



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Haas, Celia Maria; Pimenta, Fernanda de Cássia R.

Os impactos do Sinaes na perspectiva dos coautores de curso

EccoS Revista Científica, núm. 35, septiembre-diciembre, 2014, pp. 191-209

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318012>

- [Como citar este artigo](#)
- [Número completo](#)
- [Mais artigos](#)
- [Home da revista no Redalyc](#)



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# OS IMPACTOS DO SINAES NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DE CURSO

IMPACTS CAUSED BY SINAES ON COURSE COORDINATOR'S  
PERSPECTIVES

**Celia Maria Haas**

Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Unicid. Doutora em educação – currículo pela PUC-SP.  
[celiahaas1@gmail.com](mailto:celiahaas1@gmail.com)

**Fernanda de Cássia R. Pimenta**

Mestre em educação pela Unicid. Especialista em gestão e direito educacional pelo Instituto Internacional de Ciências Sociais.  
[fernanda@educationet.com.br](mailto:fernanda@educationet.com.br)

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que teve como propósito verificar se os coordenadores de curso consideram os instrumentos de avaliação de cursos do Sinaes como indutores de qualidade, e se podem ser considerados instrumentos de gestão acadêmica. A pesquisa, do tipo *survey*, contou com a aplicação de questionário eletrônico, com questões fechadas e abertas, e teve a participação de 90 coordenadores de instituições de educação superior privadas do estado de São Paulo. As respostas foram analisadas a partir das categorias: a) aspectos do instrumento quanto aos seus indicadores de qualidade; b) aspectos do processo de avaliação externa; e c) impactos da avaliação na IES. As respostas dos coordenadores permitem considerar que os instrumentos de avaliação de cursos do Sinaes podem ser utilizados como instrumentos de gestão na medida em que oferecem subsídios para o planejamento de ações de melhoria da qualidade do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Gestão. Qualidade. Sinaes.

**ABSTRACT:** This article gathers the results of a research aiming to investigate if course coordinators consider Sinaes course evaluation instruments true quality indicators and if they can likewise function as tools of college administration. This survey consisted of an electronic questionnaire including open-ended and closed-ended questions in which 90 coordinators from private higher education institutions from the state of São Paulo took part. Answers were grouped into three categories: a) aspects of the instrument concerning its quality indicators; b) aspects of external evaluation process, and c) impacts of evaluation on HEI. Coordinators' replies were conducive to consider that

Sinaes course evaluation instruments can be employed as administration tools since they forward subsidies for the planning of actions to improve course quality.

**KEY WORDS:** Evaluation. Administration. Quality. Sinaes.

## Introdução

Em 2004, foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) por meio da Lei Federal n.º 10.861/2004, com o objetivo de implantar um sistema nacional e articulado de avaliação que previsse a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

Até 2004, outros programas de avaliações haviam sido experimentados – Paru, Geres, Paiub, ENC, ACO, ACE<sup>1</sup> –, mas a criação de um sistema nacional de avaliação se impôs como um dos recursos possíveis para o acompanhamento da qualidade da educação superior, cujos cursos e instituições cresciam vertiginosamente.

Na Constituição Federal em vigor, as questões relativas à avaliação da educação no âmbito do ensino privado se fazem presentes e estão disciplinadas no artigo 209, que torna livre o ensino à iniciativa privada desde que autorizada e avaliada, em sua qualidade, pelo poder público. Já o artigo 206 dispõe sobre a garantia do padrão de qualidade dentre os princípios do ensino (BRASIL, 1988).

Sete anos depois, foi editada a Lei n.º 9.131/1995, alterando alguns artigos da LDB vigente na época, Lei Federal n.º 4.024/1961, prescrevendo no sentido de que o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior para deliberação sobre as autorizações, credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior, inclusive de universidades (BRASIL, 1995, 1961).

Em 1996, foi editada a nova LDB, Lei Federal n.º 9.394, que consolida a exigência de processos de avaliação (BRASIL, 1996).

Em 2004, instituiu-se definitivamente o Sinaes, concebendo a avaliação como instrumento dinâmico e processual, que propunha a supe-

ração da fase estática considerada a principal característica dos processos anteriores (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Com o Sinaes, a questão da qualidade da educação superior passa a ser centralidade ou finalidade da avaliação e, de acordo com Dias Sobrinho (2008a, p. 819), os conceitos de qualidade, padrões e critérios, são elaborados e fixados por aqueles que exercem o poder burocrático-legal da avaliação e do controle:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros dos órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas.

A Constituição Federal, as Leis Ordinárias, os Decretos e Portarias, a partir de 1988, a Lei do Sinaes de 2004, com todos os Instrumentos dela decorrentes, criados para subsidiar os processos de credenciamento e de recredenciamento de instituições e cursos de educação superior, definem, neles mesmos, os padrões mínimos de qualidade e, portanto, definem o conceito de qualidade na educação superior e respectivos indicadores válidos para a acreditação do curso ou da instituição.

Assim, o propósito dessa investigação foi colher a opinião dos coordenadores de curso a respeito dos indicadores de qualidade presentes nos instrumentos de avaliação, considerando que os coordenadores de curso são os profissionais que respondem pelo curso no tocante às exigências que esse sistema de avaliação faz sobre o controle de qualidade, e, ainda, investigar junto a esse grupo, se admitem a possibilidade de os instrumentos se tornarem indicadores para a gestão acadêmica.

## A pesquisa

A pesquisa do tipo *survey*, que consiste na “obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”, tem por objetivo responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?”

e “quanto?”; ou seja, o foco do interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo” (FREITAS et al., 2000, p. 105). Assim, considerando que a principal característica de uma pesquisa *survey* é a utilização de questionários (FREITAS et al., 2000), utilizou-se de tal instrumento para a coleta dos dados, que nessa pesquisa foram respondidos, por meio eletrônico, utilizando-se uma ferramenta gratuita do *Google* chamada *google docs*.

A amostra contou com 90 coordenadores de curso de graduação de instituições de educação superior privadas do estado de São Paulo, faculdade, faculdade integrada, centro universitário ou universidade, e com representação de todas as modalidades de cursos: licenciatura, bacharelado ou tecnológico.

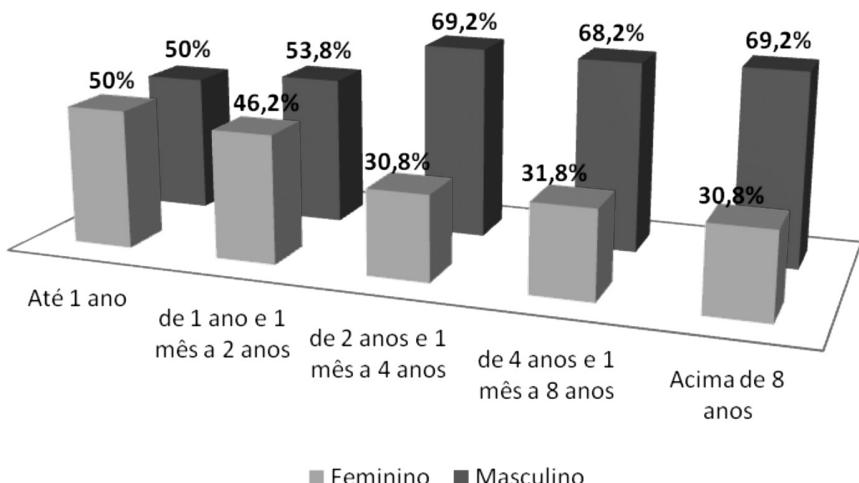
Na primeira parte do questionário – as questões objetivas –, o propósito era identificar o perfil dos coordenadores e apreender se e como estes coordenadores interagem com os instrumentos de avaliação do Sinaes. As duas questões abertas, finalizando o questionário, foram elaboradas no sentido de colher a opinião dos coordenadores de curso no que se refere à capacidade do instrumento de avaliação do MEC de aferir a qualidade de um curso e se este pode ser utilizado como ferramenta de gestão. A análise das questões abertas apoiou-se nas categorias: a) aspectos do instrumento quanto aos seus indicadores de qualidade; b) aspectos do processo de avaliação externa; e c) impactos da avaliação na IES, definidas a partir do agrupamento das respostas que apresentavam convergência, considerando os aspectos apontados de acordo com as referências teóricas.

## **Perfil dos coordenadores de curso de graduação que responderam à pesquisa**

Dos 90 respondentes, a idade mínima de coordenador de curso encontrada foi de 28 anos e a máxima de 85 anos, com a média de 45 anos de idade. Desse grupo, 28 (31,1%) encontram-se na faixa etária de até 40 anos; 40 (44,4%), na faixa de 41 a 50 anos; e 22 (24,4%), com idade acima de 50 anos.

Chama a atenção o fato de que 33 (37%) são mulheres e 57 (63%) são homens, demonstrando predominância do sexo masculino na gestão dos cursos superiores.

Correlacionando este dado com o intervalo de experiência do coordenador na função de coordenador de curso, observa-se no Gráfico 1 que, dentre os coordenadores com maior tempo de experiência, há a predominância do sexo masculino, e o sexo feminino vai crescendo à medida que diminui o tempo de experiência, até igualar o número de homens e mulheres dentre aqueles com experiência de até um ano na função. Os dados indicam, nesse estudo, que o número de mulheres ocupando a gestão de curso vem aumentando nos últimos anos.



**Gráfico 1**

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Quanto à titulação dos coordenadores de curso, a grande maioria é mestre, 58 (64,4%), e os demais: 2 (2,2%) pós-doutores; 18 (20%) doutores; e 12 (13,3%) especialistas. Dos pós-doutores e doutores, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino; dos mestres, 36,2% são do sexo feminino e 63,8% são do sexo masculino; e dos especialistas, 16,7% são do

sexo feminino e 83,3% são do sexo masculino. Observa-se com este dado que o número de homens e o de mulheres também se equilibra à medida que aumenta a titulação.

No que se refere ao tipo de curso que coordena atualmente: 66 (74%) coordenam um curso de bacharelado; 12 (13%) de licenciatura; e 12 (13%) de tecnologia. Há de se registrar a quantidade de coordenadores que respondem pela gestão de mais de um curso de graduação sendo que, dos 90 respondentes, 13 (14%) coordenam dois tipos de curso; e 1 (1%) coordena três tipos de cursos diferentes. Deve-se levar em conta que o maior número de cursos oferecidos no Brasil é do tipo bacharelado.

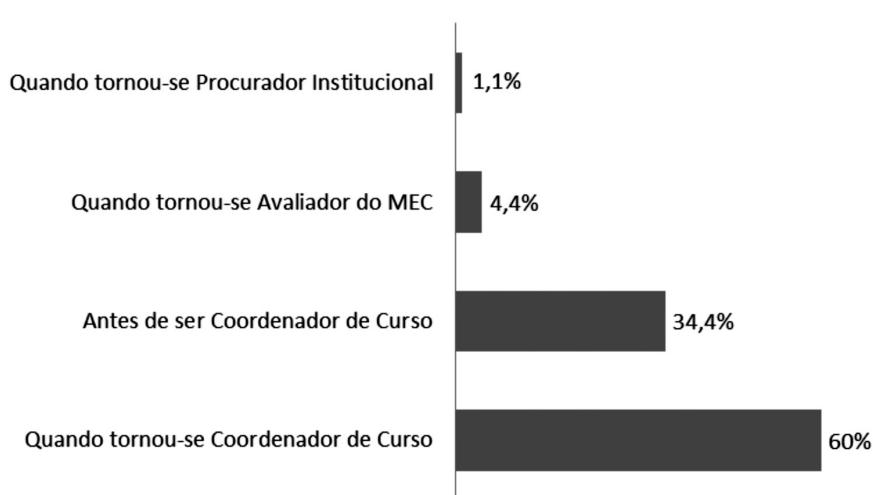
Quanto ao acúmulo de funções, 7 são coordenadores de curso e avaliadores do MEC; destes, 2 são avaliadores do MEC desde antes da implantação do Sinaes e 5 deles a partir do Sinaes. Além destes, 8 são coordenadores de curso e procuradores institucionais; e 1 acumula as três funções, quais sejam, coordenador de curso, avaliador do MEC e procurador institucional.

## **Conhecimento e utilização dos instrumentos de avaliação do Sinaes pelos coordenadores de curso**

Quando perguntados sobre o conhecimento dos instrumentos de avaliação do MEC, 85 responderam que conhecem alguns dos instrumentos e 5 admitiram não conhecer nenhum dos instrumentos. Há maior concentração de conhecimento por parte deles sobre os instrumentos do ano de 2008. Esta informação pode revelar o momento em que o Sinaes gerou mais impacto nas instituições e nos cursos, pois, em 2008, foram criados os índices de qualidade CPC<sup>2</sup> e IGC, índices estes que passaram a subsidiar os processos de renovação dos cursos e de recredenciamento das instituições de educação superior.

Perguntados sobre quando tomaram conhecimento, 60% afirmam que foi no momento em que se tornou coordenador de curso. Este dado sinaliza o fato de não chegar ao conhecimento do corpo docente informações sobre os indicadores de qualidade do curso apontados e avaliados pelo MEC, impactando apenas na atuação dos gestores. Conforme descrito no Gráfico 2, dos 7 coordenadores que também são avaliadores do MEC, 4

tomaram conhecimento do instrumento de avaliação quando se tornaram avaliadores e, dos 8 procuradores institucionais, 1 tomou conhecimento quando assumiu esta função na instituição. O coordenador que acumula as funções de avaliador do MEC e de procurador institucional declarou ter tomado conhecimento do instrumento de avaliação quando se tornou coordenador de curso.



**Gráfico 2**

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

A  
R  
T  
I  
G  
O  
S

Para esse grupo, a instituição de ensino foi a principal promotora de informação e capacitação de seu corpo gestor para o processo de avaliação de cursos de graduação, o que indica o impacto da avaliação nos processos de formação interna das instituições. A preocupação em conhecer e orientar os seus gestores sobre as avaliações externas às quais a instituição é submetida demonstra-se crescente. Para Cronbach et al. (1980 apud WHORTEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), a simples incorporação da avaliação em um sistema já pode fazer diferença, mudando o comportamento dos envolvidos, principalmente dos avaliados.

Quando perguntados sobre como utilizam estes instrumentos de avaliação, as respostas apontaram que a grande maioria – 68 (75,6%) –

utiliza estes instrumentos para planejar ações de melhoria da qualidade do curso e 65 (72,2%) como instrumento de gestão do curso. Pouco menos, mas também em grande parte, 63 (70%) utilizam os instrumentos para planejamento de ações de melhoria do conceito no MEC.

## **Os instrumentos de avaliação do Sinaes na perspectiva dos coordenadores de curso**

As duas últimas perguntas versaram sobre a opinião dos coordenadores, e, ao serem questionados se os instrumentos de avaliação do MEC são capazes de aferir a qualidade do curso, 69% dos 90 coordenadores responderam afirmativamente e para o questionamento da validade do instrumento de avaliação servir para uma melhor gestão do curso, 87% dos respondentes admitem a utilidade da avaliação para uma gestão mais qualificada.

Interessante notar que a porcentagem dos coordenadores de curso que acreditam na possibilidade de utilização os instrumentos de avaliação como instrumento de gestão é maior do que a porcentagem dos que acreditam na capacidade desses instrumentos de avaliação em aferir a qualidade do curso.

## **O que informam as respostas abertas**

Após a análise de cada resposta, uma a uma, e, em seguida, em seu conjunto, estas foram agrupadas por convergência, tanto para a primeira quanto para a segunda questão, em 3 categorias: a) aspectos do instrumento quanto aos seus indicadores de qualidade; b) aspectos do processo de avaliação externa; e c) impactos da avaliação na IES.

### **Categoria A: Aspectos do instrumento quanto aos seus indicadores de qualidade**

Quanto à 1<sup>a</sup> questão sobre a capacidade do instrumento de aferição da qualidade do curso, a maioria dos coordenadores, 40%, acredita que

o instrumento pode fazê-lo por conta dos indicadores de qualidade. Eles acreditam que estes instrumentos “são baseados no mínimo de exigência que um curso deve atender” (Co4) e que “aferem praticamente todas as dimensões de um curso” (Co5).

Para os respondentes, as três dimensões – organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura – correspondem às dimensões de um projeto de curso e abordam todos os seus aspectos de qualidade ou, pelo menos, apontam os aspectos básicos e mínimos de um curso de qualidade.

Outros coordenadores destacaram como aspecto positivo o fato de os Instrumentos serem objetivos, “com escore definido” (Co8). Este coordenador relata, ainda, que “na década de 90 e no início da década 2000 os instrumentos eram subjetivos o que dificultava consideravelmente a gestão” (Co8).

Houve, também, coordenadores destacando como positivo o fato de os instrumentos possuírem regras comuns para todos os cursos de todas as instituições do Brasil, permitindo avaliações mais justas (C17, C27, C66).

Para Sobrinho (2000), um dos fatores de complexidade da avaliação reside aqui, quando há necessidade do estabelecimento de critérios e indicadores capazes de estipular graus de comparação entre as instituições, uma vez que se considera qualidade um conceito comparativo. Desta forma, estes coordenadores entendem que o fato de os instrumentos compreenderem critérios e indicadores padronizados a avaliação poderá comparar os resultados de maneira justa e isenta.

Para Preedy et al. (2006, p. 63), a comparação dos resultados com outras instituições garante um enfoque para a avaliação “voltado para o exterior” e “protege contra o bairrismo”. No entanto, alerta também para a combinação de outros dois enfoques, numa tentativa de conseguir o melhor da cada um deles: o enfoque no progresso e o desenvolvimento e a utilização de metas específicas.

No entanto, ainda dentre os 40% dos coordenadores que responderam SIM, estes pontuam que o instrumento de avaliação de cursos do MEC pode aferir parcialmente a qualidade de um curso de graduação pois “seja pelo envio de informações ou pela visita *in loco* não é possível mapear plenamente todas as ações que são realizadas no dia a dia da gestão de um curso de graduação” (C28). Para estes coordenadores de curso, os indica-

dores de qualidade presentes nos instrumentos de avaliação não dão conta de todos os aspectos do curso, para considerá-lo um curso de qualidade.

A excelência no ensino, na opinião de alguns coordenadores, é um indicador ausente no instrumento de avaliação e o tempo dedicado para a visita *in loco* é muito restrito para a boa avaliação. Acreditam, ainda, que a padronização dos critérios de avaliação seja injusta, principalmente quando são comparadas instituições públicas e privadas, cujo alunado tem perfil completamente diverso.

O coordenador C74 apresenta a concepção de qualidade unilateral, impressa pelo órgão regulador, cuja avaliação se faz com o objetivo somente de medir, de acreditar (DIAS SOBRINHO, 2008a). Na opinião deste coordenador, o fato de o curso ter sido acreditado pelo MEC, ou seja, ter atingido o padrão de qualidade exigido pelo MEC, não significa que o curso seja, realmente, de qualidade.

Assim como Real (2007), este coordenador aponta no depoimento que existem concepções de qualidade distintas: a qualidade formal, cujos indicadores presentes no instrumento de avaliação são atingidos quando da avaliação formal, e a qualidade real, aquela em que ele acredita ser a verdadeira qualidade de um curso superior.

Dentre os respondentes, 36% acreditam que os instrumentos “são incompletos, não avaliam a realidade local da IES” (C36); “são muito vagas as informações disponíveis” (C48); tratando-se de um “instrumento falho e subjetivo” (C30); pois há outros fatores relevantes não captados pelos instrumentos, tais como a “efetiva relação com o mercado profissional” (C10).

Os aspectos sobre a objetividade ou subjetividade da avaliação aparecem em muitas das falas dos participantes desta pesquisa. Para Preedy (2006, p. 65), a crítica mais comum

[...] é que as medidas quantificáveis tendem a expulsar as dimensões menos quantificáveis de desempenho, e que a essência da qualidade educacional não pode ser capturada por tais medidas, seja de forma absoluta ou sozinha.

No entanto, ainda tendo como referência Preedy (2006, p. 65), as “[...] medidas quantificadas e padronizadas são muito mais fáceis de tratar

de forma comparativa, e a comparação externa é uma dimensão importante da responsabilidade final em educação”.

Para Whorten, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 509) “poucos estudos – ou nenhum – seriam completos sem a inclusão de algumas informações qualitativas”.

## Categoria B: aspectos do processo de avaliação externa

Dos 90 respondentes, 23% acreditam que o aspecto da subjetividade da avaliação e a influência do avaliador podem ser prejudiciais no processo de avaliação externa Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sinalizam, também, que a perspectiva do avaliador influencia realmente na interpretação dos dados. Para estes autores, a

[...] perspectiva é resultado da experiência, de visões e orientações particulares desenvolvidas ao longo de histórias de vida idiossincráticas e da tendência de se ater a certos detalhes. Portanto, todas as interpretações são, em certa medida, pessoais e idiossincráticas. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 535-536).

Outro aspecto da avaliação externa apontado por alguns dos coordenadores foi o da possibilidade de comparação entre os cursos e as instituições, como “primeiro passo para nivelar as IES, mas pode melhorar mais” (C29) e que “permitem um direcionamento para a melhoria do curso comparado com referências nacionais” (C84).

O fato de a visita *in loco* ocorrer em apenas dois dias, com base apenas na observação da documentação disponibilizada pela instituição e algumas conversas com os professores e alunos, foi também apontado como aspecto de uma avaliação que não dá conta de medir a capacidade produtiva e criativa de um curso (C56).

Para 25% dos coordenadores os instrumentos não são capazes de aferir a qualidade de um curso por serem muito burocráticos, engessados, com critérios quantitativos, por ainda haver corrupção na redação dos documentos, entre outros (C02, C25, C58Outra crítica interessante sobre o

processo de avaliação foi a proferida pelo coordenador C85, pois o respondente tem a ótica de uma avaliação sem diálogo, realizada como se fosse apenas uma auditoria. Aqui ele demonstra aspectos de avaliação somativa, e não formativa. Como já visto anteriormente, quando os critérios são definidos por agentes externos e autoridades governamentais, limitados a apenas medir, controlar, certificar e regular, impossibilita-se um processo participativo e um ambiente de reflexão da comunidade acadêmica e científica (DIAS SOBRINHO, 2008a).

## Categoria C: Impactos da avaliação sobre a IES

Dezenove por cento dos respondentes destacaram como a avaliação é incorporada no âmbito da gestão do curso e como é incorporada na instituição. Alguns coordenadores compreendem o instrumento de avaliação, e pode-se dizer a própria avaliação, como indutor de ações para o atingimento dos conceitos positivos na avaliação e, consequentemente, incentivam os gestores, influenciando sua preocupação em melhorar a qualidade do curso em alguns aspectos, no mínimo os exigidos pelo MEC. Como relata um dos coordenadores, “é necessário haver um norte” (C12). Este coordenador apresenta a necessidade de se partir de um padrão mínimo de qualidade, para que, a partir deste ponto, os gestores possam fixar suas estratégias de ação para atingimento da qualidade esperada.

Por outro lado, um dos coordenadores manifestou, em sua justificativa de resposta negativa, acreditar que as instituições podem apresentar os indicadores de qualidade no momento da avaliação, contudo não os praticam no dia a dia. Para ele, “[...] você pode ter um projeto pedagógico embasado nas questões do formulário, mas na prática não aplicá-las” (C18). Portanto, ele não acredita que o instrumento pode aferir a qualidade de um curso, porque a instituição não incorpora os indicadores de qualidade, ou seja, não há impactos da avaliação sobre ela ou sobre o curso.

Observou-se neste trabalho que há formas distintas de conceber qualidade, corroborando com o entendimento de Real (2007, p. 168) de que

[...] as instituições, particularmente as privadas, optam por atender aos princípios constantes nas normas, até porque estas

atendem aos seus interesses mais imediatos, ao mesmo tempo em que procuram dar algum significado para os pareceres obtidos, fabricando uma concepção de qualidade formal e uma outra real.

**No que se refere à 2<sup>a</sup> questão, destaca-se na categoria A:  
Aspectos do instrumento quanto aos seus indicadores de  
qualidade**

Dos 90 coordenadores de curso, 27% dos respondentes acreditam que podem ser utilizados como ferramenta de gestão do curso, pois

Os instrumentos do MEC indicam os critérios de qualidade esperados e apontam os indicadores observáveis desses critérios. Neste aspecto os instrumentos do MEC se assemelham a instrumentos utilizados para acreditação internacional. Por isso, independente de um curso estar sendo avaliado pelo MEC, esses instrumentos podem ser utilizados pela coordenação e NDE como parâmetros em processos de autoavaliação interna, auxiliando na identificação de forças e fraquezas e, consequentemente, na determinação de metas, ações e projetos de melhoria (C<sub>32</sub>).

Para o coordenador C<sub>59</sub>, estas três dimensões do instrumento referem-se aos “parâmetros essenciais para a melhoria da qualidade do curso”.

Como já indicado pelo coordenador C<sub>73</sub>, grande parte dos coordenadores participantes da pesquisa indica que, a partir da avaliação, há como identificar as potencialidades e as fragilidades do curso, tendo a possibilidade de corrigir erros e melhorar aspectos importantes do curso, com o estabelecimento de metas (C<sub>11</sub>; C<sub>31</sub>; C<sub>41</sub>; C<sub>43</sub>; C<sub>60</sub>; C<sub>65</sub>; C<sub>79</sub>), bem como alguns dos indicadores do instrumento auxiliam no planejamento dos recursos necessários para o desenvolvimento do curso e estimulam as instituições a investirem nestes recursos (C<sub>68</sub>; C<sub>69</sub>).

Para outros, contudo, os instrumentos podem ser utilizados parcialmente como ferramenta de gestão, uma vez que seus indicadores não

contemplam de maneira integral as particularidades de cada região (C17) e não contemplam outros aspectos também considerados por eles importantes para a gestão do curso, como os relacionados à gestão e à sustentabilidade do curso (C70).

Para os que responderam NÃO, estes instrumentos não podem ser utilizados, pois há aspectos de qualidade que não são compreendidos nos instrumentos (C16), eles “não reproduzem a realidade dos cursos” (C25), e não consideram a realidade local do curso (C83), crítica mais uma vez presente na fala dos coordenadores de curso participantes da pesquisa.

## Categoria B: Aspectos do processo de avaliação externa

Do grupo respondente (90), 15% entendem “que todo processo de avaliação fornece subsídios para se traçar planos de melhoria do processo. Assim, diante de detecção de fragilidades, o colegiado pode atuar pontualmente, melhorando o processo como um todo” (C05).

Alguns coordenadores acreditam que o instrumento possa ser um dos instrumentos de gestão, não podendo ser considerado como único, pois

[...] algumas recomendações são pertinentes, mas outras são uma visão unilateral (do MEC) do que seja um curso superior (C76). [E ainda,] Eles devem ser utilizados como um parâmetro externo. Contudo, necessitam ser acompanhados de outros parâmetros internos de avaliação. (C56).

Um dos coordenadores ressaltou a importância de ouvir as críticas do avaliador externo (C36), por considerar importante um olhar de fora. No entanto, outro demonstra o entendimento de que a avaliação é apenas pró-forma, voltando à instituição para o seu cotidiano depois de submetida à avaliação externa (C90).

Pelos dados coletados, percebe-se que os coordenadores de curso utilizam o instrumento de avaliação de cursos do MEC como subsídio de ações de planejamento, sobretudo, para atendimento da avaliação externa pela qual o curso é obrigado a se submeter para dar continuidade ao seu funcionamento.

## Categoria C: Impactos da avaliação sobre a IES

Pode-se apreender dos dados que o instrumento favorece a integração das diversas áreas e ações da instituição, como: a contratação de professores, atribuição de aulas e atividades no que se refere ao regime de trabalho, laboratórios, biblioteca; enfim, favorecendo a gestão do curso como um todo (Co8, C31, C41, C43 e C59).

O instrumento e o sistema de avaliação periódica impactam diretamente na preocupação dos gestores universitários em procurar a melhoria contínua dos cursos de sua responsabilidade (C34). Há a promoção de uma reflexão diária sobre o planejamento de ações de melhoria (Co9, C68), identificando as potencialidades e fragilidades do curso, aspectos importantes da gestão educacional (C71).

Mais uma vez, o aspecto do instrumento ser utilizado como um referencial, um elemento direcionador, também foi apresentado como característica positiva para a possibilidade de utilização do mesmo como instrumento de gestão do curso (C28; C39; C47; C48; C57; C71; C84).

Da mesma forma, como as respostas da primeira questão, muitos coordenadores compreendem o instrumento de avaliação do Sinaes como um guia a ser seguido, algo para lhes dar uma direção na gestão do curso. Como cada indicador de qualidade presente no instrumento tem seus critérios de avaliação para a atribuição dos conceitos, os coordenadores conseguem ter uma espécie de raio X do curso em termos de atendimento aos padrões de qualidade exigidos pelo MEC, identificando as fragilidades e as potencialidades de curso, e definir prioridades de ação para saneamento das fragilidades encontradas.

Há também coordenadores que entendem o instrumento de avaliação para além da gestão do curso:

A Gestão do Curso deve utilizar todos os instrumentos de avaliação disponibilizados, independentemente de outros instrumentos criados pela própria Gestão do Curso. Avaliação é um processo constante, inerente, como o planejamento didático e pedagógico, à Gestão; é um processo dinâmico, ao mesmo tempo em que o utilizamos para a Gestão, o utilizamos para avaliar sua eficácia e testar e/ou criar novos instrumentos (C19).

Outros coordenadores complementam esta fala com a opinião de que a gestão do curso deve ir mesmo além da avaliação em si, não podendo o coordenador do curso descuidar-se da qualidade do ensino na sala de aula, da integração do aluno no mercado de trabalho, dentre outros aspectos, conforme abordagem do coordenador C15.

Os instrumentos de avaliação de cursos do Sinaes podem servir de base para o mínimo requerido para um curso de graduação ser considerado de qualidade; no entanto, a partir disso, a instituição pode desenvolver ações diversas para aprimoramento do curso, sem contar que o curso deve acompanhar as atualizações da área e atender às necessidades dos docentes e discentes (C51).

No que se refere à padronização dos critérios, segundo o coordenador C2, a maioria dos alunos das instituições de educação superior privadas é proveniente de escolas públicas de ensino médio, além de trabalhar durante o dia e frequentar o curso no período noturno. Estes alunos chegam ao ensino superior com sérias dificuldades de aprendizagem e as instituições de educação superior privadas dedicam, muitas vezes, bastante tempo em recuperar conteúdos de formação básica para nivelamento dos alunos, não atendendo a contento a formação específica exigida para a graduação. Este aspecto deixa as instituições de educação superior privadas em desvantagem quando avaliadas pelos mesmos critérios e com os mesmos padrões que as instituições superiores públicas.

E, para alguns coordenadores, trata-se de uma questão de política pública. Não há discussão na gestão sobre isso. Cumpre-se (C52). Estes coordenadores apontam a ausência de um ambiente participativo na avaliação, risco apontado por Dias Sobrinho (2008) nos casos de uma avaliação limitada à acreditação de um curso ou de uma instituição.

## Considerações finais

A implantação de instrumentos próprios de avaliação do Sinaes possibilitou que o avaliado – instituições, cursos e estudantes – tivesse conhecimento de como serão praticadas tais avaliações e dos critérios e padrões estabelecidos.

Como visto em algumas exposições de opinião, não se pode levar em conta que estes instrumentos são únicos e soberanos no que se refere aos padrões de qualidade de um curso de graduação, mas complementar ao processo de melhoria de qualidade como um todo.

As informações aqui registradas e os dados coletados permitem considerar que os instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes podem ser utilizados como ferramenta de gestão, na medida em que oferecem subsídios para o planejamento de ações de melhoria da qualidade do curso, relativamente aos indicadores fixados pelo MEC, promovendo momentos de reflexão quanto à gestão do curso.

Como indicam Dias Sobrinho (2008b) e Weber (2010), a avaliação é capaz de instituir estilos de gestão e de desencadear os processos de mudança dentro das próprias instituições, bem como subsidiar os estabelecimentos de padrões de qualidade a serem atingidos.

Mesmo que seja uma qualidade definida de forma unilateral, segundo muitos dos coordenadores participantes da pesquisa, trata-se de um conceito de qualidade. Tomando esta concepção de qualidade como uma qualidade a ser seguida para manutenção no sistema educacional, são estes instrumentos que devem ser levados em conta para a gestão do curso e atenção ao padrão de qualidade exigido pelo MEC.

O impacto da avaliação na IES se revela, sobretudo, como elemento estimulador de reflexão. Reflexão sobre seus indicadores de qualidade, reflexão sobre as ações e sobre o planejamento de ações de melhoria da qualidade do curso, no âmbito da coordenação do curso.

A preocupação dos coordenadores de curso, de acordo com os resultados apresentados e discutidos, reside no atingimento dos padrões de qualidade exigidos pelo MEC. Qualquer mudança ou planejamento de ação dentro da gestão acadêmica do curso se faz com este objetivo. Por isso, o resultado sobre a utilização do instrumento para a gestão acadêmica é maior do que o resultado sobre a possibilidade de aferir a qualidade de um curso.

Para Cronbach et al. (1980 apud WHORTEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), a simples incorporação da avaliação em um sistema já pode fazer diferença, mudando o comportamento dos envolvidos, principalmente, dos avaliados. Os autores citam, por analogia, o compor-

tamento dos motoristas em relação aos limites de velocidade quando percebem a presença de uma agente rodoviário na via.

Considerando que os instrumentos de avaliação compreendem a concepção de qualidade do curso superior, necessário se faz mais estudos e análises de seus indicadores, com o objetivo de aferir os aspectos subjetivos e objetivos de cada, a influência do avaliador apontada por muitos coordenadores, a primazia de alguns aspectos sobre outros, quais indicadores estariam faltando e quais deveriam ser incluídos.

Mais pesquisas sobre o componente avaliação de cursos de graduação do Sinaes são necessárias a fim de compreender os impactos nas instituições de ensino sob a perspectiva dos diversos atores e se o Sinaes atinge as suas finalidades, descritas na legislação e em sua concepção.

## Notas

1. Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru); Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub); Exame Nacional de Cursos (ENC); Análise de Condições de Oferta (ACO); Avaliação das Condições de Ensino (ACE).
2. CPC – Conceito Preliminar de Curso.
3. IGC – Índice Geral de Cursos.

E  
C  
C  
O  
S—  
R  
E  
V  
I  
S  
T  
AC  
I  
E  
N  
T  
Í  
F  
I  
C  
A

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm)>. Acesso em: 1 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 3 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa. A experiência da UNICAMP. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-86.

\_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008a.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. In: PEREIRA, Antonio Jorge da Silva et al. (Org.). *Direito educacional brasileiro: aspectos práticos e jurídicos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008b. p. 265-285.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. *Revista da Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

PIMENTA, Fernanda C. R. *Os Instrumentos de Avaliação do SINAES: Gestão e Qualidade na Perspectiva dos Coordenadores de Curso*. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, 2013.

PREEDY, Margaret et al. *Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REAL, Giselle Cristina Martins. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206 f Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 22-38, jan./mar. 2011.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.247-1.269, dez. 2010.

WHORTEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

Recebido em 15 mar. 2014 / Aprovado em 15 set. 2014

Para referenciar este texto

HAAS, C. M.; PIMENTA, F. C. R. Os impactos do Sinaes na perspectiva dos coordenadores de curso. *EcoS*, São Paulo, n. 35, p. 191-209. set./dez. 2014.

