta do que? Por conta do trabalho que foi feito... O nosso público aqui é um público carente, é um público que tem enormes dificuldades, até mesmo pra pagar sua mensalidade, pra chegar aqui é um público que vem direto do trabalho... E outra, a base deles, como em todo o Brasil, mas aqui ainda mais, a base que eles vieram do ensino básico, fundamental, médio, é muito fraca... Os professores aqui nossos de cálculo tem enormes dificuldades.

P: Você falou dessa sinergia que as avaliações de uma maneira geral trazem, no sentido de perceber as dificuldades e melhorar? De uma autoavaliação?

R: Sim, com certeza... Todos os instrumentos avaliativos pelos quais nós passamos sempre depois existe um *feedback*, a gente senta, vamos ver o que o relatório diz, vamos ver o que o avaliador comentou e a gente procurar trabalhar, entender aquilo que está sendo falado, e trabalhar pra melhorar pra que na próxima vez não aconteça. Tudo bem que, algumas vezes, alguns critérios são subjetivos, para avaliador A ele enxerga de uma maneira e para avaliador B ele enxerga de outra.

P: A gente já está caminhando pro final... Qual é o maior desafio que você vê que as avaliações do SINAES trazem pro coordenador?

R: É você tentar às vezes antecipar, né? Alguma demanda que possa vir a surgir pelo avaliador, mas não, de novo, não aquela demanda objetiva, mas a gente tentar antever o que aquele avaliador pode subjetivamente querer cobrar... E ai eu acho que esse seja o maior desafio, a gente tentar enxergar isso antes.

P: E por que seria esse o desafio? Mais pelo resultado, porque influencia muito o resultado?

R: Justo, eu acho que no fundo o extrato final daquela avaliação é o resultado e se você de repente não consegue entender subjetivamente aquele avaliador, infelizmente ele pode fazer uma avaliação do teu curso que não seja a verdadeira realidade ou ele não entendeu direito a mensagem passada e acaba saindo um resultado ruim, saindo um resultado ruim claro que vem toda uma consequência depois.

P: Pode até parecer uma questão simples, mas você falou que as avaliações ajudam na visibilidade do curso, se o curso não tiver visibilidade, o que pode acontecer?

R: Não tem procura, não tendo procura, não tem abertura de turmas, não tem curso.

P: Para encerrar, qual é a avaliação que você faz do seu trabalho hoje? E se, de repente, mudaria alguma coisa? O que mudaria? Por que mudaria? Pelo menos é um otimista...

R: Eu considero o meu trabalho bom, né? Pode melhorar? Sempre, qualquer um tem que sempre estar melhorando, procurar evoluir, o que eu sinto falta e que me incomoda ainda um pouco é eu ter um tempo um pouco maior pra eu poder pensar estrategicamente o curso, eu ainda sou muito, por falta de tempo, muito dependente do meu NDE, pra que a gente construa junto essa visão estratégica... Então assim, eu precisava, precisaria ter mais tempo pra pensar estrategicamente o curso.

P: Mas ai não é um problema de tempo seu é um problema de conciliar o tempo dos outros?

R: Justo, por causa de aula, por causa de atendimento ao aluno, às vezes existe uma burocracia, no qual um setor ou outro poderia ter resolvido e sempre tudo acaba estourando na coordenação, qualquer demanda do aluno, às vezes é um problema de TI, o aluno vai na coordenação e ai quer queira quer não até você ouvir o aluno, até você atender o aluno, você acaba perdendo tempo, e um tempo importante às vezes... Então, às vezes... Mas assim, acontece em qualquer lugar, em qualquer instituição, qualquer curso... Porque eu já fui coordenador de curso que não é de Administração, eram outros cursos, pra você ter uma noção eu já fui coordenador do curso de Turismo, Hotelaria, Gastronomia, e ai acontece exatamente a mesma coisa e tudo acaba na coordenação. Então assim, os alunos, como se fossem um filho, eles estão perdidos, eles correm no pai e quem é o pai do curso? O pai do curso é sempre o coordenador, então ele vai lá... Sendo que às vezes ele não precisava esperar o pai, precisava correr até o pai, do lado ele poderia ter resolvido aquilo lá que seria muito mais rápido.

P: Você acha que os coordenadores podem fazer alguma coisa relacionada às avaliações do MEC, ele tem abertura pra informar alguma coisa, pra mandar alguma sugestão?

R: Abertura tem, oficialmente tem, você pode fazer os protocolos de comentários, questionamentos e tal, porém eu sinceramente nunca vi nenhuma mudança ou resposta àqueles tipos de inserção que foram feitos.

P: Você já tentou alguma vez isso?

R: Eu particularmente não, mas que nem a gente falou, a nossa PI, nossa Procuradoria Institucional já, diversas vezes.

P: Mas não teve nenhum resultado efetivo?

R: Não, que a gente viu não.

P: Resposta teve pelo menos?

R: Teve, teve... Vai ser verificado, vai ser analisado, mas sempre o vai ver... Nunca foi visto.

P: Professor, obrigado por ter participado.

R: Imagina, fique a vontade, boa sorte e sucesso.

APÊNDICE L – Transcrição de Entrevista Número 4

Data: 27/04/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (Julio)

Tempo de Duração
80 minutos

P: Professor, obrigado por participar. Por favor, qual o seu nome completo e sua idade em trinta e um de dezembro de dois mil e dezesseis?

R: Julio, idade cinquenta e cinco anos.

P: Qual a sua formação?

R: Bacharel em Administração, tenho um lato sensu em Educação, Psicopedagogia aqui pela própria instituição e Mestrado em Educação, e inicio agora, daqui algumas semanas, um MBA em Planejamento e Gestão Estratégica.

P: Quanto tempo o senhor possui de graduado?

R: Trinta e dois anos.

P: E há quanto tempo você trabalha aqui na instituição?

R: Onze anos.

P: Como coordenador?

R: Dez anos.

P: Aqui você coordena só o curso de Administração?

R: Administração e Ciências Contábeis.

P: Antes de trabalhar como coordenador aqui, já havia trabalhado como coordenador antes?

R: Como coordenador não, só como professor.

P: É professor há quanto tempo?

R: Quase vinte anos.

P: Atualmente você trabalha em outra função, em outro lugar?

R: Não, só aqui, eu sou integral.

P: Quarenta horas?

R: Quarenta horas, dedicação exclusiva e há uns dois ou três anos não dou mais aula. É dedicação exclusiva para as duas coordenações, ADM e Contábeis.

P: Então não tem nenhuma atividade de docência hoje?

R: Não, nenhuma.

P: Quantos professores e alunos tem o curso?

R: O curso hoje tem cerca de oitocentos alunos e cerca de quarenta professores. Já tivemos mais alunos, desde o

ano passado, em função da crise, nós tivemos uma redução tanto de ingressantes quanto de alunos já cursando.

P: O curso funciona em quais turnos?

R: Oito semestres, período noturno.

P: Em que ano o curso foi criado?

R: O curso foi autorizado em dois mil e três e a primeira turma é de dois mil e quatro. Nós temos turmas montadas em todos os semestres.

P: Em relação à seleção dos professores, você participa desse processo? Como funciona?

R: Sou eu sozinho, quem contrata sou eu e quem demite, se for o caso, sou eu também.

P: E como funciona a seleção?

R: Primeiro, preciso falar uma coisa, a maioria dos professores do curso está aqui há muito tempo. A maioria deles já estava aqui quando eu cheguei, então eu só precisei contratar novos conforme abria turma. A maioria deles foi por indicação. Eu converso primeiro com os professores que eu tenho, falo que preciso de professor pra tal disciplina, e em oitenta por cento dos casos essas contratações são feitas por indicação. Já houve casos de por anúncio no jornal, contratei um ou dois, mas a maioria foi indicação.

P: O curso possui NDE? Como funcionam as decisões? E quem participa?

R: Possui. Eu sou o coordenador e presidente do NDE e tem mais cinco professores, são dois doutores e quatro mestres, a gente faz as reuniões uma vez por semestre, e as decisões que cabem ao Núcleo Docente Estruturante a gente discute, por exemplo, mudança de matriz, contratação de professor, alteração estrutural do curso, então as decisões são tomadas em conjunto. Normalmente, sendo muito sincero, eu já venho com quase tudo pronto e apresento, a gente faz a reunião, faz a ata, a gente publica a ata e coloca em prática as alterações, há cerca de dois anos implantamos uma avaliação extra chamada de Provão, uma espécie de simulado, essa avaliação também foi aprovado pelo NDE.

P: E a participação dos alunos? Há algum tipo de Colegiado?

R: Colegiado, eu não sei se a gente pode chamar assim, a cada semestre cada turma elege dois representantes de classe e eu faço com uma certa frequência reuniões com os represente de classe. Eu levo as mudanças nas reuniões para ver o que eles acham, escuto os alunos, mas normalmente eles concordam com o que é mudado. E aqui o contato é fácil, porque a sala da coordenação fica aberta para ouvi-los sempre que necessário, diferentemente de grandes universidades. Não sei se posso chamar isso de Colegiado, mas assim, que a gente dá voz aos alunos aqui, dá. Quase diariamente viu Roberto.

P: O senhor coordena o curso sozinho ou tem algum tipo de vice-coordenador?

R: Sozinho, os dois cursos sozinho. Antes tinha vice-coordenador, agora não tem mais.

P: Alguma coisa mudou para você desde que você assumiu a coordenação? Você é um profissional administrador, você sente que mudou alguma coisa desde que assumiu a coordenação?

R: Primeiro, há dez anos o papel do coordenador era pífio em relação àquilo que o MEC exige hoje, então, quando eu assumi, eu trabalhava quatro horas por semana como coordenador e a gente também não tinha preocupação, porque o MEC não cobrava muitas coisas. Então, nesse período todo houve muitas modificações no Ministério da Educação, muitas exigências, legislação nova, enfim... Então hoje, eu digo, de uns seis anos pra cá, as coisas começaram a mudar muito, tanto que eu tive que deixar a sala de aula para me dedicar de forma mais incisiva na coordenação.

P: Antes de ser coordenador você trabalhou no ambiente empresarial?

R: Sim.

P: Você sente a diferença entre uma atividade e outra?

R: As diferenças elas existem, mas eu sempre trabalhei com o público, eu não deixei de trabalhar com o público, trabalhei com fornecedores, bancos, e hoje eu trabalho com professores e alunos, que eu vou chamá-los de clientes internos, então eu não trabalho com gente de fora, meu único cliente externo aqui, se é que eu posso chamar assim, é o MEC e eventualmente o SEMESP que é com quem tenho relação. E o que mudou é o tipo de trabalho, é um trabalho árduo, puxado, mas eu tenho muito mais prazer de trabalhar com educação do que trabalhar como diretor de uma empresa financeira ou comercial. Não volto mais.

P: A sua formação de administrador, você acha que colabora na coordenação?

R: Sem dúvida.

P: O que colabora? Ou o que mais colabora? Que você lembra assim... Que você aprendeu no curso e coloca em prática?

R: Eu sempre fui muito bagunceiro, quando eu entrei na faculdade de Administração em São Paulo eu comecei a mudar isso, comecei a ver que Administração é basicamente organização e comecei a ficar mais organizado até o ponto das pessoas acharem que eu estava ficando doente. E hoje, eu sou assim. Eu sou muito sistemático, eu sou muito perfeccionista, cada coisa no seu lugar, cada lugar na sua coisa, e isso me ajuda muito, porque trabalhar com tanta gente... Se você pegar oitocentos alunos mais professores mais os funcionários, tem secretaria, tem o pessoal de apoio, laboratório de informática, biblioteca, vamos dizer que eu trabalhe com mil pessoas, se você não é organizado, se você não se organiza, mesmo para agendar para falar com as pessoas etc. não tá tudo redondo, você não consegue. Então, sim, muito do que eu aprendi na faculdade eu coloco em prática, mas também muito que eu aprendi na faculdade não existe mais [risos].

P: Do que você aprendeu e coloca em prática... Você sente que tem espaço para fazer alguma inovação? Você procura fazer esse movimento?

R: Frequentemente... Sem dúvida. Bom, a gente tem que considerar algumas coisas, o mundo está em um processo de muito dinamismo, as coisas mudam muito rapidamente, o perfil dos nossos alunos muda a cada ano, então a gente tem que se adequar a isso, a gente não pode fechar os olhos e achar que a gente pode engessar uma matriz... Então a gente tem que levar em consideração que os alunos vêm com conhecimentos prévios, então como trabalhar com esses conhecimentos prévios? ... Os alunos vêm com outro gás, com outras vontades, e a cidade aqui é pobre em termos gerais, uma cidade atrasadíssima, uma província isso aqui, pra você ter uma ideia, não tem uma livraria nessa cidade... E os alunos buscam isso, a gente percebe que eles querem... Então o que a gente faz? A gente pega ônibus, leva os alunos para a Avenida Paulista, de manhã vamos ao MASP, para eles conhecerem um pouco de cultura, eles ficam alucinados, porque aqui não tem museu, não tem nada, a gente almoça em algum canto por lá e depois a gente vai para a Livraria Cultura, então eles ficam doidos, esse tipo de atividade a gente faz com frequência, debates, a gente traz palestrantes de fora, a gente tem uma Semana Acadêmica que é muito intensa, eles mesmos trabalham na Semana Acadêmica, cada professor assume uma turma como padrinho, mas eles vão buscar as coisas, eles montam os stands e tudo o mais, então, respondendo a sua pergunta, a gente tem que trabalhar com inovação, mesmo que seja pouca, porque a nossa faculdade é pequena, a nossa mensalidade é a mais baixa da região, os nossos alunos são carentes, na maioria das vezes eles são os primeiros da família a fazer nível superior, eles não tem dinheiro para nada, eles vêm de bicicleta, alguns de muito longe, então quer dizer, eles tem vontade de estudar, mas a gente tem limitações, a gente trabalha dentro do possível, mas nunca um semestre é igual ao outro. Nunca, impossível. A gente mexe na matriz, eu trabalho muito com os professores, a maioria deles trabalham durante o dia, nas suas respectivas áreas, então os professores de Gestão, de Planejamento, eles tem empresas, eles trabalham... Assim, é isso que a gente faz. Então a gente trabalha com inovação sim.

P: Hoje qual é o maior desafio que você vê na coordenação do curso?

R: Sendo muito sincero, os grandes desafios já foram, passei por vários, porque assumi a coordenação sem saber o que era ser coordenador, mas acho que os grandes desafios hoje não são nem aqui dentro, porque aqui dentro eu já me acostumei com as pessoas, com os funcionários, os alunos... Eu acho que o maior desafio hoje é o MEC, são as mudanças que o MEC propõe e exige, e a gente tem que correr atrás, é sempre uma coisa louca, se a gente não fizer, a gente fica para trás, a gente é mal avaliado... Então acho que o grande desafio é o MEC, o que ele exige, as avaliações... Ai você se prepara para uma avaliação... A gente tá esperando uma avaliação aqui há dois anos, eles estão com problema de gente... Há dois anos está tudo pronto, mas quando eles vierem

certamente eles vão exigir outras coisas, então acho que esse é o grande desafio.

P: Você comentou das avaliações do MEC... Você já deve ter ouvido falar do SINAES então...

R: Sim, claro, eu trabalho com o SINAES.

P: O que significa para você?

R: O SINAES foi implantado em dois mil e quatro, porque houve uma democratização e um avanço muito grande no ensino superior, então a ideia do SINAES ela é completamente regular, manter a coisa em ordem, eu não critico o SINAES, eu te falei agora pouco que eu sou muito organizado, então como a coisa evoluiu de uma forma muito rápida, foi um *boom* mesmo, alguém tinha que organizar essas coisas todas, então eu não sou contra o SINAES, eu sou contra algumas decisões que o Ministério da Educação toma que eu acho que são meio loucas, mas o SINAES não.

P: Quando você fala dessas decisões, você fala relativas ao que?

R: Cada hora eles inventam alguma coisa nova, então assim, a gente fica sem saber qual é a próxima coisa... Vamos lá, o instrumento de avaliação, eu sempre aprendi que a gente tem que andar com duas coisas embaixo dos braços o PPC e o instrumento de avaliação e a gente tem que trabalhar como coordenador visando sempre àquilo que os instrumentos de avaliação pedem... Então, primeiro lugar, bibliografia, você tinha uma regra para bibliografia básica e complementar até três anos atrás, eles resolveram mudar, então assim, você tinha que ter X livros para o número de alunos daquele semestre, agora você tem que ter X livros para o número de vagas, ora eu tenho trezentas vagas aqui e eu só tenho uma disciplina X no primeiro semestre, então eu preciso ter... E eu não monto trezentas vagas, eu posso usar cem, cento e cinquenta, então eu tinha que ter, na minha opinião, o número de livros para o número de alunos, não mas agora eu tenho que ter o número de livros para o número de vagas... Isso eu não concordo, então eu tinha um instrumento de avaliação que dizia uma coisa, agora eu tenho outro instrumento de avaliação dizendo outra coisa, e assim sucessivamente, então você tem em relação à acessibilidade, em relação ao próprio NDE, em relação à titulação dos professores, toda hora muda... Você tem que ter tantos mestres e tantos doutores, quer dizer, como eu vou encontrar tanto doutor em uma cidade como essa? Isso porque estamos em um estado desenvolvido e uma região desenvolvida se comparada a outras, mas a regra é nacional. Você pega uma faculdade como essa aqui no Acre, mesmo que seja em Rio Branco, onde você vai achar doutor no Acre? No Amapá? Em Rondônia? Roraima? Quer dizer, então é uma coisa muito louca, na realidade, esses instrumentos, o que eles querem é melhorar a qualidade da educação superior do Brasil, o que eu acho louvável, mas a gente tem que pensar muito no que eles estão exigindo, quer dizer, o ENADE, por exemplo, é um exame nacional, será que é válida a ideia de haver uma só avaliação, uma única avaliação igual para todo mundo que faz Administração nesse país? Será que o aluno que faz Administração numa faculdade pequena, no interior do Acre, tem o mesmo embasamento teórico, cultural, técnico etc. de um aluno que faz Administração na GV em São Paulo? E a prova é a mesma... Então assim, eu acho legal essa coisa de se trabalhar com a qualidade, mas com cuidado, com critério, enfim... Isso daria uma dissertação.

P: Desde que você assumiu a coordenação, quantas vezes a instituição passou por avaliação externa?

R: Três eu acho...

P: E você participou?

R: Participo.

P: E como foi?

R: Tranquilo, ai é uma questão engraçada Roberto... Os avaliadores vêm com uma missão, cumprir um rito de avaliação, só que cada um pensa e age de uma forma, então você nunca sabe o que aquela comissão avaliadora vai exigir ou não, já tivemos casos aqui de um avaliador dizer isso aqui está errado, e o outro avaliador de outra comissão dizer puxa parabéns que vocês fazem isso desse jeito. Então a gente fica sem saber. Quer dizer, aquelas questões que são inexoráveis, por exemplo, titulação, não tem jeito, mas coisas que são subjetivas cada um acha alguma coisa.

P: Você consegue pensar agora algum exemplo de uma questão subjetiva que tenha ocorrido isso?

R: Uma que me veio aqui... Uma comissão foi à secretaria e pediu para ver os diários dos professores e falou que tinha que ter diário em papel e nós tínhamos... Ai a avaliação seguinte veio e questionou, mas porque vocês tem diário em papel, vocês tem que fazer online, isso não se usa mais, quer dizer a anterior disse vocês tem que ter os diários dos professores em pastas em papel, a avaliação seguinte disse que não. Então, quer dizer, se uma avaliação no começo fala uma coisa e outra fala outra coisa... Outro ponto, nós tivemos aqui uma avaliação de curso, no curso de Segurança do Trabalho, veio uma fisioterapeuta, e acho que do Amapá, ai eu pergunto, como assim?

P: Essa diferença de formação pode gerar alguma discrepância?

R: Provavelmente, porque você não tem pessoal habilitado, adequado para Segurança do Trabalho, diferentemente de Administração que quando vieram eram dois administradores, mas então assim... Essas surpresas, que eu digo a você Roberto, voltando à questão dos desafios, é que são os desafios pra gente. A gente procura trabalhar aqui muito redondinho, o que o MEC exige, o que o SINAES exige a gente faz, a gente corre atrás, dentro das nossas possibilidades... Agora, as questões subjetivas elas são sempre muito surpreendentes. Isso nos incomoda.

P: A gente falou da avaliação institucional, em relação à avaliação de cursos, especificamente o curso de Administração, você lembra quantas vezes participou?

R: Uma só... Eu tenho orgulho de falar isso...

P: E como foi?

R: Foi muito tranquila, foi em dois mil e seis, veio o pessoal, uma professora e um professor para autorizar o curso em dois mil e seis, então foi um ano antes da primeira turma se formar, e de lá para cá nós temos tido conceitos positivos, sempre, ENADE etc. O que nos desobriga, a não ser que nós queiramos e a gente nunca quer a avaliação de fora. Então, passamos por uma única avaliação, em função de atendermos àquilo que o MEC exige como mínimo.

P: Eles fizeram alguma observação que incomodou ou não?

R: Fizeram algumas observações, mas é o que te disse, há dez anos as coisas eram muito diferentes... As exigências eram mínimas, há dez anos nós não tínhamos elevador, não tínhamos cadeira de roda, não tínhamos NDE, não tínhamos quase nada... E passamos muito bem, obrigado, com conceito quatro e de lá para cá a gente só tem mantido conceito positivo, esperamos ter agora esse ano um conceito positivo outra vez, então, do meu curso, do curso de Administração, só passei por uma avaliação.

P: Em relação ao modo como as avaliações são realizadas, qual a sua opinião?

R: Bom, o ENADE, eu acho que tem que ter um exame nacional, mas acho que ele deveria ser mudado.

P: O que?

R: Aquilo que te falei, você não pode avaliar da mesma forma o estudante de Administração da USP, da GV e o Mackenzie e a PUC de São Paulo como o nosso aqui, por exemplo...

P: Então você acha que deveria ser regionalizado?

R: É, embora nós tenhamos ai uma questão ai que é o IDD, o índice de diferença, será que ele reflete essa mudança? Eu não sei... Então essa é uma questão, poderia ser regional. Outra questão, o ENADE ele é aplicado para aquele determinado curso a cada três anos, por exemplo, eu tenho turmas ótimas, tenho turmas regulares às vezes eu tenho turmas ruins, então se eu der um azar, vou chamar assim, de naquele momento a turma ruim for para o ENADE e a turma ótima que está no semestre atrás não for... Quer dizer, você é avaliado por um grupo de alunos que não é tão bom como o outro que vem vindo, então eu acho que a avaliação pudesse ser anual. Evidentemente que dá mais trabalho, principalmente os custos etc. Então essas coisas eu não concordo muito. Mas eu acho que tem que ter avaliação.

P: Agora, a avaliação de cursos você acha que ela está adequada?

R: Acho que sim.

P: E a institucional também está adequada?

R: Bom, a avaliação institucional... Nós estamos em um momento de muita conscientização, então eu diria que algumas coisas que são exigidas hoje, eu acho que tem que ter. Banheiro para deficiente, elevador, acessibilidade, alunos com deficiências visuais... A gente tem alguns alunos aqui com deficiência cognitiva e eles estão aqui. Quer dizer, então eu acho tudo isso muito importante. Abrir as portas para as pessoas que tem necessidades especiais.

P: Antes das avaliações você toma alguma atitude específica?

R: Várias... A gente pega o instrumento, coloca de baixo do braço e vai um por um, do primeiro ao último, evidentemente a gente sabe que tem coisas ali que não vai ter cinco.

P: Como uma pré-avaliação?

R: Isso, mas a gente não faz isso só quando estamos às vésperas de uma avaliação, a gente mantém isso. Então a gente se prepara... Se você rodar aqui no campus você vai ver que nós somos simples, mas tudo que os instrumentos pedem nós temos.

P: E em relação ao ENADE, tem alguma preparação dos alunos?

R: Opa... [risos]... Muita. Muita mesmo. Por exemplo, eu estou pensando agora que o pessoal que está no segundo semestre esse ano vai fazer o ENADE de dois mil e dezoito, os professores já estão preparando, o que é essa preparação? Os nossos alunos vem para cá com muita carência de formação geral, então assim, a cada quinze dias a gente promove um encontro, mesmo em sala de aula, pegando um pouco da aula do professor e fala sobre conhecimentos gerais, sobre o mundo, sobre atualidades, sobre Português, nivelamento, cálculo, raciocínio lógico, e especificamente quando é o ano do ENADE, como aconteceu ano passado, do primeiro mês de aula, fevereiro, até novembro, nós tivemos aulas regulares, nas noites livres que eles têm, e eles estiveram todos, aulas de todas as coisas que nós imaginávamos que pudessem cair no ENADE, então, além de um reforço que nós tivemos nas próprias disciplinas, nós tivemos aulas de atualidades, de conhecimentos gerais, de raciocínio lógico, Matemática, religiões... E os alunos eles vieram, a cada grupo de quatro aulas eles tinham uma bonificação e, por incrível que pareça eles vieram, a maioria, oitenta por cento, veio a todas as aulas, eles tiveram a bonificação, mas eles disseram que as melhores aulas que eles tiveram durante o curso foram as aulas que eles tiveram preparatórias para o ENADE, e ai nós chegamos à conclusão do seguinte, que eles querem ter conhecimento, mas eles não tem acesso a esse conhecimento aqui na cidade, é difícil...

P: Mas de um certo modo, quando eles falam que o preparatório do ENADE foi tão bom quanto as aulas ou até melhor que as aulas do curso, isso não pode talvez denotar que as aulas do curso estejam a baixo do que eles esperavam?

R: Não, eu vou explicar... A maioria dos alunos vem para o curso de Administração, uns setenta por cento, em busca de um diploma, achando que ao final do curso, com o diploma, a vida deles vai estar resolvida, então eles não se interessam muito em realmente aprender, eles fazem o mínimo pra passar, para ter nota, para passar nos trabalhos e ponto... Então eles não dão muito valor ou então eles não pensam muito que aquela disciplina lá na frente, por algum motivo, mercado etc., vai ser cobrada e eles vão ter que buscar de novo, diferentemente de um conteúdo, por exemplo, atualidades, que fale sobre islamismo, os impactos sociais que eles estão vivenciando no dia a dia. Então assim, eles estão se interessando mais por essas coisas extra-curso.

P: Essa preparação para o ENADE... Há então um curso preparatório fora do horário ou isso é dentro do horário?

R: Não, isso é dentro do horário... É assim, nós temos cinco dias úteis da semana, um dos dias, uma noite, eles tem livre, a gente trabalha com sistema EAD, então a gente encaixou essas aulas nessas noites que eles tinham livres, ou seja, ano passado eles viam quatro noites para as aulas regulares e mais uma noite para essas aulas preparatórias, no primeiro e no segundo semestre.

P: Além dessas aulas preparatórias, eles fizeram simulados?

R: Não, não fizemos. Pensamos em fazer, mas não fizemos. Não fizemos pelo seguinte, eles já fazem o provão, a

cada semestre tem um provão e o provão não deixa de ser um simulado. Ah, uma coisa importante viu Roberto, desde que o ENADE foi implantado, que as nossas provas desde o primeiro semestre são no modelo ENADE, então a cada semestre eu digo professor não se esqueça prova no modelo ENADE, porque as questões do ENADE são um porre, algumas são desse tamanho, outras você tem que ler um texto grande, então para eles não terem uma surpresa no dia do ENADE, as nossas provas são no modelo ENADE e isso força os alunos à estudarem mais, porque eles já sabem que as provas são meio que puxadas.

P: Hoje, qual o CPC do curso?

R: Três e a nossa perspectiva é que venha mais um três. Para uma instituição com as nossas condições, do nosso porte, com o nosso público, eu acho adequado.

P: Isso que eu iria perguntar... Você concorda com o resultado?

R: Concordo, acho que três está bom, dificilmente Roberto, pelas nossas condições todas, inclusive titulação, a gente não vai tirar um três, a gente tem tudo redondinho, mas nós não somos uma grande universidade, com grandes possibilidades, então somos pequenos e trabalhamos muito bem.

P: Depois que você recebe os resultados das avaliações você toma alguma atitude específica a partir deles?

R: Assim quando sai o resultado, a primeira coisa, não só em Administração, mas qualquer curso aqui, o coordenador anuncia o resultado primeiro para os professores, depois para os alunos a gente coloca a faixa lá na frente para todo mundo ver e ficar sabendo, então assim, não é uma coisa velada, e ai a primeira coisa que a gente faz, quando sai os resultados, sai os nossos e os dos nossos concorrentes, então a gente pega todo mundo da região e a gente vai fazer uma comparação do nosso resultado com os resultados dos outros, nunca nós ficamos aquém, já ficamos até a frente de cursos maiores e mais tradicionais. Nunca tivemos um resultado menor que três.

P: Em relação ao resultado, tem algum contato antes das avaliações, ou mesmo durante ou depois, enfim, da instituição com os coordenadores?

R: Isso é um assunto recorrente, a gente nem precisa estar em um ano de avaliação, a gente fala sobre isso recorrentemente, aqui nós temos um diretor que trabalha lado a lado com todos os coordenadores. Diretor, coordenador e professores se falam todos os dias praticamente, sobre tudo. Somos uma grande família aqui nesse sentido e isso ajuda. Isso ajuda muito, porque a gente pode falar sobre qualquer coisa a qualquer momento.

P: Há algum tipo de cobrança para aumentar o conceito do curso?

R: Há sim, há. Dificilmente a gente consegue aumentar o conceito, mas trabalhar para manter. Há com os professores, com os coordenadores e com os alunos.

P: O senhor entrou em um ponto interessante, os professores e os alunos, são fáceis de motivar? É mais fácil motivar os professores ou os alunos?

R: Muito fácil... Eu vou responder isso assim, a grande maioria, se não todos os professores, gostam muito de trabalhar aqui, haja vista o que eu falei anteriormente, os professores que começam a trabalhar aqui ficam. Nós temos professores com mais de quarenta anos de casa. Então assim, os professores trabalham motivados, nós somos próximos aos alunos, se eu peço alguma coisa para o professor fazer em sala de aula, professor vai lá e faz, eu tenho um contato muito bom com os representantes de classe, eles tem meu Whatsapp, por exemplo, então isso ajuda bastante, então isso motiva, respondendo a sua pergunta, então a nossa equipe toda, professores, coordenação, funcionários e alunos eu vejo que há bastante motivação. Eu sei de casos, evidentemente que não vou citar nomes, que os alunos estavam inscritos no ENADE e boicotaram, os nossos não, os nossos vão e ficam até as cinco, que também tem uma bonificação, entregam o teste pra gente, em geral eles falam professor tudo que caiu no ENADE a gente viu.

P: Você comentou que eles ficam até as cinco no dia da prova e tem uma bonificação... Que bonificação seria?

R: É assim, tem um efeito cascata, o aluno que assiste a todos os módulos das aulas preparatórias do ENADE, para cada módulo ele ganha um ponto em cada disciplina no final do semestre, lá na frente, o aluno que vai ao ENADE, fica até as cinco e devolve o caderno com as respostas, ele ganha um ponto. Ai a gente faz a

conferência, o aluno que acerta entre cinquenta e sessenta por cento da prova ganha mais um ponto, o aluno que acerta entre sessenta e setenta por cento ele ganha dois pontos, o aluno que acerta mais de setenta por cento ganha uma bolsa integral para fazer pós-graduação aqui e um tablet, e eles vão com garra, mas a gente percebe Roberto que eles vão por causa disso evidentemente, mas eles vão porque eles querem ir bem, eles vestem a camisa da faculdade, isso é uma coisa que eu acho legal, respondendo a sua pergunta anterior, eles tem motivação. Eles gostam disso daqui.

P: Antes de fazer o ENADE os alunos tem que preencher um questionário socioeconômico, este questionário... Como funciona a orientação para o preenchimento?

R: Eles são avisados, também tem bonificação, porque esse questionário eles podem responder em casa, mas eles não respondem, porque a gente diz vocês vem para cá no dia que a gente marca, nesse dia os professores vão ficar com vocês no laboratório de informática, vocês vão abrir, nós vamos indicar o que vocês tem que responder... Eles não são obrigados a responder como a gente orienta, mas olha, se vocês responderem assim, assim, assado, a probabilidade da gente ter um conceito melhor é maior, então salvo um ou outro que respondeu em casa, todos vieram responder aqui, recebem orientação da coordenação, do diretor, dos professores, respondem e também ganham um ponto.

P: E eles respondem seguindo a orientação?

R: Não é uma imposição, mas assim, tem duas ou três questões, que se o aluno não responder a alternativa A, se ele responder B, C, D ou E. Porque B é bom, mas se ele responder B já não serve mais, então tem que ser A. Então a gente explica para eles, como o MEC avalia as respostas deles e cada um responde como acha que deve.

P: E quando tem ENADE você vai aos locais de prova?

R: Eu fico lá o dia inteiro.

P: Sozinho?

R: Não, vai todo mundo. O diretor vai, os professores vão, os outros coordenadores vão.

P: E levam alguma coisa?

R: Claro, a gente faz kit. Dentro do kit tem um salgado, geralmente um biscoito, um chocolate, uma caneta preta e água. E a gente fica lá na porta, nós temos uma barraca grande da faculdade e ficamos lá até o último aluno sair.

P: Você acredita que os alunos hoje tem condição de realizar a prova como ela se coloca?

R: Sim, acho. A única coisa que eu vejo é que os alunos acham a prova muito cansativa, mas porque eles não têm o hábito de ler. Os alunos acham que a prova vai ter a questão específica de marketing e no ENADE elas são misturadas, diferente do provão aqui que tem a questão específica de TGA, de Marketing, então os alunos eles tem dificuldade na interpretação.

P: Em relação aos dados do curso no e-MEC, quem preenche esses dados? Você mesmo?

R: Ou eu ou o diretor.

P: Você acha que tem um excesso de documentação? De instrumentos ou não?

R: De documentos eu acho que não... O instrumento é muito amplo, tem muitas perguntas, muitas categorias.

P: Você acha que poderia ser simplificado?

R: Acho, é como eu disse antes para você, eles vão aumentando, vão criando coisas, vão mudando... Acho que poderia ser mais simplificado.

P: Em relação ao PPC, como ele foi elaborado? Quem é o responsável?

R: Desde que eu assumi a coordenação, de lá para cá acho que já mudou umas seis vezes, mas porque eu já mudei a matriz umas seis vezes, então cada vez que eu acho que tem que haver uma atualização, e sempre há... Por exemplo, a questão das etnias, das africanidades que agora em algum lugar do curso, não especificamente de uma disciplina, mas em algum lugar de uma disciplina do curso tem que falar de africanidades, enfim, cultura indígena etc. Isso é uma coisa nova que eles inventaram e você tem que colocar no PPC, está em algum lugar na matriz. Eu estou mexendo agora na matriz nova que vai entrar em dois mil e dezessete e coloquei já Antropologia e vou colocar todas essas questões que o MEC está exigindo nessa disciplina. Ai eu pergunto para você que também é administrador, você acha que o aluno, hoje, com essa cabeça jovem dessa geração Y quase Z ele vai querer estudar no curso de Administração Antropologia? Não vai. Ele já questiona professor por que eu tenho que estudar Filosofia em Administração? Por que eu tenho que estudar Sociologia? Ai vem Antropologia, mas porque eu estou colocando Antropologia? Por uma coisa que está sendo exigida pelo MEC, está lá no instrumento. Então assim, a cada mexida do MEC você tem que mexer no curso, tem que alterar PPC. Então o PPC é uma coisa dinâmica, não dá para ficar engessado muito tempo.

P: As diretrizes do MEC para o curso de Administração foram todas atendidas?

R: Sim, eu procuro atender todas.

P: Voltando agora para a avaliação institucional no ambiente interno, como é sua relação com a CPA?

R: A gente tem uma Comissão Própria aqui que funciona muito bem, participam dela todos os professores, todos os alunos, todos os funcionários, coordenadores também, direção também, a gente procura perguntar na CPA, quando a gente monta os questionários, tudo que a gente acha importante, e os alunos respondem, até porque se eles não responderem, e ai é uma questão que a gente coloca, eles não têm acesso às notas, então a CPA ela é feita no final de cada semestre, então para o aluno saber se ele foi promovido ou não, quando ele acessa as notas aparece o questionário da CPA, se ele não responde, não tem acesso às notas, então eles avaliam os professores, eles avaliam a instituição, eles avaliam a matriz, horário, coordenação, direção, secretaria, tudo.

P: Além da avaliação que os alunos fazem na CPA, tem avaliação para os outros integrantes da instituição?

R: Tem, os professores fazem avaliação da gente, nós fazemos avaliação da instituição, são vários pontos.

P: Há uma avaliação trezentos e sessenta então? Para usar um termo da Administração...

R: Sim, todo mundo é avaliado por todo mundo.

P: Em sua opinião, em relação à avaliação interna, da forma como ela é realizada, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda, ajuda porque assim eu entendo, pelo menos como coordenador, que os resultados são factíveis, por exemplo, quando a gente implantou o provão nossos alunos viraram bicho aqui, eles não concordaram, hoje fazem o provão com os pés nas costas, então naquele semestre quando houve a implantação do provão a avaliação despencou, hoje já voltou ao normal. Aluno não gosta de plus, ele vem, se acostuma com aquele formato geral, ai quando nós propomos... Esse ano a gente propôs vinte por cento do curso em EAD, eles não gostaram no primeiro momento, agora eles se adaptaram, então porque eu digo que os resultados são factíveis, porque quando tem um resultado negativo eu sei por que aconteceu e quando acontece alguma coisa positiva eu também sei por que aconteceu. Dificilmente acontece alguma surpresa. Então em minha opinião ajuda. Respondendo de uma forma simples, não é pra inglês ver.

P: A avaliação institucional externa ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda muito, não porque exatamente a gente se prepara para uma avaliação, não tá redondo porque vamos ter uma avaliação daqui um mês, mas tá redondo porque o MEC quer assim e vai estar assim, então funciona e funciona bem... Eu acho que... Não vejo problema também, a gente não tem medo de avaliação. Nem interna, nem externa, nem de cursos e nem a institucional.

P: Em relação à avaliação do curso, da forma como é realizada, ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda, eu acho assim, se a ideia do Ministério da Educação, do governo, do INEP, seja lá o que for, o SINAES, é fazer com que as instituições tenham um mínimo de qualidade, padrão de qualidade, então vamos atender, pode até ser que em um quesito eu não concorde muito, mas está lá então vamos fazer, mas em geral eu

acho que eles estão certos, eu não sou contra a avaliação.

P: E o ENADE, da forma como é realizado, ajuda ou atrapalha o curso?

R: As duas coisas, ele ajuda e atrapalha. Ajuda no sentido de cobrar do aluno mais dedicação, cobrar do professor mais garra dentro de sala de aula, mas eu acho que o ENADE é meio que terrorismo, primeiro porque o aluno é obrigado a fazer, se ele não o fizer, ele não cola grau. Segundo, o ENADE é historicamente aplicado em um domingo da uma as cinco, no final do ano, bom, nosso pessoal aqui é carente, não tem nada para fazer aqui na cidade, então o pessoal é acostumado a aproveitar a natureza, novembro é um calor infernal, todas as vezes sem exceção que passamos pelo ENADE colocaram a gente em um prédio, numa instituição sem ar condicionado, então o aluno que é obrigado a ir, num domingo a tarde, num calor do cão, num lugar que não tem ar condicionado, matando o dia, então isso eu acho que não é legal. Isso eu acho que é um problema. Agora, se for feito direitinho, se os alunos vão e respondem sem boicote, sem nada, eu acho que é um bom indicativo de como está o curso. Sobretudo quando eles saem e dizem que tudo que caiu na prova eles viram no curso... Uma questão que eu coloquei agora, todo início de semestre eu faço uma reunião de coordenação, então eu coloquei para os professores, os alunos disseram que tudo que caiu na prova eles viram no curso, mas eles só acertaram quarenta e cinco por cento da prova, então eu propus que tal a gente puxar mais nas avaliações, resposta dos professores, nos vamos perder aluno, nós somos uma empresa que depende dos alunos, a nossa única fonte de receita são os alunos, então veja que é uma coisa muito complicada. Então se o professor puxa na prova e o aluno pega exame, fica de DP e desiste do curso e aquele que fica vai para o ENADE, mas a minha receita despenca e eu não tenho como pagar as contas da instituição.

P: A queda no número de alunos é um problema?

R: Claro que é. É o maior problema. A única fonte de receita da faculdade são os alunos, se eu tenho menos alunos, eu tenho menos receitas, mas as minhas despesas, exceto professor, porque se eu não tenho aluno eu não tenho professor, mas as minhas despesas continuam as mesmas e as despesas são grandes. A gente tem ar condicionado ligado o dia inteiro.

P: As avaliações, você acha que elas ajudam ou atrapalham a conseguir mais alunos? Os resultados facilitam para conseguir mais alunos? Ou a perder...

R: Nem uma coisa, nem outra. O aluno que não é aluno ainda, ele passa e pensa vou fazer faculdade, ele não sabe o que é um cinco no ENADE. Nunca ouviu falar no ENADE. Ele só vai saber se ele for prestar o ENADE, porque se ele não estiver naquele ciclo avaliativo, se ele não for prestar o ENADE, ele também não está nem ai para o ENADE. Então acho que não.

P: Você acha que as avaliações de uma maneira geral, as três, a institucional, a de cursos e a dos estudantes, elas são uma camisa de força para o curso?

R: Não.

P: Ou é algo que pode ajudar o curso a ir além?

R: Não, camisa de força é muito forte. Eu não acho. Eu vou repetir o que disse. A gente não tem medo de avaliação, se nós tivéssemos medo de avaliação, se nós não fizéssemos as coisas de acordo com o que é exigido, ai eu acho que talvez fosse.

P: Elas acabam sendo um referencial para melhorar?

R: Eu acho que muito do que nós melhoramos aqui, acho mesmo, foi ou é em função do que as avaliações exigem. Então eu não sou contra as avaliações.

P: De uma maneira geral dá pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Muito.

P: O que, por exemplo?

R: Tudo. Por exemplo, hoje, se eu fizer uma comparação entre o que eu sou hoje coordenador e o que eu era há

dez anos, eu sou outra pessoa, outro profissional, tenho outra visão e muito foi em função dessas exigências novas das avaliações. Eu gosto disso Roberto.

P: Você acredita que essa contribuição das avaliações seja essa percepção de autoavaliação? Não digo da autoavaliação da instituição somente, mas das pessoas? Essa coisa de ver eu estou em tal nível e posso chegar a tal nível...

R: Eu acho que pra quem procura qualidade, pra quem procura melhora, fazer sempre o melhor, eu acho que sim, que é o meu caso.

P: E das avaliações, das três modalidades de avaliação do SINAES, em sua opinião, qual é a mais relevante?

R: As três são relevantes... As relevâncias são diferentes, eu vou deixar por último a institucional. Eu fico entre a de cursos e o ENADE... A de curso.

P: A de cursos é a mais relevante?

R: Eu acho, porque a avaliação de curso é mais abrangente, ela abrange tudo, a do ENADE ela abrange o desempenho daquele aluno, naquele ciclo avaliativo, ou seja, ela é bastante relevante... E a institucional foge um pouco do meu trabalho, eu trabalho com avaliação de curso e com o ENADE. Eu não sou o responsável pela instituição. Então a avaliação de cursos é a mais relevante.

P: A gente já está caminhando para o final, qual é o maior desafio que as avaliações do SINAES trazem?

R: As mudanças, essa sequência de mudanças é uma caixinha de surpresas, cada hora eles inventam alguma coisa, então é o meu desafio.

P: E acaba sendo um desafio por que é mais difícil se preparar?

R: É porque quando você acha que tá tudo redondo vem uma coisa nova.

P: E você tenta solucionar essa dificuldade de alguma forma? Ou, melhorando a pergunta, você acha que tem espaço, tem abertura para o coordenador ter um contato com o MEC?

R: A gente chama de diligência ou demanda... A gente tem um Procurador Institucional, o PI, isso vai para ele e a gente tem um cara fera aqui dentro que conhece muita gente em Brasília, então quando acontece alguma coisa assim quem faz a demanda, quem faz a diligência é ele, mas ele só faz isso, só entra em contato com o MEC ou via sistema ou via telefone, depois de todo mundo ter conversado, ou seja, ele, o diretor, os coordenadores, porque assim, embora cada um tenha o seu curso coordenado, nós trabalhamos em conjunto.

P: Alguma vez, em relação ao curso de Administração, chegou a ser feita alguma diligência?

R: Não, não me lembro. Sabe por quê? Porque nunca tivemos problema. Nunca fomos mal avaliados, nunca solicitamos uma avaliação in loco.

P: Pra gente encerrar, qual é a sua avaliação do seu trabalho? E o que você mudaria? Se mudaria? Por que mudaria?

R: Rapaz, é difícil essa... Eu to sempre disposto à mudança, o mundo exige mudança. Acho que eu faço um trabalho bom, modéstia à parte. Claro que tudo sempre pode ser melhor, então quando acontece alguma mudança, como, por exemplo, os vinte por cento em EAD que implantamos mudou muita coisa, então você tem que correr atrás, mas em geral eu corro atrás e acho que não mudaria nada... Ou, achei que tivesse que mudar a matriz curricular como te disse também, para dezessete, ela já está pronta, quando uma questão muito interna para gente, uma estratégia que vai entrar no segundo semestre, ela já está pronta. Então para mudar a matriz eu pesquisei muito, pesquisei outras matrizes... Então quer dizer, o curso de Administração é um curso que está passível de mudanças, é muito fácil mexer, ele é generalista, é diferente de um curso tecnólogo, que é isso, que é aquilo, então você tem uma certa facilidade de mexer, de retirar isso, põe aquilo, altera e tal... Isso eu sempre faço. Então eu acho que vai indo bem... O curso tem três, mas tirar quatro é muito difícil. É muito difícil. Você tem a Curva de Gauss, você tem o IDD, então, inclusive o próprio SEMESP diz isso, faculdades isoladas o ideal é tirar três, centros universitários quatro e universidades grandes cinco, então a gente tá dentro daquilo que é

esperado. Claro que a gente trabalha para chegar ao quatro, não deu, paciência.

P: Por que o cinco acaba sendo impossível?

R: Primeiro você tem que ter muito doutor, então assim, pra você ter muito doutor você tem quer disponibilidade, que a gente já não tem aqui, segundo, custa caro. Então começa por isso, depois você tem que ter uma série de outras coisas, você tem que ter uma estrutura diferenciada. Então assim, não dá para comparar, a nossa faculdade é isso. A gente não tem grana, a gente não tem como investir, a gente não coloca ação, a Kroton tem ação na bolsa, a gente não tem... Então, a gente fica meio que limitado aquilo, mas a gente tem uma missão que é muito forte, que é atender essa população carente da cidade e colocar todos esses meninos, de todos os cursos, no mercado de trabalho... Aliás, isso é uma coisa que não falamos, eu procuro colocar no mercado de trabalho os alunos de Administração, a gente está numa época ruim, mas em geral eu consigo. Começa com o estágio, com indicação... Muitas empresas aqui da cidade dizem a gente quer alunos da instituição nem da outra e nem da outra. Isso é uma sinalização do mercado de que a gente não está ruim... Mas tirar cinco nem pensar, a gente não tem estrutura para isso.

P: Bom, professor muito obrigado pela participação.

R: Foi um prazer.

APÊNDICE M – Transcrição de Entrevista Número 5

Data: 29/04/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistada (Helena)

Tempo de Duração
50 minutos

P: Iniciando a entrevista de número cinco, com a professora Helena. Professora, mais uma vez obrigado por aceitar participar.

R: Obrigado a você, é um prazer.

P: Professora, qual o seu nome completo e idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Helena, quarenta e quatro anos.

P: Professora, qual a sua formação?

R: A minha formação é... Eu sou graduada em Administração, fiz o Mestrado também em Administração e a minha área toda de trabalho foi voltada ai para empresas.

P: Quanto tempo que você possui de graduada?

R: Há vinte anos.

P: E quanto tempo que você trabalha nessa instituição?

R: Quatro anos.

P: Já tinha trabalhado como coordenadora antes?

R: Não, aqui foi a primeira vez.

P: Então os quatro anos como coordenadora?

R: Isso.

P: Além da coordenação, você tem alguma atividade de docência?

R: Tenho em outra instituição como professora.

P: Em outra instituição... E aqui?

R: Como professora também.

P: Aqui nessa instituição qual é a carga horária de docência e de coordenação?

R: A docência é livre, vai depender de cada semestre, da grade... Agora, a coordenação nós temos ai um período entre vinte e quarenta horas.

P: O regime de trabalho seu aqui é quarenta horas?

R: A princípio sim.

P: Há quanto tempo que você trabalha como professora no nível superior?

R: Quatro anos e meio.

P: Aqui na coordenação do curso você possui algum tipo de vice-coordenador, alguém que auxilia ou não?

R: Não, coordeno sozinha.

P: E o curso ele possui quais turnos?

R: Noturno.

P: Quantos professores o curso possui hoje e quantos alunos?

R: Olha, dependendo do semestre varia um pouquinho a quantidade dos professores, mas nós estamos numa média de dez professores e em torno ai de oitenta alunos.

P: Certo, em que ano o curso foi criado?

R: A partir de dois mil e nove começou aqui a instituição e os cursos foram abrindo, mas a primeira turma iniciou em dois mil e onze.

P: A parte de seleção dos professores, como funciona? Tem edital? Você participa do contato? Há indicação? Como é?

R: Então, devido a região ser um pouco afastada do grande centro, nós a princípio selecionamos via currículo e fazemos o teste aqui na instituição, uma aula-teste e o professor é avaliado por outros professores também da casa e ai sendo selecionado é feito o contrato.

P: E tem muita rotatividade dos professores ou não?

R: É baixa a rotatividade, não é alta não. Atualmente nós conseguimos estabilizar... No início do curso fica aquela situação ainda de um aprendizado, então houve no início ai uma rotatividade alta... Dois mil e onze, dois mil e doze, mas depois não, ela foi estabilizando e agora estamos já com um grupo ai a mais de um ano.

P: E o curso possui NDE?

R: Tem NDE.

P: O NDE é composto por quem? Você e mais quantos professores?

R: Eu e mais cinco professores.

P: Todos do curso de Administração?

R: Administração e Ciências Contábeis.

P: Além do NDE, tem algum tipo de Colegiado? Tem participação dos alunos? Como funciona?

R: Então, nós temos o NDE e temos também o Colegiado, e temos ai sim o discente participando ai das ações e das reuniões.

P: Além do curso presencial em Administração, você não coordena outro curso? Ou coordena?

R: Não, ainda não. Na realidade nós temos outras atividades aqui, eu tenho no momento a CPA. Eu coordeno a CPA também. No caso, abrindo ai uma nova pós-graduação também possa ser que consiga fazer gestão, mas no momento é coordenação e a CPA.

P: E na CPA, como é que funcionam as decisões? É tranquilo esse contato com os outros colegas?

R: Olha, aqui a instituição ela é muito positiva... A CPA, inclusive eu estava trabalhando com isso, nós temos resultados excelentes, uma participação dos alunos muito forte, mais de oitenta por cento e os colegas, os meus pares aqui me ajudam muito, então... Eu fazia parte como conselheira da CPA, agora eu to presidindo, eu assumi

porque a nossa outra colega precisou ir embora e passamos recentemente por uma comissão do MEC, do Direito, e a CPA teve nota quatro, foi muito bem avaliada e é continuar o trabalho. Então aqui a região é muito boa... Então eu tenho representantes da sociedade civil, do aluno, então eles são bem engajados.

P: Na CPA, em relação à avaliação, como a CPA avalia? Como é que são essas avaliações? É só professor relacionado ao aluno ou o professor tem algum tipo de avaliação que ele faz da instituição? Como é que são as avaliações?

R: Praticamente uma avaliação trezentos e sessenta graus, todo mundo avalia todo mundo, então eu tenho o aluno avaliando professores, coordenação e instituição, e o professor na coordenação, a coordenação também com a instituição, então é feita essa avaliação uma vez ao ano, geralmente no final do ano e in loco, nós temos até a possibilidade online, mas a gente aproveita aqui algum evento, pra todo mundo ir no laboratório e responder, porque é rápido, não demora muito.

P: E a partir do resultado das avaliações que chegam da CPA você toma alguma atitude? Vocês agem em cima?

R: É coletada, é feita a tabulação, isso demora um pouco, demanda um tempo maior, porque é minucioso, então quanto mais informações a gente levanta... Então demora ai... A gente costuma dar essa devolutiva no início de cada ano, então no período de março a gente começa a passar pros coordenadores e os coordenadores passam para os alunos, isso em ata... Todos os resultados são devidamente cadastrados e é colocado no site todas as informações, divulgadas, sala a sala, e é feita as atas também, porque o administrativo também é avaliado, então a gente faz, mostra ao administrativo, as melhorias que podem ser feitas, a biblioteca também é avaliada, então a gente faz um trabalho ai de formiguinha pra tá realmente colocando ações e metas.

P: E há quanto tempo que você tá como coordenadora da CPA?

R: Pouco tempo, eu peguei agora no final de outubro.

P: Não completou um ano ainda...

R: Não, ainda não.

P: Você sente que mudou alguma coisa pra você desde que assumiu a coordenação de curso? Você é uma profissional de vinte anos de experiência como administradora...

R: Sim, eu vejo que tivemos pontos positivos, por conta do que tinha antes, que ainda tava no início, uma base, então o outro coordenador ele recebeu o curso e foi tentando ver qual era a demanda, quais eram as necessidades e teve que se desligar, foi quando eu assumi em dois mil e treze.

P: Mas eu digo assim, mudança pra você, especificamente você como profissional...

R: Como profissional?

P: Como profissional, você que nunca tinha atuado como coordenadora, o que você sentiu de mudança?

R: Ah... Sim, foi um ganho, uma experiência gigante, porque eu não imaginava o tamanho, o trabalho que o coordenador, e a responsabilidade que um coordenador de curso tem pra levar um ensino superior. Então, quando eu vi eu falei puxa é puxado, mas assim, já é a terceira turma que eu vou formar esse ano e to muito contente, muito feliz. Fizemos o ENADE recentemente e pelo que o aluno trouxe pra nós parece que eles foram bem, né? Porque o resultado demora, né? Mas nós trabalhamos, fizemos simulado, então assim, eu fui confiante, então pelas contas aqui, pela base de professores, titulação, nós temos pelo menos ai um dois já garantido, agora, agregando ao do aluno acho que no mínimo três ai a gente consegue.

P: Você comentou do ENADE que foi feito ano passado, né? Desde que você assumiu a coordenação, isso tem quatro anos... ENADE a senhora só passou em dois mil e quinze?

R: Uma vez é.

P: No do ano passado você chegou a ir no local de prova?

R: Eu vim até aqui, porque a prova foi aqui, mas a gente não podia entrar.

P: Mas vocês vieram até o local? Veio sozinha? Veio com alguém?

R: Viemos até o local... Vim com meu marido, meu filho e os professores também tiveram no portão, pra dar uma força pros alunos e os alunos entrarem na faculdade e depois fomos embora.

P: Trouxeram alguma coisa pros alunos?

R: Caneta...

P: Só a caneta?

R: Só a caneta e o apoio.

P: Você mencionou um preparo, um simulado pro ENADE, enfim, como foi essa preparação pra prova? Além dos simulados, o que foi feito?

R: Além dos simulados... Esses simulados eles se iniciaram em dois mil e treze dois, então foi com o que, com as provas já sendo feitas no modelo ENADE para os alunos ficarem, entenderem que as provas são longas, né? Começar a aprender a ler, a ler mais rápido, né? A preparação pro tempo... Os conteúdos tirando de outros ENADEs pra eles também estarem sendo avaliados e os professores foram treinados... Assim, o que eu tinha de ENADE, de informação, eu passava pros professores... Olha, vamos aplicar esses exercícios, vamos aprofundar na matéria, no tema... E o que os alunos me passaram quando fizeram a prova é que oitenta por cento eles viram, pouca coisa eles não conseguiram... Que era novo.

P: Então, houve alteração em algumas disciplinas, enfim, as questões de prova foram alteradas em razão do ENADE, assim, pra poder facilitar o preparo dos alunos?

R: Foram alteradas, inclusive hoje nós mantemos todas as provas no estilo ENADE.

P: Voltando um pouco naquela questão que eu comentei sobre a sua mudança como profissional coordenador, que nunca tinha atuado como coordenadora, você acha que aproveita coisas da sua graduação? O que você aproveita?

R: Da minha graduação que eu aproveitei para os alunos?

P: Da sua formação como administradora para a coordenação, o que você lembra que de repente você aprendeu e coloca em prática?

R: Olha... O bom senso, a paciência, a resiliência, pra fazer gestão... A parte técnica da faculdade, na realidade, você usa pra vida toda, conforme eu ia trabalhando eu ia atuando, naquela Matemática Financeira, nos cálculos, na questão da gestão mesmo... Agora, o que eu trouxe aqui para os alunos foi a minha prática profissional.

P: E você acha que dá pra fazer algum tipo de inovação no curso? O que você tem feito pra inovar?

R: Olha, a inovação foi a inclusão das provas do ENADE, trazer visitas técnicas, palestras e utilizar não só a teoria, a colocação da teoria pra prática e isso não tinha no curso... Então, a primeira turma eles não fizeram, mas na segunda, na terceira e na quarta turma a gente já tá aplicando, por exemplo, hoje vai ter a palestra e você vai ter a oportunidade de verificar a fabricação de uma bicicleta, todo a produção, o *input*, a transformação e o *output*, eles vão colocar na palestra e vão mostrar o trabalho em equipe, o marketing, a gestão financeira, na prática. Então, eles atuam e mostram para os alunos, para as futuras turmas, que também farão esse trabalho, o primeiro trabalho foi com *mousepad*, a fabricação do *mousepad* que eu trouxe como inovação e até dei essa aula, ai depois outro professor agora, essa segunda turma pegou, e eles gostaram e inovaram, falaram não, vou fazer melhor e fizeram essa bicicleta, inclusive essa bicicleta vai ser depois rifada, que eles vão se formar, né? E hoje os outros alunos ó, vocês também terão esse trabalho. Temos também uma inovação que é o administrador fazendo aquele simulado online... Jogos de Empresas... Então já os últimos semestres, o sétimo e o oitavo, é mais assim tratando a prática. Uma outra situação também que eu coloquei e não tinha com a Gestão de Pessoas... Os alunos fazendo entrevista... Então, os alunos do primeiro semestre preenchem um currículo simulado e os alunos do quinto vão fazer a entrevista... Como eu dou essa aula, então eles ai vão sentir como é que faz, a postura...

Todo esse processo.

P: A gente falou um pouco dos professores... Qual é o regime de trabalho deles? Eles são horistas?

R: Tem horistas, tem parciais, integrais... É variado.

P: Hoje, qual é o maior desafio que você vê na coordenação do curso?

R: O maior desafio hoje é trazer essa prática, essa necessidade cada vez mais, trazer esse entendimento da informática, dos sistemas de informação... O desafio é fazer com que esse aluno saiba utilizar esses dados... Eles tem na mão o celular, o Whatsapp, recursos da internet, mas não sabem usar ainda... Aqui na região, eu já dei aula de Sistemas de Informação Aplicada e houve uma dificuldade muito grande em fazer uma planilha em Excel, em construir no Word uma tabela, então existe uma carência nessa parte de informática, eles pensam que sabem usar, mas ainda não sabem e só usam o Whatsapp. Então eu falei utilizem isso para outras coisas... Essa ferramenta aqui tão bacana, para outras pesquisas e ai é isso... Eu acho que o desafio é esse, fazer com que eles tenham esse diferencial, porque o que eu comento é que, no mercado de trabalho, a concorrência tá muito grande, então, se eles não se colocarem com um diferencial, eles não vão muito além do que eles gostariam... E a região também... Ela propicia muita coisa boa, se eles souberem movimentar mais essa região, eles vão alcançar ai lucros, que nem a parte do turismo...

P: Tem espaço pra isso?

R: Tem espaço pra isso, então de repente nem é bom concorrer com o paulista e usar aqui o que eles já tem que é o espaço, o turismo, o ecoturismo, enfim... Fazer com que eles enxerguem novas possibilidades, esse é o desafio.

P: Você já ouviu falar do SINAES?

R: Sim.

P: Para você o que ele significa?

R: Olha, uma autoavaliação geral dos cursos. Eu até acho ele importante, que ele tenha sido realmente colocado para os cursos superiores ficarem... Atuarem, ficarem ligados e conectados para as devidas inovações, atualizações, porque se não, realmente, se não houver uma cobrança fica parado, né? Não me cobra, então vou continuar assim, não vou mudar nada... Fica numa zona de conforto. Então, acho que o SINAES ele veio ai pra movimentar sim as instituições no ensino superior e fazer valer.

P: E o ENADE?

R: O ENADE eu também concordo em ter o ENADE sim, porque na minha época não teve, tá? E eu senti, em alguns momentos que ficou no... Ah, é, tudo bem... Não tinha nenhuma uma prova, nenhuma cobrança mais forte, então eu percebi que em algum momento nós perdemos com essa falta de cobrança, né? O curso foi bom? Foi, claro. Eu vim de uma outra época onde o estudo já era... Era diferente a forma de estudar, né? Nós não tínhamos todos esses recursos, então era sentar o bumbum na cadeira e ler, ler, ler, ler, ler, porque não tinha tanta internet, não tinha Whatsapp, não tinha nada disso, era pegar o livrão lá na biblioteca e escrever... Então eu acho que veio pra agregar, apesar de que para o curso de Administração, quando vem o Diário Oficial, eu achei um pouco abrangente demais, né? Eles dão ali as orientações, do que poderia você estudar, mas tá muito abrangente, poderia ser mais objetivo. O curso de Ciências Contábeis, no Diário Oficial, é mais objetivo, é isso, isso e isso, e Administração eu sei, é amplo é, mas eles direcionarem um pouco mais.

P: O Diário Oficial, a senhora fala em relação ao informativo antes da prova?

R: Ao informativo antes da prova, que é o que a gente tem.

P: Desde que você tá aqui na instituição, quantas vezes que a instituição passou por avaliação, avaliação da instituição?

R: Três avaliações externas.

P: E você chegou a participar?

R: De todas as três.

P: E como foi o contato com os avaliadores?

R: Foi muito bom, foram coerentes, né? Colocaram sua postura da avaliação, foi muito positivo... Eu aprendi com cada um.

P: Eles eram dos cursos da instituição?

R: Eram dos cursos sim, tinham a ver com a área.

P: Em relação à avaliação do curso, quando eles vieram avaliar o curso de Administração, quantas vezes a senhora já passou por esse processo?

R: Foi uma única vez.

P: E o contato com eles como foi?

R: Foi excelente, foi muito bom sabe... Eles vieram...

P: Deram sugestões?

R: Não, não chegaram... Só avaliaram os itens... Não chegaram a dar sugestões não... No curso de Administração, não. Vieram pontualmente, fizeram todas as perguntas e seguiram o protocolo como devido...

P: Eram administradores?

R: Eram administradores sim.

P: Hoje, a gente tem a avaliação institucional externa e interna pela CPA, tem o ENADE e tem a avaliação de cursos, na sua opinião, qual é a mais relevante?

R: Bom, cada um com um peso, né? Mas é claro que a avaliação externa ela tem um peso maior, por conta da instituição em si. Eu acho que a externa tem um peso maior, agora a interna...

P: Externa da instituição ou do curso?

R: A externa... O MEC...

P: Sim, mas da instituição como um todo?

R: Não, a externa... É porque os cursos estão interligados e dependem de toda essa estrutura, então eu acho que a externa.

P: Em relação ao modo como as avaliações elas são realizadas, a senhora concorda? Acha que está adequado?

R: Olha, eu sempre vejo com olhar positivo. Então tivemos as avaliações externas, cumpriram o protocolo, foram muito cordiais, justificaram o que viram dentro do relatório, do que poderia ser melhorado, e sempre precisa, precisa ter isso... O ENADE, eu vi a prova, foi muito bem elaborada, gostei, achei que foi coeso... A CPA, também interna ai as avaliações, a gente tem conseguido melhoria, então eu não tenho assim uma crítica referente às avaliações, nem externas, nem o ENADE. Só acho que é uma sugestão eles serem mais objetivos no que realmente o curso pode, tem que focar mais pro aluno estar estudando.

P: Diminuir a subjetividade, ser menos abrangente, ser mais objetivo?

R: Isso, ser mais objetivo.

P: E em relação à quantidade de documentos, enfim, a gente sabe que tem vários instrumentos, vários itens, a senhora acha que tem um excesso de documentação ou não?

R: Pra entregar pro MEC?

P: É.

R: Não, eu acho que é pertinente, porque uma instituição de ensino superior, ela é grande, ela tem muitas variáveis, então eu não vejo ai um excesso no que eles estão pedindo. Então é professor, titulação, documentação, toda a parte administrativa, diários, se ele não me mostrar isso opa, tem algo errado... Tem muito problema com titulação.

P: Antes do ENADE a gente conversou sobre a questão do simulado, enfim, preparos, mudanças na prova, nas provas das disciplinas, além do ENADE, nas outras avaliações, tem alguma atitude que você toma antes das avaliações?

R: Sempre, a gente tem as reuniões... Já estabelece no início do ano, com o Colegiado, NDE... Olha, esse ano vamos ter turma ENADE, então é feito ai um preparo, as provas são feitas nesse modelo... Eles tem uma data pós-prova pra fazer o simulado, ou seja, os alunos estudaram pra cumprir o processo interno e aproveitando que eles já estudaram, nós seguimos com o simulado e esse simulado ele vale uma pontuação, é como se fosse um trabalho, de hora-aula relógio, incluímos isso.

P: Além da preparação pro ENADE no horário de aula, tem algum tipo de preparação fora do horário?

R: Dependendo do semestre, nós pegamos duas aulas, né? Que fica a grade ai... Pro professor reforçar alguns conteúdos do passado...

P: Mas dentro do horário do curso? A noite?

R: Sim.

P: Qual é o conceito do curso?

R: Quatro.

P: Você concorda com esse resultado?

R: Eu concordo sim, porque aqui é feito um trabalho de formiguinha, efetivo, ele existe, então tudo que nós temos aqui de fato, foi feito, né? Devidamente protocolado, a participação do aluno, nós temos a Empresa Júnior, ela tá trabalhando com o banco de currículos, nós recebemos aqui as empresas... As empresas estão começando cada vez mais conhecer a instituição, então eu acho sim... Os professores foram cobrados exaustivamente.

P: Antes, durante e depois?

R: É.

P: Em relação aos resultados, você toma alguma atitude com esses resultados?

R: No caso do curso de Administração, é repassado todo o relatório às pessoas responsáveis, que participaram e o que não teve uma pontuação no relatório tão boa já tomam as ações pra futuros MECs da vida.

P: E tem algum contato da instituição em relação às avaliações? Eu digo, diretor, reitor, enfim...

R: Não, é tudo os coordenadores que tem essa função.

P: Não tem nenhum tipo de cobrança em relação ao resultado de avaliação?

R: Não, eu observo todas as notas, aluno por aluno, a média das turmas, como é que estão e se existe algum tipo de ação eu já falo com o professor, porque a turma foi muito mal? O que precisa ser melhorado? Onde eles precisam ler mais, estudar mais, qual tipo de indicação de livro? É feito assim.

P: Essa cobrança então é mais dos coordenadores para os professores?

R: Para os professores, é...

P: Em relação ao interesse pelas avaliações, a motivação, que é sempre complicada, enfim, pra motivar os docentes... Eles são interessados? E os alunos? Como funciona?

R: Então, até por conta da CPA esse ano já tivemos uma, pra motivar os professores, um treinamento para os professores, com certificado e é uma das metas manter esses treinamentos, pelo menos uma vez ao semestre, na verdade, já tivemos dois, então no início do semestre foi com um professor doutor em Ciências Sociais, que falou sobre Pedagogia... A dificuldade, existe e é natural, quando você fala do profissional contador, do profissional administrador, que vem dar aula, se ele não tem uma experiência pedagógica, realmente fica ali as vezes uma lacuna, de lidar com algumas situações, então, nós aqui solicitamos e teve no início do semestre esse apoio, né? Como o professor lidar com determinadas situações em sala de aula, esse apoio pedagógico. Então ele deu, passou... Gostaram muito... E ai isso vai cada vez mais, o professor que é da área, ir entendendo algumas situações e melhorando a sua postura, em relação ao aluno, porque o aluno é aluno.

P: É mais fácil motivar os professores ou os alunos pras avaliações?

R: Olha, eu achei a turma que fez o ENADE... Eu achei que eu consegui dar uma motivada, porque dependia deles, né? Eu fiz assim, eu trabalhei o emocional... Eles tiveram blusa, fizeram blusa, ganharam blusa da instituição, então eles no ano passado, na Semana Científica, foram apresentados, então a carinha deles apareceu, é a gente que vai dar a nota ai pro curso... Então jogamos essa fatura emocional e assim, de uma forma positiva, eu vi que eles estavam engajados, ficaram até o final da prova, então eles tentaram ao máximo... Professor, já é o profissional, já é um pouco mais difícil, porque quando você, ou você é profissional administrador lá fora, profissional contador lá fora, mas quando você entra na instituição de ensino superior você é professor e ai é outra pegada, é aquela dedicação que vai além às quatro paredes.

P: Antes de fazer o ENADE os alunos tem que preencher um questionário, o questionário socioeconômico, como é que eles são orientados ao preenchimento?

R: Então, nós tivemos um treinamento ali, eles entenderam como tinham que preencher e foram fazendo livremente.

P: Cada um foi fazendo em casa ou fez aqui? Como foi?

R: Olha, uns utilizaram o computador aqui e outros em casa, foi algo bem natural.

P: Aqui foi sozinho ou eles tiveram auxílio de algum professor?

R: Não... Ah, só pra abrir senha, essas coisas mais assim.

P: Você concorda com esse questionário socioeconômico?

R: É mais um ponto pra eles fazerem ai o cálculo e tentarem pontuar a universidade... Só acho um pouco extenso para o aluno, muitas questões...

P: Você acha que hoje como o ENADE se apresenta os seus alunos tem condições de fazer?

R: Ah, essa turma que tá se formando tá muito boa, tá melhor do que a que fez o ENADE... Eu percebo isso, porque é uma turma que eu iniciei, né? Desde o primeiro semestre, a outra a gente foi pegando pela metade.

P: Se não houve o preparo, os simulados, as mudanças nas questões, eles ainda continuariam preparados?

R: Ah, sim... Eu acho, principalmente essa turma que tá se formando esse ano ela teve todo já um embasamento pra uma prova, um concurso público. O outro, como eu iniciei com eles no segundo ano, ou melhor, no terceiro ano, então eu tive que prepará-los um pouco mais.

P: Em relação aos dados do curso, tem o sistema do MEC, quem preenche esses dados? Quem envia esses dados?

R: Ai tem a direção, a mantenedora é quem faz, tem um pessoal responsável por isso.

P: Eles fazem sozinhos ou você participa também?

R: Às vezes, alguma informação aqui por e-mail, mas o cadastro eles que são responsáveis.

P: E o PPC? Quem é o responsável pelo PPC? Como é que funcionam as decisões, a elaboração?

R: Então, o PPC a coordenadora é a responsável, ele tá mantendo atualizado e volta e meia ele tem alguma instrução, uma nota técnica... Olha, temos que adequar ai o PPC e quem faz a adequação é o coordenador.

P: Todas as diretrizes curriculares do MEC pro curso de Administração foram atendidas ou teve alguma que não teve concordância, você acha que não deveria entrar ou foi incluído alguma coisa que não tinha?

R: Então, veio uma nota técnica de Libras... Colocar Libras não como opcional, como obrigatória, mas houve uma divergência dessa nota técnica, pelos próprios avaliadores do MEC.

P: Isso não foi colocado no curso?

R: A Libras ela existe, inclusive no oitavo semestre todos os alunos praticam Libras... E gostam muito.

P: Mas não é uma disciplina obrigatória?

R: Se tornou obrigatória.

P: A gente falou da CPA, você é coordenadora da CPA também, tentando se descolar um pouco, como é que é esse contato da CPA com você, como coordenadora de curso? É tranquilo? Você acha que há um exagero?

R: Eu separo bem, tem a sala da CPA... Então eu vou lá, aqui agora é a CPA, eu tento me desligar, tem o e-mail próprio da CPA, então eu tenho aquele momento que eu reservo pras situações, atas... Eu to gostando muito, tem minha cara a CPA... To conseguindo levar bem a gestão.

P: Na sua opinião, a avaliação interna da instituição, ou seja, a CPA, da forma como ela está sendo realizada, você acha que ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda.

P: Por que ela ajuda?

R: Ajuda, porque eu consigo enxergar as necessidades dos alunos, o olhar do aluno perante a instituição, o olhar do aluno perante o curso, e é importante isso, ajuda.

P: É importante ter essa visão por quê? Um exercício de autoavaliação?

R: Não, pra colocar as ações mesmo. Entender o que o aluno está querendo ali, qual é o objetivo do aluno aqui, é o meu cliente, então eu tenho que me adequar ao meu cliente.

P: Estreitar esse contato com os alunos?

R: Exatamente, e cada vez mais as turmas que estão entrando tem um nível melhor.

P: Você usou uma palavra interessante, cliente, o meu aluno é um cliente, é importante ter uma quantidade de alunos para a manutenção do curso? E se cair essa quantidade de alunos? Quero dizer, tem alguma cobrança em relação à quantidade de alunos ou não?

R: Olha, nós temos salas ai com treze alunos e continuamos com os mesmos professores no grupo, na grade, então a mantenedora ela preza muito a qualidade... Então a gente tem isso de positivo.

P: Em relação à avaliação externa da instituição, quando eles vêm aqui avaliar a instituição como um todo, você acha que da forma como ela está sendo realizada hoje, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda.

P: Por quê? Ela traz uma melhoria na instituição e isso reflete no curso?

R: É, a instituição é pequena, né? Então, qualquer ação externa, ela positiva, ela influencia todos os cursos, aqui a gente tem... Os coordenadores vão muito bem, são muito unidos, porque se um curso for mal, todos irão, então aqui a gente torce sempre pelo outro. Então, qualquer avaliação externa positiva sempre agrega.

P: A avaliação do curso, você acha que ajuda ou atrapalha o curso?

R: Eu vejo como válido, entendeu? Pra justamente se manter essa qualidade, se não, se vierem daqui a dez anos corre o risco de algo não se manter.

P: Então, da forma como ela se coloca, ela ajuda?

R: Ajuda.

P: E o ENADE, ele ajuda ou atrapalha o curso?

R: Também vejo positivamente que ele ajuda, que a partir do momento que eu sou cobrada, eu tenho que melhorar a qualidade do ensino, é isso então, se eu sou cobrada eu vou fazer isso.

P: Em relação às avaliações de uma maneira geral, você acha que elas são uma camisa de força pro curso? Ou elas ajudam ele ir além?

R: Elas podem ser um pouco mais objetivas.

P: Mas elas são um referencial para ir além?

R: São, eu acho. Por exemplo, a nota técnica que nós tivemos ano passado, da verticalização dos requisitos legais... Com relação aos requisitos legais, meio ambiente, direitos humanos, a parte étnica, isso é muito importante ter dentro do contexto de qualquer profissão. Então eles pediram para verticalizar, fomentar mais isso nas disciplinas, mas eu acho que isso também pode melhorar, podem vir outros temas.

P: Isso melhoraria a formação geral dos alunos?

R: Isso. Acho que outros temas ai podem ser inseridos, e ai poderia essa liberdade das instituições... Olha, nós vamos pro caminho das etnias ou meio ambiente... Então, ser um pouco mais flexível com esses temas, porque a gente tem que cumprir todos... Todo semestre tem que ter um trabalho voltado com isso, tudo bem, mas tem outros temas... Politicamente, Gestão Pública...

P: De uma maneira geral, você acha que dá pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Dá, por exemplo, essa exigência da nota técnica foi uma, um aprendizado, uma evolução, do que a gente pode realmente aqui na região melhorar, inovações... Então eu acho que tem sempre aprendizado, inclusive a questão social, nós temos ai algumas comunidades, temos a comunidade indígena, a instituição já foi lá, já fez visitas...

P: Você tem quatro anos como coordenadora e já teve contato com as três modalidades de avaliação, o que você vê que foi o maior aprendizado nesse processo?

R: Melhorar minha gestão, pontos que eu vi que eu preciso melhorar...

P: Um exercício de autoavaliação?

R: Exato.

P: De ver como está e onde pode melhorar?

R: Exato.

P: Já estamos caminhando para o final, qual é o maior desafio que as avaliações do SINAES trazem?

R: Eu vou te dizer que é com relação à sociedade civil, quando você tem que levar esse trabalho pra sociedade civil...

P: O trabalho você diz os alunos e o contato com a sociedade, com o entorno?

R: É, isso tem que ser feito com muito cuidado... É feito, estamos conseguindo, mas isso tem que ser feito com muito tato, muito jeito, porque a sociedade, por ser uma sociedade, uma região pobre, eles veem aqui a faculdade como a esperança de que tudo aqui a faculdade pode resolver, inclusive resolver o poste de luz, a luz fora, a água, a enchente, eles trazem muitas vezes essa necessidade pra dentro de aula, né? E a gente percebe isso e isso na realidade é a Gestão Pública.

P: E o que você pode fazer pra diminuir isso? Encaminhar pra quem seja responsável?

R: É, ai a instituição ela faz os ofícios e pede ai a intervenção pública, dentro da lei.

P: Pra finalizar, qual é a sua avaliação do seu trabalho atualmente? Enfim, tem como melhorar? Pode melhorar? Está adequado?

R: Ah, não há dúvida que possa melhorar sempre, né? Como administradora eu nunca acho que tá bom... Sim, eu gosto muito do que está sendo feito, confio muito nos docentes, no trabalho dos docentes, mas, por exemplo, teve provas que eu vi que não estavam dentro daquilo que eu achava bom, que fosse um desafio para o aluno, estava muito fácil e eu pedi para o professor que melhorasse isso para que o aluno se sentisse desafiado, então eu tenho essa postura mais rígida e os professores entendem e fazem, mas eu acho que eu posso estar sim trazendo para o curso mais visitas, mais palestras e mais assim, a questão da política, do aluno realmente estar mais interessado em entender o que é a política, entender o que é uma gestão e como desafio trazer esses alunos para as bibliotecas, para a pesquisa científica, a pesquisa científica é um desafio... Temos, graças a Deus, a instituição está indo muitíssimo bem, nós temos os centros de pesquisa que estão indo muito bem, esse é o desafio... E o curso, estar cada vez mais nós da área de Administração, da Ciência Social Aplicada, trazer pesquisadores, não só a prática, mas trazer pesquisadores, fomentar sementes, para futuros pesquisadores, porque sem pesquisa... Você saiu agora vou pro trabalho, tenho o diploma, vou trabalhar na Logística, no RH, ótimo, mas eu quero plantar a semente para pesquisadores e para professores de Administração... Porque a gente vai ficando velho e que alunos da região deem futuramente aula aqui e ai você vai aumentando, ampliando, propagando.

P: Tá ok, professora obrigado mais uma vez.

R: Eu que agradeço.

APÊNDICE N – Transcrição de Entrevista Número 6

Data: 05/05/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (Aurélio)

Tempo de Duração
63 minutos

P: Iniciando a entrevista de número seis com o professor Aurélio, professor, mais uma vez obrigado por aceitar participar. Professor, qual o seu nome completo e sua idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Aurélio, eu tenho sessenta e um anos.

P: Qual a sua formação?

R: Eu sou Engenheiro Civil, eu me formei também na área militar e fiz o Mestrado em Administração.

P: Graduação em Administração o senhor não fez?

R: Não.

P: Quanto tempo o senhor tem de graduado e de mestrado?

R: Mestrado tenho dezesseis anos e eu terminei a graduação em setenta e oito, então já deu ai quase quarenta anos, e a segunda foi em noventa, engenheiro civil, quase vinte e seis anos.

P: E há quanto tempo o senhor trabalha nessa instituição?

R: Uns quatro, cinco anos.

P: E no cargo de coordenador?

R: Eu estou há pouco tempo.

P: Quanto tempo mais ou menos?

R: Não chega a um ano.

P: Já havia trabalhado como coordenador de curso antes?

R: Já.

P: Quantos anos?

R: No mínimo uns seis anos.

P: Além de trabalhar aqui na instituição o senhor trabalha em outro lugar?

R: Trabalho em outra instituição.

P: E com função de coordenação ou só docência?

R: Só como professor.

P: E como professor no nível superior, há quanto tempo você trabalha?

R: A primeira vez que entrei em sala de aula foi na pós-graduação em mil novecentos e oitenta e seis. Há trinta anos.

P: E qual o seu regime de trabalho aqui na instituição?

R: Rapaz, vamos dizer assim, eu to entre os vinte horas e o integral.

P: Mas o senhor é celetista?

R: Sim, tenho carteira assinada.

P: Quantos professores e alunos o curso possui?

R: Catorze professores e uns duzentos alunos.

P: O curso funciona em quais turnos?

R: Só noturno.

P: E qual o regime de trabalho dos professores?

R: É variado, tem gente que trabalha em regime parcial, mas a maioria esmagadora é horista.

P: Em que ano o curso foi criado?

R: Dois mil e três.

P: Em relação à seleção dos professores, como funciona? O senhor participa?

R: Pelo que eu tenho conhecimento, porque eu tenho meses na coordenação, eu acho que ainda é por indicação.

P: O curso possui NDE?

R: Sim, possui e é atuante.

P: Quem compõe esse grupo? Como funcionam as decisões?

R: O NDE ele é composto atualmente por cinco professores, todos mestres e um doutor.

P: O senhor e mais cinco ou o senhor e mais quatro?

R: Eu e mais cinco.

P: Em relação às decisões do curso, tem participação dos alunos?

R: Tem conhecimento, veja só... Existe um Colegiado, participam do Colegiado três professores, dois alunos, e eles são nomeados ano a ano, os professores são nomeados por dois anos, os técnicos administrativos por dois anos.

P: Então os alunos participam do Colegiado?

R: Eles participam sim, mas o horário é ruim, é um bicho que pega... Em todos os lugares que eu passei, reunião de Colegiado é sinônimo de reunião de professores.

P: As decisões do curso são tomadas em conjunto pelo Colegiado e pelo NDE ou o senhor que toma sozinho essas decisões?

R: Funciona assim, o coordenador ele tem uma ideia, ele leva pro NDE, procura justificar perante o NDE, ai o NDE aprova, o NDE aprova, vai pra um tal de conselho superior de educação, alguma coisa assim... Agora, ir para o aluno, não.

P: Você coordena o curso sozinho ou tem algum tipo de vice-coordenador?

R: Infelizmente não.

P: Além do curso de Administração, o senhor coordena outro curso?

R: Não.

P: Hoje qual é o maior desafio que você vê na coordenação?

R: Boa pergunta, eu vou te dizer dois desafios... O primeiro é um grande desafio que eu tenho... É o tal da história do técnico de futebol, jogador tá acostumado a jogar de um jeito e de repente e você começa a impor, você estipula algumas regras um pouco diferentes, você sente que o professor, ele aceita, mas tu vê que ele estava acostumado com outra maneira.

P: A gestão de pessoas nesse caso então seria um desafio? A gestão dos professores?

R: Sim, o meu grande problema é gestão de pessoas.

P: E o senhor falou que tem outro desafio, qual seria esse?

R: Ah, o outro é o aluno, né?

P: Motivar o aluno?

R: Não, eu, por exemplo, eu dou aula numa turma que eu acho muito fácil motivar o aluno, você tem que enfiar na cabeça dele o caminho do dever, o porquê que ele está ali, se você conseguir fazer isso, você já está incentivando o aluno... Se você disser para ele que se ele levar a sério, que é uma realidade, a faculdade vai ser um divisor de águas na vida dele, talvez demore para ele perceber isso, mas um dia ele vai perceber... Há uma diferença muito grande para os que têm faculdade e os que não têm faculdade... Tem muito aluno chegando aqui pensando que isso é uma continuação do dia, que ele tá aqui pra passar o tempo, e celular... Na minha aula não tem celular, não tem nada.

P: O senhor já ouviu falar do SINAES?

R: Sim.

P: Conhece?

R: Conheço.

P: O que significa para o senhor?

R: Rapaz, o SINAES... Eu conheci o SINAES em dois mil e quatro, eu fui um dos mil professores que foram chamados a Brasília para conhecer o SINAES, etc. Eu concordo com o SINAES em tudo. Em gênero, em número e grau. Eu acho que veio para melhorar. O sistema de aplicação de provas que era chamado antigamente de Provão, agora é ENADE. Aquele sistema do Provão eu não concordava.

P: Por que o senhor não concordava?

R: Eu não concordava pelo seguinte, eles trabalhavam... Eu sou um professor de Estatística, adoro Estatística, minha vida foi em cima de Estatística, eu trabalho inclusive com pesquisa de marketing, pesquisa de campo para eleições... Então, no Provão de antigamente era assim, você é a faculdade USP, tirou quatro, eu sou a faculdade X e tirei dois, você foi conceito A, como eu estou a alguns desvios padrões abaixo de você, eu que tirei dois e você tirou quatro, meu conceito é D, E, no ano seguinte, você, a faculdade USP foi para seis e eu fui para quatro, só que eu continuei com a mesma distância daquela que é A e eu continuo conceito D e E, ou seja, eu melhorei e em um ano passei a ser igual a primeira colocada, só que a primeira colocada melhorou e nessa brincadeira eu continuo afastado. Então, a compreensão disso que eu estou falando, é preciso que se tenha uma boa noção das medidas de dispersão, de Estatística.

P: E o sistema hoje melhorou nesse sentido?

R: Eu acho que melhorou, porque ele envolve outras coisas. Não é só a prova, a prova antigamente, quando cheguei na outra instituição e assumi, nós estávamos com dois E... Então eu acho que hoje em dia tá melhor, eu acho que tá melhor, porque eles vêm ver outras coisas, tipo biblioteca que hoje há uma importância grande, e outras coisas que envolve.

P: O senhor já passou por avaliação institucional nesta instituição aqui?

R: Não... Eu vou te dizer que na outra instituição eu era presidente da CPA e eu passei por uma avaliação institucional. Eu tenho essa experiência.

P: Na outra instituição o senhor era presidente da CPA?

R: Eu fui oito anos presidente da CPA.

P: E como foi esse contato, esse processo da avaliação institucional?

R: Rapaz, no que tange a minha parte... A primeira coisa que eles fizeram foi uma reunião com a CPA, eles foram muito tranquilos, apontaram um erro... Não é que eu cometi às vezes você é levado a cometer alguns erros.

P: Essa avaliação que o senhor passou quando estava na CPA, quanto tempo faz isso mais ou menos?

R: Uns seis, sete anos.

P: Em relação à avaliação do curso aqui na instituição, o senhor já passou como coordenador?

R: Não, como coordenador não, como professor sim.

P: O último ENADE do curso de Administração foi em dois mil e quinze, o senhor já estava como coordenador?

R: Não.

P: Para o senhor, das três modalidades de avaliação do MEC, ou seja, institucional, de curso e estudantes, qual é a mais relevante?

R: Eu acho que sem dúvida alguma é o ENADE.

P: Por quê?

R: Ah, por que... Eu vejo assim quem tá de fora, o ENADE ele espelha o conhecimento do aluno que está saindo da faculdade, na minha opinião, ele espelha o conhecimento... Então, por exemplo, se eu tenho um filho e eu tenho que escolher, eu tenho que colocar, eu vou colocar naquela que tem a melhor nota no Exame... Ah, mas ela não foi bem, porque não tem banheiro suficiente, pra mim isso é irrelevante, é importante, claro que é, qualquer instituição tem que ter rampa de acesso pra quem tem defeito, pessoal com deficiência precisa ter banheiro suficiente, precisa ter um lugar, tipo um mini pronto-socorro para as emergências, isso tudo é importante, mas para mim, o mais importante é o ENADE.

P: Porque ele mostra a condição do curso pelo aluno...

R: O que está sendo passado.

P: Qual a opinião do senhor com relação ao modo que essas avaliações são realizadas?

R: Eu penso que... Vamos falar do ENADE, eu acho que o ENADE, as provas elas tem que ser... Eu faria da seguinte maneira, eu, antes, porque você não sabe o que vai cair... Então às vezes, eu tenho, por exemplo, um resumo que eu apresentei pro NDE de todas as questões do ENADE de dois mil e seis, dois mil e nove, dois mil e doze e dois mil e quinze. Eu tenho todas as questões de múltipla escolha por assunto. Isso é de Administração da Produção, isso é de Empreendedorismo, isso é de Cultura Organizacional, eu tenho tudo isso daí separado, uma estatística... Rapaz, tem assunto que é profissionalizante e só foi cobrado em dois mil e quinze, antes ele

nunca foi cobrado, então eu acho que tem que ser obrigado todo ano, devia ser cobrado todo ano, a cobrança das disciplinas profissionalizantes, que é o filé mignon do curso, está sendo cobrada muita coisa de formação geral.

P: O senhor acha que o que é cobrado de formação geral não é necessário?

R: Não é que não seja necessário, deveria ser menos. Deveria ter mais cobrança na área de Administração da Produção, recursos materiais, de Administração Financeira e Orçamentária, o filé mignon de Administração é financeiro. E financeiro e orçamentário só foi cobrado uma questão, se não me engano, em dois mil e quinze.

P: O senhor acha que tem algum motivo pra isso?

R: Não sei às vezes eu acho que é o sorteio das questões.

P: Em relação à avaliação institucional, da forma como ela está sendo feita, o senhor acha que ela está adequada?

R: Está, está adequada sim.

P: E a de cursos?

R: A de cursos eu acho que tem que cobrar mesmo, tem que ser exatamente isso.

P: O senhor acha que a institucional e a de cursos estão adequadas e tem que cobrar mesmo?

R: Sim, eu gostaria que fosse assim em todos os níveis, não só no curso superior, pra baixo também. Ai tem um paradoxo, eu só quero acrescentar que eu acho um paradoxo você ter um tipo de cobrança no ensino superior brasileiro, avaliação de cursos, avaliação institucional, provão e ai ter uma educação continuada que a pessoa chega à terceira e à quarta série sem saber escrever.

P: O ENADE, o senhor acha que ele é próximo do Provão, melhor que o Provão ou pior que o Provão?

R: Eu acho melhor.

P: Pelo o que ele tem?

R: É melhor, bem melhor, o que está faltando no ENADE são questões profissionalizantes é isso que precisa ter, tem muita pergunta que... O que tem mais, o que caiu mais em Administração foi Teoria Geral da Administração, Marketing e ai em terceiro lugar é Cultura Organizacional.

P: O senhor acha que o ENADE ele é tão importante quanto o Provão era antigamente pra instituição e pro curso?

R: Olha, eu acho... Eu pelo menos dou um valor muito grande para o ENADE. Tão ou mais...

P: Ou mais?

R: Ou mais.

P: Antes das avaliações, o senhor está em um processo de assumir a coordenação e vão vir avaliações logicamente, o senhor tem tomado alguma atitude com relação a contato com os professores? Informar sobre a avaliação? Tem algum tipo de preparação ou deixa fluir naturalmente?

R: Como o ENADE foi no ano passado e o próximo ENADE eu sei que é em dois mil e dezoito, na minha cabeça já está, já estou olhando quais as disciplinas que essa turma que está hoje no terceiro semestre, eu já sei até a turma que vai fazer o ENADE, é óbvio que dentro da minha cabeça já está, tudo já está começando a olhar com carinho para essa turma, para os próximos dois anos, e assim realizarei ações junto à professores.

P: Que tipo de ações o senhor acha que seria adequado?

R: Bom, primeira coisa é o professor... É a tal da gestão de pessoas, professor ele tem que, por exemplo, estar ligado em tudo que caiu da disciplina dele no ENADE, você tem professores que, por exemplo, aplicam prova e

você vê que não tem nenhuma questão relativa ao ENADE, porque eu digo isso, porque eu fui durante muitos anos e ainda sou professor de cursinho para concurso público, então você vive ligado no que caiu, tem que ser, não tem como.

P: Em relação a esse engajamento dos professores para as avaliações do MEC de um modo geral, o senhor acha que é difícil? É mais difícil conscientizar os professores ou os alunos?

R: Bom, ai tem uma coisa ai que você vai rir, não tem problema não... Eu inventei um tal de OIA, Objetivos Individuais de Aprendizagem, já fiz isso na outra instituição, o que é isso... Então, por exemplo, você é professor, qual é a disciplina que você esteja mais envolvido?

P: Teoria Geral da Administração...

R: TGA, então, por exemplo, eu faço para você, você sentou aqui, você é o professor, e eu pergunto para você, você vai dar TGA somente nesse primeiro semestre, então, na primeira prova, o que o aluno tem que saber? Ai você vai responder para mim, o aluno tem que saber isso, isso e isso, então, cada isso que você disse você vai chamar de objetivo, e você vai escrever esse objetivo e quando você for montar a prova, você vai escrever que aquela questão atingiu aquele objetivo, e esse objetivo tu vai dar antes para os alunos ficar todo mundo envolvido e focado para aquela coisa... Então, eu fiz isso na outra faculdade e aqui na próxima reunião eu vou dar... É uma coisa que estou falando aos poucos, entende? Então esse OIA, que todo mundo brincava comigo, OIA ai Aurélio e tal, então era assim cara, então às vezes, um professor depois que ele ficou envolvido ele chegava pra mim e falava ó Aurélio eu tenho que puxar um OIA do próximo bimestre para cá e esse daqui vou ter que passar para lá, porque se encaixa melhor... Agora, você vai perguntar para mim se eu inventei isso? Não sei a onde eu vi isso, um dia eu vi lá da vida, acho que não sei onde é que eu vi, mas eu acho que eu vi em algum lugar que eu não me lembro. Eu não acredito que eu tenha inventado isso tudo não, essas loucuras.

P: Então... É mais fácil motivar os alunos ou os professores?

R: No começo, os professores com esses OIA, ele faz uma cara feia, depois que ele absorveu ai a coisa deslancha bem para as avaliações, inclusive, o aluno ele já sabe o que vai cair em cada prova. Então incentiva sim, motiva o aluno.

P: O senhor tem o resultado do último ENADE em dois mil e doze?

R: Tenho, foi três.

P: O senhor tomou alguma atitude a partir desse resultado especificamente?

R: Não, porque eu assumi há pouco tempo. São meses.

P: Em relação a esse conceito três, o senhor concorda com esse resultado? Condiz com o curso?

R: Concordo.

P: Tem expectativa de que melhore?

R: Acho que é possível melhorar e chegar ao quatro.

P: Cinco não?

R: Jamais.

P: Por que jamais? O que o senhor acha que falta? Ou melhor, o que faltaria seria muito difícil de conseguir?

R: Sim, base. O problema é a base do aluno, você pega assim, faz cinquenta dividido por doze e pega assim põe um quatro e ele vira, professor não entendi direito esse quatro... A coisa mudou cara, nós temos que às vezes parar a aula e vamos voltar no tempo... Eu costumo brincar que isso está em algum lugar do passado... Mas a gente volta e esse é que é o problema. O nosso problema é que nós vivemos numa cidade, por exemplo, eu já dei aula no grande centro, é muito diferente daqui da região.

P: O que seria diferente, sendo mais específico?

R: Nível de aluno. O nível cultural do aluno, para ser preciso. Não por culpa do aluno viu.

P: Há algum contato da instituição com os coordenadores sobre as avaliações?

R: Sim, tem. Nós temos um vice-diretor que coordena as datas, é tudo muito... Aliás, estou em uma das organizações, uma das faculdades mais organizadas.

P: Então há uma cobrança para manter ou melhorar o conceito do curso?

R: Sim, sempre tem reunião. Nas reuniões se toca e se fala isso, não uma reunião específica para isso, se toca com uma certa naturalidade, até porque o nosso vice ele é coordenador de Direito que teve conceito quatro, então a gente está sempre comentando.

P: É importante ter um conceito elevado?

R: É.

P: Por que é importante?

R: Ai eu acho que é uma questão pessoal, eu vou te dar uma resposta cara... Eu digo assim para o meu filho, você entrou para fazer um curso, você entrou para ser o primeiro colocado se você for o segundo, você é o primeiro colocado dos perdedores. Trazendo para cá, na minha opinião, a educação, como tudo na vida que tem que ser bem feito, merece ser bem feito.

P: Antes do senhor assumir como coordenador, já havia ocorrido algum preparo dos alunos para o ENADE, por exemplo, simulados, palestras?

R: Sim, teve, sempre teve. Simulados, palestras...

P: O senhor conhece o questionário socioeconômico do estudante?

R: Mais ou menos, eu sei que é aquele questionário que ele faz antes do ENADE... Eu sei que tem um questionário que os alunos fazem, que ele é importante para o ENADE, que inclusive tem gente dando curso em São Paulo desse questionário. Dizem que o questionário é mais importante que a prova. Eu acho meio difícil um questionário ser mais importante que a prova, mas é tanta gente falando que eu ainda vou mergulhar nesse assunto.

P: Esse curso em São Paulo o senhor foi convidado?

R: Não, eu só escutei comentário de que tem gente que dá um curso em São Paulo de como orientar os alunos a preencher esse questionário.

P: O senhor acha que tem algum motivo para isso?

R: Não sei, ainda não mergulhei no assunto... Agora, é meio descabido, né? Porque ali você bota aquilo que eles querem ouvir, diferente de uma prova que você tem que colocar o certo pra dizer que você conhece, que acertou.

P: Quando houve o ENADE em dois mil e quinze, ano passado, o senhor estava aqui como professor, você chegou a ir no local de prova?

R: Não, não fui não. Pegaram o pessoal que mora aqui.

P: Em um sentido projetivo, caso o senhor esteja aqui como coordenador em dois mil e dezoito, o senhor pretende ir até o local de prova?

R: Sim, no dia sim. E fazer como todo mundo faz, distribuir laranja, maçã... Não vai adiantar nada [risos], mas você faz aquele papel de presença. Agora, a maior presença mesmo tem que ser antes gente, no curso, no dia a dia, nos meus dois próximos anos.

P: O senhor acredita que os alunos hoje têm condições de realizar o Exame na forma como ele se coloca?

R: Sim, mas dentro do limite individual de cada um.

P: Em relação aos dados do curso no e-MEC? Quem faz este cadastro? É você?

R: Não, é o PI. O Pesquisador Institucional.

P: E há algum contato do senhor com o PI ou não?

R: Não, ele faz sozinho.

P: E o PPC, vamos falar um pouco do PPC, quem é o responsável? E como ele foi elaborado? Quais são os aspectos mais relevantes?

R: O Projeto Pedagógico do Curso, ele foi elaborado...

P: O senhor participou como coordenador nesse caso?

R: Não, não foi como coordenador não...

P: Então o senhor não é o responsável por esse PPC?

R: Não, se fosse seria totalmente diferente. Totalmente diferente. Quando me convidaram eu disse, você está me convidando para coordenar algo que eu não concordo.

P: O senhor não concorda com o conteúdo de disciplinas? Com carga horária? O que seria?

R: Eu não concordo, porque no PPC anterior não havia nem a disciplina Administração Financeira e nem Recursos Materiais e Patrimoniais, então eu acho que eu não preciso falar mais nada.

P: E o senhor acha que é possível modificá-lo?

R: Sim, eu já consegui dar uma mudada, acrescentei Administração Financeira e Orçamentária, acrescentei Planejamento Estratégico, acrescentei Administração de Materiais e Estatística Aplicada ela foi reduzida de cento e vinte para quarenta horas, eu voltei para oitenta.

P: As diretrizes do MEC para o curso de Administração, elas foram atendidas no PPC?

R: Foram, embora eu não concorde, por exemplo, eles gostam na diretriz curricular... Eu acho muito abrangente, se você pegar a diretriz de Estatística, por exemplo, ela bota lá disciplinas básicas, a, b, c, d, e, disciplinas profissionalizantes a,b, c, d, e... Fica meio generalista... Então o PPC que eu peguei tinha a carga de disciplinas complementares maior que a de profissionalizantes, então eu já consegui mexer nisso ai.

P: Então o senhor não concorda com as diretrizes?

R: Não, porque as diretrizes anteriores eram mais próximas como a de Estatística... Ela tinha que ser mais enfática, entende? O pessoal de Administração gosta muito de andar parece que meio nas nuvens, tem que ser mais claro mais conciso.

P: Então o senhor acha que tinha que ser menos generalista e mais específica e objetiva?

R: Isso, exato.

P: Voltando às avaliações, como é o contato do senhor com a CPA aqui da instituição?

R: Até agora eles não entraram em nenhum contato comigo.

P: Em que consiste a avaliação da CPA aqui na instituição?

R: Os alunos avaliam tudo, instalações, professores etc.

P: E os professores avaliam a instituição?

R: Não lembro de ter feito algo assim.

P: Em relação à avaliação interna da instituição, da maneira como ela é realizada, ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Olha, eu particularmente acho que não leva a nada.

P: Nem um nem outro?

R: Nem um nem outro.

P: A questão do custo, do financiamento do curso, ela é difícil de se lidar na coordenação?

R: É difícil, não é assim tão simples, embora tudo que eu tenha pedido até hoje eu fui atendido.

P: E isso depende muito da quantidade de alunos no curso?

R: Claro, claro. Só depende. Cada sala de aula tem o seu ponto de equilíbrio.

P: Em relação à avaliação institucional externa, você acha que ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Eu acho que tem que ter.

P: Ela ajuda então?

R: É, tem que ter, embora pergunte umas besteiras, reúne professores, aquelas perguntas que antes o pró-reitor já reúne e diz se eles perguntarem isso vocês falem isso, pronto ai vai aquele teatro, são perguntas que você já sabe quais são as respostas... Ah não ser que tenha um cara afim de se vingar da instituição. Mas olha, sem divagar, eu acho que quando tem uma avaliação institucional a faculdade se prepara, ela se prepara, começa a colocar documentação, revê se a documentação tá em dia, essas coisas todas... Eu acho que é válido.

P: E a avaliação do curso, ela ajuda ou atrapalha?

R: Ajuda, eu sei que devo sofrer avaliação daqui um ano ou dois, então eu preciso estar com tudo em dia, preparado.

P: E em relação ao ENADE, você acha que ele ajuda ou atrapalha o curso?

R: Olha, eu não gostaria que não houvesse ENADE. Acho que tanto o Provão, como o ENADE, eu prefiro o ENADE, mas tanto um como o outro, vieram para melhorar. Vieram para melhorar e melhoraram, todo mundo passou a se preocupar mais.

P: O senhor acha que as avaliações, de um modo geral, são uma camisa de força para o curso ou elas podem ajudar o curso a se organizar melhor, ensinar melhor?

R: Eu acho a segunda opção.

P: Para ir alem? Para o curso melhorar?

R: Exatamente... Eu acho que tem que estar em cima das faculdades se não vira bagunça.

P: De um modo geral dá para aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Sim.

P: O que, por exemplo?

R: A experiência que os avaliadores trazem de outras faculdades.

P: O senhor falou que as avaliações de uma maneira geral elas ajudam o curso, elas ajudam no sentido de promover uma autoavaliação, tanto dos coordenadores, como dos próprios professores, dos alunos?

R: Principalmente.

P: Porque vêm como estão e como podem melhorar?

R: Exatamente... Você começa a entrar num ritmo que é interessante para uma faculdade, a faculdade ela tem que ter tudo isso organizado, tanto na parte burocrática quanto na parte pedagógica.

P: A gente já está caminhando para o final, qual é o maior desafio que as avaliações do SINAES trazem para você?

R: Para mim o maior desafio aqui não é professor, é o nível cultural do aluno quando ele chega na faculdade.

P: Preparar o aluno para a avaliação?

R: Preparar esse aluno para ele se sair mais ou menos, sair bem... Muito bem é difícil.

P: E para solucionar isso?

R: Está em algum lugar do passado... Na base.

P: Última pergunta, qual é a avaliação que o senhor faz do seu trabalho hoje e o que poderia melhorar? Se acha que poderia melhorar...

R: Ainda tenho muita coisa para fazer, muita coisa para implantar, mas está tudo aqui e ainda não consegui... Eu acho que eu ainda vou ter alguns aborrecimentos. Em resumo é isso. Então eu ainda tenho muita coisa para fazer, que eu vou implantar, vou fazer o tal do OIA ai [risos], vai ter nego que vai chiar, mas daqui a pouco está todo mundo falando a mesma linguagem.

P: Professor, obrigado mais uma vez.

R: Se você quiser estamos ai até às dez da noite para a sua entrevista.

APÊNDICE O – Transcrição de Entrevista Número 7

Data: 09/05/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistada (Leda)

Tempo de Duração
48 minutos

P: Iniciando entrevista de número sete com a professora Leda. Professora, obrigado por aceitar participar. Professora, por favor, qual o seu nome completo e sua idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Leda, cinquenta e seis anos completos.

P: Professora, qual a sua formação?

R: Eu sou advogada, mestre em Direito Constitucional e professora nas áreas de Direito nos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

P: Quanto tempo a senhora tem de graduada?

R: Trinta e dois anos.

P: E há quanto tempo que a senhora trabalha na instituição?

R: Dezesseis anos.

P: O cargo de coordenadora no curso de Administração a senhora está há quanto tempo?

R: Eu assumi em Agosto de dois mil e quinze, poucos meses.

P: A senhora já havia trabalhado como coordenadora antes?

R: Não, eu coordeno outro setor aqui na instituição que é na parte de monografias, trabalhos e entregas.

P: Além do curso de Administração, a senhora coordena outro curso também?

R: Sim... O curso de Administração está dentro de um grupo gerido pela Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da instituição, e engloba os cursos de Ciências Contábeis, Administração, Superior em Tecnologia de Logística e Superior em Tecnologia de Comércio Exterior.

P: Há quanto tempo que a senhora é professora no nível superior?

R: Dezesseis anos.

P: Trabalha em outra função, em outro lugar ou só exerce essa atividade?

R: Só essa atividade e advogo.

P: Qual o regime de trabalho da senhora?

R: O meu é parcial.

P: Quantas horas que a senhora passa de coordenação e de docência?

R: Eu sou obrigada... Eu tenho doze horas só de coordenação e dou aula seis horas em Administração e mais seis horas em Direito.

P: Quantos professores o curso possui e alunos?

R: Na média, temos dezoito professores.

P: E alunos?

R: Uns cem alunos.

P: Em que ano o curso de Administração foi criado?

R: Em mil, novecentos e setenta e sete.

P: Em relação à contratação dos professores? Quem seleciona? A senhora participa desse processo? É por edital? Por indicação?

R: É por edital, mas, por exemplo, eu tenho uma ordem pra aproveitar seja do EAD, seja com formação em outros cursos, aproveitar professores da casa, então eu ainda não precisei contratar ninguém por indicação, mas a Reitoria solicita que só em casos extremos... Falece alguém, algum problema grave... Mas sempre, por edital.

P: Você coordena o curso sozinha ou tem algum tipo de vice-coordenador?

R: Coordeno sozinha.

P: O que a senhora vê como o maior desafio na coordenação de curso hoje?

R: Eu acredito que é motivar o aluno.

P: Motivar o aluno?

R: Motivar o aluno a estudar... Eu sei que não é daqui, tenho amigos que dão aula em outros lugares, então é uma informação muito fácil, de uma rede social, de um computador, mas é uma informação muito rasa, o que é bom, te faz comprar o livro... E existe na região uma dificuldade econômica de pagar os cursos, principalmente de um ano pra cá... A instituição não adota o FIES, agora está pensando em rever essa posição, mas não tem... Tem bolsa por mérito e tem bolsa para os funcionários.

P: O curso possui NDE?

R: Possui.

P: Ele é composto por quem?

R: O coordenador do curso é o presidente e mais quatro professores do curso em regime parcial.

P: E como funcionam as decisões do NDE? Tem Colegiado? Os alunos participam?

R: Tem Colegiado, tem reunião obrigatória uma vez por semestre, no Colegiado, o coordenador é o presidente e é composto por oito professores e dois alunos. No NDE são quatro professores sempre mestres ou doutores, com regime parcial ou total.

P: E os professores do curso, eles são parciais, horistas e integrais?

R: Existem os três tipos.

P: A senhora já ouviu falar do SINAES?

R: Sim, é a avaliação.

P: O que significa para você?

R: Eu tenho medo de te dar qualquer tipo de informação, porque eu tive uma visita do MEC aqui...

P: Recente?

R: Eu assumi dia dois de agosto, a visita foi doze.

P: E como que foi?

R: O curso tirou três e um dos fatores... Eu fiquei lisonjeada, porque como pessoa pra dar informação minha nota foi cinco, mas como coordenador que representa o curso, os dois examinadores falaram que isso tá muito prejudicado professora, a senhora tem uma semana. Então, além de nos pegar na mudança, que nós mudamos dia primeiro de agosto... Ainda tentaram pedir pra protelar dois meses, porque era pintura, escada, isso aqui, por exemplo, nada disso aqui existia, não existia três, quatro mesas, nem a sala dos professores e nem as baias para os coordenadores, então era uma situação emergencial, além de ser esse o prejuízo, a biblioteca não estava montada, os livros estavam em pé e agora ela é imensa... Eu pra responder, na coordenação, eu tinha dez dias, então eles deram todos os quesitos relacionados à avaliação de coordenação, eles só escutaram os alunos... Não, a senhora é muito querida pelos alunos, mas realmente como coordenadora eles não podiam me avaliar. Então, como eu só participei dessa e essa parte foi toda prejudicada, digo experiência, prazo, prazo que o coordenador mantém o curso, nós tivemos um que saiu que estava há dois anos, e nós tivemos um outro que se aposentou e estava há doze e era excelente... É claro que é uma visão diferente, né? Então eu não posso... Veio o retorno pra nós, um retorno muito bom dizendo que as instalações estavam ficando excelentes, mas que o prejuízo foi na biblioteca, porque eles não puderam verificar in loco o que tinha e a nova nomeação de coordenador... Então, com relação ao SINAES, eu acho que seria prematuro, seria leviano se realmente funciona... No caso da minha avaliação, eles foram pontuais.

P: Foi tranquilo esse contato com os avaliadores?

R: Foi, muito. Tem gente que morre, fala que fazem terrorismo, que são grosseiros. Com a minha pessoa e com os professores que eles conversaram, eles foram fantásticos, mas olha, de ter mil elogios a instituição.

P: Eles eram administradores?

R: Não, eram dois contadores... Essa minha avaliação, com uma semana na coordenação de curso, foi na FACE, no curso de Ciências Contábeis. Administração teve há dois anos, que eu não fui ouvida.

P: Então a avaliação de curso que houve não foi do curso de Administração, foi do curso de Ciências Contábeis?

R: Não, foi no curso de Ciências Contábeis.

P: O SINAES tem três avaliações, a institucional, a de cursos e a dos estudantes, o ENADE, em sua opinião, a senhora que é coordenadora recentemente, qual é a mais relevante?

R: Talvez a do curso, porque eu acho que tudo... Tem que ter, tem que ter, mas eu acho que tudo que você faz forçado, você não faz de bom grado, né?

P: A senhora diz isso em relação aos alunos?

R: Aos alunos, porque o aluno que perde o dia de trabalho, porque perde, em Administração tem muita coisa ligada à logística, então é domingo, ele perde o dia de trabalho, tem aluno que não quer acordar cedo, porque ele veio da balada, tem aluno que acha que o governo não tem nada a ver com isso, porque ele não estuda em universidade pública e ele paga e ele que escolhe, e tem o aluno que tem a deficiência, tem o aluno, a gente vê na USP, que agora tá liberada, mas eles simplesmente se recusam a fazer a prova e você morre de medo que em uma instituição particular aconteça isso, porque na avaliação do SINAES, você descobre que a sua nota vai lá pra baixo se eu pegar uma turma insatisfeita com um professor exigente no último semestre, então se eu pegar um professor que não seja tiozinho, que não seja amiguinho da turma, que seja aquele professor ditador mesmo, que existe, existe pessoas que dão aula e talvez não tenham o jeito, não tenham habilidade, é o jeito dele de se manifestar, eu vou exigir, eu vou cobrar e o aluno chega no último semestre achando que já passou de ano. Eu sou uma pessoa que dou aula no último semestre e eu falo amigos, amigos, negócios à parte, se vocês tiverem que ficar no oitavo semestre, vocês vão ficar... Ah, não fala assim com a gente querida, entendeu? Mas eu falo e eles me respeitam, pode ser que alguém fale e eles achem que é brincadeira e daí fica um monte de gente pra DP no oitavo semestre e tem que fazer um ENADE, como é que vai ser esse resultado? Esse resultado vai ser verdadeiro? Não... O ano passado nós tivemos ENADE no curso de Administração e eu já era coordenadora,

então nós fizemos um trabalho uns dois meses, três meses antes, uma vez por semana os professores das matérias específicas prepararam, baseado em várias provas, simulado pros alunos responderem, e davam atenção, montamos uma operação meio de relembrar de conteúdos, porque muita coisa vem do primeiro semestre, de conscientização, então, eu acho que das outras vezes que houve avaliação e que eu só era professora eu ia também na porta, mas eu vi assim menos alunos, não levavam tão a sério, agora com esse negócio de que vai no histórico, que isso, que aquilo, que não sai o diploma, que demora mais, eles, naquele domingo, pareciam entusiasmados, mas se o aluno, nosso aluno, de uma forma geral, de uma universidade particular, as vezes não tem interesse de fazer a prova, pra ele se livrar de um exame, ele vai fazer um exame, eu to cansada de ver em televisão, aquilo cansa só de ler, aquilo você leva duas horas só pra ler, eu não quero fazer aquilo, eu não acho que o meu aluno seja diferente.

P: A senhora falou da prova do ano passado, do ENADE do ano passado, vocês foram até o local de prova?

R: Fomos.

P: Levaram alguma coisa ou não? Algum kit...

R: O nosso kit era uma maçã, água e um drops. Isso foi uma coisa de última hora que a gente resolveu fazer...

P: Antes do ENADE, houve algum tipo de preparação além do simulado?

R: Tinha, de dois professores específicos, palestras.

P: Palestras...

R: De análise de exames anteriores, o que seria bom, como se portar, o que o mercado pede.

P: A senhora acha que é mais fácil ou mais difícil motivar os alunos ou os professores pras avaliações?

R: Os alunos.

P: Em relação ao modo como as avaliações de cursos e a institucional são realizadas, os critérios que tem, o que precisa ser atingido, qual a opinião da senhora? A senhora acha que está adequado?

R: Existem ai duas visões, tem gente que diz que exige muito além da realidade etc. No meu caso, da minha avaliação, eles ficaram satisfeitos exatamente com o que a universidade podia dar, eles falaram é uma faculdade de uma cidade média, uma universidade que tem quarenta anos, a gente vê que tem uma estrutura de quarenta anos, mas eles não foram de fazer questão, até porque Ciências Contábeis eu tenho cinquenta alunos, é fácil ter computador pra cada aluno, como a gente tem, uma biblioteca que satisfaça a necessidade de quarenta e quatro alunos, mas muita gente discute do autoritarismo, até alegam o autoritarismo, assim, você não tem nem na hora uma chance de defesa, de falar só um minutinho que esse papel não está e eu vou buscar, apesar que a minha foi um trabalho com o diretor, então era tudo em pastas com dimensão da instituição, dimensão do docente e uma dimensão só pra conteúdo, então ficou uma coisa mais didática que eles ficaram até maravilhados, mas isso foi o diretor que aprendeu a fazer em outra instituição e está montando aqui com a gente.

P: Em relação à avaliação do curso de Administração, a senhora tem alguma projeção de quando vai acontecer?

R: Não... Teve faz um ano e meio, então acredito que... Sempre de três em três anos, então...

P: Em relação ao conceito do curso de Administração, é três?

R: É.

P: A senhora concorda? Acha que condiz com o curso?

R: Hoje, aqui nesse prédio, com os docentes que assumiram... Com a nova motivação, eu acho que o correto seria quatro, eu acho que é um outro curso de Administração do que há dois anos atrás.

P: Em relação ao resultado, porque o resultado do ano passado ainda não saiu, agora o ENADE de dois mil e doze foi feito e já saiu, a senhora já deve ter recebido o relatório e ai a senhora tomou alguma atitude com esses

resultados ou não?

R: Não, porque isso não ficou pra mim... Esse aspecto de mudanças, conforme os relatórios, parte da pró-reitoria acadêmica e da diretoria... Fizemos reuniões e, por exemplo, uma sugestão que eles fizeram é de voltar a monitoria, que a monitoria é muito bem conceituada, muito válida... O CEPE e o CONSU, e eu faço parte do CONSU, já a partir de janeiro de dois mil e dezesseis, já instituímos e cada NDE vai discutir a proporção, está discutindo a necessidade, como será feita a escolha, o que representa se vai representar atividade complementar, então isso foi uma das sugestões, por exemplo, de monitoria, a outra exigência era maior aquisição de alguns volumes específicos de livros, que foram adquiridos, entendeu? Então a pró-reitoria pediu uma verba pro mantenedor e ele falou essa básica nós precisamos ampliar e atualizar, então eu não tenho legitimidade, de liberdade...

P: De autonomia...

R: É, o que eu tenho é a da falta quando o professor não vem.

P: Tem algum contato da instituição com os coordenadores em relação às avaliações?

R: Direto. Direto, direto, direto... Reunião atrás de reunião, nossa... Pro ENADE foram mais de dez reuniões.

P: A senhora conhece o questionário do estudante, socioeconômico do estudante?

R: A minha secretaria aqui é que foi e acompanhou que todos fizessem até o último dia.

P: Os alunos foram orientados a preencher?

R: Foram.

P: Eles preencheram esse questionário com orientação da instituição ou não?

R: Não houve a orientação tipo você vai colocar que ganha dois salários, não, houve a liberação de horários e assim, gente, falta uma semana, vocês tem que preencher, se não eles não vão ter informação e o cartão não chega na sua casa, tanto é que nós tivemos falta zero. Nós tivemos uma moça que estava de licença gestante e uma moça de outra cidade que não conseguiu vir, que não se formou, pegou uma DP por falta, por causa do trabalho se afastou da faculdade, tinha voltado aquele semestre pra fazer a DP e não conseguiu fazer o ENADE. Foram as nossas únicas justificativas, os demais alunos realmente preencheram o questionário e não houve maiores problemas.

P: A gente comentou sobre a prova, como ela é feita, a senhora acredita que os estudantes se não tivessem nenhum tipo de preparo, como a prova é colocada hoje, a senhora acha que eles têm condições de fazer o exame?

R: Acho que sim. O que eu acho é que algumas vezes as questões, elas cansam na forma da narração, e eu acho que quanto mais jovem cansa mais fácil... A paciência é menor pra ler, então às vezes se tiver uma pegadinha, se tiver... Se você não tiver concentração, o aluno vai chutar qualquer alternativa pra se livrar daquela questão maior.

P: Quem que faz os dados de cadastro do curso no e-MEC?

R: É uma secretária, que aliás é a procuradora da instituição pra fazer isso.

P: E a senhora tem contato ou não?

R: Tenho, mas é agregado só a ela.

P: Em relação ao PPC, quem é o responsável? Como ele foi elaborado?

R: Agora, o PPC de Administração nós estamos reformulando, porque ele é de dois mil e nove, depois houve uma adequação quando o curso passou a ser semestral, há quatro anos, só que não houve um novo projeto retirando tudo, então o que nós estamos [ininteligível] a reitoria pediu para que eu e o NDE fizéssemos um estudo de PPC... Todos os PPCs estão sendo mexidos, porque o histórico é muito parecido, então o NDE de

Administração está analisando as ementas, nós mudamos as matrizes, por isso que precisa mexer, que foram aprovadas agora em quinze de janeiro, foram aprovadas as matrizes dos três cursos novos, as três matrizes novas de Logística, Contábeis e Administração, foram aprovados e a gente tem que fazer uma adequação a esse que já está valendo, mas a disciplina em si não está, não aborda esse PPC, então estamos fazendo uma dinâmica, dando uma enxugada em alguns tópicos, mas vai desde espaço físico até a parte da coordenação, responsabilidade do Colegiado e do NDE, a parte de instituição, autoavaliação, avaliação do discente.

P: Todas as diretrizes do MEC elas estão sendo atendidas?

R: Sim, até na formação de Colegiado.

P: Aqui na instituição tem CPA?

R: Tem, a Comissão Própria de Avaliação.

P: Como é o contato da comissão com a senhora?

R: É super tranquilo.

P: Como são as avaliações da CPA? Só os alunos em relação aos professores ou tem mais algum tipo?

R: Tem aluno que avalia instituição e aluno que avalia professor... Professor e funcionário que avalia a instituição, a gente tá acabando agora, ficou um prazo aberto só para os alunos e agora está para os docentes e funcionários, com sigilo total e professores que avaliam a instituição, daí dentro da sala de aula, de material, isso e aquilo.

P: Então tem um ambiente de todo mundo avaliar todo mundo?

R: Sim, a Comissão Própria de Avaliação é excelente aqui.

P: Em sua opinião, em relação à avaliação externa da instituição, quando vem os avaliadores avaliarem a instituição como um todo, a senhora acha que da forma como ela é realizada ela ajuda ou atrapalha o curso de Administração?

R: Não posso falar do curso em específico de Administração, pro curso de Ciências Contábeis que foi o que eu participei, fazendo uma analogia, ajudou. Ajudou, porque você adquire livros mais novos, você tem a visão, por exemplo, apesar de ser outro pedido, mas, por exemplo, então vamos voltar a monitoria, então eu acho que não precisa ser uma vigilância paterna, mas eu acho que uma vistoria é necessária, no nosso país, é necessária.

P: Em relação à avaliação externa do curso, a senhora acha que ajuda ou atrapalha?

R: Eu acho que ajuda.

P: Em relação à CPA, como a gente falou, ajuda ou atrapalha o curso?

R: Claro que ajuda... Nossa, muito.

P: Ajuda naquele sentido de ver os erros e melhorar?

R: Exatamente, porque o resultado, por exemplo, eu fui numa reunião de docentes e coordenadores do resultado do ano passado e uma série de pedidos foram alterados pela reitoria em face de levantamentos da CPA, ora coisas assim bobas como mudança de ramal que não é comunicado ao aluno, sabe? Disponibilização de um site mais fácil, informações mais fáceis no site, tudo isso a reitoria através da CPA procura corrigir de uma hora para a outra. Eu acho muito válida.

P: Em relação ao ENADE, especificamente falando, ajuda ou atrapalha o curso?

R: Eu acho que é necessária uma avaliação, eu só não sei lhe dizer se, com o pouco tempo que eu tenho de coordenação, essa é a melhor forma de se chegar em um resultado verdadeiro, porque como ela na realidade é uma avaliação pelo aluno, ela é uma avaliação exterior e que as vezes pode prejudicar todo o trabalho que você

faz em sala de aula... Então, se você carrega o aluno pra um churrasco, o resultado é um, ah ele é bonzinho eu vou ler até o fim a questão, ah é a matéria daquele crápula b, b, b... E daí ele, por exemplo, vamos supor, tá atrasado na mensalidade e propôs um acordo, to dando uma ideia, e a instituição não aceita, daí tudo que ele pode fazer pra instituição ele vai lá e destrói. Eu acho que é muito unilateral, quando o aluno preenche a avaliação dele pela instituição, eu vejo até às vezes ingenuidade, uma vez uma aluna comentou comigo ó professora o pessoal diz que falou que ia boicotar toda a parte de administração, porque a gente mudou pro prédio novo e não estão funcionando os três elevadores e eu falei vocês é que sabem a nota que vocês vão querer, então é esse tipo de coisa que eu to aqui alguns dias a noite presente, pra me fazer presente, meio que segurar as rédeas, porque se não vai ficar a ideia de que o ar condicionado não está ligado pra economia, ou vai ficar a ideia de que não tem cadeira etc. e isso vai pro ENADE.

P: A senhora acha que as avaliações de um modo geral são uma camisa de força pro curso ou elas são uma forma do curso melhorar, ir além, se organizar melhor?

R: Às vezes eu acho que existe um excesso de exigências, que às vezes uma universidade particular é muito difícil de cumprir, então eu acho que existe um excesso, mas acho que sessenta, setenta por cento é um motivador pra que... Pra melhorar, no geral, se eu tivesse que dizer se é mais positivo ou negativo as avaliações, eu diria que é positivo. Até porque nós temos um Brasil inteiro e temos vários níveis de universidade.

P: De um modo geral dá pra aprender alguma coisa com as avaliações?

R: Ah claro que dá, dá até pra você perceber a onde você está falhando, entendeu? Se o aluno quer um professor amiguinho, se ele quer um professor mais exigente, quando o aluno fala o professor excelente, mas vem de outra cidade todo dia e chega atrasado e eu falar isso pro MEC, já não posso colocar ele no primeiro horário, então você já aprende que jamais ele sendo doutor e excelente e ele quiser continuar ele vai ter que ficar no segundo horário, porque ele não pode atrasar pro meu aluno, porque o meu aluno é cliente.

P: A senhora falou sobre essa questão de pagamento de curso, da questão da inadimplência que às vezes acontece, falou do aluno cliente, é difícil o financiamento do curso? É difícil esse movimento? Depende muito de como os alunos pagam?

R: Não.

P: A gente já está caminhando para o final, qual é o maior desafio que a senhora vê que as avaliações do SINAES trazem?

R: Talvez, a parte mais difícil, detalhada, difícil até de cumprir, por incrível que pareça, seja a parte administrativa.

P: Parte administrativa a senhora diz o que exatamente?

R: De instalações, disso, daquilo, dessa severidade de exigências legais nesse sentido...

P: A última pergunta, qual a avaliação que a senhora faz do próprio trabalho, você acha que tinha que melhorar ou não? Acha que está adequado? Qual a sua visão de seu trabalho atualmente?

R: De novo, eu tenho cinco, seis meses, mas eu tenho assim, tempo disponível, meu marido trabalha em outra cidade, em já criei meus filhos, são casados, sou avó, então não é uma coisa que eu tenha ainda que correr muito, então, por exemplo, hoje eu marquei com você às seis horas, porque desde as cinco eu estava discutindo horário com os professores e então como eu tenho disponibilidade... Por exemplo, hoje eu não dou aula, mas antes de eu ir pra casa, vou subir em todas as classes, perguntar tudo bem, como foram de dia das mães... Então isso eu tento fazer o meu diferencial, se não é na parte administrativa que eu realmente to conhecendo a legislação do MEC, eu não tenho conhecimento, não tenho o conhecimento como muitos coordenadores antigos tem, mas o meu diferencial é estar presente. Então eu sei que eu vou muito além das doze horas que me pediram, porque eu gosto, o dia que eu não gostar mais eu pego meu chapéu, vou embora e volto só pra sala de aula, por enquanto eu to tendo um retorno muito grande dos meus colegas e dos alunos, então eu percebo que eles estão motivados, porque realmente em seis meses eu consegui ouvi-los, se eu tiver que falar o melhor papel que eu to fazendo na instituição é ouvir os meus alunos, tenho deficiência na parte de documentação, talvez de legislação, mas se eu tiver que avaliar assim de carinho e de retorno, eu acho que vai tudo bem.

P: Só uma última pergunta, a senhora é da área do Direito, tem alguma formação na área de Administração?

R: Não, nenhuma, inclusive as disciplinas que eu ministro no curso de Administração são só as de Direito. Direito do Trabalho e Legislação Trabalhista, Direito Tributário e Introdução do Direito, dependendo do curso, porque eles têm várias que eu não... Eles tem Direito Aduaneiro, Direito Previdenciário que é muito importante, eles tem bastante vínculo com o Direito.

P: É isso professora, obrigado mais uma vez.

R: Não sei se eu pude te ajudar, mas obrigado eu.

APÊNDICE P – Transcrição de Entrevista Número 8

Data: 12/05/2016

Participantes
P: Pesquisador
R: Entrevistado (Augusto)

Tempo de Duração
44 minutos

P: Iniciando entrevista de número oito, com o professor Augusto. Professor, mais uma vez obrigado por aceitar o convite, por aceitar participar. Por favor, qual o seu nome completo e sua idade em trinta e um de dezembro desse ano?

R: Meu nome completo é Augusto e minha idade é cinquenta e dois anos.

P: Professor, qual a sua formação?

R: Eu sou Bacharel em Administração de Empresas, eu tenho uma pós MBA de Gestão Estratégica de Negócios concluída em dois mil e doze e tenho também uma pós de Docência no Ensino Superior concluída em dois mil e quinze.

P: Quantos anos o senhor tem de graduado?

R: São dezesseis anos.

P: E há quanto tempo o senhor trabalha aqui na instituição?

R: Há três anos.

P: E no cargo de coordenador?

R: Coordenador faz um ano e seis meses.

P: O senhor já tinha trabalhado como coordenador antes?

R: Não.

P: Primeira vez?

R: Primeira vez atuando como coordenador de curso de Administração.

P: E como docente há quanto tempo que o senhor trabalha?

R: Dois anos e meio também, eu iniciei aqui... A minha vida de docência se iniciou Roberto aqui na instituição.

P: O senhor trabalha em outro lugar hoje, com outra função?

R: Não, a minha atividade é só docência.

P: Docência exclusiva pra essa instituição?

R: Exclusiva pra essa instituição sim.

P: O seu regime de trabalho aqui é integral então?

R: Não, eu sou horista. Eu trabalho no sistema horista, mas a minha carga horária é só noturna e integral só para ela. Me dedico a ela, a instituição.

P: E quantos professores o curso tem e alunos?

R: Uma média nós temos catorze professores e alunos nós temos duzentos e oitenta alunos só na Administração.

P: E os professores, qual o regime de trabalho deles?

R: Todos eles são horistas.

P: Professor, como funciona a seleção dos professores? O senhor participa? É por indicação? É por edital? Anúncio? Como é?

R: O processo de seleção dos professores na instituição... Nós temos um banco de dados, a gente parte do banco de dados quando a gente tem uma necessidade de ocupação de uma disciplina, por exemplo, e na contratação a gente convoca para uma entrevista, a gente pega os currículos Lattes dos professores atualizados, a gente pede uma primeira documentação prévia, pra gente fazer uma análise dessa documentação, a gente verifica residência, aderência que o professor possa ter para com as disciplinas, a partir dessa verificação, desse estudo, a gente convoca o professor para uma entrevista, essa entrevista é feita pelo coordenador do curso e normalmente acompanhado por um diretor da instituição, normalmente... Pós essa entrevista, nós agendamos com o professor, havendo o interesse na continuidade da admissão, uma aula teste, que a gente acompanha também essa aula teste com coordenadores dos cursos, não só de Administração, mas o curso de Pedagogia e Logística também participam, formando uma banca examinadora e depois que a gente assiste, a gente dá o tema para o professor, para o candidato e dado o tema para o candidato ele desenvolve durante quinze minutos a aula e ele depois disso a gente faz uma avaliação in loco e já define se está aprovado ou não com relação à contratação.

P: O curso de Administração possui NDE?

R: Possui.

P: Como é a composição? É o senhor e mais quem?

R: Normalmente é o coordenador do curso, um aluno da instituição que é indicado como representante de salas, dos representantes de sala normalmente a gente seleciona, tem um para fazer parte do NDE, e ai tem a direção da instituição, que participa do NDE também.

P: Quantas pessoas?

R: Dá em torno de cinco pessoas, seis pessoas.

P: Todos eles atuam no curso de Administração?

R: Não, tem professores que além do curso de Administração participam do curso de Logística também. A gente tem essa integração entre curso de Logística e Administração.

P: Além do NDE, tem algum Colegiado?

R: Não, só o NDE.

P: E as decisões, como funcionam? O senhor procura fazer as coisas sozinho? Leva pro NDE? Como é?

R: Não, nós não podemos tomar nenhuma medida sozinho, mesmo como coordenador tendo a visão da necessidade acadêmica ou do aluno ou da instituição, fazendo esse elo, nós temos a necessidade de levar isso à apreciação de todos os participantes do NDE. Além da diretoria também, então qualquer decisão que for tomada com relação ao curso de Administração como coordenador, eu participo... Não só mesmo a direção da instituição, como os membros do NDE, como também os coordenadores dos outros cursos também... Normalmente quando se toma alguma decisão no meu curso de Administração, a gente tem um trabalho muito de ligação entre os cursos de Pedagogia e de Logística, então a gente participa de qualquer movimento diferente que a gente tem na gestão, a Pedagogia faz parte e a Logística também faz parte. A gente faz a integração, uma questão interdisciplinar.

P: Você coordena o curso sozinho ou tem algum tipo de vice-coordenador?

R: Não, só eu mesmo que tomo conta. Como coordenador só existe eu mesmo.

P: Além do curso de Administração, não coordena outro curso?

R: Não. A gente não tem nem condição.

P: Você sente que alguma coisa mudou para você depois que você assumiu a coordenação? Você enquanto profissional administrador, assumiu a coordenação, o que mudou? Se mudou...

R: É assim Roberto, quando a gente assume a coordenação de um curso, como eu sou recente na área de docência, se você for olhar muito bem a minha vida profissional e pra dar um vislumbre de qual foi a minha carreira, da minha vida profissional... Eu saí do varejo, trabalhei trinta e sete anos no varejo, na mesma empresa durante trinta e sete anos, entrei numa empresa com treze anos de idade e sai dessa empresa com cinquenta anos de idade, então eu fiz a minha carreira profissional, entrei como carregador de sacola e saí de lá como gerente geral de unidade, e quando eu saí do varejo, me aposentei e desliguei da corporação do varejo, eu fui para a docência. Então logo em seguida já me apareceu a oportunidade da docência, abriram as portas para mim e eu iniciei esse trabalho... Eu já tinha muita vontade, gostava muito de falar, de transmitir os conhecimentos, até porque dentro da própria empresa eu desenvolvia trabalhos de treinamento, eu me chamava como caixeiro viajante, porque eu era coordenador de procedimentos, de processos na empresa, de atendimento, de controle de troco, ligado ao financeiro, então me obrigava a desenvolver o trabalho de treinamento direto com os funcionários, e eu ia de loja em loja, eu trabalhava numa cooperativa que é uma rede análoga a de supermercado e eu saia de loja em loja levando treinamento ou aquele procedimento já definido, estudado, e definido pelo grupo, e eu como coordenador eu levava essa informação para eles, então esse processo de treinamento, de ensinar alguma coisa pra alguém, levar o conhecimento para alguém, já vinha desde a corporação.

P: Isso foi aproveitado?

R: Foi muito aproveitado na minha docência e ai quando me surgiu, voltando para o nosso foco, da coordenação, a possibilidade de assumir a coordenação do curso, que me ofereceram para mim, é evidente que eu fiquei muito satisfeito, né? Pela confiança da instituição, em me dedicar esse cargo mesmo com pouco tempo na instituição, considerando além de tudo o pouco tempo de docência também... Então foi muito... Eu to verdinho ainda na coordenação, mas o que mudou para mim, da vinda da docência, da sala de aula, para assumir também a coordenação, em conjunto, porque se faz obrigatório você ter a vivência em sala de aula como ter também a coordenação, é importante que você tenha esses dois momentos, é que na coordenação você tem uma visão, uma preocupação muito grande com relação à qualidade de ensino do próprio aluno, né? O que mudou para mim, lógico que eu sempre tive muita preocupação de ensinar, de levar o melhor possível para o aluno, sempre foi a minha visão diante da vida acadêmica, e quando eu passei a ser coordenador eu tive a condição, por exemplo, de proporcionar isso, olhando para o aluno, fazendo um elo junto à instituição e essa possibilidade de eu coordenar essa situação me ampliou muito a visão que diz respeito a prestar o melhor do serviço para o aluno, a gente tem no aluno uma responsabilidade muito grande, não só minha, mas dos outros professores também, essa visão de cobrança no sentido de levar o melhor para eles, não vamos deixar ausente a sala de aula, fazer com que eles produzam artigos, que eles criem produções, que eles vão a procura de pesquisar assuntos ligados à disciplina, então essa preocupação ela cresceu bastante depois que eu fui para a coordenação e isso fez com que eu crescesse junto também, isso foi muito bacana.

P: Da sua graduação você sente que aproveitou alguma coisa na coordenação? O que você aproveitou?

R: Sim, então da minha graduação... Roberto, o que acontece, eu sempre tive muito orgulho de ser administrador, a primeira coisa que eu providenciei quando tive minha colação de grau foi o meu registro ao Conselho Regional de Administração, então o orgulho de ser administrador me acompanha há muito tempo na minha vida e o que eu trouxe da minha graduação para o meu trabalho de coordenação hoje é esse orgulho, é apresentar para os alunos de Administração, do meu curso de Administração, quanto é importante essa profissão nossa, o quanto nós devemos nos valorizar, o quanto nós temos que ser éticos, ter uma postura de exemplo diante de uma equipe, então eu acho que o que eu trouxe da graduação foi esse orgulho de ser administrador cara, porque na minha vida eu fui administrador, então eu sou administrador e hoje, teoricamente, eu tenho uma função de gestão de pessoas desde os meus vinte e um anos de idade, então nós vamos lá para trinta anos gerindo pessoas, cuidando de pessoas, então isso tá muito dentro do meu coração, então da graduação o que eu trouxe é isso, esse orgulho de ser administrador, essa função da administração, dessa profissão.

P: E em relação à inovação no curso, você procura trazer alguma coisa nova? Tem alguma coisa que você lembra

de ter implantado?

R: Do tempo que eu tenho de coordenação para cá, o que a gente tem, inclusive já foi apresentado um projeto, a gente está lançado uma pós-graduação ligada à área administrativa, então o que eu criei, o que eu construí, diante desse tempo que eu estou na coordenação, é a possibilidade de dar uma formação além da graduação para o profissional de Administração, que é uma pós ou uma MBA de Gestão Estratégica de Negócios, na própria instituição, e ai aproveitando a questão do egresso, que tem os seus descontos, então acho que isso ai foi uma criação bacana. A gente está com ela lançada ai, nós estamos com uma campanha de propaganda, de publicidade, de informação, e é recente, então eu como coordenador mobilizei essa possibilidade de dar um aumento, um incremento de conhecimento.

P: O curso de Administração aqui tem quais turnos?

R: Só noturno.

P: Qual é o maior desafio que você vê hoje na coordenação?

R: O nosso maior desafio Roberto está ligado a... Eu vou te dizer para você... O nosso maior desafio como coordenador é fazer com que os alunos absorvam a preocupação que a instituição tem com a qualidade de ensino, e os alunos hoje em dia a gente tem uma preocupação muito grande, porque eles são muito dispersos, né? A gente tem dificuldades com o pessoal dos primeiros e segundos semestres, o grande entrave da gente é fazer com que esses alunos entrem na instituição, absorvam toda a nossa preocupação que nós temos com a qualidade e se interem com isso, né? Acho que o que pega muito na coordenação é essa necessidade de fazer com que os professores levem isso para a sala de aula, que na disciplina que cada um tenha sua responsabilidade, tragam o que há de melhor para os alunos, levem alguns assuntos de grande interesse para estimular esses alunos, a grande preocupação, o grande problema que a gente tem é essa motivação dos alunos... O interesse dos alunos. Nem por parte da questão do docente, porque o docente vai atrás de assuntos atuais, de montar uma aula dinâmica, a gente tem... Eu tenho dito muito, que a minha formação me dá essa condição de dizer para eles, a gente tem que usar muito a questão da epistemologia, da teoria e prática, né? E eu peguei um pouco, quando eu fiz a pós de docência, a questão didática que eu não tinha, que eu acabei pegando nessa pós que eu fiz e isso me abriu muitos olhos para essa questão, é de fazer com que o aluno aprenda a aprender, é essa a grande sacada, e os professores e essa preocupação que a gente tem, que o meu professor leve essa informação, leve esse jeito para dentro da sala de aula, para que os alunos se estimulem, se animem em estudar e ai tem um problema muito sério, nós atravessamos um problema muito sério, porque o professor que faz todo esse trabalho, mas dependemos que o aluno reaja com a situação e ai é um pouco mais complicado, dependendo do público que você trabalha e ai você tem a questão de você pegar um público que é mais exigente, que é menos exigente, aquele que está aqui só por estar, ai é complicado, fora isso... Tranquilo.

P: O senhor já ouviu falar do SINAES?

R: Não, confesso que não Roberto.

P: Então não conhece?

R: Não.

P: O SINAES é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ou seja, tem o ENADE, a avaliação institucional e a avaliação de cursos... O senhor tem um ano e meio na coordenação, desde que o senhor assumiu a coordenação, o senhor já passou como coordenador da avaliação de cursos ou da avaliação institucional, ou seja, veio algum avaliador externo avaliar a instituição ou avaliar o curso especificamente ou não?

R: A avaliação do curso foi feita via internet, eu acabei de responder faz menos de um mês para uma instituição ligada ao MEC com relação ao meu curso.

P: Mas eu digo, avaliador externo, veio alguém?

R: Não, até o momento ainda não.

P: Nem do curso, nem da instituição?

R: Não, como coordenador ainda não.

P: Ok.

R: O que eu tive como presença, como visita do MEC, mas eu ainda tava na docência.

P: Ai não teve tanto contato com os avaliadores?

R: Tive contato, porque eu passei por entrevista. Então a única experiência que eu tenho com entrevista do MEC foi porque como professor eu fui entrevistado.

P: E foi tranquilo o contato com os avaliadores?

R: Sim, extremamente tranquilo.

P: O senhor lembra se eles eram administradores?

R: Eram administradores, um era de Minas Gerais e a outra avaliadora do MEC era do Rio Grande do Sul, mas foi muito tranquilo viu Roberto, porque o que eles perguntaram diante das dúvidas que eu tinha, que eles perguntaram, eu tinha bastante conhecimento, sempre fui muito envolvido com o processo acadêmico, então facilita muito.

P: O senhor comentou dessa avaliação que o senhor preencheu... Isso era ligado ao MEC?

R: Era ligado ao MEC.

P: Era uma avaliação do MEC?

R: Do MEC.

P: Online?

R: Online e eu respondi tem menos de trinta dias.

P: O que tinha nessas questões?

R: As questões elas tinham lá quantidade de alunos, egressos, evasão, índice de evasão, quantos professores...

P: Isso no próprio site do MEC?

R: No próprio site do MEC. Nós tínhamos lá quantidade de professores, mestres, doutores...

P: Bom, em relação à avaliação de cursos e a avaliação institucional, o senhor não passou como coordenador de curso, agora, o ENADE os alunos devem ter feito no ano passado...

R: Sim.

P: O ENADE de dois mil e quinze, do ano passado, como foi essa orientação dos alunos? Vocês vieram até o local da prova? Foi aqui ou não?

R: Foram em locais diferentes, teve aqui na instituição e alguns alunos fizeram a prova aqui, outros não, outros fizeram em outros locais. Agora, a orientação que nós tivemos para com ela, essa prova do ENADE, foi que nós montamos simulados, nós passamos simulados aos alunos, vieram dois ou três simulados... E a orientação com relação a eles virem para cumprir a prova do ENADE, porque nós tivemos um problema no passado que por desconhecimento e falta de informação eles acabaram vindo até o local da prova, mas não preencheram a prova, então eles só cumpriram o compromisso de assinarem a folha e foram embora.

P: Foi intencional isso ou não?

R: Não, foi desconhecimento... A gente acredita que não foi intencional, até porque não tinha necessidade

nenhuma de ser intencional nessa situação, até porque o grande maior prejudicado são eles mesmos. Na verdade, se você tem uma nota baixa no ENADE, você tá ligado diretamente ao problema, porque você é formado numa instituição que não é tão... Com tanto crédito, mas para esse ano nós tivemos ai uma boa presença... A gente tem uma esperança que a gente tenha ido muito bem.

P: Você chegou a vir até o local da prova?

R: Não.

P: Os professores?

R: Ninguém veio, pra não ter influência, essas coisas a gente até evita por ter recomendação, pra não haver pressão ou coisa parecida.

P: Antes do ENADE, do ano passado, o senhor como coordenador procurou fazer alguma preparação, algum exame simulado, alguma mudança nas provas, alguma palestra?

R: A campanha que nós fizemos com relação ao ENADE foi fazer palestras e cada professor na sua disciplina aplicava a prova já no modelo ENADE, então nós modificamos as nossas matrizes de prova, nós recomendamos para o professor, cada um na sua disciplina, seguisse o modelo do ENADE, pra gente poder, com a postura de entendimento do aluno de como é que é essa prova. Então já houve um movimento quanto a isso já.

P: Como eu falei, a gente tem a avaliação institucional e a avaliação de cursos, o senhor já tem alguma ideia ou alguma informação de quando vai ser a próxima avaliação do curso?

R: Não, não, a gente não tem nenhuma informação quanto a isso. Nós estávamos aguardando essa avaliação do MEC para o final do ano passado, mas eles não vieram. Agora, a gente tem a dependência de quando eles sinalizarem quando eles vão vir, mas não deram informação nenhuma.

P: Falando na avaliação interna, na CPA, como é o contato com eles? A avaliação aqui ela é só do aluno em relação ao professor ou outro tipo de avaliação?

R: Não, a gente dá muito foco para a avaliação do aluno para com a instituição no geral, não só ligado ao professor, mas também ligada as dependências, sala de aula, comodidade, banheiro, então essas coisas que o aluno transmite pra gente, a pessoa não precisa se identificar, mas a gente tem feito isso com bastante êxito, a gente tem tido bastantes pessoas que vão lá, que preenchem que fazem essa avaliação institucional.

P: E os professores também avaliam a instituição ou não são só os alunos?

R: Só os alunos.

P: E a CPA ela só informa o senhor de quando é a data para passar para os alunos?

R: Isso, a gente já tem isso definido no calendário.

P: Antes, quando o senhor assumiu a coordenação, os resultados das avaliações anteriores do curso o senhor teve acesso?

R: Tive acesso.

P: E ai o senhor tomou alguma atitude com esses resultados?

R: Sim, com certeza... Ai Roberto, é aquele trabalho que eu acabei de comentar contigo, como nós tivemos uma avaliação que havia uma falta de informação muito grande por parte dos alunos, na realização da prova do ENADE, essa foi uma primeira preocupação na minha coordenação, de melhorar essa nota, isso é importantíssimo pra instituição como um todo, e o trabalho foi feito de falar com os professores, é mais um recado para a sala de aula, mudar o modelo de prova, fazer simulado, criar palestras, passar para o aluno a responsabilidade no que diz respeito à realização do ENADE, a prova, da importância de eles estarem fazendo a prova, então a gente agora aguarda o resultado.

P: Hoje, qual é o conceito do curso?

R: Nosso conceito tá no conceito três.

P: O senhor concorda com esse resultado? Acha que condiz com a realidade do curso?

R: Ah, Roberto... A gente assim, como coordenador a gente sempre acredita que nós temos condições de ser melhores, isso é evidente, né cara? Mas dizer que um três ele é muito ruim, puxa vida cara, acho que dentro daquilo que nós tínhamos feito, o três tá legal, pensamos assim, nós temos condições de chegar numa média quatro, numa nota quatro, sossegadinho, tranquilo, nós temos um bom corpo docente, nós temos assim uma preocupação muito grande com relação aos alunos, então isso tudo me leva ao entendimento que nós temos uma boa qualidade no ensino, a própria direção ela é muito forte no que diz respeito às situações de avaliações, então o professor tem toda a autoridade para poder aplicar a sua avaliação sem interferência de direção nem nada, então eu acho assim é muito bacana.

P: Para você, em sua opinião, qual é a modalidade de avaliação mais relevante? Entre o ENADE, a avaliação institucional externa e interna, e a avaliação de cursos...

R: A que mais importa é a avaliação institucional interna.

P: A interna?

R: A interna, porque como a gente tem um controle por ela, a gente pode definir a data que a gente pode promover, então ela é muito interessante... Agora, a externa ela é importante? É muito importante, mas ai dependemos de várias coisas, a gente depende da vinda do pessoal até aqui, de avaliador, quem é esse avaliador que vai vim, eu não sei... Eu prefiro a institucional, porque a gente olha para o próprio umbigo e faz as coisas acontecerem. No meu entendimento é isso.

P: E em relação ao modo como as avaliações são realizadas, qual a opinião do senhor?

R: Acho assim Roberto, a externa como eu tive participação como docente, a gente percebe muito quando vem a proximidade dessa visita, quando vem essa avaliação e ela é marcada a data, há um alvoroço muito grande por parte da instituição no geral em deixar tudo muito prontinho, mas a impressão que eu tenho... É por isso que eu falo que a externa para mim não tem, porque a externa ela parece que vira mais pela aparência do que a realidade. Então eu não sou muito chegado a isso, eu prefiro que sejam coisas corretas, reais. Então, assim, a do ENADE é uma avaliação extremamente importante, porque ela te dá um conceito junto ao mercado, então eu acho que o ENADE nessa situação das avaliações teria maior importância e a forma que é feita também está correta, porque são questões que estão no dia a dia, tá ligada a disciplina de cada aluno, ao curso de cada aluno, então tá legal, para mim acho que está bacana.

P: Tem algum contato da instituição aqui com os coordenadores sobre as avaliações? Algum tipo de cobrança antes, durante e depois ou não, flui naturalmente?

R: Muito. A coordenação tem sempre pressão ligada à direção com relação a essas avaliações. Não tem nem dúvida quanto a isso.

P: Ao resultado...

R: Porra, o coordenador que fala que não, que a instituição não está nem ai, ou então que não faz pressão... Pelo contrário, as instituições fazem, porque a instituição quer ter uma boa nota no ENADE, quer ter um bom número junto ao MEC e isso faz diferença. Rapaz, isso faz muita diferença e a gente é cobrado sim, com certeza, muito cobrado. Não é um pouco, é muito.

P: O senhor comentou sobre a motivação, a conscientização dos alunos para o ENADE e os professores, esse movimento de conscientização, dos professores e dos alunos, o que é mais fácil, dos professores ou dos alunos? Os professores são engajados?

R: Roberto, é que nem eu comentei contigo, nós temos um grupo de docentes na instituição extremamente competentes, nós temos assim pessoas que são dedicadas ao que fazem, experientes, tem doutores, tem mestres, e eu tenho assim uma possibilidade de falar para você que eu sou um privilegiado como coordenador desse curso

de Administração aqui na instituição, porque eu tenho um corpo docente extremamente competente cara, isso é muito bom, eles são compromissados com a coisa, quando nós precisamos apertar eles apertam, sem problema algum, colaboram bastante também, por exemplo assim com a coordenação, então eu sou assim muito grato por esse time que eu tenho cara. Tenho dificuldade nenhuma de relacionamento com eles.

P: Os alunos são um pouco mais desgastantes?

R: É, porque ai você tem um número muito maior de pessoas, e ai quando você fala em um número maior de pessoas você tem ideias diferentes, compromissos diferentes, objetivos diferentes, então é mais complicado.

P: Antes do ENADE os alunos tem que preencher um questionário socioeconômico, como foi a orientação para os alunos com relação ao questionário? Eles preencheram sozinho em casa?

R: Cada um preencheu o seu em casa, sem a gente trazer pra instituição, cada um preencheu o seu, e ai encaminhou também.

P: Também não comentou com eles sobre o que tinha?

R: Não, não.

P: Você acredita que os seus alunos tem condição de realizar o ENADE na forma como ele está hoje?

R: Sim.

P: Você acha que o curso...

R: Ele incorpora toda essa coisa. Ele dá condição para o aluno fazer essa prova do ENADE. Mesmo considerando que ela é um pouco apertada, eu acredito que eles têm condição.

P: Em relação aos dados do curso no e-MEC, esse cadastro dos dados do curso quem faz é o senhor?

R: A secretaria e me encaminha depois.

P: Você tem contato com a secretaria para alguma dúvida que possa surgir?

R: Sim, sim, quantidade de professores... Tem algumas perguntas muito técnicas, que eles fazem também com relação ao tamanho de sala de aula, umas perguntas assim que eu não tenho essa informação de imediato, acerca de biblioteca, algumas informações que tem, algumas coisas que eu me recorro a secretaria, quem passa esses dados para mim é a própria secretaria.

P: Você acha que tem um excesso de documentação? Um excesso de exigência nas avaliações?

R: Não, eu acho que... Olhando para a avaliação, eu acho extremamente importante e acho importante as avaliações do MEC, porque condiciona as instituições, não só aqui, mas outras instituições ao nosso redor a melhorarem, né? Manterem um padrão de ensino, para serem capazes de jogarem um profissional no mercado, porque se você fizer um curso que não tenha responsabilidade alguma com a sua formação, com seus alunos, fica sem sentido, o mercado de trabalho já está meio pobre, já é pobre, de mão de obra especializada, de uma mão de obra um pouco mais requintada, então se você não fizer uma formação adequada, você vai colocar o que no mercado de trabalho? Pessoas que não tem compromisso nenhum, que não tem postura, complicado...

P: Em relação ao PPC, quem é o responsável? Como ele foi elaborado?

R: O PPC... Aliás, ele está passando por uma mudança agora, pra esse ano de dois mil e dezesseis até dois mil e vinte, já está sendo elaborado... Tem uma participação da coordenação do curso direta, mas a gente tem um PDI que faz isso, uma pessoa do PDI que providencia esse PPC, mas sempre...

P: O PDI seria o que?

R: Programa de Desenvolvimento Institucional... E a gente tem uma pessoa responsável por isso, essa pessoa que elabora, que providencia a formação do PPC, mas com a participação do coordenador, então assim, o PPC teve

mudanças de um ano para outro? Sim.

P: Todas as diretrizes do MEC foram atendidas?

R: Sim, com certeza. Absoluta, a gente tem uma preocupação muito grande com relação aos professores que tem só o curso de especialização, a gente tem grandes preocupações.

P: Em relação à avaliação interna da instituição, a CPA, da forma como ela é realizada, o senhor acha que ela ajuda ou atrapalha o curso?

R: Ajuda, qualquer pesquisa que você faça que vai trazer alguma informação para você, seja ela qual for boa ou ruim.

P: O senhor lembra de alguma coisa que tenha mudado por causa da avaliação da CPA?

R: Então... Todos os assuntos que trazem pra gente, geralmente são assuntos corriqueiros, às vezes é um professor que exige demais e os alunos reclamam, sabe essas coisas assim entre professores e alunos... Então são algumas coisas assim que aparecem nessas avaliações e que a gente se preocupa é esse tal relacionamento, a gente procura fazer isso bem colocado, não dá proteção total ao professor e nem proteção total ao aluno, intermedia esse conflito... Então acho que a maior coisa que aparece nessas avaliações.

P: Em relação à avaliação externa, os critérios que o MEC tem, da forma como é realizada o senhor acha que ajuda ou atrapalha o curso?

R: É assim, o MEC quando vem até a instituição pelo menos eu passei um período junto com a coordenação, na área administrativa então eu tomava conta da documentação... Então quando você olha essa visita do MEC, a forma como ela é feita, ela é assim, ela pede muitos documentos, então eles se baseiam totalmente em documentos, eles pedem documentos e ai você acaba avolumando, por exemplo, na coordenação, vários documentos, diário de classe, lista de presença, uma série de documentos... Então eu acho que deveriam ser mais digitais, esse negócio de impressão... O que eu penso da avaliação, assim, é muita impressão de papel que acaba ficando ai, então eu acho que poderiam mudar na avaliação do MEC, determinar uma coisa mais eletrônica, mais digital, eu vejo esse entrave.

P: Ela poderia ser digital? Poderia ser mais prática?

R: Opa, poderia, porque ela fica baseada em papéis, você pega aquele calhamaço de pastas e coloca na frente do avaliador... Então eu acho que deveria ser alguma coisa mais eletrônica, mais digital, mais dinâmica. Muito papelório, no meu entendimento precisa mudar essa questão da avaliação.

P: Agora em relação à avaliação do curso, da forma como ela é realizada, atrapalha ou ajuda o curso?

R: Ajuda o curso, com certeza, o MEC ele tem uma visão de melhoria a cada momento em relação ao curso que você está ministrando, quando você tem uma avaliação ou a forma como eles avaliam e o que eles exigem da gente, é para melhoria, então, se é para melhoria é muito bem vindo.

P: E a avaliação dos estudantes, o ENADE, da forma como ele é realizado, ajuda ou atrapalha o curso? O senhor teve um caso de desconhecimento...

R: Eu acho que a avaliação do ENADE junto ao aluno deveria existir, no meu entendimento, uma melhor preparação do aluno, às vezes o aluno vai para a prova do ENADE sem uma preparação para enfrentar aquelas questões, então eu acredito que poderiam fazer alguma coisa mais simplificada, menos pesada.

P: Ele atrapalha mais que ajuda o curso?

R: Eu acho que ele mais atrapalha que ajuda, nesse sentido né?

P: De preparação do aluno para a prova? O que acaba sendo uma preparação?

R: Sim, preparação do aluno para a prova, acaba sendo uma preocupação a mais. Acaba até às vezes desvirtuando aquilo que você quer passar para ele.

P: Você acha que de uma maneira geral as avaliações são uma camisa de força para o curso ou elas são um referencial para o curso melhorar?

R: Quando você põe camisa de força é você imaginar que aquela avaliação vai prender a gente, eu não vejo muito essa visão, eu penso que a avaliação assim, quando ela acontece, é para que a gente tenha condição de ver como nós estamos naquele momento, como nós estamos diante, com relação ao ensino, se nós estamos bem, se nós estamos mal, então eu acredito que não é uma camisa de força não. Eu acho que a avaliação é feita para a gente progredir, para a gente crescer, então eu penso que a avaliação é necessária.

P: De um modo geral, dá para aprender alguma coisa com as avaliações do MEC?

R: Sim, a gente aprende muita coisa, você aprende leis, aprende o que é correto, aprende a forma de passar as informações para o aluno, preocupação com relação à qualidade de ensino.

P: O senhor citou esses aprendizados, muito no sentido de ver como estão sendo feitas as coisas e o que pode melhorar nesse sentido?

R: Sim.

P: No sentido de uma autoavaliação?

R: Sim.

P: De uma transformação de si mesmo? Como profissional, os alunos, a instituição...

R: Isso, sim. Isso mesmo. Quando a gente vê lá o MEC exigindo se você tem um acervo da biblioteca suficiente para o curso, é uma exigência que o MEC faz e a gente vai fazer e isso ai é importante, se ele vai fazer uma aula de pesquisa na biblioteca e você não tem suficientemente exemplar para poder fazer a pesquisa é um assunto muito complicado, e o MEC regulamenta isso.

P: A gente está caminhando para o final, qual é o maior desafio que as avaliações do MEC trazem?

R: Manter a qualidade de ensino, a preocupação que nós temos a todo o momento, de criar, formar cidadãos que tenham condição plena de cumprimento da profissão. Esse é o detalhe.

P: E o senhor acha que as avaliações da maneira como elas são colocadas, elas ajudam nesse processo de formação?

R: Sim, com certeza absoluta.

P: Mudando um pouco de assunto, mas ainda no curso, a questão do financiamento do curso, do investimento, é difícil esse contato com a instituição? Essa questão de custo mesmo...

R: Roberto, hoje em dia nós vivemos num mundo que é uma coisa complicada quando você fala em verba, então, por exemplo, você tem a ideia de fazer uma visita técnica, essa demanda de custos, ai você tem que passar por uma avaliação da direção, você tem facilidade? Você até tem facilidade, mas não é assim de mão aberta.

P: Há uma dependência de quantidade de aluno?

R: Sim, tem que ter, por exemplo, se você vai lançar um curso de extensão, aos sábados e você demanda custo ai você tem que ter essa preocupação com a própria direção.

P: A última pergunta, qual é a avaliação que o senhor faz do seu trabalho e se acha que deveria melhorar?

R: Se existe um contar de zero a dez eu daria um cinco para mim, eu acho que o cinco, porque eu ainda me sinto muito despreparado teoricamente para a coordenação plena, mas eu me sinto muito capaz também, até porque eu tenho muito conhecimento na área que eu desenvolvo no curso de Administração, eu me sinto capaz... Melhoria eu com certeza tenho buscado, eu procuro participar dos cursos e dos treinamentos que o próprio CRA promove, to sempre envolvido com cursos e palestras para trazer para a instituição também, acompanho algumas matérias

que eu recebo por e-mail para me ajudar no dia a dia da coordenação, então eu consigo melhorar, eu pretendo melhorar bastante na coordenação, mas eu daria numa nota de zero a dez eu daria um cinco.

P: Professor, obrigado mais uma vez.

R: Legal, bacana, disponha.