



**UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)
NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: resultados de uma responsabilidade
do Núcleo Docente Estruturante (NDE)**

Thiago Henrique Almino Francisco¹
Yuri Borba Vefago²
Eliane Duarte Ferreira³

Resumo:

A avaliação da educação superior, sobretudo no curso de Administração, tem sido pautada por reflexões que articulam seus desdobramentos com a gestão, seja ela institucional ou de cursos. Nesse sentido, o artigo contextualiza uma reflexão que tem a intenção de apresentar as ações que vem sendo desenvolvidas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de Administração para fomentar o desenvolvimento do Conceito Preliminar de Curso (CPC). O referencial teórico trata do “campo” da educação superior, sobre a perspectiva de Pierre Bourdieu e apresenta os elementos que discutem os paradigmas da qualidade e os indicadores de avaliação da educação superior. Com relação a metodologia, o trabalho é qualitativo, pautado em um paradigma interpretativo e que se utilizou da análise qualitativa para o tratamento dos dados, os quais foram coletados no âmbito de 24 docentes, que são parte de NDEs de cursos de Administração. Os resultados demonstram que o CPC ainda não é matéria do NDE e as ações, baseadas nas suposições apresentadas, ainda são incipientes. E, portanto, o CPC, no âmbito dos NDEs pesquisados, ainda não é estratégico, nem mesmo parte do Projeto Pedagógico.

Palavras-chave:

CPC. Administração. Avaliação Institucional.

**A REFLECTION ON THE CPC IN THE COURSES OF ADMINISTRATION:
results of a NDE responsibility**

Abstract:

The evaluation of higher education, especially in the Administration course, has been guided by reflections that articulate its unfolding with the management, be it institutional or of courses. In this sense, the article contextualizes a reflection that intends to present the actions that have been developed by NDEs of the Administration courses to foment the development of the Preliminary Concept of Course (CPC). The theoretical framework deals with the "field" of higher education, on the perspective of Pierre Bourdieu and presents the elements that

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (EGC/UFSC). Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: tfrancisco@unesc.net.

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGTIC/UFSC). Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: yurivefago@gmail.com.

³ Mestre Profissional em Administração Universitária (PPGAU), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faculdade de Capivari. E-mail: eliane_dfer@hotmail.com.



discuss the paradigms of quality and the indicators of evaluation of higher education. Regarding the methodology, the work is qualitative, based on an interpretative paradigm and used the qualitative analysis for the data treatment, which were collected in the scope of 24 teachers, who are part of NDEs of courses of Administration. The results demonstrate that the CPC is not yet a matter of the NDE and the actions, based on the assumptions presented, are still incipient. And, therefore, the CPC, within the NDEs surveyed, is still not strategic, nor even part of the Pedagogical Project.

Keywords:

CPC. Administration. Institutional Evaluation.

Introdução

Este estudo busca responder questões relacionadas as ações que estão sendo desenvolvidas por Cursos de Administração para a gestão do CPC. Para tanto, se fez necessário a revisão teórica das reflexões propostas por Bourdieu (1989) acerca do “campo” da educação superior. Conforme proposto por Bourdieu (1989), o segmento acadêmico relacionado a educação superior já percorreu uma longa e abrangente produção acadêmica, que permeia um contexto de muitos desafios relacionados a sua estrutura, seu funcionamento, seus aspectos ideológicos e paradigmáticos.

Nesse sentido, o estudo ainda se aprofunda em questões relacionadas aos paradigmas da avaliação superior, que segundo Pinto (2015) desempenha importante papel como área de estudo, em se tratando de educação superior. Sob esse pano de fundo, emergem três perspectivas paradigmáticas da avaliação superior, os *enfoques racionalistas e naturalista*, os *enfoques técnico-burocrático e participativo* e os *enfoques tecnológico, político e cultural* (PINTO, 2015; DE KETELE, 1993 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003; GUBA e LINCOLN, 1982 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003; HOUSE, 1988 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003). Ainda dentro da revisão teórica, são trazidas algumas considerações sobre os indicadores de regulação, bem como seus principais desdobramentos, relacionados aos impactos na gestão institucional.

Nas seções que seguem são apresentados os aspectos metodológicos utilizados pela pesquisa, os principais resultados e as considerações finais.



1 Referencial teórico

1.1 Uma visão do “campo” da educação superior sob as reflexões de Bourdieu

A produção acadêmica sobre a educação superior tem percorrido uma trajetória abrangente, contemplando diversos desafios relacionados a estrutura, ao funcionamento e aos aspectos ideológicos e paradigmáticos que envolvem a dinâmica deste segmento acadêmico. Discussões contemporâneas, tais como os métodos de ensino, a avaliação institucional e as práticas de gestão, dialogam com discussões consolidadas no cenário, tais como o movimento da privatização, a dicotomia entre o público e o privado e as questões sociais relativas ao processo de acesso e permanência ao ensino superior. Isso tudo tem proporcionado o caráter de “campo” ao cenário da educação superior, tal como é proposto por Bourdieu (1989).

Essas discussões estabelecem propriedades que são abordadas em um determinado contexto, orientando produções culturais e discursos compartilhados, os quais fomentam um ambiente de reflexões intelectuais que se voltam para compreender a “prática” adotada em um determinado ambiente. Estabelecem-se premissas que determinam o espaço e o lugar de discussão de um dado conceito, de maneira que se torne possível compreender as origens, as disputas, os hábitos e o capital que é produzido em um determinado espaço. Para tanto, com base nas contribuições de Bourdieu (2004), tais discussões elevam a autonomia deste “organismo” que se movimenta no contexto social, estabelecendo posições que devem ser assumidas pelos ocupantes destes espaços, as regras.

Para Thiry-Cherques (2006), é visível o esforço de Bourdieu para objetivar os espaços de discussão, sem perder a condição subjetiva do objeto, estabelecendo um sistema de relações entre o indivíduo e a sociedade que permite potencializar um coletivo que busca compreender um determinado cenário. Nesse sentido, as discussões ganham suas lógicas e suas formas de se reproduzirem, em um ambiente de forças, ora conflitantes ora convergentes, mas que congrega, sob a ótica de determinados movimentos, agentes que são responsáveis pela transformação de um determinado cenário. Também, na visão do autor, Bourdieu recorre a diversas características distintas para dialogar com um movimento estruturalista e simbólico que permite traduzir a essência de relações objetivas que ocorrem em um determinado “lugar”, com o potencial de constranger os atores envolvidos e inseri-los em tomadas de posição ativas (posicionamento), com o potencial transformador.



Eis que se estabelece o que Bourdieu (1996) denomina de campo, nele incluído o *habitus* e o capital, como resultado de um movimento contínuo de diálogos exponenciais que refletem a condição natural de um resultado encontrado nestes espaços. Tais interiorizações estabelecem rotinas, que são consideradas produtos de uma determinada aprendizagem natural que se expressa na medida em que as práticas do campo são compartilhadas, consolidando-se, na visão de Thiry-Cherques (2006), como uma atitude natural inconsciente, determinada pelo “meio” em movimento. Isso, em analogia a proposição de Bourdieu (2001), proporciona um movimento que permite compartilhar as histórias coletivas, individuais e sociais, de forma internalizada, num contexto sistêmico. Portanto, o *habitus* é o mecanismo resultante das interações que ocorrem no campo, produto da interação social condicionada por um determinado fator.

Isso tudo ocorre em um espaço objetivado, porém não fixo, tratado por Bourdieu (1996) como um ambiente de lógica própria, de características simbólicas distintas de outros lugares e que possui uma identidade concreta que é assumida pelos agentes que frequentam e disputam estes locais. Isso, de maneira convergente, estabelece limites e interesses, que se movimentam em torno da “moeda” que determina a oscilação das relações neste ambiente, que foi denominado de “campo”. Nesse sentido, para Bourdieu (1987), sistematizado na obra de Thiry-Cherques (2006), estes espaços de discussão que são produtos de posições constitutivas, de posicionamentos e de movimentos divergentes e convergentes, características próprias e que possui uma visão consensual, pelo menos em um determinado momento. É um cenário de troca e compartilhamento de interesses, no sentido econômico e intelectual, que gera diálogos, confrontos e conflitos, cujo produto tem um valor para os que compartilham destes sítios.

Este é o caso do capital, que não necessariamente tem o seu valor econômico, mas é considerado a um elemento da herança produzida e acumulada pela *expertise* desenvolvida e que, na visão de Bourdieu (1984) pode possuir várias formas. Thiry-Cherques (2006), por exemplo, define três formas de capital como produto das relações que ocorrem no campo, a saber: o cultural, o social e o simbólico. O primeiro é o produto intelectual produzido pelas relações sociais que ocorrem no campo, enquanto o segundo pode ser considerado resultante de práticas intervencionistas, que geram alterações na percepção dos indivíduos e que



proporciona integração, enquanto o terceiro é o que se defende no contexto de algum “extrato” do grupo social que compartilha do campo.

Nesse sentido, considerando também a visão de Schilickmann (2012) que se debruçou na “arquitetura” do campo da educação superior, a partir de uma leitura da obra de Bourdieu, o Quadro 01 apresenta os elementos que podem determinar os movimentos no campo da educação superior, mais especificamente a partir de sua epistemologia interdisciplinar, e não apenas como uma variação dos estudos posicionados em um contexto disciplinar.

Nesse sentido, o campo da educação superior se caracteriza na medida em que o espaço das instituições produz capital simbólico, tais como elementos artísticos, culturais, políticos e tecnológicos, de maneira convergente às demandas sociais, promovendo a relação entre agentes socialmente legitimados, que fomentam ações convergentes e divergentes, dependendo do viés ideológico-institucional que defendem. Se caracteriza também pelas *práxis (habitus)*, que estão diretamente relacionadas com o conteúdo produzido nestes ambientes em alinhamento com seus posicionamentos teórico-institucionais, que orientam o movimento dos agentes no campo. Há, portanto, um capital, uma *práxis* e um movimento que ocorre em um sítio institucionalizado que é sustentado por um conjunto de paradigmas que é socialmente compartilhado, entre os agentes que partilham a dinâmica deste espaço. O campo, portanto, se constitui dos diversos paradigmas que se movimentam na estrutura e no funcionamento da educação superior.

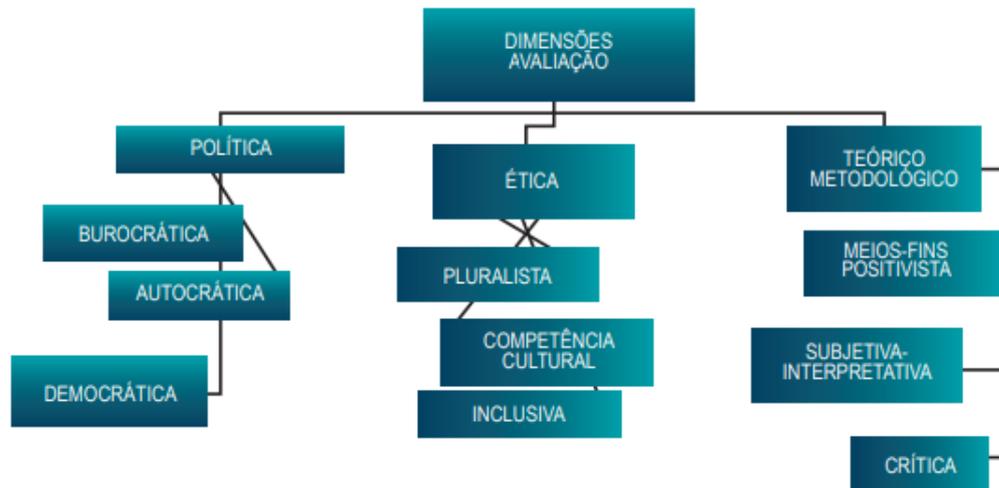
1.2 Os paradigmas da avaliação da educação superior

Pinto (2015) destaca que sob o ponto de vista da etimologia, o verbo “avaliar” deriva do latim *a-valere*, sendo explicitado como o ato de “dar valor a algo”. Segundo o autor, a avaliação sempre esteve intrínseca na existência humana, dando forma a questões relacionadas ao julgamento, se algo serve ou não, se deve ser mantido ou descartado e, embora apresente caráter subjetivo em alguns momentos, ela perpassa os limites individuais e subjetivos do indivíduo em suas diversas interações de caráter sociais, de forma a adentrar o nível público, formal e objetivo. Na educação superior, o autor entende que a avaliação ultrapassa o nível público e coloca-se no nível formal, assumindo pilar importante como área de estudo e não somente como prática política e pedagógica.



Ainda é possível notar no trabalho de Pinto (2015) a sustentação de três perspectivas paradigmáticas da avaliação superior, bem como suas prioridades. São elas os enfoques racionalistas e naturalista de De Ketele (1993 *apud* Dias Sobrinho, 2003), os enfoques técnico-burocrático e participativo de Guba e Lincoln (1982 *apud* Dias Sobrinho, 2003) e sob os enfoques tecnológico, político e cultural de House (1988 *apud* Dias Sobrinho, 2003). Segundo o autor, sob uma perspectiva tecnológica, a avaliação assume o estado como um processo mecânico, dando prioridade para técnicas que otimizem os rendimentos e para estratégias que permitam o manuseio de recursos para instrumentos tecnológicos mais bem encaixados e eficazes. Sob o ponto de vista político, ela assume o estado como um processo contratual, direcionando foco para negociação e trabalhando para a resolução de conflitos de interesse por meio de estratégias que produzam acordos quanto as bases e procedimentos avaliativos. E sob o ponto de vista cultural, assume o estado de um processo participativo, dando enfoque no respeito a identidade institucional ou de programa, se apropriando de estratégias que serão construídas durante o processo avaliativo.

Ao transcorrer sobre os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional, Greco (2013) manifesta percepção similar as ideias apresentadas por Pinto (2015) ao discorrer sobre os enfoques da dimensão teórico-metodológica: o positivista, o qualitativo ou subjetivo-interpretativo e o crítico. Segundo o autor, o método positivista, que suporta a grande maioria dos modelos educacionais de avaliação, é conhecido por adotar duas orientações teórico-metodológicas - a orientação tradicional, que visa entender a posição do aluno em relação ao grupo e a orientação técnica ou referenciada em critério, que busca avaliar a posição do aluno em relação a um objeto pré-estabelecido. No qualitativo ou subjetivo-interpretativo o objetivo é a autoconscientização do estudante, com foco nos interesses humanos. Na orientação crítica, o objeto é a autodeterminação, com foco na transformação deste indivíduo, bem como da sociedade. Figura 1 - Dimensões da avaliação.



Fonte: Adaptado de Greco (2013).

A figura 1 busca explicitar e facilitar a compreensão do leitor acerca das dimensões da avaliação, bem como os seus desdobramentos. As contribuições de Parreira e Silva (2015) discorrem acerca da lógica complexa da avaliação e das dificuldades para a sua execução de forma objetiva e cientificamente amparada. Segundo os autores, sustentados por Fournier (1995), a avaliação acontece a partir de dois planos lógicos: a lógica geral, que tem incidência no cerne de todos os processos avaliativos e dá sustentação para os posteriores desdobramentos, e a lógica aplicada, que dispõe de todas as especificidades de cada modelo individual. Contudo, os autores destacam, como já ressaltado previamente, as dificuldades na execução de uma apreciação fundamentada e objetiva, sob o prisma de sua sustentação, é destacado pelos autores, que é possível sim fazer uma análise bem estruturada e com sustentação cientificamente validada. Sob o ponto de vista da objetividade, é ressaltado que o desdobramento dessa questão acontece de forma múltipla, pois, o processo está sujeito a uma série de variáveis que não são controláveis e acontecem conforme o local e as pessoas envolvidas.

A partir da ótica de Souza (2016) é possível perceber que o contexto universitário, no que concerne os paradigmas avaliativos, carece de fortalecimento e fomento de novos modelos de análise. Segundo o autor, o modelo que predomina ainda é o tradicional, que nas palavras de Souza (2016, p. 22): “aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação como instrumento de medida para atribuir notas e para manter o controle”, o que expõe a necessidade de ruptura, no sentido de implementar uma nova prática pedagógica, com novas perspectivas e significados.



No Brasil, o responsável pela regulação do ensino superior brasileiro é o Ministério de Educação (MEC), tendo como articulador deste processo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em abril de 2004 a partir da Lei Nº 10.861. O SINAES constrói, frente as ações desarticuladas entre regulação e avaliação, uma ponte para uma melhor integração e, de acordo com Recktenvald e Silveira (2005), o SINAES permite avanços conceituais e metodológicos frente aos modelos utilizados anteriormente. Contudo, os autores chamam atenção para a complexidade que permeia todo o processo e todos os atores envolvidos, tendo em vista que no atual modelo, cresce o número de instituições apreciadas, cursos e indicadores a serem interpretados, o que explicita nesse sentido, a necessidade de aperfeiçoamento em suas bases teóricas, conceituais e metodológicas.

As contribuições de Corrêa, Pinheiro e Pitombeira (2008), apoiadas na visão de Michael Scriven (1966), propõem em sua estrutura conceitual uma análise mais próxima a realidade dos consumidores, sendo a verificação apoiada no cumprimento dos objetivos. Sob este pano de fundo, o SINAES, no entendimento dos autores, converge com as ideias propostas por Scriven no que concerne a compreensão do termo avaliação. Outro ponto analisado pelos autores mostra que o SINAES tem forte ligação com a busca dos benefícios que estão sendo providos aos usuários, o que explicita o privilégio envolvido pelo SINAES aos consumidores, representando os papéis dos docentes, discentes e de todos os atores envolvidos nesse processo.

1.3 Os indicadores de regulação: uma revisão relacionada aos impactos na gestão institucional

Os estudos sobre a regulação na educação superior apresentam maior notoriedade a partir dos desdobramentos conceituais que foram proporcionados pelo SINAES, especificamente a partir de 2004, quando o sistema surgiu como um dos elementos estruturantes do Plano Nacional da Educação. À época, a intenção era a de estruturar uma plataforma que observasse um caráter sistêmico, englobando as diretrizes das políticas de estado que foram estabelecidas para a educação superior, no período pós-constitucional. Como resultado, em 2004 se estabelecem elementos que resgatam a experiência brasileira em



avaliação institucional, e que influencia a comunidade científica que compartilha um movimento de investigação sobre novas perspectivas.

No contexto das primeiras publicações, tais como a que foi proporcionada pelo INEP (2004), a intenção era a de compartilhar as premissas básicas do processo, ainda numa perspectiva abrangente, de modo que os princípios do SINAES pudessem orientar os projetos institucionais, já denominados de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Ainda sem uma base de regulamentação do sistema, que viria a ser publicada somente em 2006, com o advento do Decreto no. 5.773, de 09 de maio de 2006, o Decreto No. 3.860, de 09 de julho de 2001 estabelecia a estrutura e alguns elementos da dinâmica de gestão do PDI. Com a publicação, em 2006, as “regras do jogo” foram estabelecidas e o campo da educação superior, principalmente os gestores institucionais, começa a dialogar com a relação “avaliação institucional” e “gestão”, como base para a retroalimentação do PDI e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Em 2008, um novo elemento se articula com o sistema que, de acordo com Garcia (2011), Monteiro (2011), Cardim e Colombo (2010), Rodrigues (2010) e Francisco (2012) se estabeleceu para minimizar os impactos das deficiências estruturais que foram encontradas ao longo da “implementação” do SINAES. Surge, portanto, o CPC e o Índice Geral de Cursos (IGC), criticados por alguns, entre eles Rothen e Barreyro (2011), que foram legitimados na Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. Dentre as críticas, os principais aspectos elencavam a forte dependência do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na composição destes elementos, bem como o *corpus* estatístico que eram, e ainda são, de difícil compreensão e gestão. Dentre as apreciações, o que se destacou foi o fato de que a regulação foi estabelecida como um direcionador de “reformas” institucionais, acadêmicas e administrativas, que, indiretamente, minimizou a notoriedade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) nas instituições e, por consequência, inibiu o paradigma formativo da avaliação.

Aqui cabe destacar as considerações de Serpa Pinto (2015), que discutiu os paradigmas da avaliação, seus campos e seus caminhos. Com base nas contribuições de Dias Sobrinho (2003), o autor estabeleceu um comparativo entre a avaliação racionalista e a naturalista, discutindo tal perspectiva paradigmática como, respectivamente, elementos de regulação e de reflexão sobre a *práxis* institucional. Ainda destaca o fato de que a avaliação



precisa estar alinhada aos princípios culturais e comportamentais de um determinado contexto, de modo que seus resultados tenham significado para um determinado fim. Ao analisar diversos teóricos do processo avaliativo, entre eles Guba e Lincon (1982), House (1988) e o próprio Dias Sobrinho (2003), infere-se a importância de se defender um determinado paradigma, para que a avaliação tenha significado contextual.

Dentro deste panorama, a partir de 2008 os estudos buscam compreender o que vem sendo discutido no campo destes indicadores, e as formas pelas quais eles podem ser gerenciados sem a interferência na identidade institucional e na “gênese” pedagógica da instituição. Nesse sentido, Hora (2013) salienta que, mesmo assim, a regulação se tornou o alvo das políticas públicas e o ENADE passou a ser o instrumento norteador de estratégias institucionais. Em consonância a isso, o esforço empreendido pela comunidade que pesquisa a área tinha como objetivo a compreensão da composição e da gestão destes indicadores, compartilhando este mesmo esforço com àquele aplicado para compreender as maneiras pelas quais estes indicativos impactavam na organização didático pedagógica da instituição.

Na tentativa de contribuir com essa compreensão, Francisco et. al. (2015), apresentaram uma dinâmica aplicada a um caso específico, no qual foi possível compreender as formas pelas quais todos os elementos do indicador pudessem ser gerenciados. Com base no trabalho de Francisco, Michels e Melo (2012), foi possível identificar as maneiras pelas quais havia a articulação dos indicativos com o PDI das instituições, estabelecendo ações para a gestão do ENADE, do Índice de Diferença de Desempenho (IDD), dos insumos do Questionário Socioeconômico do Estudante (QSE) e dos insumos docentes, que eram informados a partir do Censo da Educação Superior. Com esta composição, o CPC passará a ser um dos grandes direcionadores de ações estratégicas no contexto privado da educação superior, trazendo, a reboque, o IGC como um dos grandes desafios.

O IGC, considerando a média dos CPCs mais o valor agregado dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para as IES que o possuem e a ponderação de matrículas da instituição, passou então a ser percebido como um elemento estratégico para as IES, no segmento privado. Isso se deu pelo fato que com o IGC menor que dois (em uma escala de 1 a 5), proporcionaria a necessidade de renovação dos atos regulatórios. O mesmo princípio se aplicava ao CPC, além de que tais conceitos também se relacionavam com as oportunidades de captação de recursos, já que ambos estavam articulados com o acesso ao FIES e ao



PROUNI, notadamente reconhecidos como mecanismos exitosos para a promoção do acesso e da permanência na educação superior. Os indicadores, portanto, ganham notoriedade na medida em que evoluem como instrumentos de gestão institucional e, ao longo dos anos, se integram com os outros instrumentos de avaliação, que norteiam os atos regulatórios, e com o próprio marco regulatório em si.

Retrato disso é o que se dá no atual contexto regulatório. A partir do Decreto No 9.057, de 25 de maio de 2017 e do Decreto No. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, é possível perceber, principalmente a partir da análise das instruções normativas, notas técnicas, portarias e instrumentos de avaliação publicados em conjunto, que os indicadores de regulação, CPC e IGC, ainda estão em voga em um contexto altamente competitivo, impactando também no contexto público e em um cenário que, atualmente, encontra-se em expansão: A educação a distância.

Sob este pano de fundo, a seguir os procedimentos metodológicos apresentam as formas pelas quais os resultados, que visam apresentar as ações que estão sendo desenvolvidas por Cursos de Administração para a gestão do CPC, partindo do pressuposto que a educação a distância e outros elementos do contexto regulatório, vão determinar variações substanciais em cada um dos elementos que compõem os indicadores.

2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa que se apresenta parte de um pressuposto qualitativo, no qual é possível explorar o problema sob a ótica da vivência dos sujeitos pesquisados, de maneira que seja possível ampliar o debate sobre um determinado elemento complexo. Neste caso, o viés qualitativo tem a intenção de proporcionar resultados que permitam compreender, sob a ótica de docentes que compõem os NDEs de Cursos de Administração. O trabalho ainda parte de uma abordagem descritiva que, de acordo com Souza, Fialho e Otani (2007) é uma forma de abrir um debate sobre evidências de alta complexidade, norteando posteriores ações de intervenção.

Considerando ainda o viés interpretativista, proposto por Morgan (1980) e a orientação qualitativa da visão de Strauss e Corbin (1998), o trabalho se utiliza de um questionário estruturado para levantar os dados que proporcionaram o diálogo sobre os



resultados. Este instrumento foi composto de 5 questões e tinha o objetivo de suportar as categorias de análise que são discutidas nos resultados. Os dados foram tratados, sob uma abordagem qualitativa, de maneira alinhada aos itens que compõem o CPC e, portanto, de acordo com a categorias de análise que, a priori, foram desenvolvidas.

O instrumento foi enviado para cerca de 150 docentes, sendo que 24 responderam. O critério para a inclusão no *corpus* da pesquisa foi o de que o docente respondente fizesse parte do NDE de um curso de Administração com CPC publicado no ciclo atual. Nesse sentido, os 24 docentes que responderam à pesquisa possuíam tais características, o que permite descrever uma determinada realidade que pode ser representativa.

3 Apresentação dos resultados

3.1 Suposições aplicadas à gestão dos indicadores do CPC

Estabelecido em 2008, pela Portaria Normativa No. 04, de 06 de agosto de 2008, o CPC sempre foi percebido como um dos principais desafios que acometerem os Coordenadores de Cursos e, a partir de 2010, os membros dos NDEs dos cursos de Administração. Isso pode ser atribuído à complexidade dos elementos que constituem o indicador, bem como a dificuldade de incluí-los na cultura do curso e, por consequência, na cultura institucional.

Ao longo destes dez anos, o que se percebe, sobretudo a partir da reflexão apontada pelo trabalho de Francisco et.al. (2015), é que há a dificuldade de compreender o CPC, e o conjunto de indicadores que o compõe, como instrumentos de governança, o que interfere, entre outros aspectos, na dinâmica da avaliação institucional que é preconizada pela instituição. Diversos trabalhos, nesse sentido, têm criticado a constituição destes indícios pelo fato deles minimizarem a importante contribuição da CPA, na conjuntura institucional. O fato é que estes elementos também são relacionados à avaliação e, portanto, são mecanismos que contribuem com a construção da identidade institucional, o que indica, portanto, o fato do CPC ser reconhecido não apenas como “fruto do ENADE”, mas sim como um conjunto convergente de indicadores gerenciais que interferem na dinâmica do Projeto Pedagógico.

O Quadro 1, a seguir, demonstra a estrutura deste indicador.

Quadro 1 - Estrutura do CPC



Desempenho dos Estudantes	Nota Concluintes	20%	55%
	IDD (Enem)	35%	
INSUMOS (30%)		Distribuição	
Corpo Docente (30%)	Titulação: Doutores	15%	30%
	Titulação: Mestres	7,5%	
	Regime: TI e TP	7,5%	
Infraestrutura e Instalações físicas		5%	15%
Recursos Didáticos-Pedagógicos		7,5%	
Ampliação da formação acadêmica e profissional		2,5%	

Fonte: Adaptado da Portaria Normativa Nº. 04.

Ao analisar a estrutura do conceito, é possível perceber, portanto, que há um conjunto de elementos que, integrados, conferem o conceito do curso e, por consequência, o IGC. Nesse sentido, este artigo se posiciona no intuito de desconstruir a visão de que o CPC depende, “exclusivamente” da gestão dos insumos e do ENADE, de maneira descolada de um processo integrado de gestão. Dessa maneira, algumas suposições, baseadas nos indicadores estabelecidos para o conceito emergem, com destaque para as seguintes:

- ✓ O ENADE é um componente curricular obrigatório, e deve ser analisado sob a ótica da evolução percentual em relação ao último ciclo, orientado pelo uso dos relatórios de curso e pelo comparativo do desempenho, considerando cursos com desempenho superior na prova. A utilização da sinopse do CPC e dos relatórios produzidos pelo INEP é, portanto, condição fundamental para a gestão deste elemento;
- ✓ O IDD é uma medida complexa, integrada ao resultado do desempenho relativo de todos os outros indicadores. Contudo, considerando o princípio de valor agregado, esta métrica pode ser diretamente relacionada com o desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do concluinte, à época de seu ingresso. Portanto, conhecer este indicador é fundamental para poder acompanhar o desempenho do estudante em seu percurso formativo;
- ✓ Os insumos não dependem apenas da condição institucional de estrutura física e corpo docente. No caso dos insumos do docente, é possível identificar que há uma evolução em cada elemento de maneira sistemática, quando os ciclos são comparados. Dessa forma, é elementar utilizar o Censo da Educação Superior como um instrumento de



- tomada de decisão, bem como é fundamental analisar o padrão estabelecido para cada área de conhecimento, a partir do estudo dos microdados disponibilizados pelo INEP;
- ✓ Ainda em se tratando dos insumos, aqueles que estão previstos no questionário do estudante (QE) não devem ser elementos esquecidos pelo NDE e pela CPA. Com base nos relatórios produzidos pelo INEP e com base nos microdados do Enade, é possível conhecer a visão dos estudantes sobre os principais indicadores, bem como o percentual de respondentes em cada uma das questões. Nota-se, portanto, que a CPA e o NDE devem atuar de forma integrada, na sensibilização do estudante e na construção de uma linguagem aderente a estes elementos.

Sob a ótica destas suposições, portanto, a seguir o trabalho apresenta alguns elementos que emergiram a partir da pesquisa, considerando a visão dos pesquisados sobre cada um dos elementos alinhados às suposições para a gestão do CPC.

3.2 A busca por boas práticas: uma visão das ações em cursos de administração: a visão sobre as suposições relacionadas com o ENADE e o IDD

A partir do recorte estabelecido na pesquisa, identifica-se que apenas 8,3% dos pesquisados fazem parte de um curso de Administração com CPC 5. Não é a intenção deste trabalho discutir o comportamento dos cursos com conceito neste nível, mas sim identificar as práticas que estão sendo desenvolvidas e que são alinhadas com a estrutura dos indicadores do CPC. O que se percebe é que, mesmo em um curso com conceitos em níveis menores, há prática que podem ser consideradas legítimas, no sentido de potencializar a apreciação obtida por um determinado curso.

Em se tratando do ENADE, é possível perceber que ainda há traços de eventualidade no exame e ele ainda é percebido como um aspecto eventual no contexto dos cursos de Administração pesquisados. Mais da metade dos pesquisados destacam que os relatórios do INEP ainda não são fontes de consulta e estudo sobre os resultados, fato indicado por 58,3% dos pesquisados. Além disso, 66,7% dos pesquisados destacam que o NDE não utiliza análises comparativas com outros *players* para tomar decisões sobre o desempenho na prova,



indicando pouco conhecimento sobre as tendências e desafios que envolvem a área, no próximo ciclo avaliativo. Vale ressaltar que o estudo comparativo, considerando outros cursos de desempenho superior, permitem compreender as variações percentuais que alavancam as notas relativas, de maneira que seja possível compreender o perfil do desempenho de uma determinada área.

Outro ponto de destaque é o fato de que a maioria dos pesquisados destaca que o NDE não realiza ações sistemáticas de sensibilização sobre a prova, já que 66,7% dos pesquisados indicam não saber avaliar ou que não há evidências deste tipo de atividade pelo NDE do curso que faz parte. Isso reforça o fato de que há um conjunto de ações isoladas que são paliativas e da eventualidade com a qual o ENADE é tratado. Sob a ótica dos resultados das entrevistas, em apenas 12,5% dos cursos há ações de acompanhamento da avaliação dos docentes e em 50% dos cursos pesquisados os entrevistados destacam que existem ações específicas no ano da prova. Outro ponto relevante é que apenas 20,8% dos pesquisados indicam que o NDE realiza o acompanhamento do desempenho individual dos possíveis habilitados no Exame, o que pode proporcionar um impacto na performance do ENADE e do CPC, já que conhecer o grupo de estudantes habilitados também permite compreender o valor agregado esperado para a formação deste grupo de estudantes. Percebe-se, portanto, que o ENADE ainda não é tratado como um componente curricular obrigatório.

Com relação ao acompanhamento do IDD, considerado o indicador de maior complexidade em toda a estrutura do CPC, é possível perceber, na visão dos pesquisados, que o panorama é semelhante ao que se identifica no contexto do ENADE. A gestão desse indicador é praticamente negligenciada no âmbito dos cursos pesquisados, já que, do total de pesquisados, apenas 12,5% indicam a existência de um estudo do perfil social dos acadêmicos ingressantes e apenas 8,3% consideram a nota do ENEM no planejamento anual das ações do NDE. Ainda nesse sentido, um quantitativo de apenas 12,5% dos entrevistados realiza aula de reforços baseado nessas notas, o que determina uma postura reativa frente a necessidade de se compreender os caminhos pelos quais é possível compreender o valor agregado que o curso pode proporcionar ao estudante.



3.3 A visão sobre as suposições relacionadas com os insumos do QSE

Os primeiros desafios do CPC estavam relacionados a compreensão do impacto e da gestão dos elementos que são avaliados pelos estudantes, no momento do preenchimento do QSE. As ações da época, considerando os anos de 2008 a 2010, relacionavam-se com poucas questões que causavam impacto nos resultados. Algumas se desenvolveram a partir dali, com destaque para a sensibilização do estudante para o preenchimento deste instrumento.

A partir dos dados da pesquisa, entretanto, percebe-se que os NDEs pouco interagem com a CPA, que, de fato, tem os resultados de muitas pesquisas que podem colaborar com a sensibilização do aluno. Pelos dados da pesquisa, apenas 37,5% dos pesquisados indicam conhecer a relação entre a CPA e o NDE para as discussões sobre o QE. Isso demonstra uma possível ausência de articulação entre os resultados da avaliação e o PPC, que pode impactar na percepção do discente sobre eventuais ações existentes, porém pouco conhecidas.

Um outro indicio desta desarticulação, é materializado na medida em que 58,3% dos pesquisados destacam que o NDE não considera a linguagem do QSE no PPC. Isso pode proporcionar dificuldades no entendimento do estudante sobre alguma variável existente, mas que, pela nomenclatura distinta utilizada pelo PPC, pode não ser percebida com clareza pelo discente. Neste caso, a ausência de um momento de sensibilização pode proporcionar um impacto nos resultados, interferindo, de forma negativa, nos conceitos obtidos no CPC.

Embora essa necessidade seja explícita, mesmo quando há coerência entre a linguagem do PPC e o QSE, o resultado da pesquisa mostra que 50% dos pesquisados demonstram não conhecer as ações de sensibilização que são desenvolvidas pelo NDE. Isso se torna ainda mais grave na medida em que 66,6% não destacam que os respectivos NDEs não estudam as lacunas dos ciclos anteriores, impedindo que ações de contingência possam ser desenvolvidas. Nesse sentido, ainda há um outro ponto que evidencia a ausência de ações que considerem o QSE como um elemento orgânico e articulado ao PPC, na medida em que 62,5% dos pesquisados afirmam não ter ciência de que o NDE realiza ações para acompanhar a percepção do grupo de estudantes habilitados ao ENADE sobre a estrutura física, sobre o PPC e sobre as oportunidades de avanço da formação.

Embora 54,2% afirmem que os NDEs consideram os resultados da CPA para a avaliação do PPC, os dados que complementam a pesquisa demonstram que isso pode



representar ações pontuais ou formais, específicas para atender os ritos regulatórios, impedindo que a avaliação ocupe o *lugar* que lhe é devido na organicidade do PPC. O QSE, portanto, assim como o ENADE e o IDD, são elementos pouco considerados pelos pesquisados para a gestão do projeto pedagógico de um curso de Administração.

3.4 O desafio do corpo docente

Desde a concepção do conceito, a organização do quadro docente sempre foi um desafio estabelecido para os cursos, especialmente aqueles que se encontram ao cuidado das instituições privadas. Durante muito tempo, o argumento foi o de que o sistema era preparado para que as IES públicas lograssem êxito, sobretudo em função do peso estabelecido aos professores com o título de “doutor”. Contudo, há saídas para que este impacto possa ser minimizado, considerando instrumentos e estudos sistemáticos que permitem compreender o perfil do quadro docente estabelecido para uma determinada área, bem como elementos que surgem do Censo da Educação Superior que podem contribuir para essa estruturação.

Entretanto, mais da maioria dos entrevistados destacam que os NDEs dos respectivos cursos pouco transitam nestes elementos, o que pode demonstrar algum tipo de vulnerabilidade na organização do quadro docente. Há 54,2% de pesquisados que afirmam que o NDE não realiza estudos sobre os percentuais de titulação que foram exitosos nos anos anteriores e o mesmo percentual indica que o NDE não analisa o quadro docente a partir do desempenho relativo do CPC, nem mesmo conhece as variações percentuais que acometeram a área no ciclo anterior.

A ausência de tais evidências demonstra que há a necessidade de se estabelecer ações de gestão do quadro docente, baseado em dados que sejam fidedignos e em estudos sistemáticos, considerando este aspecto como uma das novas responsabilidades do NDE, atribuídas a partir da publicação do novo instrumento de avaliação institucional externa para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

Embora 54,2% dos entrevistados destaquem que o NDE considera as avaliações dos docentes para a organização do quadro, o que se percebe são ações ainda incipientes para a organização dos professores, em nível de titulação e regime de trabalho, para observar os



padrões previstos pelo CPC. É, portanto, imperativa a necessidade de se constituírem padrões que permitam estruturar um quadro docente consistente e adequado às demandas previstas pelos indicadores de qualidade.

3.5 Encaminhamentos sob a ótica das possibilidades

Com base nos resultados apresentados pela pesquisa e a partir de uma análise das variações percentuais que acometeram cada um dos elementos que compõem o CPC, ao longo dos ciclos de avaliação, percebe-se um aumento da variação percentual das notas relativas que devem ser considerados na gestão dos elementos que constituem o CPC. Desde o desempenho no ENADE até a estrutura dos insumos docentes aumentam e, portanto, para manter o padrão “atual” de desempenho as instituições devem observar este aspecto.

As tendências que se apresentam, portanto, se referem ao aumento do desempenho nas instituições em que o CPC é percebido como um instrumento de governança. Para isso, todos os elementos do conceito devem ser considerados sob uma ótica estratégica, de forma que seja possível compreender os movimentos estabelecidos pelos indicadores no projeto pedagógico e em outros espaços institucionais. Gerenciar este conceito é, entre outros aspectos, gerenciar elementos que dialogam com o processo de avaliação institucional, já que o instrumento de avaliação externa para todos os atos regulatórios prevê este tipo de necessidade.

Nesse sentido, as tendências que se apontam, destacam a necessidade de ações que garantam os seguintes aspectos:

- ✓ Em relação ao ENADE, o NDE deve assumir a postura de estudar os relatórios do INEP e comparar o desempenho do seu curso com outros cursos de desempenho superior. Este exercício pode contribuir para a compreensão de variáveis que estão relacionadas ao desempenho do ENADE, utilizando a percepção do estudante sobre a prova como uma variável estratégica. O NDE, nesse sentido, também deve realizar comparativos com IES onde, no ENADE, os estudantes concluintes obtiveram conceitos elevados na faixa continua do Exame, de modo que os resultados deste estudo possam orientar as ações do Núcleo em momentos que antecedem a prova

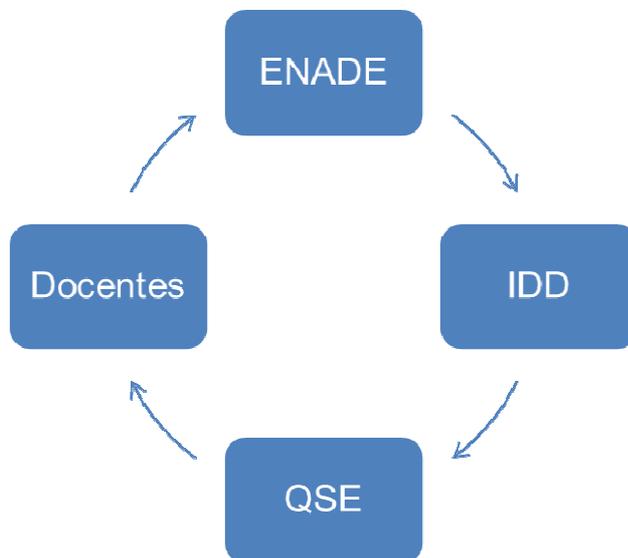


(sensibilização). Como exercício, o NDE também pode analisar a avaliação dos professores; para manter a integração com a estrutura do ENADE; acompanhar de forma sistemática o desempenho individual dos estudantes habilitados no ENADE e revisar, constantemente, o PPC com base nos elementos que compõem a prova do ENADE;

- ✓ Sobre o IDD, o NDE deve assumir a responsabilidade de estudar o perfil social dos ingressantes e conhecer a nota do ENEM destes estudantes. Nesse sentido, as aulas de reforço e nivelamento devem considerar estes elementos, para que seja possível aprimorar o valor agregado proporcionado ao desempenho dos estudantes;
- ✓ O NDE e a CPA devem manter constante integração para que o QSE possa ser considerado na estrutura do PPC. Manter uma linguagem coerente e alinhada com o que o questionário apresenta, permite que o estudante compreenda tudo o que a IES/Curso possuem, relacionado aos elementos que fazem parte dos itens avaliados. De maneira sistemática, portanto, o NDE deve atuar na sensibilização constante dos estudantes sobre estes aspectos. Ainda se tratando do QSE, análise dos relatórios do INEP também deve compor as atividades do NDE para identificar as limitações encontradas no ciclo anterior, o que permite uma atuação direta nas limitações encontradas;
- ✓ Com relação ao corpo docente, o NDE deve assumir a responsabilidade de analisar o Censo da Educação Superior no ano que antecede o ciclo e estudar, com base nos microdados disponíveis, as variações percentuais em cada um dos insumos considerados. Isso permite constituir ações prospectivas para fomentar um quadro docente que tenha a condição de atingir, diretamente, as necessidades de cada área de formação.

A figura 2, a seguir, demonstra uma visão geral dessa relação, considerando que a integração dos elementos expostos deve ser gerenciada pelo NDE, sob a supervisão da coordenação de curso.

Figura 2 - Integração sobre os elementos do CPC



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Com base nestes aspectos, algumas reflexões se apontam e serão discutidas nas considerações finais do trabalho. O que se percebe, sob uma análise sistêmica da pesquisa, é que ainda existem desafios a serem superados pelo NDE, para considerar os indicadores do CPC como instrumentos de governança.

Considerações finais

A partir de análise da estrutura do conceito, foi possível constatar a existência de um conjunto de elementos, que integrados, conferem o conceito ao curso, bem como o IGC. Com este pano de fundo, este estudo se posicionou, de modo a desconstruir a visão que coloca o CPC como dependente “exclusivo” da gestão dos insumos docentes e do ENADE. Nesse sentido, foram propostas algumas suposições, ancoradas nos indicadores estabelecidos para o conceito, entre elas, a de que *o ENADE é um componente curricular obrigatório* e a utilização da sinopse do CPC e dos relatórios produzidos pelo INEP são condições fundamentais para a gestão deste elemento; *o IDD é uma medida complexa, integrada ao resultado do desempenho relativo de todos os outros indicadores* e conhecer este indicador é fundamental para poder acompanhar o desempenho do estudante em seu percurso formativo; *os insumos docentes não dependem apenas da condição institucional de estrutura física e corpo docente*



e torna-se importante utilizar o Censo da Educação Superior como um instrumento de tomada de decisão, como também é salutar analisar o padrão estabelecido para cada área de conhecimento, a partir do estudo dos microdados disponibilizados pelo INEP; e por último, *com relação ao QSE*, estes não devem ser elementos esquecidos pelo NDE e pela CPA e neste sentido, a CPA e o NDE devem atuar de forma integrada, na sensibilização do estudante e na construção de uma linguagem aderente a estes elementos.

Tendo feito o resgate destes elementos, sob a ótica das suposições relacionadas ao ENADE e ao IDD, percebe-se que em se tratando de ENADE, este elemento ainda é encarado como aspecto eventual no contexto dos cursos de Administração pesquisados e que mais da metade dos entrevistados destacam a não utilização das análises comparativas pelo NDE, no sentido de fortalecer a tomada de decisão sobre o desempenho na prova, o que explicita o pouco conhecimento sobre as tendências e sobre os desafios que envolvem a área no próximo ciclo avaliativo. Outro aspecto que merece destaque se refere a não realização de ações sistemáticas de sensibilização sobre a prova, sendo evidenciado em mais da metade dos entrevistados, que indicam não saber avaliar ou desconhecem os insumos deste tipo de atividade pelo NDE do curso em que faz parte. Ainda foi possível notar, sob a ótica dos resultados das entrevistas, que uma pequena parcela dos pesquisados indicou acompanhamento dos docentes pelos cursos e que metade destes respondentes destacam a realização de atividades específicas no ano de realização da prova. Outro ponto que ainda cabe destacar, é que cerca de 20% dos entrevistados indicaram a realização do acompanhamento do desempenho individual dos possíveis habilitados pelo NDE.

Com relação ao IDD, é perceptível, sob a ótica dos entrevistados, que o panorama é similar ao destacado no contexto do ENADE, sendo que a ação deste indicador é negligenciada no âmbito dos cursos pesquisados. Uma pequena parcela dos pesquisados relatou a existência de estudos que deem conta do perfil social dos acadêmicos ingressantes e apenas 8,3% utilizam a nota do ENEM para fins de planejamento anual do NDE. Ainda foi possível notar, que poucos respondentes relataram a existência de aulas de reforço tendo por base essas notas, evidenciando postura reativa em relação aos meios para a construção de um curso mais fortalecido para os estudantes.

Em se tratando do questionário do estudante (QSE), foi possível notar pouca interação entre os NDEs e CPA, o que evidencia potencial falta de articulação entre os



resultados da avaliação e o projeto pedagógico do curso, que pode ter impacto direto na percepção dos estudantes acerca de eventuais ações desenvolvidas no curso. O fortalecimento desta desarticulação se evidencia, na medida que mais da metade dos entrevistados relata a não consideração da linguagem do QSE pelos NDEs na construção dos PPCs, o que pode corroborar em dificuldades de entendimento por parte do estudante, acerca de alguma variável existente, além de proporcionar impactos negativos nos resultados referentes aos conceitos obtidos no CPC. É possível notar também, a ausência de ações que validem o QSE como elemento orgânico e articulado do PPC, na medida que é perceptível o desconhecimento de parte significativa dos entrevistados de ações de sensibilização desenvolvidas pelo NDE, o não estudo das lacunas encontradas em ciclos anteriores e o desconhecimento de parte dos respondentes, que afirmaram desconhecer a realização de ações, pelo NDE, que deem conta das percepções do grupo de estudantes habilitados ao ENADE sobre a estrutura física, sobre o PPC e sobre as oportunidades de avanço da formação.

Com relação aos desafios do corpo docente, cabe destacar que grande parte dos entrevistados relataram a não realização de estudos relacionados aos percentuais de titulação, pelo NDE, que tiveram êxito em anos anteriores, além da falta de análise do quadro docente a partir de insumos oriundos do CPC, o que acentua a necessidade de estabelecimento de ações de ordem gerencial no quadro docente, sendo o aspecto em questão de responsabilidade do NDE. Ainda, percebe-se, que apesar de que 54,2% dos pesquisados destaquem que o NDE leva em conta as avaliações dos docentes para a organização do quadro, é perceptível o caráter insipiente destas ações, sob o nível de titulação e regime de trabalho, no sentido de manter os padrões previstos no CPC.

Para trabalhos futuros, sugere-se a ampliação dos estudos sobre o panorama de cada insumo, nas demais áreas que participam do ENADE e a cada ciclo trienal.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.



BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/5/2017, Página 3. Brasília. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Ministério da Educação. Brasília. 2017.

BRASIL. **Lei N. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 23 de 01 de dezembro de 2010**. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Acesso em: 12/04/2011. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>. 2010.

CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. São Paulo. Artmed. 2010.

CORRÊA, Denise Maria Moreira Chagas; PINHEIRO, Tânia Saraiva de Melo; PITOMBEIRA, Suzete Suzana Rocha. Uma análise teórica do SINAES a partir do pensamento de Scriven. In: Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios da Investigação em Educação, **Anais**. Lisboa: Afirse, 2008.

DE KETELE, J. M. L'évaluation Conjugueé en Paradigmes. **Revue Française de Pédagogie**, v. 103, p. 59-80, 1993.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF D. I. Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.



DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keiko; SOUZA, Izabel Regina de; ZILLI, Júlio Cesar de Farias. Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração. **ANAIS.** Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Administração e Sustentabilidade. (ENANGRAD). Fóz do Iguaçu. 2015.

FOURNIER, D. Establishing evaluative conclusions: a distinction between general and working logic. **New Directions for Evaluation**, v.l., n. 68, 1995.

GARCIA, Mauricio. **Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na educação superior.** Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador. 2011.

GRECO, S. M. D. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. **Unesp/UNIVESP**, v. 3, ed. 1, 2013.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. **ECTJ**, v. 30, n. 4, p. 233-252, 1982.

HORA, Paola Matos da. **Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior.** Dissertação 242 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

HOUSE, Ernest R. Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural. **Revista de educación**, n. 286, p. 5-34, 1988.

MEC. **Portaria Normativa Nº. 04, de 06 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Ministério da Educação. Brasília. 2008.

MONTEIRO, Carlos. **O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior. Estudos e projeções: panorama e propostas.** Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador. 2011.

MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**. Vol. 25. No 4. 1980.

PARREIRA, Artur Marecos; GONÇALVES, Moreira; DA SILVA, Ana Lorga. A lógica complexa da avaliação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 367-388, 2015.



PINTO, Rodrigo Serpa. **META-AVALIAÇÃO: UMA DÉCADA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado) - Curso Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RECKTENVALD, Marcelo; SILVEIRA, Amélia. Entendendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais**. Florianópolis: Editora UFSC, 2005.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Imagem do ensino superior. In: Seminários ABMES. **Da proposta à ação; estratégias para melhorar a imagem do ensino superior particular e atrair alunos**. Brasília. 2010.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

SCHLICKMANN, Rapahel. **Administração Universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. Tese de Doutorado. (204 fls). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 231-254, 2016.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; OTANI, Nilo. TCC: métodos e técnicas. **Florianópolis: Visualbooks**, v. 2007, 2007.

STRAUSS Anselm.; CORBIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques**. London: Sage Publications, 1990.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.