**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

DYJALMA ANTONIO BASSOLI

**O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos
contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.**

**São Carlos
2014**

DYJALMA ANTONIO BASSOLI

O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.

Tese apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção.

Área de Concentração: Gestão do Conhecimento e Sistemas de Informação

Orientador: Prof. Dr. Edson Walmir Cazarini

**São Carlos
2014**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

B322o Bassoli, Dyjalma Antonio
O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais. / Dyjalma Antonio Bassoli; orientador Dr. Edson Waldir Cazarini. São Carlos, 2014.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Área de Concentração em Economia, Organizações e Gestão Conhecimento -- Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2014.

1. Ensino Superior. 2. ENADE. 3. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. 4. Coordenador de Curso. 5. Instituição de Ensino Superior Privada. I. Título.

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato: Fisioterapeuta **DYJALMA ANTONIO BASSOLI**.

Título da tese: "O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais".

Data da defesa: 26/05/2014

Comissão Julgadora:

Resultado:

Prof. Dr. **Edson Walmir Cazarini** (Orientador)
(Escola de Engenharia de São Carlos/EESC)

Aprovado

Profa. Dra. **Neide Aparecida de Souza Lehfeld**
(Universidade de Ribeirão Preto/UNAERP)

APROVADO

Prof. Dr. **Teobaldo Rivas**
(Fundação Getúlio Vargas/FGV-RJ)

APROVADO

Profa. Dra. **Amali de Angelis Mussi**
(Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS)

APROVADO

Prof. Dr. **Jair dos Santos Junior**
(Faculdade de Ciências Empresariais/FACEMP)

APROVADO

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Prof. Titular **Luiz Cesar Ribeiro Carpinetti**

Presidente da Comissão de Pós-Graduação:
Prof. Titular **Denis Vinicius Coury**

Dedicatória

À minha mãe,
D. Cleide Aparecida Pasquini Bassoli,
que do céu ainda me protege.
Pelo cuidado extremado e pela honra de ser seu filho
amado, agradeço imensamente.

Agradecimentos

Muitos colaboraram para que este projeto fosse realidade. Alguns de forma mais direta, outros com sugestões menos pontuais, outros, muito importantes, incentivando esta caminhada. Meu agradecimento a todos que me ajudaram nesta realização, e particularmente:

A toda a minha família, especialmente Ana Paula e Maria Emília, que são as pessoas mais importantes da minha vida.

Ao Prof. Dr. Edson Walmir Cazarini com seu modo particular e eficiente para orientar e incentivar, pelo aprendizado formal e não formal, e também pela disponibilidade, paciência, tolerância e bondade que sempre demonstra.

Às amigas que fizeram as disciplinas em São Carlos, e ótimas companhias de viagem, Professoras Mestras Alessandra Fracaroli Perez, Vanessa França Bonini Panico, Clarisse Ferrão Pereira e, especialmente, Carmem Sílvia Gonçalves Lopes, que também compartilhou os momentos de orientação com o Prof. Dr. Cazarini.

Às amigas e Professoras Mestras Sônia Maria Camargo dos Santos, Vanessa França Bonini Panico, Carmem Sílvia Gonçalves Lopes e Alessandra Fracaroli Perez pela colaboração na leitura e crítica dos resultados deste estudo.

À Talita Dias Boldrin pelo auxílio nas atividades de pesquisa bibliográfica e na coleta de dados junto aos coordenadores de curso.

À Professora Doutora Luciana Rezende Alves Oliveira pelo auxílio na submissão deste projeto de pesquisa à CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Ao Professor Mestre Manoel Henrique Cintra Gabarra pela ajuda na validação com o coeficiente de Alfa de Cronbach do questionário utilizado.

Ao Professor Doutor Ricardo Bazílio Dalla Vecchia pela revisão criteriosa do anteprojeto de pesquisa.

Ao Professor Doutor Milton Faria Júnior e ao Prof. Antônio Alvares da Costa pelo auxílio no uso das ferramentas estatísticas e pelo auxílio no cálculo do erro amostral desta pesquisa.

Ao Professor Mestre Ricardo Angelotti Donegá pela revisão dos itens do questionário.

Aos Professores Doutores Neide Aparecida de Sousa Lehfeld e Teobaldo Rivas pelas importantes contribuições no exame de qualificação de doutorado e pelo redirecionamento de parte importante desta pesquisa.

Ao grupo experiente de 22 coordenadores de cursos, especialmente indicados, e que gentilmente contribuíram para a validação do questionário proposto nesta pesquisa.

Aos 60 coordenadores selecionados com ENADE conceito cinco em 2011 que gentilmente responderam a esta pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

A todos os Professores Doutores titulares componentes da banca de avaliação deste trabalho: Prof. Dr. Edson Walmir Cazarini, Prof^ª. Dr^ª. Neide Aparecida de Souza Lehfeld, Prof. Dr. Teobaldo Rivas, Prof^ª. Dr^ª. Amali de Angelis Mussi e Prof. Dr. Jair dos Santos Júnior.

A todos os Professores Doutores suplentes componentes da banca de avaliação deste trabalho: Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto, Prof. Dr. Caio Tales Alvares da Costa, Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia da Silva, Prof. Dr. Francisco Villa Ulhôa Botelho e Prof. Dr. Fernando Celso de Campos.

À Caroline Gonçalves Lopes pela confecção do Abstract.

À Aleteia Patrícia de Figueiredo pela revisão ortográfica deste trabalho.

À Elena Luzia Palloni Gonçalves, funcionária da biblioteca da EESC USP, pela revisão deste trabalho para adequação às normas constantes das diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP.

À Universidade de Ribeirão Preto, que estimulou minha participação neste projeto e flexibilizou minha jornada semanal de trabalho, contribuindo para sua efetivação.

À Universidade de São Paulo que me possibilitou o Mestrado e o Doutorado.

À gestão acadêmica e universitária superior privada, especialmente a Educação a Distância, que se tornou o centro de minha atividade profissional, que tem auxiliado na realização dos meus sonhos e os da minha família.

A todos que participaram desse processo proximamente ou a distância e que sempre se alegraram por mim a cada etapa concluída.

Epígrafe

Temo somente uma coisa: não ser digno do meu tormento.

Fiódor Dostoievsky

RESUMO

BASSOLI, D.A. **O Coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.** 2014. 239f. Tese (Doutorado) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

O atual cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas brasileiras, caracterizado por alta competitividade, pressupõe que o perfil do coordenador de curso, entendido neste processo como gestor universitário, deve ser adequado às novas demandas para a função. Este estudo buscou reconhecer se o conjunto de competências identificáveis nestes pode ser inerente ao exercício da função de coordenador de curso de IES privada, e, com vistas a garantir a visão sistêmica para atuação como gestor de curso, se estas competências estabelecem-se nos campos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais, que contribuiriam para a sobrevivência deste curso no mercado. Foram pesquisados coordenadores de curso, cujas graduações alcançaram conceito máximo no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). A metodologia utilizada consistiu na utilização de pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo considerou a aplicação de um protocolo de investigação proposto por Franco (2002), que busca identificar o coordenador ideal, precedido por instrumento confeccionado para identificar o perfil do coordenador, da IES e do curso. Foram realizados estudos com a finalidade de construir conhecimento contextualizado e relevante para contribuir, de forma crítica e responsável, para as políticas de capacitação e para a gestão de IES privadas brasileiras, com vistas à transformação do conhecimento em diferencial competitivo, e incentivar o processo de inovação e de transferência de conhecimento formalizado para a atividade da gestão acadêmica destas IES, auxiliando no desenvolvimento de uma cultura institucional condizente com o contexto da gestão do conhecimento. Foi refletida a singularidade desta função no atual processo de gestão acadêmica das IES privadas e as diferentes formas de investigar a fronteira acadêmico-administrativa nesta função. Os resultados deste estudo permitem uma análise crítica sobre a forma como os responsáveis pela coordenação de cursos privados de graduação vêm buscando atender às diversas demandas contemporâneas para a função. Embora as funções pesquisadas tenham sido consideradas de responsabilidade das coordenações de cursos pelos próprios coordenadores, uma vez que atingiram altos escores na maioria dos quesitos avaliados nas quatro funções pesquisadas, o que também expressaria alinhamento destes gestores às premissas de um coordenador-gestor, quando se compara os perfis destes profissionais às atividades por eles exercidas contemporaneamente, constata-se relativa incoerência. Mesmo reconhecendo-se que a construção de um coordenador ideal passe por toda esta gama de responsabilidades, o que nos remete a um perfil pronto e acabado, não foi possível reconhecer no profissional estudado, que experimenta resultados significativos nas avaliações tradicionais do ensino superior no curso que coordena, a expressão da essência de um profissional suficiente para esta função frente às atuais demandas. Reconhece-se a necessidade ainda contínua de manter a atitude de aprendiz deste coordenador, que busca a superação constante para alcançar a plenitude da liderança e gerência esperadas, e que possa dar atendimento às prováveis tendências e futuros direcionamentos do mercado do curso que atua.

Palavras-chave: Ensino Superior. ENADE. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Coordenador de Curso. Instituição de Ensino Superior Privada.

ABSTRACT

Bassoli, D.A. **The University course coordinator of private higher education institutions: analysis of political, managerial, academic and institutional contributions.** 2014. 239f. Tese (Doutorado) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

The current scenario of private Brazilian Higher Education Institutions (HEIs), characterized by its high competitive edge, assumes that the profile of the course coordinator, understood by this process as a university administrator, should be suitable to the new demands for such function. This study sought to recognize whether the set of identifiable skills in it can be inherent to the exercise of the course coordinator's function at private HEIs, and in order to ensure a systemic vision to act as the course manager, if these skills are established in political, managerial, academic and institutional fields, which would contribute to the course's survival on the market. Course coordinators whose academic ranks reached maximal concept at ENADE (National Student Performance Examination) were surveyed. The methodology consisted in the use of both bibliographic research and fieldwork. The last one considered the adhibition of a research protocol proposed by Franco (2002), which seeks to identify the ideal coordinator, preceded by instrument made to identify a coordinator, a HEI and a course profile. Studies have been performed in order to build contextual and relevant knowledge to contribute critically and responsibly to the training policies and the management of Brazilian private institutions, with a view to transforming knowledge into competitive advantage, as well as encouraging the process of innovation and formalized knowledge transfer activity for the academic management of these HEIs, assisting in the development of a consistent institutional culture to the context of knowledge management. The uniqueness of this function in the current process of academic management of private HEIs and different ways to investigate the academic-administrative boundary have been reflected upon this function. The results of this study allow a critical analysis on how those responsible for coordinating private undergraduate courses have sought to meet the diverse contemporary demands for such function. Although the surveyed functions have been considered as a course coordination responsibility provided by the own coordinators, once achieved high scores on most variables evaluated in the four studied functions, which also would express an alignment of these managers to the premises of an manager-coordinator, when comparing these professional profiles to the activities performed contemporaneously by them, a relative incoherence appears. Even recognizing that the construction of an ideal coordinator go through all this range of responsibilities, which brings to a finished and ready profile, it could not be recognized in the professional study, experiencing significant results in traditional assessments of higher education in the course which they coordinate, the professional enough expression of the essence to forward this function to current demands. We recognize the unceasing need to further maintain this coordinator's apprentice attitude, who constantly seeks to overcome in order to achieve the expected fullness of leadership and management, and who can give treatment to the likely future trends and directions of labor market from the respective courses.

Keywords: Higher Education. ENADE. National Student Performance Examination. Course Coordinator. Private Higher Education Institution.

Lista de Tabelas

Tabela 1- Distribuição de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica, tipo de curso e categoria administrativa.....	25
Tabela 2 - Distribuição de cursos superiores de graduação nas categorias administrativas.....	26
Tabela 3 - Distribuição de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica.....	26
Tabela 4 -Distribuição matrículas de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica.....	26
Tabela 5 –Matrículas no ensino superior e número de instituições (Censo da Educação Superior, 2011)	28
Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2011...	32
Tabela 7 – Evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006.....	33
Tabela 8 - Cursos avaliados pelo ENADE 2011, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica.....	107
Tabela 9 - Cursos avaliados com conceito cinco ENADE 2011, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica.....	108
Tabela 10 - Cursos sem avaliação de reconhecimento e com ENADE 2011, por Organização Acadêmica.....	108
Tabela 11 - Distribuição estadual das IES públicas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização	109
Tabela 122 - Apresentação regional das IES públicas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente	110
Tabela 133 - Distribuição estadual das IES privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização	111
Tabela 144 - Apresentação regional das IES privadas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente	112
Tabela 155 - Comparação da distribuição estadual das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização	113
Tabela 16 - Comparação regional das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região.....	114
Tabela 17 - Distribuição faixa CPC, por organização acadêmica.....	118
Tabela 18 - Motivos que incidiram sobre a sua indicação/nomeação para a coordenação do curso...	121
Tabela 19 - Fatores que levaram o coordenador a assumir a atividade profissional	122
Tabela 20 - número de cursos concorrentes que seu curso tem na região de atuação.....	138
Tabela 21- Principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência.....	140
Tabela 22 - Percentual de vagas preenchidas	142
Tabela 23 - Quesitos que incidiram na obtenção do conceito cinco pelo seu curso no ENADE 2011	146
Tabela 24 - Funções Políticas do coordenador de curso	147
Tabela 25 - Funções Gerenciais do coordenador de curso	149
Tabela 26 - Funções Acadêmicas do coordenador de curso	150
Tabela 27 - Funções Institucionais do coordenador de curso	152
Tabela 28 - Dados comparativos entre as funções do coordenador de curso.....	189

Lista de Quadros

Quadro 1 - Demonstrativo da criação de universidades entre os anos de 1992 e 2011	33
Quadro 2 - Modelos de IES privadas, segundo classificação do Banco JP Morgan	38
Quadro 3 - 20 IES privadas melhores colocadas no RUF	64
Quadro 4 - 12 maiores IES por número de matrícula (10 maiores IES privadas por número de matrícula)	67
Quadro 5 - Conceitos atribuídos em instrumento de avaliação de cursos (INEP/MEC).....	72
Quadro 6 - Distribuição dos conceitos ENADE.....	84
Quadro 7 - Relação de cursos ENADE cinco – ordenados por grau acadêmico	115
Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011	225
Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta)	232

Lista de Figuras

Figura 1 - Evolução do número de matrículas entre 2010 e 2012, por categoria administrativa	21
Figura 2 - Distribuição semanal de respondentes.....	98
Figura 3 - Enquadramento Metodológico	102
Figura 4 - Resultados da análise do coeficiente Alfa de Cronbach na pesquisa aplicada	105
Figura 5 - Idade dos coordenadores pesquisados	119
Figura 6 - Titulação dos coordenadores pesquisados	120
Figura 7- Tempo de experiência como coordenador de curso universitário	122
Figura 8 - Carga horária semanal na coordenação do curso.....	123
Figura 9 - Carga horária semanal total na instituição em que trabalha como coordenador	124
Figura 10 - Carga horária semanal na docência na instituição em que trabalha como coordenador...	124
Figura 11 – Avaliação se o coordenador trabalha em outra(s) Instituição(ões) de Ensino Superior...	125
Figura 12 – Avaliação se o coordenador atua em outra atividade profissional fora da IES.....	126
Figura 13 – Avaliação se o coordenador realizou algum curso para o desenvolvimento na sua área de atuação.....	126
Figura 14 – Avaliação sobre a contribuição do coordenador de curso para a melhoria das práticas de gestão da instituição em que trabalha.....	127
Figura 15 – Avaliação sobre o uso de ferramentas para gestão do conhecimento na sua atuação como coordenador de curso.	127
Figura 16 – Tempo de atuação no mercado da IES avaliada	128
Figura 17 - Tempo de atuação no mercado do curso avaliado	129
Figura 18 – Origem dos estudantes do curso avaliado quanto à conclusão do ensino médio	129
Figura 19 - Perfil socioeconômico dos estudantes do curso avaliado	130
Figura 20 – Idade média dos estudantes do curso avaliado	130
Figura 21 – Modalidade do curso avaliado	131
Figura 22 – Quantidade de estudantes do curso avaliado	132
Figura 23 – Quantidade de etapas em andamento no curso avaliado.....	133
Figura 24 – Evasão percebida no curso avaliado	134
Figura 25 – Dimensão da carga horária do curso avaliado	134
Figura 26 - Processo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento pelo MEC do curso avaliado	135
Figura 27 – Percepção sobre mudanças nas exigências na função de coordenador de curso.....	136
Figura 28 – Avaliação da percepção sobre mudanças nas exigências na função de coordenador de curso	136
Figura 29 – Avaliação da participação do coordenador de curso em processos gerenciais	137
Figura 30 – Estabelecimento da competitividade do cursos com as IES públicas e privadas.....	138
Figura 31 – Quantitativo de estudantes em relação às IES concorrentes.....	139
Figura 32 – Avaliação sobre necessidade de reajuste para baixo os valores das mensalidades	139
Figura 33 - Percepção da capacidade de reação da IES frente à nova ordem de competitividade.....	140
Figura 34 - Demanda total de vagas atendidas no curso no processo seletivo principal.....	141
Figura 35 – Relação candidato/vaga no curso avaliado	142
Figura 36 – Percentual de vagas preenchidas no curso avaliado.....	143
Figura 37 - Crescimento do número de estudantes observado no curso avaliado.....	143
Figura 38 - Perda de estudantes observado no curso avaliado	144
Figura 39 – Causas para não preenchimento de vagas no curso avaliado.....	144

Figura 40 – Avaliação sobre realização de ação específica para melhorar o desempenho dos estudantes no ENADE	145
Figura 41 – Avaliação sobre a reconfiguração da matriz curricular do curso a partir dos conteúdos publicados no ENADE.....	145
Figura 42 - Ranking Médio das Funções Políticas do coordenador de curso.....	147
Figura 43 - Ranking Médio das Funções Gerenciais do coordenador de curso	148
Figura 44 - Ranking Médio das Funções Acadêmicas do coordenador de curso.....	149
Figura 45 – Ranking Médio das Funções Institucionais do coordenador de curso.....	151
Figura 46 - Comparação do resultado obtido entre as quatro funções de Franco (2002).....	188

Lista de Siglas

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ARWU	Academic Ranking of World Universities
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
COC	Colégio Osvaldo Cruz - Atualmente UNISEB COC
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPC	Conceito Preliminar do Curso
EAD	Educação a Distância
EESC/USP	Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESFA	Escola Superior São Francisco de Assis
EUA	Estados Unidos da América
FEBAC	Faculdade de Educação de Bacabal
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCR	Journal of Citation Reports
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QS	Quacquarelli Symonds

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RM	Ranking médio
RUF	Ranking Universitário Folha
SC	Sem Conceito
sciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	Times Higher Education
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIBR	União Brasileira Educacional
UNICEUMA	Centro Universitário do Maranhão
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFEMM	Centro Universitário de Sete Lagoas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
UPF	Universidade de Passo Fundo
USF	Universidade São Francisco

Sumário

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. Definição do problema.....	27
1.2. Objetivo.....	28
1.3. Justificativa	28
2. REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1. Contextualização do ensino superior brasileiro contemporâneo	32
2.1.1. A formação de grandes players na educação superior privada brasileira.....	34
2.1.2. Outros tipos de ação reconhecíveis na educação superior privada brasileira contemporânea	37
2.1.3. Outras considerações sobre o atual ensino superior privado brasileiro.....	39
2.2. Características dos Gestores das Instituições de Ensino Superior brasileiras	40
2.2.1. Competências/Atribuições requeridas, pela IES dos coordenadores de curso	40
2.2.2. Análise das funções dos coordenadores de curso, segundo Franco (2002).....	61
2.2.3. Caracterização da função do coordenador de curso em documentos oficiais nas IES privadas	63
2.2.4. Caracterização da função do coordenador de curso em editais de contratação nas IES privadas	69
2.2.5. Caracterização dos coordenadores de curso pelos instrumentos de avaliação do INEP	71
2.3. A Gestão do conhecimento como ferramenta para atuação do coordenador de curso	75
2.4. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e sua relação com a gestão dos cursos de graduação	80
2.4.1. O ENADE, sua criação e vinculação ao SINAES	81
2.4.2. O ENADE, seus objetivos, características e vinculação a outros critérios de avaliação da Educação Superior.....	82
2.4.3. Periodicidade do ENADE e cursos avaliados.	85
2.4.4. O ENADE, críticas e contribuições à gestão do curso e da IES.....	86
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	95
3.1. Pergunta da Pesquisa.....	96
3.2. Determinação da População	96
3.3. Identificação de Variáveis Relevantes para a Pesquisa.....	97
3.4. Método de Coleta de Dados	97
3.4.1. Sobre a exclusão dos cursos de uma IES privada da pesquisa	98
3.4.2. Amostragem e Cálculo do erro amostral.....	99
3.4.3. Identificando aleatoriamente os coordenadores pesquisados	101
3.4.4. Enquadramento Metodológico	102
3.5. Elaboração do Questionário	103

3.5.1. Avaliação da consistência interna do questionário proposto.....	103
3.6. Aspectos éticos.....	105
4. RESULTADOS.....	106
4.1. Cursos avaliados ENADE 2011: Categoria Administrativa e Organização Acadêmica.....	107
4.1.1. Cursos avaliados ENADE 2011: análise na Categoria Administrativa Pública e por Organização Acadêmica.....	108
4.1.2. Cursos avaliados ENADE 2011: análise na Categoria Administrativa Privada e por Organização Acadêmica.....	111
4.1.3. Comparação da distribuição das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização	113
4.1.4. Cursos por grau acadêmico com conceito ENADE cinco.....	114
4.1.5. Incidência dos cursos nas IES privadas com conceito ENADE cinco em 2011	116
4.1.6. Comparação entre o resultado do ENADE e do CPC nas IES privadas com ENADE cinco	117
4.2. Dados recolhidos no questionário aplicado aos coordenadores de cursos de IES privadas: características do coordenador, do curso e da IES analisada.	118
4.2.2. Caracterização da instituição e curso do coordenador avaliado.....	128
4.2.3. Percepção sobre as novas exigências requeridas pelo coordenador de curso.....	135
4.2.4. Participação do coordenador nos processos gerenciais do curso	137
4.2.5. Competitividade regional percebida pelo curso	137
4.2.6. Demanda de estudantes percebida pelo curso avaliado.....	141
4.2.7. Interferência do ENADE na condução do curso avaliado.....	145
4.3. Dados recolhidos no questionário aplicado aos coordenadores de cursos de IES privadas: Sobre as funções do coordenador de curso.....	146
4.3.1. Sobre as Funções Políticas do coordenador de curso.....	146
4.3.2. Sobre as Funções Gerenciais do coordenador de curso.....	147
4.3.3. Sobre as Funções Acadêmicas do coordenador de curso	149
4.3.4. Sobre as Funções Institucionais do coordenador de curso	151
5. DISCUSSÃO.....	153
6. CONCLUSÕES.....	192
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE A - Questionário proposto para investigação	216
APÊNDICE B - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011.....	225
APÊNDICE C - Cursos e IES Privados com ENADE Cinco (número de cursos e locais de oferta)..	232

1. INTRODUÇÃO

O cenário da educação superior privada no Brasil tem sofrido importantes mudanças nos últimos anos. A partir do ano 2006, os processos de aquisições, incorporações e fusões de IES (Instituições de Ensino Superior) privadas passam por um incremento, que atingiu nos últimos três anos o ápice no cenário brasileiro. Grupos empresariais e investidores nacionais e multinacionais têm aportado na educação superior brasileira com investimentos vultosos, visto entenderem que este é um mercado promissor para seus investimentos.

Esta demanda por compras e fusões é patrocinada pela nova ordem de gestão na área e pela relativa incompetência gerencial que as IES privadas apresentam frente a este novo cenário, visto que a concorrência nesta área não era percebida como em outros segmentos do mercado. As poucas IES privadas que existiam até a década de 1990 passaram a multiplicar-se com novos campi e também pelos polos da Educação a Distância, o que gerou uma proliferação de IES privadas em todo o Brasil. As tradicionais IES privadas que, historicamente, não encontravam dificuldades para suprir suas vagas ofertadas, começaram a ter vagas ociosas em seus processos seletivos, reflexo da nova concorrência.

Os dados contidos na apresentação “Conjuntura Econômica no Ensino Superior Privado” (SEMESP, 2010), são bastante representativos para exemplificar o cenário que foi estudado nesta pesquisa no ano de 2011.

Estas informações permitem predizer que existe motivo para que as IES ainda possam ser consideradas como um investimento promissor para aqueles que conseguem dispor de capital para este investimento, e apresenta outras informações que são bastante preocupantes para as tradicionais IES privadas que não têm capacidade para reagir diante do cenário existente.

Os dados apresentados mostravam que a maior parte das matrículas (73,6%) ainda acontecia em cursos tradicionais, como Administração, Direito, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis e outros, portanto, havia que se considerar que estas ofertas ainda deviam ser fortalecidas nas IES privadas. Contudo, os cursos de Educação Tecnológica (Cursos Superiores de Tecnologia) tiveram um crescimento de 452% de 2005 a 2010, o que poderia ser um indicador importante a ser considerado nas novas iniciativas. Outro dado, não menos importante, foi o crescimento da Educação a Distância (EAD) que teve, no mesmo período, um crescimento de 1.128% no ensino superior. Some-se a estes cenários o aumento da inserção de alunos com mais de 24 anos na educação superior brasileira, partindo de 26% em

2000 para 40% em 2008, que pode subsidiar a discussão do aumento da procura pela formação superior de pessoas que estejam inseridas no mercado de trabalho.

Os dados anteriormente descritos podem suportar a discussão acerca de que alguns cursos tradicionais e os vários cursos tecnológicos, podendo ser ofertados na metodologia semipresencial (EAD), poderiam ser uma boa opção para as IES privadas credenciadas para este fim. A crescente procura pela metodologia não presencial, combinada com estes cursos seria uma necessidade percebida pela crescente classe trabalhadora, com mais de 24 anos que busca formação superior e que tem dificuldade de frequentar diariamente os bancos escolares presencialmente na universidade. Ademais, a opção por educação semipresencial (EAD) permite a expansão territorial de atuação da IES privada com a instalação de polos de apoio presencial ou pela vinda de alunos da macrorregião da sede, visto que, com a concorrência aumentada a IES privada vê sua região de atuação cada vez mais restrita à sua cidade sede.

Este cenário deve ter sido fortalecido pelas melhores condições financeiras percebidas pelas classes C e D da população brasileira e pela necessidade de educação continuada como diferencial para permanência ou recolocação no mercado de trabalho. Também é importante citar o incremento das políticas de acesso ao ensino superior por meio do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e Prouni (Programa Universidade para Todos), principalmente, além do sistema de cotas sociais e raciais, que ajudam a democratizar o ensino superior, além de outros programas que são preferencialmente ou exclusivamente aplicados às IES públicas e que também colaboram para o incremento de matrículas no ensino superior, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). A inclusão do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) como critério de seleção para acesso ao ensino superior fez iniciativas como o SISu (Sistema de Seleção Unificada) passar a ser a principal forma de seleção para os candidatos às vagas de muitas instituições públicas de ensino superior.

Esta análise de mercado é entendida pelos grupos empresariais de educação superior como uma excelente oportunidade de investimento e pelas tradicionais IES privadas como um desafio bastante complexo, de vez que seus gestores, diferente destas novas IES privadas, geralmente são oriundos da academia, e chegam às funções de gestão por requisitos mais acadêmicos do que de competências gerenciais ou de conhecimento de mercado.

A considerar os dados do cenário atual do Ensino Superior Privado Brasileiro, que acumula um crescimento expressivo de IES privadas nos últimos 15 anos, é de se evidenciar que a concorrência tem se intensificado sobremaneira.

De um lado estão as universidades tradicionais, com a defesa de um diferencial atrelado à qualidade de ensino e ao seu histórico de bons serviços prestados. De outro as novas IES privadas, fruto de novas investidas do mercado, tendo como diferencial um novo modo de gestão, em grande parte entendendo a universidade como um negócio, sujeito às condições do mercado, e que, em alguns casos, podem não ter a mesma preocupação com a formação de qualidade e com os processos de avaliação/regulação instituídos pelo Estado.

Segundo a Análise Setorial do Ensino Superior Privado (HOPER, 2012) o Brasil tem o maior número de IES privadas, com fins lucrativos, do mundo. Segunda esta pesquisa, ao longo dos últimos 20 anos a iniciativa privada no ensino superior tem se mostrado como presença majoritária. Enquanto em 1994 o setor privado possuía 58,4% dos alunos matriculados no ensino superior, em 2009 atingiu o pico de 74,4%.

O crescimento de IES privadas continuou aumentando consideravelmente. Maciel, Dourado e Faria (2013), pautados nos dados do Censo da Educação Superior de 2012, mostraram que existem no Brasil atualmente 2416 IES, sendo 304 públicas e 2112 privadas. Isto mostra que o número de IES privadas no Brasil passou a alcançar 87,4% de todas as IES existentes, enquanto as públicas somam 12,6% deste universo.

Figura 1 - Evolução do número de matrículas entre 2010 e 2012, por categoria administrativa

A crescente oferta de cursos no Brasil e o baixo crescimento da taxa de matrículas nas IES privadas (4,9% em 2011 e 3,5% em 2012) têm favorecido a percepção de que o

cenário passa por um momento tenso e que pode definir quem permanecerá no mercado educacional.

O valor das mensalidades, que caiu em 31% nos últimos anos; em valores médios de R\$532,00, em 1999, para R\$367,00, em 2009 (CAPELATO, 2010); atrelado à dificuldade de captação e retenção de alunos tem desafiado a sustentabilidade de muitas IES privadas brasileiras.

Hoper (2012) relata em outro estudo que em 1996 o valor das mensalidades era próximo de R\$950,00. Em 2000 a mensalidade estava em R\$665,00, em 2005 diminuiu ainda mais chegando a R\$570,00 e atingiu seu valor mínimo em 2010, com R\$ 482,00. Em 2011, os valores médios das mensalidades começaram a ter um crescimento. Em 2011 o valor já era de R\$500,00, beirando a R\$538,00 em 2012. Comparado ao valor da mensalidade de 1996, o valor médio atual ainda é próximo da metade do que era praticado a 15 anos.

Paralelo a todo este cenário de captação pouco otimista, há também um cenário preocupante que é o de retenção de alunos nas IES privadas. A evasão é um aspecto tão preocupante quanto a captação de alunos e tende a ser considerada como segunda grandeza.

O SEMESP realizou estudo, baseado no Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual foi evidenciado, em 2008, um número recorde de evasões nas instituições de ensino superior privadas pelos alunos. A pesquisa demonstrou, ainda, que as instituições privadas no referido ano, tiveram índice de 20,7%, no Estado de São Paulo de 21,10% e, considerando apenas a região metropolitana de São Paulo, de 24,21% (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2010a).

Em 2013, na apresentação “Análise Econômica da Região: Cenários, Mercados e Projeções” (SEMESP, 2013), estes dados foram atualizados. Segundo este estudo, a taxa média de evasão do ensino presencial superior privado brasileiro em 2011, ano em que foca esta pesquisa, foi de 35,9% e no Estado de São Paulo, ficou em 35,5%. Na educação a distância este índice esteve em 41,7% no Brasil e em 47,2% no Estado de São Paulo.

É desafiador identificar quais são os fatores que fazem com que o aluno de uma IES privada evada e como criar atividades que possam minimizar as perdas diante dos esforços que foram efetivados na captação deste aluno e que são perdidos por incapacidade de identificar o problema e reagir frente a este processo. Seria significativo para estas IES avaliar se é mais importante ter táticas agressivas de atração de alunos do que ter práticas de estímulo à permanência em sala de aula.

A evasão estudantil no ensino superior precisa ser entendida como um problema que afeta o resultado educacional, traduzidos como desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (SILVA FILHO et al., 2007).

Na maioria das abordagens, é nos cursos, seu principal produto, que as IES privadas buscam identificar quais esforços devem fazer para manterem-se atuantes no mercado. A perda do aluno pela evasão, somada à menor captação, são duas de várias importantes frentes a atuar.

Percebe-se que também o desafio de sobrevivência das IES privadas passa pela adoção de políticas mais adequadas na gestão da instituição, da adoção de novos modelos de abordagem mercadológica e de marketing, de agressivas técnicas de captação e retenção de alunos, de modelos diferenciados de abordagem educacional, dentre outros. Estas estratégias, adotadas pelos gestores institucionais, somente serão passíveis de aplicação se chegar ao dia-a-dia da instituição. Isto se faz, de modo geral, pela abordagem direta na menor unidade administrativa da instituição, o curso. Este fato é defensável pela natureza da ação da universidade junto à comunidade onde está inserida, que é praticada e fortemente apoiada nas ações dos vários cursos que são ofertados pelas IES privadas. É neste nível, portanto, que se espera que as estratégias, de modo particular, sejam aplicáveis para a mudança deste cenário. São para os cursos que são direcionados os grandes desafios para este desígnio, antes de seu início, durante o seu andamento, e mesmo após a sua conclusão, pois se intenciona manter o aluno fidelizado à instituição para promoção de sua eventual educação continuada.

Diferentemente da ação mais ampla de outras universidades mundiais, que exploram outras fontes de renda, a universidade privada brasileira tem forte dependência de sua sustentabilidade nas mensalidades dos alunos de seus cursos superiores. Estratégias de outras naturezas ainda são pouco utilizadas e mesmo quando existem são fracamente relevantes na composição da receita institucional. A forte interpretação de que a universidade deve fornecer pessoal qualificado para o mercado, induz ao pensamento de que é pela captação de novas matrículas em seus cursos superiores (core business¹ institucional), e pela retenção de quem se matriculou, pela natureza direta e imediata do recebimento das mensalidades, que as IES privadas podem encontrar subsídios financeiros para cumprir com seu intento missionário. Partindo desta premissa, pode-se considerar que o papel mais

¹ Termo em inglês que significa a parte central de um negócio ou de uma área de negócios. Geralmente é definido com base na estratégia empresarial para abordagem do mercado. O termo é habitualmente utilizado para definir o ponto forte e estratégico da atuação da empresa.

desafiador, para integrar todas as ações esperadas, é a do coordenador de curso. Esta função tem sido apresentada como diferenciada para garantir que estas estratégias necessárias para subsistência das IES privadas tenham condições de almejar êxito.

Contudo, o que se apregoa é que estes profissionais ainda não estão preparados para estas atividades. Questiona-se se este colaborador teria condições de cumprir com todas estas atividades, onde se requer competências tão distintas aplicáveis a um mesmo profissional, inclusive considerando que boa parte destes sequer tem dedicação plena na função. Outros defendem que seria necessário compor uma equipe que pudesse, de forma integrada, atuar em todas as frentes em uma abordagem mais efetiva. Contudo, em grande parte dos casos, as IES privadas apontam que não há recursos financeiros disponíveis para implantar esta condição mais ideal. A equipe, desta forma, permanece enxuta e o coordenador sobrecarregado com tantas demandas distintas. Embora as atuais condições de apoio ao coordenador, recebidas pelo Núcleo Docente Estruturante² - NDE - podem contribuir para o trabalho de gestão do curso, na prática das IES privadas estes docentes possuem carga horária muito restrita para cumprir com estas funções, ficando disponíveis para reuniões eventuais e mais próximos na colaboração na definição das diretrizes do que na aplicação propriamente.

Preencher as vagas ofertadas é condição essencial para a sustentabilidade do projeto acadêmico institucional privado. Contudo é preciso ir além, captando para as instituições o aluno que esteja mais bem preparado para aprender, contribuindo, assim, de forma mais efetiva enquanto discente, comprometendo-se até o final de seu curso com sua formação, sem evadir. Num ambiente onde o número de vagas oferecidas excede o número de candidatos preparados para o ensino universitário, é preciso captar, e tão importante quanto captar é manter o melhor aluno possível.

Porém, como atualmente os processos de seleção de estudantes para entrada em muitas IES privadas são pouco exigentes, estabelecendo-se mais como um processo de classificação do que de seleção, a maioria dos inscritos nestes processos acaba por conseguir acesso ao curso superior, dificultando ainda mais o desafio de uma boa formação.

Bassoli (2013), relata um fato muito discutido entre os docentes de IES privadas acerca desta situação:

² Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).

Saudosos de um tempo onde todas as IES tinham uma demanda de estudantes superior às vagas ofertadas, muitos docentes lamentam pela variação na qualidade dos estudantes que entram em determinado curso. Ingressam alguns que tem excelente formação, e que por muito pouco deixaram de ser aprovados em uma IES pública, estudantes com formação bem mais modesta (mas que intencionam concretamente obter a formação pretendida) e até aqueles que não ‘zeraram’ no processo de seleção da universidade, visto que nem todas as vagas são preenchidas, e que nestes casos passarão a frequentar a mesma sala de aula. Se nos bons tempos, onde havia alguma seleção, o trabalho docente já seria árduo, nestes novos tempos não há como não reconhecer que os esforços para este intento passam a ser mais relevantes (BASSOLI, 2013).

Com base nestas expectativas, deve-se questionar até que ponto a coordenação de curso, entendida como instância de gestão educacional, consegue se comprometer como departamentos de recrutamento e admissão de novos alunos, de criação estratégias e táticas para captação e também cuidar da manutenção dos melhores alunos possíveis.

É preciso discutir como construir nas IES privadas um modelo de gestão de sucesso em um mercado altamente competitivo como o da atual realidade brasileira, construindo um modelo de sobrevivência e de crescimento das IES privadas. É mais importante, averiguar como todos estes aspectos devam interferir na prática profissional do coordenador-gestor de curso de uma IES privada.

A considerar o número de cursos superiores de graduação no Brasil (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), especialmente os publicados pelo Censo da Educação Superior de 2011, foco desta pesquisa, pode-se perceber a quantidade demandada desta função no nosso país. Neste ano, do total de cursos superiores de graduação no Brasil (30.420), 67,67% ou 20.587 cursos foram ofertados pelas IES privadas.

Tabela 1- Distribuição de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica, tipo de curso e categoria administrativa

Nº de Cursos		Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF/CEFET
Bacharelados	Total Geral	17.031	8.382	2.208	6.259	182
	Pública	4.800	4.330	64	224	182
	Privada	12.231	4.052	2.144	6.035	-
Licenciaturas	Total Geral	7.911	4.917	700	1.989	305
	Pública	4.065	3.547	15	198	305
	Privada	3.846	1.370	685	1.791	-
Tecnólogos	Total Geral	5.478	1.982	881	2.240	375
	Pública	968	381	12	200	375
	Privada	4.510	1.601	869	2.040	-

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior, 2011

Tabela 2 - Distribuição de cursos superiores de graduação nas categorias administrativas

Nº de Cursos	Total	Bacharelados	Licenciaturas	Tecnólogos
	30.420	17.031	7.911	5.478
Pública	9.833	4.800	4.065	968
Privada	20.587	12.231	3.846	4.510

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

O número maior de cursos nas IES privadas encontravam-se ofertados pelas faculdades, 9.866 cursos ou aproximadamente 48% do total de cursos ofertados. Estes cursos, como mostra a Tabela 3, estavam divididos em Bacharelados (6.035), Licenciaturas (1.791) e Tecnólogos (2.040). As universidades estavam em segundo lugar no número de cursos da IES privada, com 7.023 cursos ou pouco mais de 34% do total de cursos ofertados nas IES privadas, distribuídos da seguinte forma: Bacharelados (4.052), Licenciaturas (1.370) e Tecnólogos (1.601). E os Centros Universitários seguindo em última colocação com 3.698 cursos ou aproximadamente 18% do total de cursos ofertados nas IES privadas, distribuídos da seguinte forma: Bacharelados (2.144), Licenciaturas (685) e Tecnólogos (869).

Tabela 3 - Distribuição de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica

Cursos graduação nas IES privadas	Bacharelados	Licenciaturas	Tecnólogos	Total
Universidades	4.052	1.370	1.601	7.023
Centros Universitários	2.144	685	869	3.698
Faculdades	6.035	1.791	2.040	9.866
	12.231	3.846	4.510	20.587

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

Neste momento, a iniciativa privada cumpria com 73,68% do total de matrículas de graduação no ensino superior ou 4.966.374 de matrículas. Deste total, as universidades privadas eram responsáveis por 2.090.402 de matrículas ou 42%, seguido das faculdades com 1.969.851 de matrículas ou 39,66% e dos Centros Universitários, com 921.019 matrículas ou 18,24%.

Tabela 4 - Distribuição matrículas de cursos superiores de graduação, de acordo com a organização acadêmica

Matrículas	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Pública	1.773.315	1.541.971	14.898	114.820	101.626
Privada	4.966.374	2.090.402	906.121	1.969.851	-
Total	6.739.689	3.632.373	921.019	2.084.671	101.626

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

Diante destes dados, é possível considerar o imenso desafio das faculdades³. A considerar que é nestas organizações onde se encontra o maior número de cursos e o segundo maior número de estudantes, onde a estrutura organizacional é a menos complexa entre as IES privadas, pode-se ponderar que é nestas instituições onde, provavelmente, o desafio para desenvolver as funções de coordenador como gestor pode ser mais superlativo.

Conjuntamente a todos estes esforços, o coordenador de curso é responsável pela condução pedagógica do curso, e espera-se que este processo seja exitoso na formação do estudante e na sua inserção no mercado profissional, e também espera-se o êxito nas avaliações ordinárias a que o curso é submetido. Os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, bem como da avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e consequentemente pela publicação do CPC (Conceito Preliminar de Curso) são fundamentais para a manutenção da oferta do curso, quer seja pelos instrumentos de regulação e supervisão do Ministério da Educação, como também pela manutenção do interesse do mercado em que se insere. Neste sentido, cabe ao coordenador de curso ser aquele que reunirá os docentes e toda a comunidade educativa adjacente ao curso, para que estes intentos sejam alcançados com o melhor resultado esperado.

Espera-se por meio desta, colaborar para identificar os principais e os necessários elementos para analisar esta figura acadêmico-administrativa de grande importância no ensino superior brasileiro, especificamente no ensino superior privado, selecionando coordenadores de curso, cujas graduações alcançaram conceito máximo no ENADE 2011, contribuindo para os estudos que se fazem neste âmbito e investigando se as condições reconhecíveis neste universo permitem predizer competências tencionáveis para a função estudada com vistas a analisar seus contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.

1.1. Definição do problema

O coordenador de cursos das IES privadas, no momento contemporâneo e diante das expectativas expostas para o cumprimento de suas funções atuais, pode ser considerado como gestor educacional, cumprindo adequadamente, em amplo espectro, as questões ligadas à gestão acadêmico-administrativa de um curso superior com vistas à sobrevivência deste curso no mercado em que está inserido?

³ Faculdade, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, é a menor configuração possível para instituições de educação superior, e por onde se é credenciado originalmente para atuação neste nível (Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006).

1.2. Objetivo

Reconhecer se o conjunto de competências identificáveis nos coordenadores de curso pode ser inerente ao exercício da função de coordenador de curso de IES privada e, com vistas a garantir a visão sistêmica para atuação como gestor de curso, se estas competências estabelecem-se nos campos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais, que contribuiriam para a sobrevivência deste curso no mercado.

1.3. Justificativa

É necessário avaliar se existe relação com o perfil profissional dos gestores de cursos e a esperada sobrevivência de cursos superiores das IES privadas.

O cenário apresentado na introdução não permite questionar que há uma preocupação muito significativa quanto ao futuro das IES privadas. Como visto na Tabela 4, adaptada do Censo de Ensino Superior de 2011, as IES privadas são responsáveis pelo atendimento de uma enorme fatia da população brasileira matriculada no ensino superior (72,22%) e precisam estar em condições de prestar atendimento à altura desta necessidade. Muito embora tenham objetivos semelhantes, diferem-se enormemente das ações de gestão das IES públicas. Atuam fortemente no ensino superior noturno, onde grande parte da população trabalhadora encontra oportunidade para estudar.

Tabela 5 – Matrículas no ensino superior e número de instituições (Censo da Educação Superior, 2011)

Tabela 5 - Matrículas no Ensino Superior e Número de Instituições (Censo da Educação Superior, 2011)						
Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					Privada
	Total	Pública			Privada	
	Geral	Total	Federal	Estadual		
Graduação, Sequencial de Formação Específica e Pós-Graduação						
Matrícula	6.953.300	1.931.537 (27,78%)	1.137.814	671.661	122.062	5.021.763 (72,22%)
Graduação						
Instituições	2.365	284 (12%)	103	110	71	2.081 (88%)
Cursos	30.616	9.839	5.695	3.360	784	20.777
Matrículas de Graduação	6.739.689	1.773.315 (26,31%)	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374 (73,68%)
Cursos Sequenciais de Formação Específica						
Matrícula	25.851	327	78	105	144	25.524
Pós-Graduação						
Matrícula 1	187.760	157.895	104.800	52.202	893	29.865

Notas: (1) Considera somente matrícula de mestrado e doutorado em 2011

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

Como é possível observar pela tabela anterior, o número de IES privadas é extremamente significativo dentro do cenário geral. No ano de 2011, estas eram responsáveis por 88% das IES brasileiras e de 73,68% das matrículas na graduação.

Mesmo havendo um crescimento significativo nos últimos anos da iniciativa pública, a iniciativa privada ainda será certamente por muitos anos, responsável pelo atendimento de significativa parcela de estudantes universitários no Brasil.

Contudo, as instituições brasileiras de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada têm se deparado com um desafio que tem suplantado a sua capacidade de reação frente à atual concorrência. Se a competência na gestão das IES privadas não for aprimorada, pode ser que em um breve tempo muitas destas IES, passem a ser adquiridas pelos grupos nacionais e internacionais que estão investindo no setor educacional e estes grupos tenderão a criar um oligopólio na educação superior privada brasileira. Há que se prever que as iniciativas de gestão destas IES privadas devam ser eficientes para sobreviver a este tempo de transição em que se encontra o ensino superior privado.

Um fator fundamental para que estas iniciativas privadas continuem prosperando é alcançarem os resultados esperados na formação do estudante e a excelência nas avaliações a que são submetidas ordinariamente pelo Ministério da Educação.

Um dos fatores que refletem muito positivamente na sobrevivência de um curso é o seu resultado no ENADE. Em 2011, de todos os cursos avaliados pelo ENADE (7.576), 4.403 são universidades, 928 centros universitários e 2.245 faculdades. Deste universo, 2.873 são públicos (2.642 de universidades, 36 de centros universitários e 195 de faculdades) e 4.703 privados (1.761 de universidades, 892 de centros universitários e 2.050 de faculdades). Apenas 440 cursos superiores (5,8%) alcançaram a faixa cinco do ENADE. Deste universo, 257 cursos são públicos (58,4%), compreendendo 240 Universidades e 17 faculdades, e 183 privados (41,6%), com 119 Universidades, 27 Centros Universitários e 37 Faculdades.

A considerar que o universo total de cursos de IES privadas avaliados em 2011 foi de 4703, apenas 3,8% (183 cursos) receberam conceito máximo, enquanto que 1382 (29,3%) não alcançaram o conceito mínimo 3.

É preciso reconhecer as características destes cursos e de seus gestores para buscar identificar as variáveis que incidem em resultados de excelência e buscar contribuir para identificar quais seriam os diversos esforços necessários a ser empenhados para buscar

sobreviver com os resultados educacionais esperados na iniciativa educacional privada nestes tempos obtusos.

Empresas especializadas em assessoria educacional, bem como as diversas associações de mantenedores, tem dado suporte às IES privadas e declarado a necessidade de profissionalização da gestão universitária, determinando a forçosa obrigação de repensar o modelo de gestão. Contudo, é necessário considerar o que preconiza Marcon (2011), alertando que a forma de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar um projeto de curso será diferente de um coordenador para outro, da mesma forma que será diferente de uma organização para outra, e que estas ações diferem pela diferença de objetivos de cada organização, de cada profissional e do ambiente em que ocorre a gestão.

Nesta mesma fronteira, Barros e Aragão⁴ (2006 apud FARINELLI; MELO, 2009, p.6) afirmam que a gestão educacional relativa à coordenação de curso possui três premissas fundamentais: a não existência de modelos prontos que possam ser aplicados a qualquer IES indistintamente; a falta de preparo dos gestores no trato dos aspectos gerenciais econômicos-administrativos e com a própria gestão acadêmica; e a diferença entre as IES, que podem ser públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (particulares, comunitárias e confessionais), tem localização e tamanho distintos, e atuam em diferentes áreas de ensino, pesquisa e extensão. Com base nestas premissas, os autores apontam cinco tópicos importantes na atuação do coordenador de curso: docente e líder do processo de aprendizagem; articulador do processo formativo do curso; gestor do processo acadêmico; gestor administrativo; e catalisador da identidade do curso.

Considera-se, portanto, que um novo momento surge nas IES privadas e com a interpretação de que esta reconfiguração no modelo de gestão se faz urgente, inicia-se o debate interno, onde as estruturas de direção aportam com novas e necessárias recomendações para os novos tempos. Muito embora estas novas diretrizes sejam determinadas pelos Grupos Gestores, Mantenedores e Reitores das IES privadas, as ações deverão ser levadas a termo pelos coordenadores e professores de curso.

O papel mais desafiador é o dos coordenadores de cursos, pois são entendidos como gestores educacionais, que tem a incumbência de implantar estas ações acadêmico-administrativas em seus cursos, estimulando e acompanhando o processo sob os aspectos discente e docente.

⁴ BARROS, D. F.; ARAGÃO, R. M. R. **Coordenação de cursos superiores**: novas competências e habilidades. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

Marquesin, Penteado e Baptista (2008) defendem que o coordenador de curso é aquele que assegura os ideais e os princípios educativos da instituição. Seria ele um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, visto que coordena e centraliza no curso as configurações da instituição e do grupo.

Cabe a estes coordenadores, portanto, o papel de intermediadores do modelo de gestão apontado pelo corpo diretivo da IES privada. Contudo, normalmente os coordenadores de cursos das IES privadas são oriundos do corpo docente, com alguma habilidade administrativa, mas muito frequentemente sem a experiência ou competência necessárias para execução desta função. Muitas vezes são identificados pela sua habilidade em comunicar-se eficientemente com os órgãos gestores da IES privada e com os docentes e discentes de seu curso, bem como pela produção acadêmica que possuem no que se refere à titulação e produção científica, o que confere respeito e identidade para uma função desta natureza. No entanto, o perfil de administrador educacional de uma IES privada pode não estar eficientemente presente.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de identificar os coordenadores de cursos privados avaliados com conceito cinco no ENADE 2011, e se há nestes coordenadores de cursos superiores a visão compartilhada entre ação acadêmica e de gestão de um curso de uma IES privada. Para isto é necessário pesquisar como se dá a avaliação na qualidade de sua atuação como coordenador de curso de uma IES privada. Há que se identificar como estes gestores são identificados, como são exigidos nas funções atuais e o que se espera deles. Bem como se passam por um processo de capacitação para a função. Se entendem o que é gestão de forma geral e na sua função de coordenação.

Outra preocupação seria reconhecer se são proativos quanto à captação de alunos e se entendem que seu papel tem relação com as práticas de captação de alunos ou se seu foco deva ser estritamente acadêmico. Como se articulam com o mercado, se avalia a empregabilidade de seus egressos e se a prática pedagógica de seu curso está diretamente ligada à preocupação com a empregabilidade dos seus alunos.

Por fim, buscar relacionar o perfil profissional destes gestores, com a esperada sobrevivência de cursos superiores de uma IES privada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Contextualização do ensino superior brasileiro contemporâneo

Como já apontado, o número atual de instituições cresceu de forma significativa nos últimos anos. Em 2011, ano de referencia deste estudo, contávamos com 2.365 IES no Brasil, onde 88% (2.081) eram IES privadas. Do total de IES privadas, quase a metade delas localizadas na região Sudeste (1.023, 49,2%). Na sequência vinham as regiões Nordeste com 369 unidades (17,7%); Sul, com 347 unidades (16,7%); Centro-Oeste com 217 unidades (10,4%) e Norte com 125 unidades (6%).

Tabela 6 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2011

Unidade da Federação / Categoria Admin.	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.365	819	1.546	190	86	104	131	51	80	2.004	652	1.352	40	30	10
Pública	284	95	189	102	48	54	7	1	6	135	16	119	40	30	10
Privada	2.081	724	1.357	88	38	50	124	50	74	1.869	636	1.233	-	-	-
Norte	152	94	58	16	15	1	8	5	3	121	67	54	7	7	-
Pública	27	20	7	14	13	1	1	-	1	5	-	5	7	7	-
Privada	125	74	51	2	2	-	7	5	2	116	67	49	-	-	-
Nordeste	432	220	212	35	21	14	6	6	-	380	183	197	11	10	1
Pública	63	26	37	29	15	14	-	-	-	23	1	22	11	10	1
Privada	369	194	175	6	6	-	6	6	-	357	182	175	-	-	-
Sudeste	1.157	295	862	79	30	49	87	27	60	980	232	748	11	6	5
Pública	134	28	106	28	9	19	3	1	2	92	12	80	11	6	5
Privada	1.023	267	756	51	21	30	84	26	58	888	220	668	-	-	-
Sul	389	97	292	46	11	35	18	5	13	319	79	240	6	2	4
Pública	42	11	31	22	7	15	3	-	3	11	2	9	6	2	4
Privada	347	86	261	24	4	20	15	5	10	308	77	231	-	-	-
Centro-Oeste	235	113	122	14	9	5	12	8	4	204	91	113	5	5	-
Pública	18	10	8	9	4	5	-	-	-	4	1	3	5	5	-
Privada	217	103	114	5	5	-	12	8	4	200	90	110	-	-	-

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

A recente expansão do ensino superior brasileiro teve seu cenário crescente após a publicação, pelo Presidente da República Itamar Franco e pelo Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, da Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Esta norma alterou os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Nunes et al. (2012) apontaram o número de universidades criadas após este ato.

Quadro 1 - Demonstrativo da criação de universidades entre os anos de 1992 e 2011

Ministros de Estado da Educação	IFES	Privadas	Total
Murílio Hingel (out.1992 a jan. 1995)	3	5	8
Paulo Renato (jan. 1995 a jan. 2003)	5	10	15
Tarso Genro (2204 a jul. 2005)	1	0	1
Fernando Haddad (jul. 2005 a nov. 2011)	15	4	19
Total	24	19	43

Fonte: Nunes et al. (2012, p. 372)

Como se pode observar foi mais expressivo o crescimento de IES privadas no período da atuação do ministro Paulo Renato Costa Souza. Sguissardi (2008) ao apontar a evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) entre 1994 e 2006, apoiado nos dados do Censo da Educação Superior, permite observar como isto ocorreu.

Tabela 7 – Evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006

administrativa (pública e privada) - 1994 a 2006										
Ano	Nº de Instituições					Nº e matrículas				
	Total	Públ.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públ. (mil)	%	Priv. (mil)	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2
1994 -2002 %	92,4	-10,5	-	127,8	-	109,5	52,3	-	150,2	-
2002 -2006 %	38,7	27,2	-	40,2	-	34,3	15,0	-	42,8	-
1994 -2006 %	166,7	13,7	-	219,4	-	181,7	75,1	-	275,2	-

Fonte: Sguissardi (2008, p. 997)

Diante dos dados, o autor assegura que houve uma intensificação do processo de expansão pela via da privatização (IES e matrículas), estável desde o final dos anos de 1970. Tal apontamento pode ser verificado no octênio 1994-2002 com o crescimento de 92,4% nas IES privadas (de 851 para 1.637 IES), enquanto nas IES públicas houve decréscimo de 10,5%. Aponta que a proporção em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, e em 2002, era de 11,9% públicas e 88,1% privadas. Outro ponto destacado foi quanto às matrículas no período 1994-2002 que registraram um crescimento total de 109,5%, onde apenas 52,3% de aumento para as matrículas públicas, contra 150,2% para as matrículas privadas.

Garcia (2008) ao descrever o atual cenário marcado pela crescente concorrência entre as IES, onde a busca pela atração e pela retenção de alunos é questão de sobrevivência, registra que houve um tempo em que a oferta (quantidade de vagas) era bem menor que a

demanda (número de candidatos), o que provocava uma disputa acirrada no ingresso ao ensino superior e certo conforto para as IES privadas. Resgatando dados históricos, mostra que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve incentivo para que abertura e criação de novas IES, alterando o panorama para mais vagas e menos ingressantes. O autor exemplifica essa explosão: no ABC Paulista⁵, 18 IES pleiteavam a atenção dos candidatos em 1997 e em 2003 já eram 27 (um aumento de 50%). Ainda nessa região, o número de vagas passou de 20.256 (1997) para 35.051 (2003), atingindo um crescimento de 71%.

Ayres et al. (2010) arrazoam que durante décadas estas instituições, que prestaram seus serviços em um mercado em que havia alta demanda pela graduação contra a baixa oferta de vagas, visualizavam uma alta lucratividade sem ameaças de concorrência. Segundo os autores, a comodidade que essa situação proporcionava fortalecia a premissa de ser desnecessário que instituições de ensino fossem administradas com as mesmas preocupações comerciais e mercadológicas das empresas de outros ramos. Contudo, segundo o autor, as contemporâneas turbulências demonstraram o engano desta formulação e as instituições, atualmente, defrontam-se com um mercado recessivo e com alto nível de competição. Portanto, a Universidade, assim como diversas empresas – atuantes nas mais variadas áreas – sofre com a pressão constante exercida pelo mercado competitivo.

2.1.1. A formação de grandes players na educação superior privada brasileira

Subsequente a esta proliferação de novas IES privadas, veio a investida do mercado no “negócio” educação superior. Braga (2010d) informa que boa parte da natureza das empresas que investem em educação superior no Brasil é do setor financeiro e que seu início foi em 2006 com a venda da Universidade Anhembi Morumbi para a americana Laureate International, sendo intensificada a partir de 2007 com a abertura de capital das empresas Anhanguera, Estácio, Kroton e SEB S.A. Informa também que quatro dos cinco maiores grupos educacionais do Brasil – que até esta data possuíam 800 mil alunos juntos – eram geridos por empresas pertencentes ao setor financeiro, possuindo, 60% deles, um fundo ou banco de investimentos na sua estrutura de gestão e governo.

⁵ Área formada pela sigla de três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Apesar de não fazerem parte da sigla, pertencem também à chamada região do Grande ABC os municípios de: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

O autor não se limita a apenas a relatar a “invasão” de empresas do setor financeiro no ensino superior privado. Declara que a entrada crescente de capital e da participação progressiva de empresas do setor financeiro na área de educação trouxe inúmeros benefícios para o setor: melhorou o nível de gestão das faculdades e universidades, profissionalizou e qualificou a equipe de gestores, motivou as pessoas a buscarem soluções inteligentes e inovadoras para antigos problemas do setor, criou novos e detalhados indicadores de qualidade educacional e de gestão, entre outros. Contrariando o argumento de que o capital estrangeiro visa o lucro em detrimento à qualidade do ensino, Braga (2010b) relata que as instituições controladas por grupos internacionais também apresentaram melhor desempenho acadêmico (avaliado por instrumentos oficiais do MEC) após se submeterem ao controle destes grupos com qualidade bem superior à média nacional no ENADE e IGC⁶.

Questiona-se sobre os quesitos legais destas operações entre instituições educacionais. Monteiro (2012) explica que há definição legal na Lei 6404/76, que dispõe sobre as sociedades por ações, das fusões, aquisições e compra de IES privadas, onde a incorporação é entendida como uma operação pela qual uma ou mais sociedades são absorvidas por outra, que lhes sucede em todos os direitos e obrigações, e a fusão é a operação pela qual se unem duas ou mais sociedades para formar sociedade nova, que lhes sucederá em todos os direitos e obrigações.

Silva (2012) informa que desde março de 2007, quando foi realizada na bolsa de valores a primeira oferta pública oficial pela Anhanguera Educacional, até abril de 2012, as fusões e aquisições envolveram 182 instituições de ensino superior. Os maiores grupos existentes naquele momento seriam Kroton Educacional, Rede Internacional de Universidades Laureate, Estácio Participações e Anhanguera. A autora apresenta este panorama brasileiro dos últimos anos como impar no cenário mundial, onde 34% dos alunos do setor privado frequentavam um dos campi dos 12 maiores grupos educacionais.

O foco destas empresas, segundo a autora, é a oportunidade de crescimento, com vistas a novos nichos, como educação a distância, mercados em expansão, como as regiões norte e nordeste com índices de crescimento econômico acima da média nacional, e a oferta complementar do portfólio de cursos das IES privadas adquiridas.

⁶ Índice Geral de Cursos - Este índice é construído com base na média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, e sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. É divulgado anualmente após a divulgação dos resultados do ENADE (BRASIL, 2013).

Para questionamentos acerca do binômio “Qualidade x Expansão”, nestes tempos de grandes fusões e aquisições, a autora informa que estes grupos encontram-se no momento em que a palavra qualidade é a premissa que passa a integrar os negócios em expansão, buscando evitar a ideia de que crescer denota ganho de escala e perda de qualidade. Declara que especialistas consideram possível conciliar as duas coisas e defendem que a qualidade do ensino não estaria atrelada ao tamanho das instituições ou do grupo, e que existem pequenas instituições muito ruins e grandes muito boas, e que isto depende de quem está no comando da instituição.

As iniciativas de aquisição, incorporação ou fusão, partem de estudos pormenorizados no mercado. Os investidores estão sempre atentos aos estudos de mercado para a tomada de decisão para os novos negócios. Empresas de consultoria educacional apresentam anualmente às IES privadas e ao mercado, de forma geral, análises setoriais do ensino superior privado. Estes dados favorecem o conhecimento ao empresariado e aos investidores do setor a estas informações mercadológicas do setor de educação, propiciando embasamento para a tomada de decisões gerenciais e de negócios. O conhecimento destes dados possibilita acompanhamento do mercado, permitindo antecipação aos possíveis problemas e desafios, e compreensão e aproveitamento de tendências futuras.

A Hoper Educação (2011) realizou uma análise comparada dos dados estatísticos entre estas empresas de capital aberto e a média do restante das IES do Brasil, e reconhece serem possíveis duas importantes constatações:

A primeira é que as empresas de capital aberto crescem em taxas muito acima da média brasileira, em todos os itens: alunos matriculados, ingressantes, número de cursos e número de instituições. A segunda é que estes grupos cresceram seus faturamentos e margens através de diferentes estratégias: alguns fortemente no crescimento orgânico de unidades já existentes, outros através de greenfield⁷ focaram, em especial, na melhoria do processo de gestão (HOPER EDUCAÇÃO, 2011, p. 83).

O ano de 2013 é marcado pela iniciativa mais ousada de todas até então. É anunciada a fusão da Kroton com a Anhanguera, os dois maiores players da educação privada brasileira. Os dados apresentados por Santos Jr. (2013), baseado nos dados referentes aos balanços de 2012 destas empresas, publicados em seus sites para investidores, apontam, dentre outros, que após a fusão, o total de matrículas (em mil alunos) seria de 839,1 (429,1 da

⁷ Uma oportunidade greenfield refere-se a uma forma de investimento estrangeiro direto, onde uma empresa-mãe inicia um novo empreendimento em um país estrangeiro com a construção de novas instalações operacionais a partir do zero. Refere-se também a um mercado que é completamente inexplorado e livre, ou é normalmente oferecido como uma alternativa para uma outra forma de investimento, tais como fusões e aquisições, joint-ventures ou acordos de licenciamento.

Anhanguera e 410 da Kroton), onde as matrículas presenciais (em mil alunos) somariam 427,6 (284,4 da Anhanguera e 143,2 da Kroton) e as matrículas em EAD (em mil alunos) totalizariam 411,15 (144,7 da Anhanguera e 266,8 da Kroton).

O autor, pautado nos dados do Censo da Educação Superior, aponta que tínhamos em 2011 aproximadamente cinco milhões de alunos, o que sinaliza que o grupo nascente passaria a ter 20% do mercado. Especificamente no mercado EAD, em 2011 havia 815 mil alunos, de modo que o novo player, se aprovado, teria algo em torno de 50% deste segmento.

2.1.2. Outros tipos de ação reconhecíveis na educação superior privada brasileira contemporânea

Toda a movimentação de fusões e incorporações gerando grandes conglomerados educacionais e oligopólios educacionais provocou uma grande agitação nas IES privadas tradicionais e de pequeno porte. A princípio não se encontrou saída para enfrentar estes grandes consolidadores. Porém, percebem-se algumas iniciativas pontuais que buscam mostrar alguma eficiência.

Uma ação que mostra uma forma de reação das pequenas IES privadas para fazer frente a esta movimentação dos grandes players da educação privada, é a fusão entre quatro pequenas IES privadas (Faculdade São Vicente, Faculdade de Caraguá, Faculdade de São Sebastião e Faculdades Integradas Paulistas) para a formação do Grupo UNIBR, que passou a contar com 6.500 estudantes (CM CONSULTORIA, 2012).

Silva (2012) aponta que o Brasil é uma situação particular e que em nenhum outro país ocorreram tantas transações envolvendo IES privadas, onde a concentração de alunos nas mãos de grandes grupos educacionais é tão expressiva, também declara, segundo previsões de especialistas de mercado, que o processo de compra e venda permanecerá ainda por mais alguns anos, o que proporcionará ao setor uma nova cara. Há também a previsão pela autora de crescimento das fusões entre as pequenas e médias instituições, como o grupo UNIBR, que garantirão a sobrevivência dos pequenos entre os gigantes graças às parcerias e estratégias de gestão efetivadas.

Seguindo estas fusões entre IES privadas menores, Monteiro (2012a) também considera digno de nota a compra da UNICID (Universidade Cidade de São Paulo) pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) em janeiro de 2012. Este processo, de fusão e/ou

associação entre as IES de menor porte, foi chamado pelo consultor como o início do “3º estágio”⁸ do processo de aquisições e fusões do setor.

Monteiro (2012b) aponta, amparado na classificação do Banco JP Morgan, que na atual representação de negócios educacionais apenas quatro modelos prevalecerão no ensino superior brasileiro. As IES seriam classificadas em quatro tipos: centro de excelência, centro de qualidade, centro de qualidade com preço e centro de serviços tendo o preço baixo como diferencial. Segundo a nota:

Cada um dos modelos apresenta características específicas em relação ao foco e posicionamento, aos serviços ofertados, ao modelo de gestão, ao processo de ensino-aprendizagem, à oferta e percepção de valor, aos mecanismos de atendimento, utilização de tecnologia educacional, preço, margem praticada, indicadores do MEC e desenvolvimento do marketing institucional (MONTEIRO, 2012b).

Quadro 2 - Modelos de IES privadas, segundo classificação do Banco JP Morgan

Tipo	Características
Centro de excelência	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional de alto padrão • Exploração das melhores oportunidades de mercado, • Recursos físicos, humanos, tecnológicos e metodológicos como sustentação da posição competitiva, • Supremacia em sua área de atuação
Centro de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Destaque do egresso no mercado de trabalho • Oferta de serviços com maior valor agregado onde os benefícios suplantam o preço praticado • Foco no ensino superior de qualidade em busca da excelência.
Qualidade com preço	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional para funções intermediárias • Atuação em mercado regional • Focadas em duas variáveis de atratividade: preço acessível e qualidade acadêmica
Preço baixo como diferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional em áreas com maior demanda de mão-de-obra • Atendimento das classes C e D • Atuação como agentes de inclusão social e qualificação profissional

Fonte: Adaptado de Monteiro (2012b)

Se pautados nestes modelos, as IES privadas deveriam ter em mente a necessidade de comunicar-se adequadamente com seu público-alvo pretendido.

⁸ 1º estágio – Ausência de barreiras de entrada para o mercado educacional. Aparecimento de novos players até meados de 2005;

2º estágio – Expansão do mercado, as IES isoladas passaram a integrar novas IES mais complexas e maiores. Período de crescimento agressivo e empreendedor;

3º estágio – Caracterizado pela realização de mega negócios;

4º estágio – Consolidação do setor com poucos players na liderança do mercado (CM CONSULTORIA, 2012).

2.1.3. Outras considerações sobre o atual ensino superior privado brasileiro

Braga (2011) informa que entre 2007 e 2010 aproximadamente 80 pequenas faculdades fecharam, e entre 200 e 300 faculdades deveriam ter o mesmo desfecho nos três anos consecutivos. Sugere atenção ao fato de que o maior contingente populacional encontrasse na faixa de 25 a 40 anos, e apoiado nos dados do IBGE, sinaliza que esta população deveria passar de 46.379.130 de pessoas naquele ano, para 50.493.365 em 2020. Por ser uma faixa onde estes cidadãos provavelmente estão inseridos no mercado formal, é possível considerar sobre estes dados que propostas semipresenciais passem a ser mais adequadas a este nicho em especial.

Uma grande parte das IES privadas tradicionais, saudosistas de um tempo que não mais retornará, ainda permanece sem um claro direcionamento de como reagir diante deste novo panorama nacional. Ao que parece, o discurso da boa qualidade atrelado às IES privadas tradicionais versus baixa qualidade e novas IES privadas, tende a ser rapidamente vencido. Ou se encontra saídas que aliem tradição e qualidade com sustentabilidade e gestão de resultados, ou torna-se inviável como negócio.

Mazzali et al. (2005) já declaravam que se vivia um momento de profundas e significativas transformações no ambiente competitivo e na gestão das Instituições de Ensino Superior. Defendiam que haveria a necessidade de analisar experiências concretas da utilização da estratégia competitiva assentada na diferenciação, apoiadas no desenvolvimento de competências distintivas associadas ao aprimoramento do corpo docente e à criação de valor para o aluno, traduzida genericamente como “excelência acadêmica”.

Esta proposta também foi defendida por outros autores, diante da necessidade da proposição de um modelo de governança específico e alinhado ao ensino, que atendesse aos preceitos considerados na missão da IES e às peculiaridades da atividade de ensino de modo geral, que pudesse ser importante no fortalecimento da gestão por meio do desenvolvimento de ações estratégicas com foco na qualidade e excelência na prestação de serviço (SCORSOLINI-COMIN et al., 2009).

A CM Consultoria (2009), em sua publicação “Ensino Superior: Os principais desafios para 2010”, já declarava que a crescente competitividade entre as IES decorre do fato de que a sociedade contemporânea está vivenciando a mundialização dos mercados em um formato de globalização que desafia as pessoas e organizações a romperem com práticas ultrapassadas, estimulando o exercício de desaprender e (re)aprender continuamente, e afirma

que é um grande desafio para as IES privadas estabelecerem suas vantagens competitivas diante deste cenário. Em uma área fortemente regulamentada e com poucas possibilidades de abordagens singulares, estabelecer vantagem competitiva, que para ser realmente efetiva, precisaria ser difícil de imitar, única, sustentável, superior à competição e aplicável a múltiplas situações, é tarefa de grande complexidade para ser implantada.

Um das principais ações deveria ser a excelência do processo educacional implantado e a inserção de seus egressos nos melhores postos de trabalho do mercado, podendo ser estas referências para a manutenção das ofertas em andamento, com a esperável expansão destas ações, garantindo a sobrevivência dos cursos e IES privadas. Contudo, será também pelo aprimoramento das ações de gestão estratégica que estas possibilidades poderão aliar-se à eficiência na formação dos estudantes. Para estas ações, destaca-se a importância do coordenador de curso, que deve ser o grande articulador de todos os agentes internos da academia, quer sejam ligados exclusivamente ao ambiente acadêmico, quer sejam ligados ao ambiente administrativo, bem como da comunicação eficiente com o mercado, local, regional ou nacional, ao qual a IES privada e o curso estão inseridos.

2.2. Características dos Gestores das Instituições de Ensino Superior brasileiras

2.2.1. Competências/Atribuições requeridas, pela IES dos coordenadores de curso

O coordenador de curso de graduação exerce um papel clássico na universidade e é entendido de modo diverso, dependendo da abordagem a que é submetido.

Quando se fala especificamente das IES privadas, este contexto acaba por se mostrar ainda mais complexo. Ao se estudar o atual cenário das IES privadas, caracterizado atualmente por alta competitividade, discute-se que a atuação do coordenador de curso, deve ser entendida no processo como “gestor universitário”. Espera-se deste agente acadêmico um perfil adequado às “novas demandas desta função”.

Para buscar identificar o papel do coordenador de curso neste “novo momento educacional” brasileiro, foi feito um levantamento bibliográfico que intenciona caracterizá-lo sob múltiplos aspectos. Também foi realizada uma busca em editais de concursos para esta

função em IES privadas e, por fim, foram localizadas as referências nos instrumentos de avaliação do INEP que particularizam sua avaliação nestes processos.

Esta ação visa colaborar na identificação no modo como é visualizado este profissional pelos pesquisadores da área e pelos órgãos recrutadores das IES privadas, e de como é investigado este papel nas avaliações do Ministério da Educação. Com isto, pode-se investigar a necessidade de profissionalização da gestão universitária, preconizadas pelas empresas especializadas em assessoria educacional e associações de mantenedores, considerando a diversidade acerca desta gestão que particulariza a forma de planejar, controlar e avaliar projetos de curso de um coordenador para outro e de uma IES para outra, visto que, como dito, esta gestão distingue-se pela diferença de objetivos de cada instituição, de cada profissional e do ambiente em que ocorre.

Capanema (2004) corrobora com esta interpretação, mas alerta que os fatores para o sucesso da gestão de um curso têm o coordenador como seu principal ator, que atua nos limites estabelecidos pela direção da IES, mas que os bons resultados da gestão do curso não dependem somente do coordenador, visto que a gestão estratégica somente alcançará êxito se for institucional. Finaliza apontando que as IES que forem capazes de identificar as tendências e possibilidades da educação podem preparar-se melhor para a competição.

Walter et al. (2006) ao estudarem o perfil de 27 gestores de 41 cursos de administração de 20 IES da região oeste do Paraná, analisaram a passagem da função de professor para a de gestor. Ponderam que o que se espera destes gestores universitários, que em sua maioria eram professores, seria uma execução gerencial capaz de conservar esta IES competitiva respondendo às pressões ambientais internas e externas. Contudo, observaram que as funções destes gestores estão diluídas, sendo comum também as indefinições, a falta de planejamento e a improvisação.

Argenta (2012) descreve que os desafios e as oportunidades reconhecíveis no cenário partem, necessariamente, da percepção e da aprendizagem de cada IES e do seu posicionamento. Sinaliza, entre extremos, algumas possibilidades de identificação: uma IES fechada, com abordagem tradicional de administração; ou uma IES que se relaciona democraticamente e participativa com os ambientes interno e externo, com abordagem sistêmica e contingencial.

Urbanavicius Júnior et al. (2007) analisam que como consequência direta da expansão do ensino superior no Brasil, as IES têm se deparado com uma forte necessidade de

melhorar a sua capacidade de organização interna, visto que enfrentam um cenário muito mais dinâmico do que no passado. Os autores consideram que devido a este cenário, espera-se que os novos coordenadores de curso sejam mais exigidos tanto em conhecimentos técnicos da área, como também na capacidade de lidar de maneira flexível com as contingências de mercado.

De fato, é bastante encontrável a percepção de que outras exigências passaram a ser requeridas da função de coordenador. Martins⁹ (2009 apud CABEÇO E REQUENA, 2011, p. 112), por este motivo, declara que a contratação desses coordenadores deve avaliar se este profissional possui habilidades nas áreas financeira, estratégica e mercadológica.

Estas conclusões são compartilhadas por Cabeço e Requena (2011), que em estudo que intencionou levantar os problemas decorrentes da contratação de coordenadores de cursos privados despreparados para o cargo, concluíram que nos dias atuais, este coordenador necessita ter habilidade de gestor de pessoas e gestor estratégico. Associado ao seu compromisso com as metas da instituição privada deve apresentar perfil de líder e ter boa relação interpessoal. Para a seleção, os autores consideram importante buscar identificar no currículo o envolvimento efetivo anterior com setores políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.

Silva (2007) aponta que as atribuições do Coordenador de Curso são agrupadas em três áreas de atuação: a gestão acadêmica/didático-pedagógica, a gerência do curso/infraestrutura e a gestão política e institucional do curso.

Em outras palavras, o coordenador de curso, na gestão acadêmica, seria o responsável por elaborar o projeto pedagógico, em consonância com as diretrizes aprovadas pelo MEC. Na gerência do curso, embora o autor entenda que a gestão administrativa institucional dos recursos materiais e humanos devesse estar a cargo de outros gerentes universitários, o coordenador de curso deveria tomar iniciativas para deflagrar o processo decisório e ações referentes à infraestrutura para o ensino. Por último, na gestão política e institucional do curso, ele deveria conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o programa de Avaliação Institucional, executando-os no âmbito de suas competências acadêmicas, participando também na elaboração dessas políticas.

⁹ MARTINS, R. Perfil executivo, mas na Academia. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n.129, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12395>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

Muriel e Giroletti (2010) pesquisaram novas estratégias de captação e retenção de alunos diante do aumento da competitividade, evasão e inadimplência no ensino superior privado. Aventurem que o aumento da concorrência no ensino superior brasileiro impõe a adoção de novas estratégias de gestão com o intuito de atrair e manter os alunos vinculados aos cursos superiores, e que essas dificuldades têm sido encaradas como desafios pelas gerências de nível tático das IES que estão motivadas e mobilizadas para novas estratégias de captação e manutenção de alunos. Pesquisaram 29 gestores de IES de onze estados brasileiros. Alertam que em seu novo papel, os coordenadores de curso devem agir como líderes para criar uma motivação comum para a parceria na construção do conhecimento pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e que devem compreender a necessidade de promover o alinhamento de questões pedagógicas com questões de outras áreas da gestão das IES, como as de marketing e finanças. Finalizam declarando que, embora concebidas inicialmente para cuidar estritamente das questões acadêmicas e de recursos institucionais, as coordenações de curso devem aumentar o escopo de sua atuação, gerando oportunidade para desenvolver uma cultura organizacional voltada para o aprendizado e a inovação. Estas considerações têm se mostrado cada vez mais presentes nas interlocuções de empresas de assessoria às IES privadas, e o que se observa é uma busca por um coordenador de curso que possa cumprir com estes requisitos e muito frequentemente aqueles que ocupam estas funções neste momento não são identificados como adequados a este perfil esperado. Estes coordenadores comumente têm atribuição de carga horária reduzida e, geralmente, veem-se impedidos de conseguir atender adequadamente este desafio. Igualmente, considera-se que a formação destes, mais acadêmica que administrativa, é outro fator que dificulta encontrar nestes este atendimento esperado.

Marquesin, Penteado e Baptista (2008), em seu artigo “O coordenador de curso da Instituição de ensino superior: atribuições e expectativas”, afirmam que o trabalho pedagógico se insere no âmago das instituições de ensino e que a figura do coordenador pedagógico torna-se imprescindível para garantir a sua especificidade, que se centraliza no conhecimento e na práxis educativa. Embora todo este estudo aponte para questões mais acadêmicas, foi possível reconhecer que os autores defendem uma postura mais ampla de atuação deste coordenador, pressupondo que ele deva superar a incorporação de funções cumulativas, defendendo a transformação institucional a partir da reflexão crítica e coletiva, propiciando novas aproximações, novos enfoques e a articulação entre os pressupostos didático-pedagógicos e institucionais.

Suhr (2006) aponta que o Coordenador de curso, embora tenha uma função de amplo espectro e alto grau de complexidade, deve ter prioritariamente uma função pedagógica, e que todas as ações e decisões deverão estar balizadas por este objetivo. Segundo a autora, a contínua aproximação deste objetivo tratará de contribuir inclusive, para o marketing do curso e da instituição. Pondera que alunos satisfeitos com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e que percebam a real preocupação da instituição em lhes oferecer o melhor curso possível nas condições dadas, são a melhor referência do curso na comunidade.

Manifesta julgamento de que com regularidade o coordenador vê-se envolvido em questões operacionais urgentes que dificultam o cumprimento adequado das atividades mais importantes de sua rotina pedagógica perdendo o foco de sua principal ação, que seria favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes em um curso de qualidade. Finaliza, emitindo parecer de que não haveria estratégia de marketing ou de gerenciamento capaz de substituir a qualidade do trabalho pedagógico oferecido pela instituição, e que quando este é bem realizado faz, por si só, a imagem da instituição junto à comunidade na qual ela se insere.

Argenta (2012), em sua pesquisa sobre a gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso, buscou identificar os principais desafios que os coordenadores enfrentam contemporaneamente em suas atuações. A autora entende que os desafios atuais da IES colocam os atores da gestão institucional frente a muitos dilemas do cenário contemporâneo como: a legislação educacional; as diretrizes curriculares; os critérios de avaliação; a possibilidade da abertura de IES com fins lucrativos; o crescimento do número de IES e de cursos de graduação; o crescimento da modalidade de educação a distância; a limitação de verbas, dentre outros. Pondera que, em decorrência da formação, há também uma resistência à gestão entre alguns dos atores da educação, incluindo os que atuam como gestores.

Urbanavicius Júnior et al. (2007), ao estudar a identificação do perfil de competência dos coordenadores de cursos de uma IES, compararam a visão do coordenador de curso e do diretor da instituição. Puderam observar que há divergência entre os gestores, que enquanto a visão do coordenador de curso está nas questões mais internas da instituição, na visão do diretor pesa mais as competências relacionadas ao mercado.

Bem antes deste panorama atual, Guimarães (2003) já discutia o papel do coordenador de curso. Quando questionava se este profissional seria gestor ou coordenador de curso, o autor já vinculava esta atuação a uma nova forma de desempenho necessária. Previa

que, cada vez mais, o coordenador deveria ser um "gestor", responsável, dentre várias outras coisas, pela articulação sempre delicada entre o corpo discente, corpo docente e administração superior. Para tanto defendia a necessidade de profissionalização do responsável pela coordenação de cursos superiores e não recomendava que se retirasse um bom professor da sala de aula para o exercício dessa função, visto que se correria o risco de perder um bom docente e nem sempre se conseguir o melhor coordenador. Justificava seu posicionamento exemplificando a experiência em universidades inglesas, onde os chefes de departamento são recrutados como se fossem executivos, cuja permanência estaria condicionada ao alcance de objetivos e metas predeterminadas, onde o coordenador de curso seria visto como um "gerente", comprometido com índices de desempenho antecipadamente estabelecidos. Recomendava que estes coordenadores passassem por programas específicos, de pós-graduação, para a formação de "gestores de cursos superiores".

Corroborando com as percepções de Guimarães (2003), cita-se Viana (2006) que intencionou estudar o perfil e ações gerenciais dos coordenadores dos cursos de enfermagem, pertencentes a centros universitários e universidades do Estado de Minas Gerais. Sua pesquisa envolveu 46 profissionais de IES públicas e privadas. Baseado em dados coletados, a autora considerou que não há critérios claros de ascensão ao cargo de dirigente, que a forma de acesso ao cargo tende a seguir um padrão que vai do deslocamento do profissional dos serviços de saúde para atividades pedagógicas em sala de aula, e destas para o gerenciamento dos cursos.

Argenta (2012) sinalizando os esforços realizados nas IES privadas pela sobrevivência e também para que esta sobrevivência não ocorra à custa de um ensino superior de menor qualidade, corrobora com esta premissa. A autora sinaliza que, como uma das estratégias, estas IES passaram a valorizar os docentes que, mesmo sem formação em gestão, demonstram competências para esta função, sendo conduzidos a coordenadores de curso.

Da mesma forma, Meyer Jr. (2003) atenta para o fato de que, grande parte dos cargos gerenciais nas instituições de ensino superior é ocupada por profissionais que não são administradores, visto que são professores, conduzidos, por motivos diversos, a esta função administrativa, mas não possuindo o preparo gerencial necessário para o exercício destas funções. Especificamente na função da coordenação do curso, nível intermediário da gestão da IES, o autor relata que é onde se pode observar esta situação com maior clareza, e que

estes profissionais são especializados nas áreas de conhecimento do curso, mas algumas vezes não se sentem administradores, e pondera que nem tampouco agem como tal.

Muitos destes profissionais ficam atendendo situações emergenciais, pois não possuem um foco claro em quais seriam as necessidades fundamentais da sua função na gestão do curso. Esta percepção também é de Viana (2006), que observou em seus estudos que os coordenadores pesquisados não tinham bem definidos os limites de suas funções, que o exercício habitual percebido seria o de atender à demanda que se apresentava cotidianamente.

Palmeiras e Szilagyi (2011) investigaram sobre a pretensão de ser coordenador de curso entre 134 professores de uma IES privada. Observaram que 61 destes (46%) gostariam de chegar a este cargo, sendo que as principais motivações apresentadas referiam-se à necessidade de dar uma visão estratégica ao curso, o interesse em implantar inovações, e também por que o cargo de gestão faz parte da pretensão da carreira de professor.

Grillo¹⁰ (1996 apud WALTER et al., 2006, p.4) declara que os cargos de direção oferecem melhores salários e status, e que este seria um dos motivos pelo qual muitos professores universitários pleiteiam estas funções. Contudo, devido às necessidades de um perfil de gestor, o autor alerta que se corre o risco de se perder-se um bom professor, sem ganhar um administrador preparado.

Com base nesta preocupação, Argenta (2012) reconhece que assumir a liderança de uma IES não é tarefa fácil. Considera que nesta função deve haver a sintonia entre a missão organizacional e o planejamento institucional, e que o coordenador deve perceber neste ambiente o caráter transformador de sua ação, pois os estabelecimentos de ensino são unidades sociais em constante mudança.

Reforçando a informação de como tradicionalmente é feito o acesso dos professores à coordenação de cursos privados, pauta-se nos dados de Viana (2006), que ao avaliar as formas de acesso do dirigente à direção do curso de 46 coordenadores, reconheceu que a maioria, 63%, havia sido indicado/nomeado para o cargo, outros 21,7% passaram por processo seletivo e apenas 15,3% teve sua ascensão por meio de eleição.

As atividades de formação de um coordenador de curso geralmente passam por uma reprodução dos trabalhos ao qual foi submetido enquanto mantinha apenas sua atuação

¹⁰ GRILLO, A.; N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades**: em busca da qualidade do ensino superior. Florianópolis: Insular, 1996.

docente. Parte destes coordenadores pode ter sido auxiliar de coordenação e recebido formação em serviço. Mello (2008) reforça esta informação quando aponta que em seu estudo pôde observar que os coordenadores que pesquisou relataram que as informações sobre as atribuições da função foram sendo obtidas à medida que os processos aconteciam no curso ou eram apresentados por gestores mais experientes no cargo.

Contudo, pelas novas demandas que estas atividades vêm impondo a estes profissionais, é importante considerar a necessidade de realizar atualização constante sob forma de educação continuada para o exercício da função.

Ferreira (2009) declara que as IES estão em busca pela profissionalização do ensino superior, e que precisam contar cada vez mais com agentes importantes na otimização do processo organizacional. Segundo a autora, o coordenador de curso, que no passado era um profissional totalmente acadêmico e especialista em sua área de atuação, é visto agora como o agente principal desse contexto organizacional e necessita qualificar-se para suprir as novas necessidades da gestão do ensino superior.

Marcon (2011) observou que na fase de mudança de professor para coordenador, o professor inicia a realização da função gerencial, mas continua na função de docente. Contudo, espera-se que ele apresente os comportamentos característicos da função gerencial. Relata que alguns destes professores que não tiveram experiência em cargos de gestão, e que também não foram capacitados para a função, vão adquirindo a prática das atividades no dia a dia, na realização das atividades pertinentes. Nestes casos, a autora sinaliza que muitos comportamentos destes coordenadores poderão continuar a ser aqueles que apresentavam enquanto docentes, com foco restrito nas responsabilidades com a sala de aula.

Os estudos realizados por Pinheiro (2010) colaboram nesta interpretação quando declaram que o novo coordenador de cursos acaba por repetir as atividades desempenhadas por quem o antecedeu; passa a seguir rotinas, regras e normas, entendendo que esta é a parte mais importante para exercer o cargo. A autora declara que este coordenador com isso limita, em um grau inferior ao que lhe competiria, a sua capacidade de atuação e compreensão, e que a sua principal atuação nestes novos tempos seria elaborar e planejar o futuro.

Segundo Marcon (2011) a falta de experiência do coordenador de curso no desempenho das suas atividades, ou a não-preparação do docente para ser um coordenador de curso, pode resultar em intervenções inadequadas e de pouca qualidade no cargo, que

resultarão em consequências negativas para toda a comunidade acadêmica. O autor avalia que o tempo no cargo não pode ser tido como um elemento suficiente para considerar que um coordenador de curso seja tido como experiente, se não for associado também a uma formação teórica, filosófica e ideológica, e que ter conhecimento da natureza política da função, apenas, não garantirá que as suas intervenções e os seus processos nas tomadas de decisão sejam adequados às situações que se apresentam.

Capanema (2004) reconhece que a função do coordenador de curso exige cada vez mais qualificação profissional, que deve ser buscada isoladamente, em conjunto ou auxiliada pela IES. O autor sugere que o titular ou postulante ao cargo de coordenador de curso deve, dentre outros: buscar o aprimoramento profissional próprio, atualizando-se tanto na área de gestão pedagógica quanto de gestão administrativa; atualizar-se em relação às tendências do mercado e à legislação educacional participando de eventos na área específica de educação; estabelecer uma rede de contatos com entidades externas, com outros profissionais de educação e com a comunidade, a fim de perceber as necessidades regionais, conquistar parcerias e criar fontes alternativas de recursos; preocupar-se com o futuro profissional dos egressos, adequando o currículo às exigências do mercado de trabalho, além de estimular a pós-graduação; buscar junto à direção da IES a promoção da gestão estratégica equalizando o planejamento com a cultura e com o ambiente organizacionais.

Um estratégia onde a IES sinalizou positivamente para a capacitação dos gestores de curso pode ser observado nos estudos de Mello (2008) em que a IES pesquisada realizou como estratégia institucional para o desenvolvimento de competências gerenciais, um Curso de Especialização em Gestão Universitária para todo o seu grupo gestor, com vistas a aprimorar seu desempenho.

Mello (2008) ao buscar identificar as competências gerenciais necessárias para a gestão de cursos de graduação, reconheceu que no universo que estudou, pouco mais da metade dos coordenadores atuantes na IES pesquisada também adquiriram conhecimentos sobre gestão em pós-graduações. Pôde reconhecer com os coordenadores pesquisados que as principais dificuldades para a gestão seriam o grande número de alunos no curso, o pouco investimento em capacitações, a carga horária insuficiente para as atividades requeridas, e a imprecisão das ferramentas administrativas. Relata que embora os coordenadores avaliados tenham considerado que a gestão dos cursos acontecia de modo satisfatório, havia sobrecarga de trabalho.

Palmeiras e Szilagyi (2011) com base em seus estudos também salientam que, em muitos casos, a forma que o gestor de curso aprende a função é exercendo-a, e também por meio da experiência de outros colegas da instituição, ficando clara a carência em relação à preparação adequada, bem como a necessidade de treinamento e desenvolvimento de competências para o exercício do papel gerencial. Como a premissa de diminuição de custos, manutenção e ampliação da participação no mercado é prioridade entre as IES privadas, os autores julgam que a gestão das IES deveria centrar-se no seu planejamento estratégico e, para tanto, necessitaria qualificar os responsáveis pela gestão de cursos.

A capacitação para a gestão educacional não é tarefa que possa ser relevada, precisa fazer parte das preocupações dos gestores institucionais. Como orientação, Pinheiro (2010) aponta o entendimento que duas situações devem estar bem concretizadas para a função de um gestor de curso: as atribuições do cargo precisam estar bem definidas, e estas atribuições precisam ser aprendidas por quem irá ocupar este cargo. A autora declara que o profissional que for ocupar esta função precisa de capacitação, e este processo educacional é mais complexo se os comportamentos para o exercício da função não são suficientemente conhecidos e definidos.

Esta percepção também foi a de Piazza¹¹ (1997 apud PINHEIRO, 2010, p. 25), ao estudar o papel das coordenações de cursos de graduação. Segundo a percepção de coordenadores no exercício da função, afirma que há precariedade em todo o processo de gerenciar cursos de graduação. A autora pesquisou 27 aspectos relacionados ao exercício da coordenação de curso com 21 coordenadores de curso de graduação de uma IES na região sul do País, e sentencia que parte dos coordenadores entrevistados não foi capaz de identificar claramente sua função, nem, tampouco, as situações envolvidas no exercício diário de sua função.

Pinheiro (2010) ao estudar as classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” como atribuições de um coordenador de curso de graduação fez as seguintes indagações:

O que um coordenador de curso de ensino superior deveria ser capaz de fazer ao se deparar com situações que requeiram modificação não somente estruturais, mas, sobretudo de comportamentos das pessoas que compõem o sistema do qual ele tem a responsabilidade de gerir?

¹¹ PIAZZA, M. H. O. **Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício de sua função.** 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos em convênio com Universidade de Caxias do Sul, São Carlos, 1997.

Que tipo e quanto conhecimento são necessários para capacitar um coordenador de curso de ensino superior para se tornar capaz de gerir um processo de mudança organizacional? (PINHEIRO, 2010, p.10).

A autora declara que a literatura ainda é parca para subsidiar o conhecimento necessário para possibilitar esta discussão, e que o pouco conhecimento disponível, que trata dos comportamentos e conhecimentos necessários para capacitar gestores de cursos de ensino superior justifica a preocupação com a produção de conhecimento científico que vise contribuir com esta necessidade social. Culmina apresentando um interessante enfoque quando declara que as IES são aquelas que ordinariamente conferem formação para a atuação profissional em várias funções, mas que, de forma inusitada, uma das principais funções das IES, a de coordenador de curso, ainda não tem sua atenção devida para um processo formal de formação acadêmica.

Contribuindo com o pensamento de Pinheiro (2010), Marcon (2011) dita que a função de gestor de curso deve ser planejada, e os coordenadores, que são responsáveis por ela, devem passar por preparação. Declaram que as ações de planejamento das estratégias relacionadas a formação profissional e sua implementação são tarefas muito complexas, sendo imprescindível combinar aspectos técnicos e políticos. A autora diz que habilidades gerenciais precisam ser desenvolvidas e aprendidas, pois são relevantes na realização de coordenação de um curso e da própria instituição.

Outros autores, ponderam sobre esta preocupação. Como conclusão de seus estudos sobre os desafios atuais da função da coordenação de curso, Palmeiras e Szilagyi (2011) sugeriram à IES estudada que fossem desenvolvidos cursos de formação para os cargos gerenciais, visto reconhecerem que os coordenadores avaliados não estão preparados ou não tem vocação para a gestão. Sugeriram também a implantação imediata, de um Fórum de Coordenadores, que privilegiaria a troca constante de experiências, permitindo, dentro de uma filosofia de melhoria contínua, correções de rumos e padronizações de procedimentos.

Viana (2006) ao estudar 46 coordenadores de cursos de enfermagem de IES públicas e privadas de Minas Gerais, reconheceu que havia a necessidade imprescindível de estudos, que preferencialmente oportunizasse trocas de experiências para compreensão dos atuais cenários das IES, pois com base nos dados observados, não se poderia criar expectativas ou cobrar daqueles dirigentes a postura de um gestor de uma unidade estratégica de negócios.

Há também a preocupação em avaliar se a carga horária que é atribuída a um coordenador de curso em IES privada é condizente com a esperada para que ele cumpra com os requisitos que lhe são confiados.

Palmeiras e Szilagyi (2011) investigaram a percepção dos coordenadores de uma IES privada sobre a carga horária necessária para exercer a função de coordenador. Embora os pesquisadores tivessem a informação de uma consultoria realizada na IES estudada de que as atividades administrativas eram aquelas que tomavam mais tempo dos coordenadores, reconheceram que o grupo avaliado (31 coordenadores) entendeu que seria necessário se dedicar 20 horas nesta função, sendo o intervalo de 60% a 80% para atividades pedagógicas do curso, e o restante em atividades administrativas. Na mesma pesquisa, os diretores institucionais pesquisados (11) tenderam a concordar com os coordenadores, enquanto os professores (134) e os funcionários (24) entenderam que o ideal deveria ser 50% da carga horária para cada atividade administrativa e pedagógica. Paradoxalmente à percepção da consultoria realizada, a maioria dos respondentes dos quatro grupos (diretores, coordenadores, professores e funcionários) respondeu que a carga horária praticada era suficiente para desempenhar a função de coordenador naquela IES.

Para que o coordenador de curso consiga cumprir suas muitas atividades em seu horário de gestão na IES, Marcon (2011), na defesa de que o tempo de coordenação na IES deva ser ocupado com as atividades que são de competência restrita deste profissional, declara que os coordenadores estão cumprindo as atividades-meio que deveriam ser desenvolvidas por distintos profissionais da equipe, deixando em segundo plano as atividades-fim, características da coordenação de cursos, como as de natureza estratégica. Com base nisto, preconiza que é fundamental que o coordenador de curso consiga coordenar sua equipe e capacitar estes atores para atuar conjuntamente nestas atividades rotineiras, desenvolvendo a habilidade de delegar funções.

Preocupado em garantir que o coordenador de curso tenha seu tempo otimizado para atendimento a questões que demandem sua expertise profissional diferenciada, não dispensando parte considerável de seu tempo de trabalho em atividades de rotina, que podem ser desempenhadas por outros profissionais, Marcon (2011) declara que para que o coordenador de curso possa priorizar seu tempo nas atividades de natureza gerencial, é mandatório que haja a capacitação das pessoas responsáveis pelos serviços de apoio.

Heerdt¹² (2002 apud MARCON, 2011, p. 2) investigou as competências essenciais dos coordenadores de curso para facilitar o trabalho de recursos humanos, e também para contribuir para o melhor desempenho das suas atividades de coordenação. Neste estudo o autor relata que são pontos importantes no papel de coordenação a comunicação, a interação, o relacionamento interpessoal, a liderança, as atitudes pessoais, o planejamento e o conhecimento, e que cabe ao coordenador o empenho em manter um relacionamento interpessoal adequado, para que os recursos humanos sejam caracterizados facilitadores para o trabalho de gestão.

As análises de Walter et al. (2006) colaboram em parte nesta interpretação e elenca um problema ainda mais significativo. Os autores observaram ao estudar o perfil de 27 coordenadores de cursos de administração de IES da região oeste do Paraná, que as ações por estes gestores, eram voltadas quase que exclusivamente às ações internas, no atendimento de alunos e professores, o que deveria ser objeto de reflexão nas IES, visto que as atividades de planejamento deveriam ser priorizadas. No entanto, ao analisar a baixa carga horária destinada à função, passa a considerar que as atividades de planejamento podem estar fortemente comprometidas por este fator.

Walter et al. (2006), observaram que a carga horária de dedicação destes coordenadores à gestão do curso era de até 20 horas semanais para 40,7% da amostra. Com base nestes dados, e no fato que estes gestores conciliam as funções docentes na mesma IES (51,9% tem carga horária semanal dedicada à docência de até dez horas e 29,6% de até 20 horas), alertam sobre a problemática acerca da conciliação das atividades administrativas e docentes destes gestores, onde o pouco tempo de dedicação à coordenação acaba por ressoar nos resultados da gestão, dificultando o relacionamento com as atividades e os atores do ambiente acadêmico. Recomendam que para melhorar os níveis de profissionalização na gestão universitária, as questões ligadas à conciliação entre a carga horária ensino/gestão precisam ser aperfeiçoadas.

Silva (2007), quando analisou os referenciais do MEC para avaliação da função de coordenador de curso, observou que, não havia sido determinada, até aquele momento, uma carga horária mínima semanal para suas atribuições. Segundo o autor, existem alguns indicadores de base no curso que também devem servir para o dimensionamento desta carga

¹² HEERDT, A. P. **Competências essenciais dos coordenadores de curso de uma organização de ensino superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

horária: o número de professores, estudantes e turnos do curso; as ações de assistência previstas aos alunos e professores; reuniões de trabalho; implementação dos planos, programas e projetos; contatos externos dentre outros. O autor considera importante que o coordenador de cursos deva se dedicar inteiramente ao curso. Como considera que ele também atue como docente no curso que gerencia, prevê que a soma da carga horária docente, mais a carga horária para as funções gerenciais deva ser de 40 horas semanais.

Além da necessidade de se prever uma carga horária adequada para cumprir com esta complexa função, há também a percepção de que o coordenador de curso necessita se profissionalizar para o exercício desta atividade especializada.

Farinelli e Melo (2009) concordam com esta afirmação visto que preconizam que se passou a perceber a necessidade de uma maior profissionalização do coordenador de curso, pois é necessário prever que haja melhoria no exercício de suas funções para o enfrentamento dos desafios atuais, ampliando assim as facilidades e diminuindo as dificuldades que envolvem o trabalho desse gestor educacional. Pondera que estas considerações se devam devido às alterações do cenário do ensino superior brasileiro, que passaram por expansão acelerada, que gerou grande competitividade, onde as IES passaram a buscar padrões administrativos inovadores e profissionais para enfrentar esses novos tempos. Os autores finalizam apontando nesta condição, que o coordenador de curso deve ter desenvoltura política, competências e habilidades que extrapolem o conhecimento específico do curso, com conhecimento que possa instrumentalizá-lo para o exercício das práticas gerenciais que levem a respostas adequadas às expectativas de todos os envolvidos no processo.

Ao avaliar o atual cenário competitivo no ensino superior privado, Farinelli e Melo (2009) observam que tem crescido a exigência dos coordenadores de curso, que outrora era ligada apenas às questões pedagógicas. Analisando as coordenações de cursos do Serviço Social, as autoras consideram que o coordenador de curso é um elemento precioso na evolução da gestão das IES privadas, visto que este profissional tem sido colocado como um gerente intermediário, uma vez que se comunica tanto com a diretoria, como com os professores e os alunos. Para tanto, este profissional, além de ser capacitado academicamente, deve possuir as competências de um administrador, com capacidades como: comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar

alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados.

Silva (2006) realizou um levantamento sobre o coordenador de curso, suas atribuições e desafios. Intencionando sensibilizar os dirigentes universitários para mostrar a necessidade de mudanças no comportamento do coordenador de curso, o autor sugere começar pelo treinamento de seus gerentes educacionais com uma visão de futuro, com foco na gestão acadêmica de forma sistêmica, articulada aos planos estratégicos da universidade, de modo a se obter um ensino de elevada qualidade.

Este estudo partiu da observação do autor após ter exercido a gerência do Projeto Brazil/MEC/MSU-AID-512-L 090, na Michigan State University, em um consórcio com 32 universidades norte-americanas e outras 12 brasileiras, ainda na década de 1970. O autor observou pontos relevantes do sistema universitário norte-americano nesta experiência, como a existência de gestores da educação superior atuando nos vários níveis da administração universitária, onde os bons reitores eram disputados e tinham contratos milionários. Os cursos de graduação tinham formação genérica e a especialização profissional se dava na pós-graduação. Relata o autor também que outro fator característico é que a grade curricular dos cursos de graduação continham matérias obrigatórias de artes, esportes e filosofia, dentre outras, que compunham a parte humanística de todos os cursos, mesmo os de ciências exatas e biológicas.

O estudo registra que para terem um melhor resultado, os gestores das universidades brasileiras, participantes do referido consórcio, julgaram necessário naquele momento contratar um curso de pós-graduação de curta duração (um quadrimestre) em Administração Universitária para pró-reitores e assessores de planejamento. O autor acredita que somente agora é possível considerar que a discussão acerca da gestão universitária, em especial a de coordenador de curso, encontre campo favorável em nosso país.

O estudo apresenta um dado legal histórico importante. Em 2002, com a publicação do Ministério da Educação dos novos mecanismos de avaliação dos cursos de graduação (Avaliação das Condições de Ensino - ACE/Manual de Avaliação - 2002), que trazia como título “Coordenador de Curso e Chefia de Departamento: Funções e Atribuições”, já se abordava como prioridade para as atividades do Coordenador de Curso o enfoque na gestão acadêmica, deixando-se as atividades puramente administrativas e burocráticas para outros gestores universitários.

Especula-se que o trabalho do coordenador deveria ser também direcionado para a colaboração direta na captação e retenção de alunos, bem como no relacionamento com os demais setores envolvidos nestas atividades.

Salvi (2007) em seus estudos deparou-se com afirmações contundentes sobre o novo papel do coordenador de curso, visto que alguns autores pesquisados por ele entendiam, em uma visão mais empresarial, que o curso superior seria uma unidade estratégica de negócios, tendo que dar resultados, onde os coordenadores deveriam estar preparados para lidar com questões de marketing, finanças e planejamento estratégico.

Viana (2006) corrobora com esta interpretação. Em seus estudos com 46 coordenadores de cursos, sentenciou que não se poderia criar expectativas ou cobrar daqueles dirigentes a postura de um gestor de uma unidade estratégica de negócios, visto que estes não possuíam noções de marketing, gestão financeira e planejamento estratégico.

Collete (2008) apresentou considerações sobre o coordenador de curso e a possibilidade de ser um gestor para a competitividade. Para o autor, o coordenador de curso pode ser também um gestor de negócios. Para tanto, ele considera ser necessário ter conhecimento sobre marketing, destacando que para aquele que conhece, o marketing inteligente seria a arte de coordenar com visão de negócio e que o coordenador de curso, na gestão de negócios, deve priorizar: desenvolvimento e manutenção da qualidade; utilização efetiva dos recursos; e estabelecimento de visão estratégica direcionada para a organização.

Pondera que no passado, o marketing era visto como uma função isolada na empresa, subordinada a outras funções, e que hoje o marketing não seria uma função paralela, mas sim uma forma de fazer negócios, não estando restrita a um departamento. Declara que as instituições de ensino, de forma geral, escolas, faculdades, universidades, escolas de idiomas, escolas de informática e escolas profissionalizantes, têm uma “miopia administrativa” por crerem que a utilização de Marketing Educacional não é ética. Estima que essa concepção seja fruto do enfrentamento, por parte destas instituições, de grandes demandas no passado que as levaram a achar tal uso desnecessário.

Outras frentes divergentes são encontradas. Silva (2007) discute a diferença entre a interpretação da antiga LDB, Lei 5.540/66, e da atual, Lei 9.394/96. Reflete que na antiga LDB havia a figura do departamento como a menor estrutura acadêmica da universidade, onde, frequentemente, o chefe do departamento acumulava a função de coordenador do curso. Com isso, o coordenador de curso, que deveria preocupar-se com os aspectos acadêmicos,

dividia suas funções na gestão administrativa do órgão. O autor aponta que, equivocadamente, esta situação se perpetuou mesmo com a chegada da nova LDB, prejudicando os resultados do coordenador de curso nas suas funções acadêmicas, e que a gestão dos recursos operacionais, que demanda muito tempo deve ser delegada a outro gestor ou colaborador que não o coordenador de curso.

Salvi (2007) corrobora com esta interpretação, e aponta que uma instituição educacional depara-se no seu dia a dia com afazeres de gestão que se assemelham a qualquer organização (atividades de finanças, recursos humanos, suprimentos, manutenção, comerciais, comunicação, dentre outras). Salaria que os gestores educacionais de instituições particulares enfrentam certa dicotomia entre os assuntos administrativos e acadêmicos, deixando dúvidas se tais atividades são paralelas ou complementares. Também relaciona esta nova situação com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996) da educação brasileira, que deixou de exigir as figuras departamentais, administrativas por natureza, às quais os coordenadores de cursos eram subordinados, e que ao serem abolidas transferiram ao coordenador de curso suas atribuições, ficando a cargo deste, tanto as funções acadêmicas quanto as administrativas.

Santos (2005), ao estudar o nível de exigência e competitividade que impera no mercado atual, norteia os empreendedores na procura por elementos capazes de proporcionar vantagem competitiva que, além de possuir características sustentáveis, propiciem condições ao êxito da organização dentro da denominada Nova Economia¹³, uma vez que nesta, fatores tradicionais que até então se assemelhavam à riqueza, são suplantados pela produção distinta de valor, cuja matéria-prima é o conhecimento. Desta feita, segundo o autor, os coordenadores de cursos, entendidos como gestores institucionais, devem se valer deste instrumento para a transformação da cultura dos cursos e da IES privada.

Palmeiras e Szilagyi (2011) concordam com esta informação, e sinalizam que as IES têm buscado maior profissionalização de seus cargos gerenciais. Entendem que o

¹³ Segundo Nascimento (2000), Nova Economia seria melhor definida como um sistema socioeconômico resultante do avanço das tecnologias telemáticas, que potencializam significativamente os meios de comunicação e distribuição de intangíveis, e, também, a interação entre os agentes econômicos, que determinam inovações significativas em importantes dimensões da vida humana e das organizações. Também é concebida como um novo modelo de negócios, que utilizando a tecnologia, principalmente a Internet, estabelece facilidades de comunicação e contribui significativamente na transferência de informações, definindo um novo conceito de fazer negócios na era digital.

desempenho eficaz desta função depende da identificação das atividades realizadas e dos papéis gerenciais assumidos nesta atuação profissional, e também da necessidade de um gestor que concilie a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. Julgam os autores que os tradicionais modelos de gestão do ensino superior parecem estar superados e inviabilizados, e que há necessidade de mudanças para a renovação do modelo de gestão das IES.

Silva (2007) entende que a promoção dos cursos deve ficar prioritariamente a cargo da diretoria e da administração superior da instituição. Contudo, o autor crê que o coordenador deve participar ativamente deste processo promovendo o curso junto à própria comunidade acadêmica, aos ex-alunos e até mesmo externamente, quando se intencionar ações para prospectar e buscar novos alunos. Pondera que o coordenador conhece, melhor que ninguém, seus estudantes, sabendo, portanto, como alcançá-los, conquistá-los e mantê-los fiéis. Em sua análise o autor considera que o marketing institucional é genérico e abrangente, e que o curso pode se envolver em ações gerenciadas pelo coordenador de curso como palestra em cursos secundários, entidades associativas e outras, proferidas pelos docentes do curso. Finaliza apontando que em IES onde esta ação foi promovida, observou-se o aumento de forma significativa do número de candidatos nos processos seletivos de alguns cursos.

Observa-se como são amplas as expectativas profissionais deste coordenador de curso e pondera-se sobre a possibilidade que teria de atender integralmente perspectivas profissionais tão distintas em uma única função.

Argenta (2012) em seu estudo analisou 71 gestores educacionais, onde 49 eram coordenadores de curso, de quatro Centros Universitários privados, da região Centro sul de Minas Gerais. Identificou dez desafios principais da atuação dos coordenadores de curso nesta instituições: excesso de atribuições profissionais gerando sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador; necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras com sugestão de participação no planejamento; falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante e professores; necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia; necessidade de formação administrativa e didático-pedagógica; falta de estabilidade; necessidade de comprometimento por parte dos coordenadores; necessidade de desenvolvimento de competências para a função; aumento de titulação pelos coordenadores; e captação e manutenção de alunos. Com base nestas conclusões, a autora informa que as quatro IES componentes desta pesquisa definiram cinco

competências que seriam as necessárias para estes coordenadores: desenvolvimento de características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade); aquisição de conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico); desenvolvimento de relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação); aquisição do conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica, liderança, motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe); e aquisição do conhecimento da legislação.

Bilessimo (2007) sinaliza que a atual competitividade entre as IES tem que resultar na criação de instituições diferenciadas ou na transformação das atuais, como estratégias de sobrevivência, devendo se adaptar às diversificadas demandas externas, procurando novos nichos de atuação. Para este intento, Bilessimo (2007) aponta que o atual coordenador de cursos deve ter um perfil mais de líder do que de autoridade, e que as características pessoais deste profissional deve compreender: boa comunicação, dinamismo, transparência, espírito empreendedor, bom relacionamento interpessoal, interação com o mercado e sociedade em geral.

Silva (2007) também orienta para os critérios, além dos acadêmicos, que devem ser observados na identificação de um profissional para a função de coordenador de curso. Segundo o autor, as características essenciais para o sucesso nesta indicação deverão conter, ao menos: amplo relacionamento tanto no meio acadêmico como na área profissional; contatos com dirigentes e profissionais de sucesso, o que facilita a promoção de intercâmbios e palestras para os alunos do curso; ser ético, justo e enérgico em suas ações.

Este entendimento é compartilhado por Silva (2007), que embora estabeleça que o coordenador de curso deva cuidar exclusivamente da gestão acadêmica do curso, entende que o perfil do novo coordenador de curso deva ser caracterizado de forma mais ampla, como coordenador gestor. Defende que este profissional é o responsável pelo desempenho do curso, sendo por isso aquele que responderá pelos ônus e bônus dos resultados das avaliações efetuadas pelo MEC, bem como da conceituação do curso na comunidade universitária e sociedade. Em uma abordagem bem ampla, o autor solicita entendimento para conceber que a gestão acadêmica não contempla apenas os aspectos curriculares, mas o curso em sua totalidade, que está inserido no contexto particular da instituição e na sociedade. Por isso, com base nesta premissa, este coordenador deverá participar de forma sistêmica do processo

decisório, sendo conhecedor e executor de excelência do planejamento estratégico da instituição definido em seu PDI e PPI, e do curso no seu PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Espera-se que este novo coordenador, diferente da habitual característica de gestor de recursos, caracterizado por atitudes reativas, tenha o perfil de um gestor de oportunidades, com atitudes proativas. O autor orienta que outras funções administrativo-institucionais devem ficar a cargo de outros gestores.

Mello (2008), na investigação sobre as competências gerenciais necessárias na gestão de cursos de graduação, elencou que as principais seriam: a visão de futuro, objetivando o desenvolvimento político-estratégico institucional; ser criativo; ter conhecimento sobre políticas nacionais e institucionais; ter ética; ter liderança; ser bom articulador; e conhecer a legislação do Ensino Superior.

Capanema (2004) já sinalizava que as atividades de coordenação de cursos superiores vinham ganhando um novo perfil, e que o trabalho deste profissional tomava um rumo inovador. O autor declara que novas atribuições, que antes eram exclusivas de chefes de departamentos e diretores, passaram a ser desempenhadas pelo coordenador, que passou a figurar como um importante gestor educacional. Decisões gerenciais como: indicação de professores para contratação e demissão, investimentos necessários, avaliação da satisfação do aluno, acompanhamento das mudanças no mercado de trabalho, avaliações internas e externas, planejamento institucional e estratégico, busca de recursos para atividades inerentes ao curso, passaram a fazer parte do escopo das suas competências, ultrapassando as habituais preocupações pedagógicas.

Para Capanema (2004) gerir o projeto pedagógico era, e ainda é, uma das principais atribuições do coordenador de curso, mas apenas ser um especialista na área de atuação já não é condição suficiente para o bom coordenador, que passou a ter como requisito da função necessidade da visão estratégica. Afirma que os coordenadores clamam por ter autonomia financeira, mas, em seu estudo avaliou que quando foram questionados sobre a adimplência dos alunos e sobre a busca de fontes alternativas de recursos para o curso, somente um coordenador disse ser responsável pela adimplência e outros dois por buscar em fontes alternativas.

Silva (2007) também aponta elementos sobre este assunto e orienta que a gestão financeira do curso também deva ser motivo de atenção do coordenador de curso, visto que o

não preenchimento de vagas no processo seletivo, bem como a evasão percebida e a inadimplência, pode abreviar a vida do curso na instituição.

Alguns estudos buscaram reconhecer entre os atores das IES como era visto o papel do coordenador dentro destas instituições.

Palmeiras e Szilagyi (2011) ao analisar os desafios atuais da função da coordenação de curso, onde este profissional se depara com a gestão acadêmica e estratégica, com noções pedagógicas e administrativas, intencionaram estudar o perfil e competências necessários para um coordenador de curso e, para tanto, avaliaram a percepção de gestores e funcionários de uma IES. O total de pesquisados neste estudo foi de 200 indivíduos, onde 11 eram diretores, 31 coordenadores, 134 professores e 24 funcionários, todos do Campus Central da Universidade de Passo Fundo.

Ao analisar a importância dos conhecimentos (conhecimentos de tecnologia de informação e comunicação; conhecimento dos instrumentos e regimentos institucionais vigentes; e experiência como gestor), Palmeiras e Szilagyi (2011) observaram sem admiração que, indistintamente, a totalidade dos respondentes, embora em função tão distintas, teve a mesma percepção de que, para exercer a função de coordenador de curso, é necessário conhecer os objetivos da instituição, bem como seu PDI e PPC.

Já ao analisar as habilidades requeridas (orientação para resultados; tomada de decisões; capacidade de negociação; Liderança; e Organização), Palmeiras e Szilagyi (2011) observam que não houve o mesmo consenso. Enquanto os funcionários percebiam todas as habilidades como muito importantes, foi inusitado observar o fato de que para os coordenadores e diretores a habilidade de tomar decisões foi a mais importante, e esta mesma habilidade foi tida em último lugar no grau de importância pelos professores. Por fim, ao analisar os fatores atitudinais (ética; iniciativa; responsabilidade; criatividade e inovação; flexibilidade e adaptação a mudanças; trabalhar em equipe; autocontrole; relacionamento interpessoal; e capacidade de ouvir e perguntar), as autoras chamam a atenção para a atitude ética, que foi destacada em primeiro lugar pelos funcionários, mas não pelos coordenadores, diretores e professores, que apontaram atitudes como responsabilidade e iniciativa antes do comportamento ético.

Percebe-se que as funções esperadas de um coordenador de curso em uma IES são amplas e abrangem atividades que ultrapassam as habituais funções pedagógicas.

Fendrich, Pereira e Reis (2006) ao estudar o papel do coordenador de Curso e a gestão estratégica universitária declararam que para que se atinja elevados padrões de qualidade na gestão de um curso de graduação, a função de coordenador de cursos deve exercida com muita competência, abarcando funções e responsabilidades nas áreas gerenciais, política, acadêmica e institucional.

Pautados nas premissas de Franco (2002) sobre o coordenador ideal, os autores alertam que essa ampla gama de funções e responsabilidades que circunscrevem a construção de um coordenador ideal de forma nenhuma pode remeter a um perfil pronto e acabado, mas que permite contemporizar uma atitude aprendente de edificação contínua e superação permanente.

Fendrich, Pereira e Reis (2006) ao avaliar as atuações nas áreas gerenciais, acadêmicas, institucionais e políticas do âmbito do trabalho do coordenador de curso, relatam que houve uma avaliação bastante otimista dos elementos pesquisados, expressando um desempenho por parte dos gestores bastante favorável. Mas na análise dos autores, na premissa de engendrar a universidade como uma organização aprendente, ainda ficava bastante limitada a capacidade destes coordenadores em antecipar novas mudanças e ajustar estratégias vigentes.

2.2.2. Análise das funções dos coordenadores de curso, segundo Franco (2002).

Franco (2002) buscou identificar as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador do curso e distribuiu-os em quatro campos distintos: político, gerencial, acadêmico e institucional.

Partindo da premissa de Franco (2002, p.19-20), elencam-se abaixo estas funções e suas atribuições correspondentes.

Funções Políticas

1. O Coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso.
2. O Coordenador de Curso deve ser um “animador” (estimulador, proativo, congregativo, participativo, articulador) de professores e alunos.
3. O Coordenador deve ser o representante de seu curso.
4. O Coordenador de Curso deve ser o “fazedor” do marketing do curso (promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito da IES e na sociedade).
5. O Coordenador deve ser responsável pela vinculação do Curso com os anseios e desejos do mercado.

Funções Gerenciais

1. O Coordenador deve ser o responsável pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso.
2. O Coordenador deve ser o responsável pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.
3. O Coordenador deve ser responsável pelo estímulo e controle da frequência docente.
4. O Coordenador deve ser responsável pelo estímulo e controle da frequência discente.
5. O Coordenador deve ser responsável pela indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão deles.
6. O Coordenador deve ser responsável pelo processo decisório de seu Curso.
7. O Coordenador deve ser responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu Curso.

Funções Acadêmicas

1. O Coordenador deve ser o responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso.
2. O Coordenador de Curso é responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares.
3. O Coordenador deve ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso.
4. O Coordenador deve cuidar do desenvolvimento das atividades complementares em seu Curso.
5. O Coordenador deve estimular a iniciação científica e pesquisa entre professores e alunos.
6. O Coordenador de Curso deve ser responsável pela orientação e acompanhamento dos monitores.
7. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.
8. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelos estágios supervisionados e não-supervisionados.

Funções Institucionais

1. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu Curso no Exame Nacional de Cursos (atual ENADE).
2. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo acompanhamento dos antigos alunos do Curso.
3. O Coordenador de Curso deve ser responsável pela empregabilidade dos alunos.
4. O Coordenador de Curso deve ser responsável pela busca de fontes alternativas de recursos.
5. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC.
6. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados.
7. O Coordenador de Curso deve ser responsável pelo vínculo da regionalidade do seu Curso.

Dentre as pesquisas realizadas, a proposta de Franco (2002) parece abranger o maior detalhamento para a função. Estas atribuições são aquelas que estariam no rol de encargos esperados do coordenador do curso atual e servirão de base para parte da pesquisa deste estudo.

2.2.3. Caracterização da função do coordenador de curso em documentos oficiais nas IES privadas

Marques (2006) afirma que enxergar a IES como uma empresa ainda é algo que encontra resistências no setor. Defende que para colaborar na construção de resultados positivos, todos os elementos da gestão de uma universidade deveriam ser convocados, especialmente os coordenadores de curso, tradicionalmente ligados apenas à gestão acadêmica. Entende que o perfil da função deveria passar por uma mudança profunda, passando por um processo de profissionalização, pois esta nova postura de gestor exige conhecimentos que muitos não possuem, como noções de marketing, gestão financeira e planejamento estratégico. O autor aponta que este processo deve se iniciar nas novas definições das funções dos coordenadores que devem constar do regimento da instituição.

Os Regimentos Institucionais são os documentos onde devem estar descritas, dentre outras, as funções dos coordenadores de cursos, que em alguns casos são tidos como diretores de cursos.

Para observar como os coordenadores de curso de IES privadas têm suas funções discriminadas foi feito um levantamento com este desígnio entre as IES privadas de maior relevância no cenário nacional, tidas como as mais exitosas em suas ações. Foi levantado o rol das 20 melhores IES privadas que figuraram em 2012 no ranking geral da RUF (Ranking Universitário Folha¹⁴), e a partir da lista destas IES privadas, foi realizado um levantamento sobre a disponibilidade destes regimentos em seus sítios na web, usando seus próprios mecanismos de buscas, ou feita uma busca fora destes, e realizada uma análise, naqueles encontrados, sobre os seus conteúdos, e se nestes estariam as tradicionais características acadêmicas ou se apresentariam as características empreendedoras, propaladas como necessárias ao momento contemporâneo da gestão acadêmica privada.

¹⁴ Este ranking baseou sua metodologia em rankings internacionais, como o ranking global THE (Times Higher Education), o QS (Quacquarelli Symonds) e a ARWU (Academic Ranking of World Universities, de Xangai), e foi adaptada ao contexto brasileiro.

Para o ranking geral, somente universidades foram analisadas, uma vez que são instituições consideradas mais completas, por possuírem ensino e pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Contudo, as exigências que essas instituições necessitam cumprir também são mais rígidas que outras organizações de ensino. Foram classificadas 191 universidades, sendo 90 IES privadas e 101 públicas. Os indicadores que compuseram a fórmula do RUF foram: Qualidade da pesquisa, Qualidade de ensino, Avaliação do mercado e Indicador de inovação.

Quadro 3 - 20 IES privadas melhores colocadas no RUF

Posição no RUF	Nome da universidade	Nota total
13°	Pont. Univ. Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	70,9
16°	Pont. Univ. Católica do Rio Grd. do Sul (PUCRS)	70,2
27°	Pont. Univ. Católica do Paraná (PUCPR)	57,7
31°	Univ. Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	56,1
33°	Univ. do Vale do Rio Dos Sinos (Unisinos)	53,5
35°	Univ. Católica de Brasília (UCB)	52,9
40°	Univ. de Caxias do Sul (UCS)	51,1
42°	Pont. Univ. Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	49,8
47°	Pont. Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP)	48,6
58°	Univ. do Vale do Paraíba (Univap)	43,6
59°	Univ. Luterana do Brasil (Ulbra)	43,2
64°	Univ. de Ribeirão Preto (Unaerp)	40,5
65°	Univ. São Francisco (USF)	39,4
66°	Univ. de Fortaleza (Unifor)	38,9
68°	Univ. do Extremo Sul Catarinense (Unesc)	38,2
69°	Univ. do Vale do Itajaí (Univali)	38,1
73°	Pont. Univ. Católica de Campinas (PUC-Campinas)	36,9
74°	Univ. de Franca (Unifran)	36,3
79°	Univ. de Passo Fundo (UPF)	34,4
86°	Univ. Metodista de São Paulo (Umesp)	32,9

Fonte: Adaptado de Folha de São Paulo (2012)

Pela redação do Art. 32, inciso II do parágrafo 2º, da Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, “a instituição manterá em página eletrônica própria [...] o conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o Estatuto ou Regimento que instruíram os pedidos de ato autorizativo junto ao MEC” (BRASIL, 2007). Contudo, em oito destas instituições (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Universidade Católica de Brasília, Universidade de Caxias do Sul, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade de Fortaleza, Universidade de Franca e Universidade Metodista de São Paulo) não foi possível identificar, no momento da construção deste relato, pelos mecanismos de busca da internet internos ou externos, a disponibilidade destes documentos.

Nas 12 demais IES privadas, estas informações estiveram disponíveis para acesso.

Em grande parte destas, as atribuições, competências ou responsabilidades do coordenador de curso, em algumas IES privadas denominados como diretor de curso, restringem-se exclusivamente às questões ligadas à administração acadêmica. Dentre estas se incluem Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade

Católica do Paraná, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade de Ribeirão Preto e Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Duas IES privadas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade São Francisco, embora tenham disponíveis seus regimentos para consulta, não declaram estas atribuições nestes documentos.

Em algumas, é possível encontrar atribuições inespecíficas, que podem abranger outras ações que não apenas a administração acadêmica. Exemplo é a Universidade do Vale do Paraíba, que em seu Regimento Interno, inciso XX do Artigo 9º, considera que compete ao coordenador “efetuar as demais atribuições que lhe forem delegadas ou decorrentes da natureza de sua função” (UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, 2011, p. 7).

Apenas quatro destas instituições descrevem mais detalhadamente funções empreendedoras do coordenador de curso, além daquelas habituais atribuições acadêmicas. Dentre elas, cabe destaque à Universidade Luterana do Brasil, que divide as atribuições do diretor de curso entre as áreas administrativa e acadêmica (no ensino de graduação e pós-graduação, na pesquisa, iniciação científica e na extensão). Na área administrativa merece destaque os itens J (elaborar a previsão orçamentária anual do Curso e submetê-la à Pró-reitoria competente) e N (zelar pelo cumprimento dos planos de ação e pela aplicação e controle orçamentários, responsabilizando-se pelos resultados).

Outra IES privada que declara atribuições semelhantes é a Universidade do Extremo Sul Catarinense, que em vários incisos do Art. 27 de seu regimento aponta elementos que demonstram ultrapassar as funções acadêmicas do coordenador de curso. Questões ligadas aos assuntos orçamentários (Encaminhar à Diretoria da Unidade, anualmente, com a antecedência devida, os dados inerentes à proposta orçamentária, decorrente do Plano Anual de Trabalho, quanto às necessidades e às atividades do curso, para aprovação; Gerenciar o desenvolvimento financeiro do curso; Colaborar, em articulação com a Diretoria da Unidade, com medidas inerentes ao cumprimento das obrigações financeiras dos acadêmicos com a Instituição; e Zelar pela correta aplicação dos recursos oriundos do orçamento descentralizado) são competências do coordenador de curso nesta IES privada. Merece registro também outro item inespecífico que pode querer ultrapassar as competências acadêmicas do coordenador de curso, descrito no regimento como “exercer outras atribuições decorrentes de sua competência ou atribuídas pela Diretoria da Unidade” (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, 2007, p. 32).

Também a Universidade do Vale do Itajaí descreve no Art. 65 de seu regimento atribuições do coordenador de curso, que permitem considerar que a função acadêmica também se encontra ampliada neste posto. Merecem destaque os itens XIX (participar, ativamente, do processo de controle da evasão e da inadimplência, sugerindo medidas e alternativas para a tomada de decisões) e XX (participar, ativamente, do processo de divulgação do curso, estabelecendo parcerias para viabilização de estágios e prestação de serviços), que demonstram a relação da função do coordenador com os setores de cobrança e marketing. Da mesma forma, como visto em outras IES privadas, nesta também se encontra declarada abertura para cumprimento para exercer outras atribuições inerentes à sua função e as que lhes forem conferidas pelo Regimento ou por delegação superior (item XXI). Também é digno de menção que esta IES estabelece no caput do Art. 65 de seu regimento abertura para designação de outras atribuições ao coordenador de curso, descrevendo literalmente que as atribuições listadas são aquelas “entre outras”.

Na Universidade de Passo Fundo, também foi possível reconhecer como atribuições do coordenador de curso, ações ligadas à participação na elaboração da proposta de orçamento do curso (item IX do Art. 42 do Regimento Geral). Da mesma forma como encontrada em outros regimentos, nesta IES privada também se registra a atribuição inespecífica de “exercer as demais atribuições administrativas e de coordenação dentro de sua esfera de competência”, no item X do Art. 42 do seu regimento geral (UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, 2011, p. 13).

Uma vez que os parâmetros utilizados nas pesquisas para composição do RUF são de critérios mais acadêmicos, as universidades mais bem avaliadas podem não ter na função de coordenador um papel de administrador mais agressivo, compatível com o que se prega ser necessário para o momento contemporâneo das IES privadas. Diante disto, pretendeu-se identificar as IES privadas que tivessem o maior número de alunos do ensino superior brasileiro. Depois desta identificação, também foi intencionado avaliar os regimentos internos ou gerais destas IES privadas e verificar como este papel é identificado, visto que nestas a função administrativa do coordenador de curso poderia estar mais evidenciada.

Para reconhecer o ranking das IES privadas brasileiras com maior número de matrículas foi consultada a Sinopse do Censo da Educação Superior do ano de 2011¹⁵,

¹⁵ O Censo da Educação Superior é uma ação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que coleta dados sobre a educação superior. Este censo tem o objetivo de oferecer o detalhamento das informações para avaliar a situação atual e as grandes tendências do setor educacional superior, para acesso da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Reúne informações sobre as

publicada pelo INEP. Como grande parte destas IES privadas têm o maior número de alunos nos cursos a distância, foi utilizado o item 7.1. deste relatório, que expõe o número de concluintes, número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, sendo a soma deste último item aquele utilizado neste relato.

Para encontrar as 10 primeiras posições em número de matrículas nas IES privadas brasileiras, foi necessário chegar até a 12ª colocação da lista geral, pois duas IES com maior número de matrículas desta lista são públicas (Universidade de São Paulo e Universidade do Tocantins).

Quadro 4 - 12 maiores IES por número de matrícula (10 maiores IES privadas por número de matrícula)

Instituições		Matrículas – Graduação		
		Presencial	a Distância	Total
1.	Universidade Paulista	169.271	68.506	237.777
2.	Universidade Norte do Paraná	9.155	148.141	157.296
3.	Universidade Estácio De Sá	109.823	36.065	145.888
4.	Universidade Nove de Julho	126.745	3.710	130.455
5.	Universidade Anhanguera – UNIDERP	13.767	70.579	84.346
6.	Universidade Luterana do Brasil	27.593	47.075	74.668
7.	Centro Universitário Leonardo da Vinci	3.414	67.456	70.870
8.	Universidade de São Paulo	67.131	185	67.316
9.	Faculdade de Tecnologia Internacional	2.079	56.658	58.737
10.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	50.206	704	50.910
11.	Universidade do Tocantins	243	44.778	45.021
12.	Universidade Castelo Branco	8.486	32.160	40.646

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2011)

Duas IES privadas fazem parte da lista de instituições com maior número de alunos e também da lista do RUF. A primeira é a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que como informado anteriormente, não foi possível identificar, pelos mecanismos de busca internos ou externos, a disponibilidade do regimento, e a segunda é a Universidade Luterana do Brasil, que já teve os dados do seu regimento comentados anteriormente.

Dentre as oito remanescentes desta lista, em quatro delas não foi possível identificar a existência do regimento em seus sítios na internet (Universidade Norte do Paraná, Universidade Nove de Julho, Universidade Anhanguera – UNIDERP, Faculdade de Tecnologia Internacional).

instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (BRASIL, 2011).

Como esperado, a maioria das atribuições dos coordenadores de curso, encontradas nas IES privadas que disponibilizam seus regimentos, são as habituais, de natureza acadêmica.

O regimento do Centro Universitário Leonardo da Vinci, declara em seu Art. 25 as competências do Coordenador de Curso naquela IES privada e nesta estão descritas ações estritamente acadêmicas. Já a Universidade Castelo Branco, mesmo tendo a maioria das funções do coordenador de curso previstas no âmbito acadêmico, declara mais explicitamente as expectativas destes em funções empreendedoras. No Item XVIII, do art. 53 de seu regimento, é possível observar a declaração de que o coordenador deve interagir com o planejamento estratégico da Instituição, com seu Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, definindo diferenciais estratégicos e posicionamento de seu curso perante a sociedade.

Da mesma forma como apresentado na lista anterior, também se encontra em algumas destas IES privadas atribuições inespecíficas para o coordenador, que podem abranger outras ações que não apenas a administração acadêmica. No regimento da Universidade Paulista encontra-se que são atribuições do coordenador constituir comissões para estudo de temas, execução de projetos ou tarefas específicas e exercer as demais funções exigidas para o bom desempenho da Coordenação do Curso. Também na Universidade Estácio de Sá, o art. 27 em seu item XVIII, declara dentre as competências do Coordenador de Curso que ele deve desempenhar outras atividades que, por sua natureza, lhe sejam afeitas.

Salvi (2007) realizou uma pesquisa descritiva, intencionando comparar as atribuições dos coordenadores de curso nas regulamentações internas da IES e na legislação, e o papel realmente desempenhado pelos coordenadores em um centro universitário privado. Considerando as quatro funções do coordenador, descritas por Franco (2002), os resultados mostraram que os coordenadores estavam atuando principalmente nas questões políticas e acadêmicas, e que este resultado era coerente com as atribuições definidas no estatuto do centro universitário estudado, visto que em seus documentos institucionais os coordenadores tinham poucas responsabilidades descritas nos âmbitos gerencial e institucional. Percebeu que as normas institucionais das atribuições do coordenador de curso diferem com a realidade dinâmica e com exigências crescentes com que eles se deparam. Contudo observou em sua pesquisa, que as funções desempenhadas por eles ainda estão distantes das que se atribuem a um gerente típico (questões gerenciais, financeiras, comerciais ou de marketing).

Estas considerações são reafirmadas por Silva (2007), que aponta que mesmo diante da nova legislação, as instituições de ensino não promoveram mudanças significativas em seus estatutos e regimentos, nem, tampouco, na sua estrutura operacional. Em sua função profissional no Ministério da Educação analisou quase 700 estatutos e regimentos de IES, para fins de homologação ministerial, no período de 1997 a 1999, e informa que poucas foram as exceções onde a IES se preocupou com a modernização da gestão do curso. Contudo, pela análise realizada nos editais anteriores, embora em um universo restrito, já é possível observar que outras funções, não de natureza essencialmente acadêmica, já são encontráveis e podem rapidamente passar a figurar nos regimentos das IES privadas para caracterizar esta função nestes novos tempos.

2.2.4. Caracterização da função do coordenador de curso em editais de contratação nas IES privadas

Como os instrumentos internos podem ser mais perenes, mas as atribuições institucionais sofrerem modificações independentes destes, foi proposto buscar reconhecer dentre os editais divulgados para o cargo de coordenação de curso nas IES privadas, se haveria a identificação de um perfil diferenciado e identificado com as atuais definições de gestor educacional. Como a busca por coordenadores é feita muito frequentemente dentro do universo interno da IES privada, raros são os editais encontráveis para esta seleção.

Adiante são apresentados os editais encontrados, durante o relato desta pesquisa, para processo de seleção para a função de coordenador nas IES privadas e como são apresentados para a comunidade acadêmica.

Analisando o edital lançado em 2011, o Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), instituição privada catarinense, prima pela formação, titulação e disponibilidade de tempo para seleção para o cargo. Contudo, as atribuições descritas para desempenho na função estão bem situadas nas questões habituais de cunho da administração acadêmica, do que de outra natureza. Da mesma forma, a Faculdade de Educação São Francisco, instituição de ensino privado com sede na cidade de Pedreiras (MA), também lançou edital em 2011 para seleção de coordenadores de curso com exigências bem semelhantes. O mesmo pode ser visto no edital do Centro Universitário de Sete Lagoas (MG) – UNIFEMM, lançado no final de 2010.

Foi possível identificar que existem editais que vão além destas habituais atribuições de administração acadêmica. Em 2008, a ESFA – Escola Superior São Francisco de Assis, instituição privada capixaba, apresentou como condições para eleição ao processo de seleção docente para compor o cargo de coordenador do curso as habituais condições de formação e titulação, bem como disponibilidade de carga horária, e apresentou uma proposta para contratação de um perfil mais abrangente do que a atual administração acadêmica. Neste edital é possível reconhecer que o cargo previa atribuições de gestão acadêmica, gestão administrativa e gestão de pessoas. Ainda neste edital a gestão administrativa já previa itens como a sustentabilidade financeira do curso.

Em 2011, na Universidade Veiga de Almeida (IES privada do Rio de Janeiro) são condições para seleção de coordenador de curso de graduação as habituais condições de formação e titulação, além de disponibilidade de tempo, mas também a disponibilidade para assumir as atribuições de Gestão Acadêmica, Gestão de Pessoas, Gestão Administrativa e também a Gestão de Marketing. Reconhece-se neste edital que as funções de coordenador abrangem um leque de atividades que suplantam a habitual questão estritamente acadêmica, chegando a atuar nas questões ligadas à sustentabilidade do projeto no tocante à racionalidade no uso dos recursos disponíveis, proposta orçamentária do curso, captação e retenção de alunos, isoladamente ou em conjunto com outros setores da universidade.

Os diferenciais do edital apresentado pela Faculdade de Educação de Bacabal – FEBAC, para contratação de coordenador de curso no ano de 2013, foram a exigência de que o candidato não tivesse vínculo empregatício integral em outra IES, e também comprovar alguma atividade de gestão e/ou liderança, caso houvesse, com carta de recomendação.

Outros editais, como o da Faculdade Metrocamp e do Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA, ambos publicados em 2013, exigiam experiência comprovada por um tempo mínimo na coordenação de cursos de graduação.

A maioria dos editais disponíveis para contratação de coordenadores de cursos de IES privadas restringiam-se apenas a declarar as etapas do processo que abrangia, em sua maior parte, a titulação, a análise curricular, além de entrevista. Os que declaravam as funções para a coordenação de curso, ficavam restritos apenas às questões da administração acadêmica da função.

2.2.5. Caracterização dos coordenadores de curso pelos instrumentos de avaliação do INEP

Muito frequentemente, as IES pautam-se pelos indicadores dos instrumentos de avaliação do MEC para orientar as suas ações internas, visto que estas avaliações são de caráter regulatório e podem refletir na continuação de oferta de seus cursos ou até na atuação acadêmica de forma mais ampla. Assim, intencionou-se buscar observar como o coordenador de curso é avaliado nestes instrumentos orientadores.

Como o número de instrumentos atuais é mais reduzido do que os apresentados até o ano de 2011, buscou-se reconhecer os instrumentos utilizados nos últimos anos, inclusive os desativados, para observar como o coordenador de curso é avaliado nos diversos processos em que a IES é ou foi submetida nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC, visto que este processo deve ter interferido na caracterização desta função nas IES estabelecido por este critério questões culturais relativas à função.

Durante este estudo, ainda estavam disponíveis instrumentos de avaliação de cursos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância, e o de Credenciamento, Recredenciamento Institucional e transformação de organização acadêmica. Porém, outrora, dispunha o MEC para avaliação de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) 10 instrumentos distintos:

1. Instrumento para autorização de curso de Medicina
2. Instrumento para autorização de Bacharelado e Licenciatura
3. Instrumento para autorização de curso de Direito
4. Instrumento para autorização de curso Tecnológico
5. Instrumento para reconhecimento de Bacharelado e Licenciatura
6. Instrumento para reconhecimento de curso de Direito
7. Instrumento para reconhecimento de curso de Pedagogia
8. Instrumento para reconhecimento de curso Tecnológico
9. Instrumento para reconhecimento de curso de Medicina
10. Instrumento para renovação de reconhecimento de Cursos

Em fevereiro de 2012, com revisão em maio do mesmo ano, todos os instrumentos da lista anterior resultaram em apenas um novo Instrumento de avaliação de cursos, que, como citado anteriormente, passou a subsidiar os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. O referido instrumento é dividido em três dimensões (Dimensão 1: organização didático-pedagógica;

Dimensão 2: corpo docente e tutorial; e Dimensão 3: infraestrutura). Este instrumento estabelece pesos por dimensão, variando se será utilizado para autorização de Curso ou reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

Especificamente para considerar o que este instrumento avalia na figura do coordenador de curso, reconhece-se inicialmente nas instruções para preenchimento do instrumento, no item 6.2 (contextualização do curso), que se faz necessária a identificação do coordenador do curso, e apresentar o perfil do coordenador do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso). Em um último campo é assinalado o atendimento ou não aos requisitos legais e normativos, que são itens regulatórios imprescindíveis, não participando, contudo, do cálculo do conceito da avaliação. Esses itens indicam se o dispositivo legal e normativo por parte da instituição foi cumprido, para que de posse dessa informação o Ministério da Educação possa tomar as decisões cabíveis.

Os indicadores de cada dimensão são avaliados por conceitos que variam de um até cinco, onde o conceito três é o mínimo para indicar configuração “suficiente”.

Quadro 5 - Conceitos atribuídos em instrumento de avaliação de cursos (INEP/MEC)

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE.
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE.
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Fonte: Brasil (2012, p. 2)

As avaliações em que o coordenador de curso é alvo neste instrumento estão apresentados na dimensão dois (corpo docente e tutorial) e apenas um item na dimensão três (infraestrutura).

Detalhando os indicadores pertencentes à dimensão dois, podemos encontrar o indicador 2.2., que avalia a atuação do coordenador, averiguando atendimento dentre os conceitos anteriormente elencados, considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores. Indicador específico para cursos a distância, o indicador 2.3 avalia a experiência do coordenador do curso em cursos a distância, onde o critério mínimo esperado (conceito três) é de que o coordenador possua experiência em cursos a distância maior ou igual a dois anos e menor que três anos. O indicador 2.4 avalia a experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador, onde o critério mínimo esperado

(conceito três) é que o coordenador possua experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a quatro anos e menor que sete anos sendo, no mínimo, um ano de magistério superior. Outro indicador da dimensão dois é o 2.5, que avalia o regime de trabalho do coordenador de cursos presenciais, onde estipula para conceito mínimo (três) que o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20. Esta condição é prevista para educação a distância de modo distinto. O indicador 2.6, específico para esta modalidade, considera condição mínima (conceito três), quando a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

O último item avaliado é o indicador 3.2, pertencente à dimensão três (infraestrutura), que avalia o espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos. Neste indicador avalia-se como conceito mínimo (três) se o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.

Não são encontráveis neste instrumento indicadores diferentes que não aqueles que visem garantir a boa condução da gestão acadêmica do curso superior. Pode-se considerar que os critérios exigidos em um processo de avaliação de curso pelo Ministério da Educação seja de autorização, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, presencial ou a distância, atentem mais às condições de administração acadêmica e suas condições de infraestrutura para esta função, visto que para este órgão estas são as premissas a serem atendidas para a boa coordenação de um curso de graduação.

No outro instrumento vigente, de Avaliação Institucional Externa, que subsidia o ato de credenciamento e credenciamento institucional e transformação de organização acadêmica na modalidade presencial, do ano de 2012, as avaliações a que são submetidas os coordenadores não são de caráter acadêmico ou gerencial, restringindo-se a questões ligadas a infraestrutura para execução de suas atividades e não para outras questões mais fundamentais.

Para avaliação da Educação a Distância eram previstos quatro instrumentos (autorização de curso para oferta na modalidade a distância, reconhecimento de curso a distância, credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância, e credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância). Os dois

primeiros, para autorização e reconhecimento de cursos, foram substituídos pelo novo instrumento, relatado anteriormente, e há estudos sobre a possibilidade de alterar os instrumentos para os processos de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância (atualmente os processos de credenciamento utilizam o mesmo instrumento de avaliação para o credenciamento de IES) e para credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância. Contudo, para prosseguir na identificação de como o Ministério da Educação avalia o coordenador de curso em seus diversos instrumentos, fez-se uma exploração nestes instrumentos, mesmo naqueles já substituídos, pois por meio desta análise pode-se considerar discutir este aspecto e suas possíveis interferências na execução deste papel de gestão de cursos nas IES privadas.

Pelas suas contemporaneidades, os demais 10 instrumentos extintos no ano de 2012 para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos (autorização de curso de Medicina, autorização de Bacharelado e Licenciatura, autorização de curso de Direito, autorização de curso Tecnológico, reconhecimento de Bacharelado e Licenciatura, reconhecimento de curso de Direito, reconhecimento de curso de Pedagogia, reconhecimento de curso Tecnológico, reconhecimento de curso de Medicina e renovação de reconhecimento de Cursos), bem como os instrumentos vigentes para credenciamento e credenciamento institucional (instrumento de Avaliação Institucional Externa, usado para credenciamento institucional, bem como o Instrumento de Avaliação para credenciamento de IES), também foram avaliados com vistas a identificar a forma como o coordenador de curso é avaliado pelo Ministério da Educação em suas variadas formas de abordagem.

Muito embora a função de coordenador de curso seja de extrema importância na IES, nem todos os instrumentos avaliados ponderam sobre este papel em seus escopos. Dentre todos os instrumentos estudados, quatro deles não fazem menção direta ao papel do coordenador de curso: Instrumento de Avaliação Institucional Externa, Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituição de Educação Superior (faculdade), Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância e Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da Modalidade de Educação a Distância.

Nos demais instrumentos, as exigências para esta função são muito semelhantes, e, de modo geral, ficam restritas à titulação, formação, tempo de experiência, formas de atuação, regime de trabalho e espaço físico para desenvolvimento das atividades.

2.3. A Gestão do conhecimento como ferramenta para atuação do coordenador de curso

Uma das características do conhecimento, segundo Sveiby (1998, p.33) é que “ao contrário dos recursos físicos, o conhecimento cresce quando é compartilhado”. Desta forma, pode-se prever que a gestão do conhecimento nas empresas colabora para a inovação contínua, gerando vantagem competitiva, e se a gestão do conhecimento se tornar novo modelo gerencial pode vir a contribuir para o aumento da competitividade das organizações.

O conhecimento pode ser exposto como tácito e explícito. Brito (2010) considera que o conhecimento explícito é de fácil transmissão entre os indivíduos, pois pode ser expresso por palavras, números, sons etc. Já, pondera o autor, o conhecimento tácito é representado pelas ações e experiências pessoais, como valores, ideias e crenças.

O autor divide o conhecimento tácito em duas dimensões, técnica e cognitiva, onde a dimensão técnica é concebida pelas habilidades que os indivíduos desenvolvem na execução de determinadas atividades e a cognitiva que se apoia nas crenças, percepções, ideias, valores, emoções e modelos mentais erigidos nas experiências vividas. Quando o interesse na gestão de conhecimento é transformar o conhecimento tácito em explícito, Brito (2010) considera que este processo, chamado por ele de externalização, deve acontecer por meio de diálogos ou reflexões coletivas. O processo inverso, de internalização, se dá quando se converte o conhecimento explícito em tácito, que ocorre quando indivíduo adota os novos conhecimentos, passando a fazer parte das suas práticas individuais. Esta última é uma das intenções desta pesquisa, que busca identificar os processos desenvolvidos por coordenadores e cursos superiores que atingiram a excelência no conceito do ENADE em 2011, se aplicados às características de outras IES privadas.

O mesmo processo de criação do conhecimento que ocorre com as pessoas, segundo Nonaka e Takeuchi (2008) também acontece no nível das organizações.

Silva (2002) preconiza que a gestão do conhecimento tem sua utilidade nas organizações empresariais nos níveis estratégico, tático e operacional. Declara que o nível estratégico deve cuidar da ligação entre competitividade da empresa e a criação de competências organizacionais. No nível tático, a gestão do conhecimento deve considerar os processos de negócio. E no nível operacional, deve estar ligada à aprendizagem. Se bem

implantados, o autor considera que se podem identificar processos de alto retorno, rendendo resultados empresariais significativos.

Embora as IES privadas não sejam um modelo tradicional empresarial, dadas às suas particularidades, Scharf, Floriano-Sierra e Santos (2005) ao estudarem a gestão do conhecimento nas universidades declaram que esta ferramenta é a mais adequada em tempos em que as IES precisam se reinventar, reorganizar e redirecionar esforços. Ponderam que, neste contexto é necessário que o conhecimento gerado esteja catalogado, registrado, e que organização seria imperativo. Contudo, na universidade, como acontece em todos ambientes, uma parte significativa do conhecimento é tácito, o que impede uma disseminação organizada e um compartilhamento metódico.

É preciso estudar como fazer com que a gestão do conhecimento contribua para a implantação de um novo cenário de transformação na atual gestão das IES privadas. Novos processos são requeridos e poucos estão habilitados a tratá-los adequadamente. Assuntos como evasão, retenção, marketing educacional, finanças, apesar de serem assuntos considerados fundamentais em tempos atuais na gestão educacional, não são de pleno domínio dos gestores, quanto mais de forma coletiva nas IES, e espera-se que, para o bem de seus intentos, o conhecimento acerca destas práticas seja gerado e acumulado nestas instituições.

Como já discutido, um fato que causa grande preocupação nas IES privadas, uma vez que a captação de alunos tem se tornado sobremaneira concorrida, é a retenção de seus alunos já captados. Diante dos altos índices de evasão, é possível afirmar que hoje, mais do que atrair, é preciso investir na retenção com táticas inovadoras e visão de futuro. Como exemplo de um processo pouco encontrável entre as IES privadas brasileiras, cita-se que nos EUA, instituições já desenvolvem estratégias como a criação do cargo de gerente de retenção. Para atender a este nova demanda de conhecimento, entende-se que há que se discutir como as IES privadas podem investir em uma visão empresarial para o negócio da educação, equilibrando a visão educacional com a empresarial, desenvolvendo a competência em equilibrar essas duas dimensões (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2010b).

Sobre evasão, Lobo (2007) menciona que do ponto de vista da instituição, não há maior fracasso no atendimento de sua missão do que o aluno que se evade. O autor declara que cerca de 2 a 6% das receitas são empregadas com marketing com a finalidade de cativar novos alunos, enquanto para manter os estudantes já matriculados o investimento em nada se

parece com o anterior. Menciona, também, que seus estudos apontaram que o custo para conservar um estudante em uma instituição é quatro vezes menor do que o gasto para atraí-lo.

Outra forma inovadora e pouco usual de abordagem é relatada por alguns autores que defendem que as IES privadas precisam investir em marketing de relacionamento com seus alunos. Garcia (2008) discute que os desafios dos gestores educacionais são no sentido de que os alunos se envolvam de tal maneira e com tamanha satisfação pelo seu aprendizado que sua permanência ultrapasse os estudos da graduação, prolongando-se à pós-graduação, ao mestrado e ao doutorado. Aponta ainda que a fidelização tem ainda outra importância: os alunos seriam os principais defensores e embaixadores da imagem e da marca da IES.

Diante dos desafios desta empreitada, fica o questionamento de como implantar técnicas tão distantes das práticas convencionais das IES privadas, a exemplo destas anteriormente explicitadas, se não pela gestão do conhecimento. Questiona-se qual seria o agente desta transformação nas IES privadas. Como o grande foco das receitas das IES privadas ainda está centrado nas atividades de ensino (graduação e pós-graduação), seriam os coordenadores de cursos os principais elementos que poderiam intermediar a mudança do paradigma de gestão das IES privadas tradicionais, proposto por seus gestores.

Para discutir o desenvolvimento da inteligência organizacional e competitiva como geração de nova cultura nas IES privadas, recorre-se a Tarapanoff (2001) que afirma que é necessário dar ênfase à abordagem e revisão de modelos e metodologias voltados para o planejamento, administração e tomada de decisão nas organizações, dentro do contexto da nova ordem mundial, econômica e social dos dias atuais, tendo a informação como principal recurso e caracterizando-se como uma "sociedade da informação" (ou economia do conhecimento), devendo haver interconexão entre inteligência competitiva e gestão de informação e do conhecimento.

O conhecimento, e sua gestão, devem ser a chave que abre estas novas possibilidades de abordagens gerenciais. Enquanto o conhecimento parte de dados e informações, a gestão depende das pessoas. De acordo com Probst et al. (2002, p.29), que de maneira suficientemente detalhada estudaram uma sucessão de condicionantes direcionados à gestão do conhecimento, esse pode ser definido como:

Conhecimento é o conjunto total incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Ele inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia-a-dia e as instruções sobre como agir. O conhecimento baseia-se em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas.

Terra (2000) aconselha que a gestão do conhecimento está relacionada à habilidade das empresas em empregar e agrupar as diversas fontes e tipos de conhecimento organizacional e, estas, deverão ser utilizadas para o desenvolvimento de competências predeterminadas e capacidade de inovação, revelados em novos produtos, sistemas de gerência e liderança de mercado, assim como em processos.

Nesta mesma premissa, Oliveira (2002) confirma que para descobrir, gerenciar, desenvolver o capital intelectual e oferecer uma estrutura sobre a qual as Instituições de Ensino Superior (IES) possam desenvolver estratégias úteis e valiosas para competir, é necessária a perfeita compreensão dos processos envolvidos e a instalação de um ambiente que propicie o trabalho do profissional do conhecimento.

Na expectativa de orientar este processo, Davenport e Prusak (1998) alertam que para que a gestão do conhecimento possa prosperar na IES, ela precisa criar um conjunto de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de aprender, distribuir e utilizar o conhecimento.

É preciso criar um contexto adequado para a gênese do conhecimento, envolvendo estruturas organizacionais que fomentam relacionamentos sólidos e colaboração eficaz, reforçando a interação entre conhecimentos tácitos e explícitos por meio de fronteiras diferentes (KROGH et al., 2001).

Promover gestão do conhecimento e inovação em um ambiente tão tradicional como o ensino superior não é tarefa pouco complicada. O docente, que habitualmente tem um discurso positivo quanto à inovação relacionada à profissão a qual colabora em formação no curso superior que leciona, não é inovador em sua própria prática profissional docente. Desta forma, um coordenador de curso precisará de grande empenho para promover um ambiente propício para a inovação na gestão educacional pela gestão do conhecimento.

Em consonância com este pensamento, Braga (2010c) declara que, em sua concepção, a maior inovação ocorrida na educação nesta virada de século foi o início da aplicação dos princípios básicos de gestão no setor educacional. Critica que na educação nunca foi comum haver práticas do tipo: orientação por resultados; indicadores de desempenho; avaliação 360 graus; estabelecimento de metas quantificáveis; meritocracia; análises estruturais e funcionais; métodos gerenciais, entre outras possibilidades. Isto seria decorrência do fato de que os cargos de dirigentes educacionais eram cargos considerados políticos, aonde a capacidade administrativa do dirigente nunca chegava a ser considerada.

Mesmo após algumas mudanças, o autor sentencia que o amadorismo ainda predomina neste ambiente, e que sem a correta aplicação dos princípios da gestão, não se tirará a educação brasileira da posição medíocre em que se encontra.

A porcentagem de falhas ocorridas na tomada de decisão oriunda dos mantenedores e dirigentes de instituições de ensino ainda é alta. Avalia-se que o indicador de sucesso nas decisões estratégicas sobre ações competitivas, investimentos, tecnologias e marketing no setor educacional seja inferior a 50%. Nas instituições de ensino, as decisões gerenciais são tomadas, em sua maioria, baseadas em acontecimentos passados, por meio do modelo linear de projeção do futuro dando continuidade ao ocorrido no passado. Este modelo mental de gestão produz um condicionante que leva a replicar um passado inexistente, comprometendo, desse modo, as decisões estratégicas (BRAGA, 2010a).

Não há como considerar que os coordenadores de curso, com espaço de atuação cada vez mais crescente, com a crescente oferta de cursos da forma como tem acontecido, possam fazer com que as expectativas depositadas neles sejam atendidas sem que este promova orientações prévias e frequentes, e acompanhamento próximo.

Bilessimo (2007) lembra que com a extinção dos departamentos das estruturas organizacionais das IES, após a publicação da nova LDB, a coordenação de cursos passou a se responsabilizar pela gestão e qualidade do respectivo curso superior. Declara que a administração dos cursos de graduação por este coordenador é caracterizada pela falta de um modelo de gestão adequado e cita os principais desafios da atividade: legislação existente, burocracia institucional, infraestrutura disponível, orçamento, concorrência, realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mercado de trabalho para os egressos, convênios, tecnologia, pessoal (funcionários, professores), entre outros. A autora pondera que a falta de um modelo de gestão decorrerá em problemas contingentes como o coordenador não possuir visão sistêmica do curso, perdendo o seu foco estratégico; a não priorização dos processos; falta de clareza nos objetivos a alcançar; gestão não compartilhada com os demais atores; entre outros. Por fim alerta que, sem um modelo de gestão estabelecido, quando há a troca da coordenação perde-se a continuidade do trabalho, e o novo profissional que assume a função precisa retomar o diagnóstico do cenário e projetar novas ações para dar continuidade ao trabalho.

Com base nas premissas que são estabelecidas na gestão do conhecimento, busca-se evitar que os coordenadores gerenciem estes cursos com base no que vivenciaram em experiências docentes, portanto não gerenciais, tomando como modelo as estruturas que

reproduzem e perpetuam um modelo de gestão que se pauta apenas em rotinas acadêmicas e que não tangencia as novas necessidades da função.

Silva (2007) aponta que a gestão universitária em nosso país nunca foi considerada como uma especialidade que merecesse a profissionalização do setor, e que nos Estados Unidos, ao contrário, existem gestores universitários especializados há bastante tempo. Aponta que hoje em dia os especialistas brasileiros em administração já recomendam encarar a atividade de ensino como uma empresa, e como tal, o curso se constitui em uma unidade produtiva inserida no conjunto “universidade”.

Diante do exposto, entende-se porque na atualidade, os grandes desafios para gerir uma instituição de ensino relacionam-se à capacidade dos seus administradores em conseguir a cooperação entre a parte acadêmica e administrativa; cooperação entre os setores internos; e cooperação entre os produtos e serviços da instituição e cooperação com o mercado. Toda esta ação pode ser aprimorada se apoiada pelas ferramentas disponíveis para a gestão do conhecimento.

2.4. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e sua relação com a gestão dos cursos de graduação

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é um dos principais elementos de avaliação da educação superior atualmente. Como qualquer processo que busca gerar avaliação do ensino superior, de sua aplicação resultam elogios e críticas dos estudiosos da academia.

O ENADE é parte de vários outros indicadores que avaliam os cursos e as IES, como o CPC, o IGC e o IDD. Desta forma, foi proposto que este indicador pudesse ser um elemento que nortearia a identificação dos cursos privados avaliados em 2011 com conceito máximo (cinco) neste exame, e por estes cursos identificar seus coordenadores de curso para que estes fossem avaliados nesta pesquisa.

Em sequência são apresentados alguns elementos que identificam este exame e sua relação com o desempenho de estudantes, cursos e gestores de IES.

2.4.1. O ENADE, sua criação e vinculação ao SINAES

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) decorreu do antigo Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como Provão, que foi criado em 1995 (Lei 9.131/95). Este sistema de avaliação pautava-se em um exame escrito, de amplitude nacional, que era aplicado a estudantes concluintes em áreas pré-selecionadas pelo MEC. Foi efetivado gradualmente como o principal instrumento da avaliação da Educação Superior brasileira, vigorado de 1996 até 2003, quando atingiu 26 áreas. O modelo imposto pelo MEC, que não constou em consulta e discussão públicas, recebia muitas críticas de parte da comunidade acadêmica, sobretudo dos especialistas em avaliação. Porém, aos poucos estas críticas e resistências foram diminuindo, embora ocorressem boicotes por uma parcela de estudantes (DIAS SOBRINHO, 2010).

Segundo Dias Sobrinho (2010), a lógica do Provão previa que o resultado do desempenho dos estudantes no exame mediria a qualidade dos respectivos cursos, onde a qualidade de um curso ocuparia uma posição relativa em uma escala de A a E, que corresponderiam ao resultado do desempenho de seus alunos no exame, o que, em última análise, não se efetivou. O autor aponta que pela intensificação das críticas recebidas ao Provão, foi criada uma Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria de Educação Superior, que propôs um sistema de avaliação mais efetivo para atender aos intentos da avaliação da educação superior. Pela Lei 10.861, de 14 de abril, 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES, segundo suas premissas:

[...] analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (BRASIL, 2013).

O ENADE, que integra o SINAES, tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O SINAES, por sua vez, é a composição de três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE). Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação

Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (BRASIL, 2011).

A Lei 10.861/2004 estabelece que a avaliação de desempenho do corpo discente passe a ser feita por intermédio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (parágrafo 1º do artigo 5º da Lei 10.861/2004):

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

2.4.2. O ENADE, seus objetivos, características e vinculação a outros critérios de avaliação da Educação Superior.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um exame aplicado anualmente em larga escala. É composto por questões referentes à formação geral e específica, para aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos seus estudantes ingressantes e concluintes das Instituições de Educação Superior (IES). É resultado de uma combinação de variáveis, entre elas o perfil socioeconômico e as habilidades inerentes aos alunos que ingressam em determinado curso, assim como a contribuição do próprio curso para a formação específica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, [201-?]).

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação (BRASIL, 2011, s. p.).

O ENADE é componente fundamental de outros indicadores utilizados na avaliação da educação superior brasileira, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2012 (Brasil, 2013) é a versão mais atualizada da Nota Metodológica atualizada anualmente pelo INEP/MEC, cuja intenção é apresentar os procedimentos de cálculo do Conceito ENADE, do CPC e do IGC, que devem orientar as avaliações realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que são utilizadas como medidas da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior brasileiras, índices que são utilizados tanto como referenciais no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.

Várias normas legais tratam sobre o ENADE, dentre elas as mais relevantes e que orientam a matéria são:

- Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004: Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
- Portaria Normativa nº. 6, de 14 de março de 2012 (Regulamenta o ENADE 2012)
- Portaria Normativa nº. 13, de 27 de junho de 2012 (altera a regulamentação do ENADE 2012)
- Portaria Normativa nº. 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 29/12/2010)
- Portaria 23, de 1º de dezembro de 2010, que altera dispositivos da Portaria 40/2007

O ENADE é componente curricular obrigatório, tendo inscrição no histórico escolar do estudante quanto à sua regularidade com relação a essa obrigação e sendo condição para expedição de diploma pela IES. O estudante selecionado que não comparecer ao Exame permanecerá em situação irregular (art. 5º, § 5º, da Lei nº. 10.861/2004).

A inscrição do estudante habilitado ao ENADE cabe exclusivamente à IES, e o boletim de desempenho do aluno fica disponível para seu conhecimento no portal do INEP.

A prova é composta de 40 questões (10 questões da parte de formação geral e 30 da parte de formação específica da área), com questões discursivas e de múltipla escolha. A prova de formação geral tem peso de 25% e a prova de formação específica, de 75%.

De acordo com o § 2º do artigo 33D da Portaria 40/2007, o INEP constitui um banco de itens elaborados por um corpo de especialistas selecionados pelas Comissões Assessoras de Área e, destes itens, são compostas as provas do ENADE.

O Conceito ENADE se baseia no procedimento estatístico chamado afastamento padronizado, onde o conceito final do curso dependerá de duas variáveis: o desempenho dos estudantes concluintes na formação geral e no componente específico. O conceito final de um determinado curso será a média ponderada do conceito padronizado dos Concluintes no Componente Específico e na Formação Geral.

Os conceitos utilizados no ENADE variaram de um a cinco, distribuídos nos seguintes intervalos de conceitos possíveis:

Quadro 6 - Distribuição dos conceitos ENADE

Conceito ENADE	Conceitos finais
1	0,0 a 0,94
2	0,95 a 1,94
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,0
Sem conceito	

Como dito, o ENADE não é o único elemento utilizado para estabelecer a avaliação das IES. Além deste, outros importantes indicadores resultam desta avaliação como o IDD, o CPC e o IGC.

O IDD, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado é uma estimativa de “valor adicionado”. Ele é apresentado como um indicador de quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, das competências profissionais e do conhecimento específico do aluno, levando-se em consideração o perfil do estudante que ingressa no curso (BRASIL, 2007).

Quatro são as variáveis que determinam o cálculo do IDD:

1. Com relação às aulas práticas, se os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes. Tem peso igual a 10,2%.
2. Se os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina. Tem peso 27,1%.
3. Percentual dos professores vinculados ao curso cuja titulação é maior ou igual ao doutorado. Tem peso igual a 38,9%.

4. Percentual dos professores vinculados ao curso que cumprem regime de dedicação ‘integral’ ou ‘parcial’ junto à instituição de ensino (ou seja, percentual de professores não-horistas). Tem peso igual a 23,8%.

Já o CPC, Conceito Preliminar de Curso, foi concebido para ser um indicador prévio de qualidade dos cursos de graduação, combinando o desempenho obtido pelo estudante no ENADE, com os resultados do IDD e com outras informações tais como: infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente do curso. Desta forma, o CPC sintetiza todos esses aspectos em uma medida única que indica a situação dos cursos das IES avaliadas.

Já o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), que é um indicador de qualidade das IES, considera em sua composição a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Para avaliar a graduação, utiliza o CPC e na pós-graduação é utilizada a Nota Capes. O resultado final é descrito em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de um a cinco).

2.4.3. Periodicidade do ENADE e cursos avaliados.

O ENADE é aplicado anualmente, mas a periodicidade máxima de aplicação do ENADE em cada área é trienal. Conforme apontado na Portaria 40/2007, o Ano I do ENADE avalia os cursos das área da saúde, ciências agrárias e áreas afins; o Ano II avalia os cursos da área das ciências exatas, licenciaturas e áreas afins; e o Ano III avalia os curso da área das ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins. Cursos novos podem ser inseridos dentro destas três áreas a cada nova edição do ciclo. Os cursos avaliados nesta pesquisa se resume aos avaliados em 2011, apresentados a seguir, pertencentes a área das ciências exatas, licenciaturas e áreas afins.

Com base nas orientações disponíveis no site do INEP, na página referente às “Perguntas Frequentes” (Brasil, 2011), o item 1.6. aponta, por ano, quais as áreas que já foram avaliadas pelo ENADE:

Em 2004: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Em 2005: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em oito grupos), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Em 2006: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

Em 2007: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Em 2008: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, e os Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.

Em 2009: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; e os Cursos Superiores de Tecnologia em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais.

Em 2010: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; e os cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

Em 2011: Arquitetura e Urbanismo e Engenharia; cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; cursos que conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores, e Saneamento Ambiental.

Em 2012: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Turismo; e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing, e Processos Gerenciais.

Em 2013: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, e Zootecnia; e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental, e Radiologia.

2.4.4. O ENADE, críticas e contribuições à gestão do curso e da IES.

Assim como seu antecessor, o Exame Nacional de Curso ou Provão, o ENADE também é visto criticamente. Enquanto alguns ponderam que ele contribui para a melhoria do

sistema educacional, outros consideram que o processo se resume à criação de rankings que não expressam a qualidade no ensino superior.

Ristoff e Limana [200-?] declaram que o ENADE não toma por base o perfil do concluinte, mas o do curso, visto que avalia a trajetória do estudante e não apenas o momento da conclusão. Afirma que o ENADE se difere fortemente do antigo Exame Nacional de Cursos: no destinatário do exame; na periodicidade; na forma de aplicação; no tipo de resultados produzidos; no uso dos resultados; no questionário a ser aplicado aos alunos; no questionário a ser aplicado aos coordenadores, entre outros.

A proposta do SINAES declara que:

A avaliação educativa distingue-se do mero controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio da elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais (MEC-SINAES, 2009, p. 96).

Vários estudos foram realizados para investigar a percepção acerca do uso positivo dos resultados do ENADE nos processos de gestão dos cursos e da IES, por extensão.

O Manual do ENADE (2013) prevê um questionário do coordenador de curso, estabelecido pela Portaria Normativa nº. 40/2007 (§ 2º do artigo 33-J), e tem como objetivo reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso de graduação. Com base nesta instância, Ristoff e Limana [200-?] ressaltam que ficam possibilitados estudos comparativos entre a compreensão que os alunos têm do curso e a de seu coordenador, e também a compreensão do coordenador sobre os alunos e sobre o curso, o que permite estudos de auto-orientação acadêmica.

Tumolo (2010), em consonância ao que é declarado pelo SINAES, em um estudo realizado em uma IES privada, declara que há a possibilidade de que sejam utilizados os resultados do ENADE para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e, por extensão, das condições de oferecimento de ensino de um curso e/ou da instituição. A autora declara que decorrente destes processos avaliados, houve modificações didático-pedagógicas, com incremento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modificações na estrutura física e na alocação docente, e que estas ações são provocadoras de resultados positivos para os cursos de graduação, especificamente, e para a Instituição

estudada, de maneira global, e que a continuidade, a quantidade e a qualidade das atividades desenvolvidas seriam decorrentes do alinhamento com o ENADE.

Em outro estudo na mesma IES, Tumolo e Silveira (2010) relacionaram a avaliação do ENADE à promoção da diversificação de metodologias de aprendizagem. As autoras relatam que pautadas pela forma como as avaliações do ENADE são produzidas, aquela IES passou a adotar metodologia semelhante na avaliação, o que culminou na adoção de novas estratégias de aprendizagem que resultam no desenvolvimento de competências. Segundo as autoras, o ENADE tem provocado sérias e profundas discussões de diferentes ordens naquela instituição, que perpassam por questões pedagógicas, evidenciando uma forma de avaliar que tem provocado uma revisão metodológica, na maioria dos cursos.

Zoghbi, Rocha e Mattos (2013) declaram que embora os indicadores qualitativos em longo prazo, como a ocupação e remuneração, poderiam descrever melhor a contribuição da educação para o capital humano, um resultado intermediário, como a pontuação obtida em um teste padronizado como o ENADE, pode sim ser considerada como um dos elementos básicos na acumulação de capital humano.

Para Jucá, Oliveira e Souza (2011), em decorrência da concorrência entre as IES em um mercado cada vez mais competitivo, a publicação dos índices dos ciclos avaliativos provoca uma corrida para melhorias em todo o sistema educacional da instituição, desde a infraestrutura, até a qualificação dos professores. A partir desta premissa, os autores defendem que o intuito maior do sistema de avaliação das instituições de ensino superior seria o de implementar a qualidade do ensino, oferecendo condições às IES de realizar uma auto avaliação e com isso promover uma gestão mais profissionalizada.

Esta análise, no que tange às IES privadas, é avaliada por Scaglione e Costa (2011) como mais complexa, visto que estas IES também são tratadas como negócios, e para obterem vantagem competitiva devem valer-se de técnicas de gestão profissionais, e se estas não se sustentarem financeiramente, tenderão também a não equacionar adequadamente a questão da qualidade.

Rosa et al. (2010) que estudaram os impactos do ENADE e as práticas pedagógicas nos cursos da saúde, declaram que os resultados da pesquisa realizada mostram que a implantação de algumas ações intensificou o debate sobre a política de avaliação externa, o

aperfeiçoamento de práticas educacionais e a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos.

As autoras entendem que o ENADE não é importante apenas para verificar o desempenho dos estudantes, mas também para desafiar as Instituições de Ensino Superior (IES) a:

[...] ampliar sua qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a reavaliar seus projetos pedagógicos, a intensificar a prática interdisciplinar, a revitalizar os programas de formação continuada docente; a fortalecer a relação teoria e prática; a refletir sobre o estudante que recebemos nas IES e o perfil profissional que é almejado; a atualizar estratégias de aprendizagem e processos avaliativos por competências e habilidades (ROSA et al., 2010, p. 16).

As autoras ditam que o uso dos resultados da avaliação do ENADE tem muito a oferecer, mas que o seu uso para tomadas de decisões ainda é um processo que as IES ainda precisam aprender.

Silva (2010) ao considerar em seu estudo o ENADE como base para a reflexão sobre a prática pedagógica nos cursos da área das ciências sociais em uma universidade avalia que os indicadores alcançados por meio de exames como o ENADE podem ser considerados indicadores de desempenho dentro de uma IES. A autora defende que por eles pode ser possível quantificar e comparar o desempenho dos estudantes e chegar a conceitos de desempenho além do esperado, ou desempenho aquém do esperado, por exemplo. Para a autora, como as questões do ENADE abordam os conteúdos por meio da apresentação de situações complexas a serem analisadas, é necessário haver um rompimento com a perspectiva tradicional de ensino e de avaliação, onde “o conhecimento é abordado de forma segmentada e desarticulada, como unidades de informação a serem transmitidas aos alunos e posteriormente verificadas” (SILVA, 2010, p. 9).

Moreira (2010) relacionou algumas características institucionais ao sucesso no exame do ENADE e, pautado nestes resultados, considera sua associação à eficácia institucional e à gestão acadêmica. Em seu estudo sustenta a hipótese de que, quando as variáveis individuais e socioeconômicas são controladas, as características institucionais relevantes, como instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca, espaço pedagógico e titulação docente das instituições de ensino superior, podem influenciar o desempenho apresentado pelos estudantes no ENADE. O estudo da autora considerou que estes fatores institucionais são objeto de intervenção da gestão acadêmica e, portanto, associados à eficácia institucional e à gestão

acadêmica, e conclui que o retorno social da educação deve ser considerado na definição das políticas educacionais e nas estratégias de gestão das instituições de ensino superior.

Colaborando nesta análise, Capanema (2004, p.126) ainda quando era vigente o ENC (Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”), antecessor do ENADE, colheu a seguinte declaração de um de seus entrevistados, coordenadores de IES privadas, quando comparou o desempenho entre as IES públicas e as IES privadas:

Se houvesse uma troca de professores entre os dois tipos de IES, não haveria alteração nos resultados do Provão. O bom desempenho não está ligado necessariamente à qualidade do ensino e sim à qualidade do estudante.

Ao pesquisar como os coordenadores de cursos avaliam o ENADE como ferramenta auxiliar de gestão, Oliveira (2011) ao estudar o impacto dos resultados do ENADE na gestão acadêmica dos cursos de Física, Geografia, História e Química de IES privadas, reconheceu que todos os coordenadores avaliados consideram a avaliação de extrema importância e que utilizam os resultados do ENADE para planejar as ações nos seus cursos de graduação, que entendem que esta avaliação permite que as IES aumentem a qualidade dos serviços prestados à sociedade, por intermédio da melhoria dos cursos de graduação ofertados.

Rocha, Ferreira e Loguercio (2012) refletem sobre o fato de o ENADE buscar atender uma demanda social/educacional datada e sazonal, com efeitos diretos nas reorganizações e rearranjos dos sistemas de ensino. As autoras salientam que os discursos pedagógico e político, proporcionado pelo ENADE, se dão em meio a uma urgência na reestruturação de currículos, na reorganização da estrutura de cursos de graduação, em viabilizar a maior quantidade de ingressantes nas universidades e em reorganizar planejamentos e metodologias de ensino.

Outro estudo que identificou pontos positivos para o uso dos resultados do ENADE foi o proposto por Tedesco (2011), que analisou o relacionamento dos conteúdos pertinentes aos elementos da contabilidade gerencial abordados pelas IES e o resultado do ENADE. Para tanto, considerou as matrizes curriculares e identificou as disciplinas que abordavam estes conteúdos. A autora conclui que o resultado da avaliação do ENADE pode ser considerado importante elemento para auxiliar diretores, coordenadores e professores a reconhecerem os pontos positivos, identificar as carências setoriais e gerais, e a definirem as prioridades institucionais.

Davok e Brotti (2004) também ampliam a importância do ENADE quando declaram que esta avaliação pode ser um instrumento educativo, global e formativo, e pode avaliar a efetividade científica e social dos cursos. Ponderam que o ENADE faz um acompanhamento longitudinal das ações pedagógicas, e articula os aspectos gerais e comuns de cada área e curso, permitindo avaliar o conhecimento agregado pelos alunos no decorrer do curso.

Schroeder, Andrade e Moraes (2013), na análise do ENADE para o curso de enfermagem de uma universidade, salientam que a avaliação como processo não pode ter um fim em si, mas que deve ser um dos instrumentos que se dispõe para dimensionar a qualidade do ensino. Declaram que os seus resultados permitem análises e leituras sobre os cursos, sendo usados para tomada de decisão nos processos de ensino-aprendizagem. Os autores defendem que estas avaliações além de orientar grande parte da política educacional, passaram também a nortear a parte significativa da prática educacional do curso estudado.

Ao buscar estudar em que extensão os relatórios do ENADE são utilizados pelos coordenadores de cursos de graduação em ciências contábeis e qual seria o impacto do uso desse relatório sobre o desempenho dos cursos, Freitas (2012) pode reconhecer que:

[...] quanto maior o número de anos do coordenador no cargo, a sua titulação, o seu envolvimento no processo de avaliação, e quanto mais positiva a sua percepção sobre a efetividade da comunicação entre o INEP e os cursos, maior a probabilidade de uso do relatório do ENADE;

o uso conceitual foi o mais frequente entre os coordenadores pesquisados;

a falta de conhecimento sobre a disponibilidade online dos relatórios de avaliação foi a principal causa de não uso verificada entre os pesquisados;

e por fim, foi identificada uma correlação positiva entre o uso do relatório do ENADE e o desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis na avaliação subsequente (FREITAS, 2012, p. 7).

Pederneiras et al. (2011) em seus estudos, avaliaram líderes formais de IES e sua visão sobre o ENADE e os fatores que incidiam no resultado satisfatório deste exame em uma IES. Em seus achados, os autores reforçam que os principais fatores seriam a sensibilização, a motivação e o compromisso dos alunos com o ENADE. Embora tenham reconhecido que a maioria dos estudantes da IES estudada não tenha interesse neste exame, em decorrência da inexistência ainda de uma cultura de avaliação, os autores defendem que foi possível perceber que a avaliação do ENADE implicou em mudança, visto avaliar o processo e não o produto, e permitiu correções e superação de dificuldades.

Em contrapartida, pesquisadores temem pelo uso dos resultados do ENADE, que assim como todos os demais processos de avaliação, resulta inevitavelmente em rankings, que são criticados por diversos educadores e pesquisadores em educação.

Ristoff e Limana [200-?] alertam que:

[...] tomar os resultados do ENADE de forma isolada e estanque significa produzir rankings baseados em juízos apressados, sem confiabilidade, injustos com os cursos avaliados e que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas.

Andrade (2011) alerta para o fato de que nenhum ranking é perfeito, e qualquer tipo de ranking em educação apresenta problemas e são passíveis de críticas, e que o mais importante é o entendimento de que tipo de informação cada um fornece. O autor concluiu em seu estudo que não existem evidências de que o resultado da prova do ENADE possa ser capaz de sinalizar a competência do estudante, portanto esses resultados não conseguem mensurar adequadamente o produto educacional.

Em outro estudo Rosa (2010) relaciona os resultados do ENADE com a qualidade do corpo social docente do curso. Neste estudo a autora pondera que os instrumentos utilizados pelo governo para avaliar as instituições são úteis para promover mudanças nestas IES, mas isoladamente eles não se bastam, já que transformação real ocorre no dia a dia da sala de aula, no empenho e na qualificação dos docentes, que devem ser valorizados e estimulados ao constante aprendizado e aperfeiçoamento. A autora alerta que o ENADE é apenas um instrumento de avaliação dos cursos e instituições, e o que ocorre na sala de aula precisa estar para além dessa avaliação, que as experiências só fazem sentido e dão certo, porque existem profissionais que acreditam na educação e que se comprometem com ela.

Scaglione e Costa (2011) criticam a pretensão do MEC de controlar todo o sistema de educação brasileiro pela Lei do SINAES, que reduziu a avaliação a uma representação numérica e determinação de índices, como ENADE, IDD, CPC e IGC. Ponderam que este processo aplicado a um sistema em rápido crescimento gera grandes distorções, visto que a qualidade passa a ser vista como uma representação numérica, onde a qualidade de uma IES seria o seu IGC e a qualidade de um curso o seu CPC.

Em relação ao ENADE, estes autores também criticam que os conceitos são normalizados para uma escala discreta de um a cinco, onde as melhores médias recebem conceito cinco e as piores um. Sentenciam, portanto, que o ENADE não avalia em uma escala

absoluta, mas sim relativa, que avalia o desempenho de um curso com relação aos demais cursos. Segundo os autores, as IES seguem adaptando seus programas e desenvolvendo estratégias de preparação dos alunos para a realização do ENADE, e direcionam seus esforços para que estes alcancem melhores resultados nesta avaliação, e que estas ações estariam vinculadas à preocupação decorrente do efeito negativo de uma posição desfavorável neste ranking.

Dias Sobrinho (2008) corrobora com o pensamento de Scaglione e Costa (2011) quando avalia que os exames nacionais que passam a ter excessivo peso na elaboração de rankings, acabam modelando de cima para baixo currículos e métodos de ensino, sem envolvimento dos docentes, atores principais do processo de construção da qualidade.

Em outro estudo, Dias Sobrinho (2010) complementa que os exames nacionais, quando constituídos para resultar em classificações, rankings e gerar um controle legal e burocrático, colaboram para a desprofissionalização do docente, visto que induzem a uma modelação dos currículos e métodos, e transformam a relação didático-pedagógica em mero treinamento de estudantes para os exames.

Dias Sobrinho (2010) também estudou as principais e recentes políticas de avaliação, dentre as quais o ENADE e as transformações da educação superior brasileira, destacando alguns efeitos sobre o ensino de graduação. Ao destacar os avanços do domínio técnico dos processos avaliativos, como a estatística e os recursos computacionais, visto conferir efetividade, confiabilidade e justiça aos processos de avaliação, o autor preocupa-se que estes não se sobreponham às questões de fundo filosófico e ético-político da educação superior e de sua avaliação em consequência, e que envolvem o conceito de qualidade. Embora considere que em um sistema de avaliação sempre haverá contradições e imperfeições, visto tratar-se de um fenômeno social e de construção histórica, e que por mais técnico e objetivo que seja, carrega dificuldades insolúveis, incompletudes e interpretações diferentes, o autor alerta que a atual avaliação do ensino superior esboça uma imagem simplificada e redutora do sistema, quando deveria trazer informações significativas para a compreensão da sua complexidade. Dias Sobrinho (2010) sentencia que o atual modelo, pelo rigor técnico e facilidades operacionais, apresenta soluções simplistas que reduz o sistema de avaliação a uma ferramenta de medição do rendimento acadêmico que seria utilizada para propósitos de regulação do ensino superior pelos órgãos governamentais, que, segundo a ótica destes, sinalizam as boas práticas ao mercado.

Não se pode concluir, com base nos estudos realizados pelos autores pesquisados deste tópico, que o ENADE seja um processo que isoladamente poderia prever a qualidade do curso ou do estudante que nele se forma. Contudo, este fator se mostra atualmente como um importante elemento de norte para apontar quais IES e cursos podem se mostrar mais eficientes neste intento. Com base nisto, esta pesquisa se pauta na identificação dos cursos cujo ENADE tenha alcançado conceito máximo no ano de 2011, para que por meio deste indicador se identifique os gestores destes cursos e se possa avaliá-los.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho a fim de responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo.

Este estudo desenvolveu-se por intermédio de pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica contempla os principais autores de expressão no estudo do cenário da gestão de IES privada brasileira para composição de um referencial teórico que sustente a discussão dos resultados encontrados e que sirva como instrumento de recuperação do conhecimento científico acumulado sobre o problema. Foi realizado um levantamento bibliográfico, usando os meios tecnológicos disponíveis, com vistas a mapear as referências básicas e essenciais da área.

No ambiente acadêmico a utilização de fontes referenciadas amplia e possibilita ao pesquisador um direcionamento mais adequado de sua linha de estudo, identificando as melhores produções científicas, temas, autores e citações. Com o avanço da tecnologia e a integração de diversas bases de conhecimento, este caminho tornou-se mais curto, todavia não menos árduo e solitário.

Muitos indicadores surgiram nos últimos 10 anos para mensurar a qualidade de materiais publicados e, dentre eles os indicadores bibliométricos (FERREIRA; TARGINO, 2010).

Pela especificidade do tema, bem como sua particular inserção em um cenário tão particular como o ensino superior brasileiro, seus processos singulares de gestão e seus métodos avaliativos próprios, não foi encontrada bibliografia em abundância. Esta limitação não se mostrou significativa para o estudo, visto que as publicações disponíveis dos estudiosos da educação foram consideradas muito relevantes para o estudo em questão, contribuindo de forma significativa para a execução desta pesquisa.

Para esta pesquisa foram utilizadas, dentre outras, as seguintes bases de dados: sciELO (Scientific Electronic Library Online), Web of knowledge, Medline, base de periódicos da Capes, Google Acadêmico e bibliotecas digitais de teses e dissertações de várias universidades, especialmente a da Universidade de São Paulo.

A segunda etapa desta pesquisa foi delimitada por pesquisa de campo junto aos coordenadores de curso de IES privadas, utilizando questionários. Foi intenção a observação

dos fatos tal como ocorrem, sem isolar ou controlar as variáveis, para perceber e estudar as relações estabelecidas nesta função e neste universo em particular. Pretendeu-se cotejar, por meio de quadros ilustrativos, os dados recortados e explicitar seus desdobramentos nas respectivas áreas de atuação do gestor de curso de uma IES privada. Os questionários permitiram que os gestores pudessem expressar-se de forma que, a posteriori, se admitiu confrontar o saber teórico, pesquisado nos livros, com o saber prático, consolidado na experiência do coordenador de curso da IES privada.

O plano desta pesquisa se desdobrou nas seguintes etapas:

- Formulação da pergunta e hipótese da pesquisa;
- Determinação da população e da amostra;
- Identificação de variáveis relevantes para a pesquisa;
- Escolha do método de coleta de dados;
- Elaboração do questionário;
- Operacionalização do trabalho de campo;
- Escolha de técnicas estatísticas de análise e
- Tratamento e análise dos dados.

3.1. Pergunta da Pesquisa

O coordenador de cursos das IES privadas, no momento contemporâneo e diante das expectativas expostas para o cumprimento de suas funções atuais, pode ser considerado como gestor educacional, cumprindo adequadamente, em amplo espectro, as questões ligadas à gestão acadêmico-administrativa de um curso superior com vistas à sobrevivência deste curso no mercado em que está inserido?

3.2. Determinação da População

A população da pesquisa é representada pelos coordenadores de curso superior de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogos) nas modalidades presencial e a distância, distribuídos entre as IES privadas brasileiras (universidades, centros universitários e faculdades) participantes do ENADE 2011, identificados pela Portaria Normativa Nº 8, de 15 de abril de 2011, e que tiveram conceito cinco (máximo) nesta avaliação, obtido pelos estudantes concluintes.

3.3. Identificação de Variáveis Relevantes para a Pesquisa

Para buscar identificar a forma atual de atuação do coordenador de curso de IES privadas com conceito máximo no ENADE, foi proposto um questionário com 47 questões que intencionam identificar, dentre outros, o perfil profissiográfico do coordenador (pessoal e acadêmico), bem como o ambiente educacional em que atua, com as devidas características que o identificam e, por último, sobre o conjunto das quatro principais funções desempenhadas por este coordenador na sua atuação profissional (funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais).

3.4. Método de Coleta de Dados

Devido ao número de coordenadores avaliados, e à dispersão geográfica desta amostra, e do número de significativo de questões que se almejou pesquisar, avaliou-se utilizar um sistema via internet por meio da ferramenta Survey Monkey®, que permite a pesquisa on-line, coletando de forma automática os dados e que, posteriormente, gera relatórios e gráficos para análise e cruzamentos de dados.

Tendo sido construída uma base teórica, seguiu-se para a constituição da pesquisa descritiva, do tipo survey, fazendo uso de um instrumento especialmente construído, visando determinar informações sobre as práticas e opiniões atuais de uma amostra desta população de coordenadores de curso, com vistas a fazer inferências sobre a totalidade da população de coordenadores de cursos das IES privadas.

Segundo Mattar (2007) as pesquisas descritivas do tipo survey se caracterizam por objetivos bem definidos e procedimentos formais. São bem estruturadas, sendo dirigidas para a solução de problemas ou para a avaliação de alternativas de cursos de ação.

Pinsonneault e Kraemer (1993) classificam a pesquisa *survey descritiva* quando o seu propósito intenciona descobrir que situações, eventos, atitudes ou opiniões estão ocorrendo em uma população. Procura observar a distribuição de alguns fenômenos em uma população ou entre subgrupos de uma população, fazendo a descrição ou comparações entre as distribuições. Estimula a verificação dos fatos, e permite estabelecer se a percepção comum destes fatos está ou não em desacordo com a realidade.

Participaram da pesquisa 60 coordenadores de cursos, selecionados aleatoriamente dentre o universo total de 143 cursos, que coordenaram cursos privados que obtiveram conceito cinco no ENADE 2011.

Os coordenadores selecionados foram previamente informados sobre os objetivos do estudo de forma padronizada e declararam concordância, mediante resposta por e-mail ou telefone.

A investigação foi desenvolvida por meio de estudo observacional, descritivo transversal, realizado no período compreendido entre os dias 14 de setembro de 2013 e 15 de outubro de 2013.

Figura 2 - Distribuição semanal de respondentes

3.4.1. Sobre a exclusão dos cursos de uma IES privada da pesquisa

Devido às denúncias que foram recebidas pelo Ministério da Educação acerca de irregularidades supostamente praticadas por uma universidade privada para que alcançasse melhores índices na avaliação do ENADE, esta IES não foi pesquisada neste estudo.

A denúncia apontava que supostamente esta universidade promovia de etapa, no ano de aplicação do ENADE no curso envolvido, apenas os estudantes que poderiam ter melhor desempenho naquela avaliação. Isto se mostraria por uma redução significativa na porcentagem do número de concluintes inscritos no ENADE comparados ao número de concluintes informados no Censo da Educação Superior. Isto levou o Ministério da Educação a instalar uma auditoria naquela instituição e mudar as regras do ENADE, a partir de 2012. Com a publicação da Portaria Normativa nº. 6, de 14 de março de 2012, a avaliação do ENADE, que até então era aplicado somente aos alunos concluintes de cursos superiores,

passou a avaliar também os estudantes do penúltimo semestre da graduação. A intenção do ministério foi de resolver o problema de postergar por um semestre a conclusão do curso de aluno, intencionalmente ou não, para poder eventualmente melhorar o desempenho do curso no ENADE.

Até o momento não há publicação que comprove tais denúncias daquela universidade. Nem sua exclusão desta pesquisa deve ser interpretada como juízo antecipado desta questão. Visto que os resultados deste estudo se pautam no ENADE 2011, para evitar que os resultados aqui apresentados pudessem em qualquer tempo ser questionados por este motivo, caso eventualmente venham a ser comprovados, preferiu-se excluir os cursos desta IES neste estudo, uma vez que o universo estudado permite que os dados remanescentes possam expressar a realidade analisada, sem que este universo excluído possa representar inviabilidade deste estudo.

Como poderá ser visto a seguir, esta pesquisa considerou avaliar 143 cursos com conceito ENADE cinco no ano de 2011, visto que excluiu da pesquisa 40 cursos desta IES sob investigação. Para este universo, o erro amostral pretendido foi de 10%, o que gerou um universo a pesquisar de 60 coordenadores.

Considerando o mesmo universo de 60 coordenadores pesquisados, e se considerássemos o número total de cursos privados com conceito cinco no ENADE de 2011 (183 cursos), o erro amostral calculado neste universo total seria de 10,6%. Desta forma, o resultado da pesquisa com 60 coordenadores de curso pode ser considerado significativo para 143 ou para 183 cursos avaliados.

3.4.2. Amostragem e Cálculo do erro amostral

Segundo Barbetta (2002), é necessário diferenciar o que é população (conjunto dos elementos que se deseja estudar), do que é amostra (subconjunto da população). Enquanto a população é um conjunto de elementos com pelo menos uma característica observável em comum, a amostra é parte deste universo. A população pode ser infinita ou finita, enquanto a amostra é necessariamente finita.

A investigação desta população pode ser feita por censo, quando todos são pesquisados, ou por amostragem, quando parte desta população é investigada.

Os motivos pelos quais Barbetta (2002) sugere que as pesquisas sejam amostrais estariam ligados à economia, ao tempo, à maior qualidade nos dados levantados, à maior facilidade operacional e à obtenção de resultados satisfatórios.

Com base nas definições de Barbetta (2002), este estudo se caracteriza por uma população finita, em uma amostragem probabilística aleatória simples, onde se faz uma lista da população e sorteiam-se os elementos que farão parte da amostra, e a probabilidade de um elemento da população ser escolhido é conhecida.

Para definir o tamanho da amostra e para que os dados obtidos na pesquisa sejam confiáveis, o autor utiliza o cálculo do erro amostral tolerável, que será a diferença entre o valor que a estatística pode acusar e o verdadeiro valor do parâmetro que se deseja estimar, e quanto o pesquisador admite errar na avaliação dos parâmetros de interesse em uma população.

Para este cálculo, considera-se a seguinte equação:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Onde:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

E as variáveis:

N = Tamanho da população

E_0 = erro amostral tolerável

n_0 = primeira aproximação do tamanho da amostra

n = tamanho da amostra

Barbetta (2002) alerta que dependendo do tamanho da população, o percentual de indivíduos da amostra pode ser maior ou menor, sem que isto seja parâmetro para se questionar os resultados obtidos para o erro amostral tolerável previsto. Em um exemplo prático, o autor identifica um cenário de 200 famílias (N), onde se pretendesse um erro amostral (E_0) igual a 4%. Aplicando-se corretamente a equação, 156 famílias (n) seriam necessárias para esta pesquisa, ou 76% da população total. O autor pondera que se o mesmo estudo (com E_0 igual a 4%) pretendesse alcançar 200.000 famílias (N), a amostra necessária (n) seria de apenas 623 famílias ou 0,3% da população total. Logo, é errôneo considerar que o tamanho da amostra deve ser tomado como um percentual do tamanho da população para que o resultado da pesquisa possa ser representativo.

Aplicando a esta pesquisa as premissas de Barbetta (2002), o número de participantes da pesquisa foi definido mediante cálculo utilizando a estimativa do erro amostral tolerável de 10% para a população total de 143 cursos com ENADE conceito cinco em 2011, demonstrado na seguinte equação:

$$n^0 = \frac{1}{E_0^2} \longrightarrow n^0 = \frac{1}{0,1^2} = \frac{1}{0,01} = 100$$

$$n = \frac{n \cdot n^0}{n + n^0} \longrightarrow n = \frac{143 \cdot 100}{143 + 100} = \frac{14300}{243} = 58,84$$

Por aproximação matemática, o resultado apresentado orientou para a pesquisa com 59 coordenadores. Contudo, exclusivamente pela facilidade em lidar com numerais redondos e múltiplos de 10, optou-se por alcançar 60 coordenadores, visto que esta estratégia facilitaria a leitura dos resultados sem representar relevância adicional ao universo estudado.

3.4.3. Identificando aleatoriamente os coordenadores pesquisados

Para identificar aleatoriamente os 60 coordenadores de cursos, utilizou-se um sorteio sem repetição em uma planilha eletrônica. Partindo da lista em ordem alfabética dos 143 cursos com conceito cinco no ENADE 2011, aplicou-se a função “ALEATORIOENTRE” combinada.

Contudo, como ao usar a função ALEATORIOENTRE, de modo direto, ela repete alguns valores do intervalo (entre um e 143), a alternativa utilizada para evitar que isto acontecesse foi fazer com que, mesmo que a função gerasse um número igual, seu resultado fosse diferente. Para tanto, somou-se ao resultado da função um valor relacionado à linha que identificava o curso. Isto fez com que ao se somar a linha/posição ao número, o resultado obtido não ficasse repetido, já que cada posição é única.

Tendo realizado esta ação, foram identificados os 60 cursos que seriam pesquisados. Esta ação foi realizada e registrada novamente, manualmente, em coluna paralela com os resultados obtidos pela aplicação da função. Esta ação foi necessária para que o registro do sorteio fosse permanente, uma vez que foi identificado que a cada abertura da planilha a função era reaplicada automaticamente gerando uma nova combinação de resultados.

O registro deste resultado pode ser observado no Apêndice B.

Após a identificação das IES privadas e cursos selecionados, foi realizado um primeiro contato com o coordenador daqueles cursos, via *e-mail* institucional ou telefone, buscando sensibilizá-lo para a colaboração na pesquisa. Em um segundo momento, já com o consentimento deste profissional foi enviado o link do questionário diretamente ao respondente.

Juntamente com o questionário, foi enviado um breve texto introdutório dando informações relevantes sobre a importância da pesquisa para o ensino superior privado brasileiro, a identificação dos pesquisadores, bem como o compromisso da preservação do sigilo na identificação das respostas dos coordenadores avaliados.

3.4.4. Enquadramento Metodológico

O enquadramento metodológico utilizado foi de pesquisa descritiva e conceitual. A lógica da pesquisa foi indutiva (particular para o geral) e o processo da pesquisa utilizou dados primários (aqueles coletados pela primeira vez) e secundários (aqueles disponíveis em manuais, relatórios, regulamentos, normas e demais documentos). A abordagem do problema foi qualitativa e quantitativa. Almeja-se que o resultado da pesquisa seja aplicado (conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos). O procedimento técnico utilizado foi por pesquisa bibliográfica e levantamento (quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer) e o instrumento utilizado foi confeccionado especificamente para esta pesquisa.

Figura 3 - Enquadramento Metodológico
 Fonte: Adaptado de Rosa, Ensslin e Ensslin (2011)

3.5. Elaboração do Questionário

O questionário usou dados que caracterizam o perfil profissional e pessoal do coordenador de curso (1), o cenário em que está inserido (2) e suas funções desenvolvidas (3). Seus itens foram pautados nos atuais textos que conferem a este profissional uma recaracterização de sua função frente aos novos desafios das IES privadas. Partiu da experiência vivida em uma disciplina de um Programa de Pós-graduação da Engenharia de Produção, ministrada no segundo semestre de 2010, onde foi considerado o desafio para configurar um sistema que usasse as ferramentas para tomada de decisão na abertura de cursos superiores em uma IES privada. Com base nos elementos que caracterizam o cenário para esta tomada de decisão, este instrumento foi inicialmente formalizado e, posteriormente, atualizado mediante os estudos apontados na bibliografia desta pesquisa, que culminaram na definição como apresentada no Apêndice A.

3.5.1. Avaliação da consistência interna do questionário proposto

Em um primeiro momento buscou-se aplicar o questionário em uma amostra reduzida e diferente daquela que seria estudada, de modo a submeter, posteriormente, o questionário a um teste de consistência interna.

Foi identificado como adequada a utilização do coeficiente Alfa de Cronbach para buscar garantir a coerência teórica, além da busca da otimização das escalas do ponto de vista estatístico. Veiga e Moura (2003) defendem que a verificação da validade de medidas por meio de uma abordagem formal e rigorosa é importante para aumentar a confiança nos resultados.

Segundo Trochim¹⁶ (2003 apud FREITAS; RODRIGUES, 2005), “a consistência interna refere-se ao grau com que os itens do questionário estão correlacionados entre si e com o resultado geral da pesquisa, o que representa uma mensuração da confiabilidade do mesmo” (FREITAS e RODRIGUES, 2005, p.1).

Freitas e Rodrigues (2005) apontam que três são os principais fatores que podem influenciar a confiabilidade de questionários. O primeiro é o número de itens que, desde que representativos, pode aumentar a confiabilidade do questionário quando mais itens são incluídos. Salienta o autor que o número de itens excessivo pode ocasionar respostas

¹⁶ TROCHIM, W. M. **The Research methods knowledge base**. 2nded. Disponível em:<<http://trochim.human.cornell.edu/kb/index.htm>>. (version current as of August, 2003).

impulsivas e relapsas, além de aumentar a incidência de itens sem resposta. O segundo fator seria o tempo de aplicação do questionário. Os autores ponderam que a aplicação do questionário em um período predeterminado pode também colaborar para aumentar a ocorrência de respostas impulsivas e relapsas, e de itens sem avaliação. E, por último, a amostra de avaliadores, onde a amostra de pessoas semelhantes pode resultar em um questionário de baixa confiabilidade.

Com a intenção de buscar a validação de todos os itens que utilizam a escala likert no questionário proposto para esta pesquisa (oito questões, que juntas somam 60 itens), este questionário foi aplicado a um grupo de 22 coordenadores de curso com larga experiência acadêmica.

Após a coleta destas informações, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach, que foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, para medir a confiabilidade do questionário aplicado nesta investigação. Este coeficiente mede a correlação entre respostas de um questionário por meio da análise dos retornos dados pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem uma mesma escala de medição.

Segundo Galetti (2006), a confiabilidade de um instrumento refere-se à capacidade deste em reproduzir uma mesma medida com grau de concordância entre múltiplas medidas de um mesmo objeto. Assim, uma medida é tida como confiável quando o erro da medida randômica é baixo, sendo, portanto, a variabilidade da medida explicada pela variabilidade do critério.

O resultado obtido foi de 0,951, que indica que 95% da variância observada nos scores do teste é devido ao fato de se medir a variância real, enquanto o restante, 5%, é resultante do erro de medida (variabilidade associada à medida do mesmo objeto). Um segundo resultado importante obtido foi a análise do impacto da remoção de cada questão individualmente no resultado final, o Alfa. Observou-se que não houve incremento significativo se removesse do questionário qualquer questão, individualmente. Então, a conclusão é que todas puderam ser mantidas. Deste modo, o questionário em que se apoia esta pesquisa é adequado para esta intenção.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,951	,954	60

Figura 4 - Resultados da análise do coeficiente Alfa de Cronbach na pesquisa aplicada

3.6. Aspectos éticos

Em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), este estudo seguiu os preceitos éticos que envolvem pesquisa com seres humanos, resultando em aprovação por Comitê de Ética vinculado à Plataforma Brasil (Sistema CEP/Conep), sob o número CAAE: 19008713.0.0000.5498.

A solicitação de participação dos sujeitos selecionados nesta pesquisa se deu mediante o consentimento com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo sido informados do compromisso quanto ao anonimato e, também, da liberdade em recusar a participar do estudo ou de retirar-se do mesmo durante qualquer momento.

4. RESULTADOS

Por se tratar de um estudo da realidade da gestão das IES privadas no cenário brasileiro atual é necessário considerar que não existirá na análise dos resultados uma compartimentação entre a teoria e a prática percebida.

Por estabelecerem entre si uma relação dialética e bilateral, será considerado como a teoria interfere na prática do coordenador de curso de uma IES privada, fornecendo caminhos em sua prática, bem como a interferência da prática permitindo uma redefinição dos conceitos teóricos existentes e que possam caracterizar o cenário brasileiro como particular. A forma de análise dos resultados não seguirá, portanto, um padrão rígido predeterminado, mas deverá se coadunar com os pressupostos teórico-práticos.

Não houve interesse por estudar a categoria da IES privada, se particular, comunitária, confessional ou filantrópica.

Como a intenção é caracterizar o perfil atual do coordenador de curso das IES privadas que tenham obtido conceito máximo no ENADE 2011, esta pesquisa imprime-lhe um caráter amplo, panorâmico, com intenção de reconhecer o conjunto de implicações relacionadas ao tema proposto e priorizando as questões particulares ao caso, explorando seus vários aspectos. Se, por um lado, o aspecto da pesquisa imprime-lhe abrangências, por outro, não se traduz em superficialidade.

Em uma primeira instância a pesquisa tem caráter quantitativo, traduzindo em números as opiniões e informações colhidas permitindo que sejam classificadas e analisadas, valendo-se de métodos e técnicas estatísticas. Em um segundo momento a pesquisa torna-se qualitativa, permitindo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados dos resultados obtidos no processo de pesquisa.

Esta opção é adequada ao que se propõe, pois na pesquisa qualitativa o pesquisador apresenta, baseado nos dados obtidos de forma quantitativa, as possíveis versões do caso, ficando aberta a possibilidade para outras leituras. Isto se justifica, visto que não se pode presumir apresentar uma visão única sobre o fato, mas sim levantar questões, trazer resultados, não sem, é claro, adotar um posicionamento baseado na pesquisa realizada, que se constitua em real contribuição para a especialidade em questão.

4.1. Cursos avaliados ENADE 2011: Categoria Administrativa e Organização Acadêmica.

Os cursos avaliados no ENADE pelo Ministério da Educação em 2011, objeto deste estudo, foram identificados pela Portaria Normativa Nº 8, de 15 de abril de 2011.

O universo de IES avaliadas pelo INEP em 2012 contou com 7.576 cursos (4.403 de universidades, 928 de centros universitários e 2.245 de faculdades), dos quais 2.873 eram públicos (2.642 de universidades, 36 de centros universitários e 195 de faculdades) e 4.703 privados (1.761 de universidades, 892 de centros universitários e 2.050 de faculdades).

Tabela 8 - Cursos avaliados pelo ENADE 2011, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica

Categoria Administrativa do Curso	Organização Acadêmica	Total parcial	% parcial	Total Geral	% Geral
Público	Universidades	2642	91,96%	2873	37,92%
	Centros Universitários	36	1,25%		
	Faculdades	195	6,79%		
Privado	Universidades	1761	37,44%	4703	62,08%
	Centros Universitários	892	18,97%		
	Faculdades	2050	43,59%		
Total				7576	100%

Do total estudado, os cursos privados totalizaram 4.703 (62,08%) e os públicos 2.873 (37,92%).

As Universidades contam com o maior número de cursos avaliados 4403 (2642 públicos e 1761 privados), totalizando 58,12% % da amostra total. Em seguida vêm as Faculdades com 29,63% do total da amostra, somando 2245 cursos (195 públicos e 2050 privados) e, por último, com 12,25% da amostra total, os Centros Universitários com 928 cursos (36 públicos e 892 privados).

O resultado na faixa cinco do ENADE, por aproximação ou arredondamento, foi atingido por 440 cursos no Brasil (5,8%), dos quais 257 são públicos (58,4%), compreendendo 240 Universidades e 17 faculdades; e 183 privados (41,6%), com 119 Universidades, 27 Centros Universitários e 37 Faculdades. A faixa cinco deste ENADE compreendeu conceitos entre 3,94 e 5,0.

Tabela 9 - Cursos avaliados com conceito cinco ENADE 2011, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica

Categoria Administrativa do Curso	Organização Acadêmica	Total parcial	% parcial	Total Geral	% Geral
Público	Universidades	240	93%	257	58,4%
	Centros Universitários	-	-		
	Faculdades	17	7%		
Privado	Universidades	119	65%	183	41,6%
	Centros Universitários	27	15%		
	Faculdades	37	20%		
Total				440	100%

Em unidades com cursos não reconhecidos até 30/09/2012, o Conceito Faixa do ENADE não foi publicado, permanecendo esta coluna em branco. Contudo, a considerar o conceito ENADE “Concluientes”, que variou neste caso na faixa entre 3,96 e 5,0, se estes cursos tivessem passado por reconhecimento o Conceito Faixa do ENADE seria identificável para o conceito cinco. Desta forma, justificadamente estes cursos farão parte deste estudo. A tabela a seguir aponta os 20 cursos que figuram nesta condição, totalizados seguindo a organização acadêmica a que pertencem.

Tabela 10 - Cursos sem avaliação de reconhecimento e com ENADE 2011, por Organização Acadêmica

FAIXA CPC	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
Unidade com cursos não reconhecidos até 30/09/2012	20	12	4	4

Das 10 primeiras colocadas na faixa 5, oito são privadas. E das 100 primeiras colocadas, 45 são privadas. Entre as 10 primeiras todas obtiveram conceitos totais iguais a 5,0, enquanto entre as 100 primeiras este índice variou entre 4,61 e 5,0.

4.1.1. Cursos avaliados ENADE 2011: análise na Categoria Administrativa Pública e por Organização Acadêmica

Na tabela a seguir é apresentado os resultados obtidos pelas IES públicas que tiveram conceito cinco, identificadas por Estado de origem, sua localização (capital ou interior) e organização acadêmica.

Tabela 11 - Distribuição estadual das IES públicas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização

Estado	Total Geral	Localização		Organização Acadêmica		
		Capital	Interior	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Acre	1	1		1		
Amazonas	1	1		1		
Bahia	5	2	3	5		
Ceará	8	5	3	8		
Distrito Federal	5	5		5		
Espírito Santo	7	5	2	7		
Goiás	6	4	2	6		
Maranhão	6	4	2	6		
Mato Grosso	1		1	1		
Mato Grosso do Sul	3	2	1	3		
Minas Gerais	47	8	39	47		
Pará	1		1	1		
Paraíba	12	3	9	12		
Paraná	25	9	16	24		1
Pernambuco	6	4	2	6		
Piauí	6	5	1	6		
Rio de Janeiro	23	16	7	17		6
Rio Grande do Norte	14	11	3	14		
Rio Grande do Sul	24	11	13	24		
Roraima	1	1		1		
Santa Catarina	10	8	2	10		
São Paulo	43	6	37	33		10
Sergipe	2		2	2		
Totais	257	111	146	240	0	17

Dos dados mostrados na Tabela 11 é possível notar a ausência de Centros Universitários entre as IES públicas que pontuaram. Dentre todas as IES públicas, este tipo de organização acadêmica somou apenas 36 instituições no Brasil. As universidades aparecem com destaque, com 240 cursos, uma vez que são as mais encontráveis entre as IES públicas. Em seguida estão as Faculdades com apenas 17 cursos avaliados, em apenas três Estados da

Federação (São Paulo, com 10 cursos; Rio de Janeiro, com seis cursos; e Paraná, com um curso).

É possível perceber que entre as IES públicas o índice de cursos localizados no interior dos Estados é relativamente maior (56,8% ou 146 cursos) do que nas capitais (43,2% ou 111 cursos). Este dado de certa forma surpreende, visto que se espera, a priori, que as melhores IES (melhores professores e infraestrutura) estejam localizadas nas capitais.

Em ordem decrescente, os cinco Estados brasileiros com maior incidência de conceitos cinco nas IES públicas foram Minas Gerais (47), São Paulo (43), Paraná (25), Rio Grande do Sul (24), Rio de Janeiro (23) e Rio Grande do Norte (14). Os Estados que tiveram apenas um curso (todos em Universidades) avaliado com conceito cinco foram Acre, Amazonas, Mato Grosso, Pará e Roraima. Destes, em Mato Grosso e Pará os cursos localizavam-se no interior do Estado.

A Tabela 12, que segue, aponta os resultados das IES públicas no ENADE agrupados por regiões e Estados.

Tabela 122 - Apresentação regional das IES públicas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente (continua)

Região	Estado	Total	% Estadual	% Região/país
Sudeste	Minas Gerais	47	39,17	46,69
	São Paulo	43	35,83	
	Rio de Janeiro	23	19,17	
	Espírito Santo	7	5,83	
	Total Região Sudeste	120	100,00	
Nordeste	Rio Grande do Norte	14	23,73	22,96
	Paraíba	12	20,34	
	Ceará	8	13,56	
	Maranhão	6	10,17	
	Pernambuco	6	10,17	
	Piauí	6	10,17	
	Bahia	5	8,47	
	Sergipe	2	3,39	
	Total Região Nordeste	59	100,00	
Sul	Paraná	25	42,37	22,96
	Rio Grande do Sul	24	40,68	
	Santa Catarina	10	16,95	
	Total Região Sul	59	100,00	

Tabela 12 - Apresentação regional das IES públicas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente (continuação)

Centro-oeste	Goiás	6	40,00	5,83
	Distrito Federal	5	33,33	
	Matogrosso do sul	3	20,00	
	Mato Grosso	1	6,67	
	Total Região Centro-Oeste	15	100,00	
Norte	Acre	1	25,00	1,56
	Amazonas	1	25,00	
	Pará	1	25,00	
	Roraima	1	25,00	
	Total Região Norte	4	100,00	

A considerar a totalização de cursos públicos mais bem avaliados por região no Brasil, é possível observar que a primeira colocação é ocupada pela região sudeste com 46,69% (120 cursos), em seguida e empatados estão as regiões nordeste e sul (com 22,96% e 59 cursos cada), centro-oeste (5,83% e 15 cursos) e norte (1,56% e quatro cursos).

4.1.2. Cursos avaliados ENADE 2011: análise na Categoria Administrativa Privada e por Organização Acadêmica

Na tabela a seguir são apresentados os resultados obtidos pelas IES privadas que tiveram conceito cinco, identificadas por Estado de origem, sua localização (capital ou interior) e organização acadêmica.

Tabela 133 - Distribuição estadual das IES privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização (continua)

Estado	Total Geral	Localização		Organização Acadêmica		
		Capital	Interior	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Amazonas	1	1		1		
Bahia	2	1	1			2
Ceará	1		1			1
Distrito Federal	5	5		3	1	1
Espírito Santo	1		1		1	
Goiás	1	1		1		
Minas Gerais	11	3	8	2	3	6
Pará	1	1				1
Paraíba	1	1				1

Tabela 13 - Distribuição estadual das IES privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização (continuação)

Paraná	7	6	1	5	1	1
Rio de Janeiro	20	13	7	13		7
Rio Grande do Sul	45	7	38	30	9	6
Santa Catarina	7	1	6	5		2
São Paulo	79	20	59	58	12	9
Sergipe	1	1		1		
Totais	183	61	122	119	27	37

Dos dados mostrados na Tabela 13 é possível notar que as universidades prevalecem como organizações acadêmicas mais frequentes, com 119 cursos ou 65%. Em seguida, as faculdades aparecem com 37 cursos (20,2%) e os centros universitários com 27 cursos (14,7%).

Entre as IES privadas, São Paulo é o Estado com maior número de cursos com conceito cinco no ENADE, são 79 (41,5%). Dentre os maiores, os paulistas são seguidos pelo Rio Grande do Sul com 45 cursos (24,5%), Rio de Janeiro com 20 (10,9%) e Minas Gerais com 11 cursos (6%). Sete Estados figuram com apenas um curso privado com avaliação máxima (Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraíba e Sergipe). Destes, no Ceará e Espírito Santo os cursos são ofertados no interior do Estado. A localização interiorana dos cursos é o dobro em relação à capital (122 cursos estão localizados em cidades do interior dos Estados e 61 nas capitais).

Tabela 144 - Apresentação regional das IES privadas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente (continua)

Região	Estado	Total	% Estadual	% Região/país
Sudeste	São Paulo	79	71,17	
	Rio de Janeiro	20	18,02	
	Minas Gerais	11	9,91	60,66
	Espírito Santo	1	0,90	
	Total Região Sudeste	111	100,00	
Sul	Rio Grande do Sul	45	76,27	
	Paraná	7	11,86	32,24
	Santa Catarina	7	11,86	
	Total Região Sul	59	100,00	

Tabela 14 - Apresentação regional das IES privadas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região e estado, em ordem decrescente (continuação)

	Goiás	5	83,33	
Centro-oeste	Distrito Federal	1	16,67	3,28
	Total Região Centro-Oeste	6	100,00	
	Paraíba	2	40,00	
Nordeste	Bahia	1	20,00	2,73
	Ceará	1	20,00	
	Sergipe	1	20,00	
	Total Região Nordeste	5	100,00	
	Amazonas	1	50,00	1,09
Norte	Pará	1	50,00	
	Total Região Norte	2	100,00	

A incidência em ordem decrescente por regiões onde os cursos com conceito máximo são, respectivamente, Sudeste (60,66%), Sul (32,24%), Centro-oeste (3,28%), Nordeste (2,73%) e Norte (1,09%).

4.1.3. Comparação da distribuição das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização

Do total de IES brasileiras que tiveram conceito cinco no ENADE 2011 (440), 257 (58,4%) são públicas e 183 (41,5%) privadas.

O tipo de organização acadêmica mais frequente é a universidade, com 359 cursos ou 81,5% do universo de cursos avaliados, seguidos pelas faculdades com 54 cursos (12,2%) e pelos Centros Universitários com 27 cursos (6,1%).

Tabela 155 - Comparação da distribuição estadual das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco, por organização acadêmica e localização

Total Estadual	Total Geral	Localização		Organização Acadêmica		
		Capital	Interior	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Totais Públicas	257	111	146	240	0	17
Totais Privadas	183	61	122	119	27	37
Total geral	440	172	268	359	27	54

Quanto à categoria administrativa do curso, do total de universidades apontadas 240 (66,9%) eram públicas e 119 (33,1%) privadas.

No universo de faculdades, 17 (31,5%) eram públicas e 37 (68,5%) privadas. Somente centros universitários privados (27) apareceram com conceito máximo no ENADE 2011.

A localização dos cursos com conceito máximo esteve com predomínio no interior dos estados (268 cursos ou 61%), onde 146 (54,4%) eram cursos públicos e 122 (45,6%) eram privados. Os cursos localizados nas capitais dos Estados somaram 172 (39%), com 111 (64,6%) públicos e 61 (35,4%) privados.

Tabela 16 - Comparação regional das IES públicas e privadas com conceito ENADE cinco – ordenação por contribuição por região

Região	Públicas	Privadas	Totais
Sudeste	120 (52%)	111 (48%)	231 (52,5%)
Sul	59 (50%)	59 (50%)	118 (26,8%)
Nordeste	59 (92,2%)	5 (7,8%)	64 (14,5%)
Centro-Oeste	15 (71,4%)	6 (28,6%)	21 (4,8%)
Norte	4 (66,7%)	2 (33,3%)	6 (1,4%)
	257 (100%)	183 (100%)	440 (100%)

Considerando a totalização por região, a mais incidente foi a região Sudeste com 231 cursos (52,5%), seguida pelas regiões Sul com 118 (26,8%), Nordeste 64 (14,5%), Centro-Oeste 21 (4,8%), e Norte com seis (1,4%).

Em quase todas as regiões os cursos de IES públicas superaram em número os cursos das IES privadas. A exceção se deu na região Sul onde ambas, públicas e privadas, somaram 59 cursos (50%) cada. Na região Sudeste a relação foi quase equivalente. Dos 231 cursos encontrados nesta região, 120 (52%) eram públicos e 111 (48%) privados.

A região que apresentou maior disparidade foi a região Nordeste, onde a relação entre cursos públicos e privados tendeu fortemente para o primeiro. Com total de 64 cursos, 59 (92,2%) eram públicos e apenas cinco (7,8%) privados. Na região Centro-Oeste a relação também tendeu para as públicas. Dos 21 cursos avaliados, 15 cursos (71,4%) eram públicos e seis (28,6%) privados. Na região Norte, onde apenas seis cursos figuraram com conceito máximo, quatro cursos (66,7%) eram públicos e dois (33,3%) privados.

4.1.4. Cursos por grau acadêmico com conceito ENADE cinco

Dentre os cursos privados, a distribuição dos 183 conceitos totais iguais a cinco, está em 17 bacharelados (47 cursos), 10 licenciaturas (113 cursos) e oito cursos superiores de tecnologia (23 cursos).

Todos os cinco mais incidentes são licenciaturas. O curso mais frequente nesta lista foi o de Pedagogia com 24 incidências, seguido pelos cursos de Letras (19), História (15), Educação Física (13), Geografia (11) e Filosofia (nove).

O curso de bacharelado mais incidente (oito) foi o de Computação (Sistemas de informação). Também com oito aparições está presente o curso de Biologia (licenciatura) e o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Com sete ocorrências, aparecem os cursos de Ciências Sociais (licenciatura) e Tecnologia em Redes de Computadores (tecnólogo). Na sequência, com seis ocorrências, o bacharelado em Geografia e a Licenciatura em Matemática. Os bacharelados de História e Arquitetura e Urbanismo, incidiram cinco vezes. Já os bacharelados de Biologia, Engenharia de Telecomunicações e Engenharia de Alimentos, apareceram três vezes. Na penúltima posição em ocorrência, com duas aparições na lista, estão os bacharelados em Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais e Filosofia, e também os tecnólogos em Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Fabricação Mecânica. E com apenas uma aparição na lista dos cursos com conceito cinco no ENADE 2011 estão os bacharelados em Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia de Petróleo, Física e Letras; os cursos superiores de Tecnologia em Alimentos, em Construção de Edifícios, em Gestão da Produção Industrial e em Manutenção Industrial; e assim como a Licenciatura em Artes Visuais.

Quadro 7 - Relação de cursos ENADE cinco – ordenados por grau acadêmico (continua)

Arquitetura e Urbanismo	5	Bacharelado
Biologia	3	Bacharelado
Ciências Sociais	2	Bacharelado
Computação	1	Bacharelado
Computação	8	Bacharelado
Engenharia Civil	2	Bacharelado
Engenharia de Controle e Automação	1	Bacharelado
Engenharia de Telecomunicações	3	Bacharelado
Engenharia de Alimentos	3	Bacharelado
Engenharia de Materiais	2	Bacharelado
Engenharia de Produção	1	Bacharelado
Engenharia de Petróleo	1	Bacharelado
Filosofia	2	Bacharelado
Física	1	Bacharelado
Geografia	6	Bacharelado

Quadro 7 - Relação de cursos ENADE cinco – ordenados por grau acadêmico (continuação)

História	5	Bacharelado
Letras	1	Bacharelado
Artes Visuais	1	Licenciatura
Biologia	8	Licenciatura
Ciências Sociais	7	Licenciatura
Educação Física	13	Licenciatura
Filosofia	9	Licenciatura
Geografia	11	Licenciatura
História	15	Licenciatura
Letras	19	Licenciatura
Matemática	6	Licenciatura
Pedagogia	24	Licenciatura
Tecnologia em Alimentos	1	Tecnólogo
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	8	Tecnólogo
Tecnologia em Automação Industrial	2	Tecnólogo
Tecnologia em Construção de Edifícios	1	Tecnólogo
Tecnologia em Fabricação Mecânica	2	Tecnólogo
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1	Tecnólogo
Tecnologia em Manutenção Industrial	1	Tecnólogo
Tecnologia em Redes de Computadores	7	Tecnólogo

4.1.5. Incidência dos cursos nas IES privadas com conceito ENADE cinco em 2011

Dentre os 183 cursos privados mais bem avaliados no ENADE de 2011 figuram 91 IES, sendo que 61 (67%) destas figuraram com apenas um curso. O Apêndice C mostra estes cursos e IES privados, com número de cursos e locais de oferta.

A mais frequente das IES avaliadas é a Universidade Paulista, com 40 cursos avaliados em 15 unidades/campi diferentes, apresentados em ordem de incidência de cursos: São Paulo (sete); São José dos Campos (cinco); Campinas (quatro); Santana de Parnaíba (quatro); Brasília (três); Jundiaí (dois); Limeira (dois); Santos (três); Sorocaba (três); São José do Rio Preto (dois); Assis (um); Bauru (um); Goiânia (um); Manaus (um) e São José do Rio Pardo (um).

A segunda IES privada mais incidente, com oito cursos, é Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com campus único na cidade do Rio de Janeiro. Em terceiro, com seis cursos, aparece a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em dois campi

distintos, Porto Alegre (quatro cursos) e Uruguaiana (dois cursos). Em seguida, com quatro cursos, figuram Universidade Cruzeiro do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Destas, apenas a última listada atua em dois campi: Erechim (três cursos) e Frederico Westphalen (um curso).

Foram oito as IES que figuraram com três cursos na lista dos mais bem avaliados pelo ENADE 2011: Centro Universitário La Salle, Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, Faculdades Integradas de Taquara, Universidade Católica de Santos, Universidade do Oeste Paulista, Universidade Feevale, Universidade Luterana do Brasil e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Destas, apenas a Universidade Luterana do Brasil recebeu esta avaliação em mais de um campus: Guaíba (um curso), Torres (um curso) e Cachoeira do sul (um curso).

Figuraram com dois cursos nesta lista 16 IES (Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe. Sabóia de Medeiros, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, Centro Universitário Ritter dos Reis, Centro Universitário Univates, Faculdade Inedi, FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade de Caxias do Sul, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estácio de Sá, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Positivo, Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade São Judas Tadeu), sendo que apenas três delas em mais de um campus (Universidade de Caxias do Sul, em Vacaria e Bento Gonçalves; Universidade do Sul de Santa Catarina, em Palhoça e Tubarão; e Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro e em Nova Friburgo).

4.1.6. Comparação entre o resultado do ENADE e do CPC nas IES privadas com ENADE cinco

Como já informado, o CPC é a média de diferentes medidas utilizadas para aferir a qualidade de um curso. O CPC utiliza os conceitos do ENADE (com o desempenho dos concluintes e ingressantes), o conceito IDD e as variáveis de insumo (considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico; este último formado com dados do Censo da Educação Superior e com as respostas ao questionário socioeconômico do ENADE).

Nesta pesquisa houve variação no conceito obtido pelo CPC no universo total de cursos que tiveram conceito final cinco no ENADE 2011. A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos pela faixa CPC relacionando-os com a organização acadêmica.

Tabela 17 - Distribuição faixa CPC, por organização acadêmica

FAIXA CPC	Total	Organização Acadêmica		
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades
5	65	54	2	9
4	60	29	13	18
3	1	0	0	1
SC (Sem Conceito)*	37	24	8	5
Unidade com cursos não reconhecidos até 30/09/2012**	20	12	4	4
	183	119	27	37

* O Curso fica sem conceito ENADE (SC) quando não reúne condições que possam estabelecer o cálculo do mesmo, como em casos em que menos de dois estudantes concluintes selecionados participam da prova, por exemplo.

** No caso onde existiu unidade com cursos não reconhecidos até 30/09/2012 o Conceito ENADE por faixa não foi publicado, mesmo o conceito variando neste caso entre 3,96 e 5,0, seria identificável para o conceito Faixa 5.

Como o CPC é resultado de uma composição de três variáveis (ENADE, IDD e Insumos), apenas uma parte reduzida do universo pesquisado alcançou simultaneamente conceitos cinco no ENADE e no CPC. A Tabela 17 mostra que apenas 35,5% dos cursos com CPC publicados tiveram conceito cinco. Outros 60 cursos (32,7%) alcançaram conceito quatro, e apenas um curso ficou com conceito três. Do universo de cursos sem publicação do CPC (57 cursos ou 31,1%), 20 destes (10,9%) se deve ao fato do curso não terem sido reconhecidos até 30/09/2012, e 37 cursos (20,2%) ficaram sem conceito por não terem as condições para estabelecimento do cálculo no momento da publicação.

4.2. Dados recolhidos no questionário aplicado aos coordenadores de cursos de IES privadas: características do coordenador, do curso e da IES analisada.

4.2.1. Caracterização dos coordenadores respondentes

4.2.1.1. Informações sobre Idade, gênero e titulação dos coordenadores pesquisados

4.2.1.1.1. Idade dos coordenadores pesquisados

Como já informado, foram 60 os coordenadores selecionados para esta pesquisa. Nenhum dos respondentes selecionados tinha menos de 25 anos de idade e apenas duas pessoas (3,3%) tinham entre 26 e 30 anos. 18,3% (11 pessoas) dos respondentes tinham entre 31 e 35 anos, oito pessoas (13,3%) tinham entre 36 e 40 anos, nove pessoas (15,0%) tinham entre 41 e 45 anos, e cinco pessoas (8,3%) tinham entre 46 e 50 anos. A parte mais expressiva da amostra (41,7% ou 25 pessoas), tinham mais de 50 anos.

Agrupando-se dados, é possível observar que aproximadamente 2/3 da amostra (39 coordenadores) tem mais de 40 anos de idade, e a média de idade ficou entre 41 e 45 anos.

Figura 5 - Idade dos coordenadores pesquisados

4.2.1.1.2. Gênero dos coordenadores pesquisados

Quanto ao gênero, 51,7% (31 pessoas) eram do sexo masculino e 48,3% (29 pessoas) eram do sexo feminino.

4.2.1.1.3. Titulação dos coordenadores pesquisados

A análise da titulação dos coordenadores selecionados foi muito representativa. A maioria (96,7%) tem pós-graduação strictu sensu concluída (93,4%, incluindo aqueles que apontaram doutorado em andamento, de vez que a consulta aos currículos lattes destes foi possível identificar o mestrado concluído) ou em andamento (3,3% ou duas pessoas com mestrado em andamento). Desta forma, o quadro de coordenadores avaliados mostrou-se com 22 doutores (36,7%), 34 mestres (56,7%) e quatro especialistas (duas pessoas apenas com especialização e duas pessoas com mestrado em andamento com especialização concluída, verificado em currículo lattes). Houve disponibilidade para apresentação de titulação diferentes destas, contudo, esta opção não foi marcada por nenhum dos avaliados.

Pouco mais da metade dos avaliados (51,7% ou 31 coordenadores) são doutores ou estão em processo de titulação de doutorado (já tendo mestrado). 45%, ou 27 coordenadores, são mestres ou estão em processo de titulação de mestrado.

Figura 6 - Titulação dos coordenadores pesquisados

4.2.1.2. Indicação/motivação para o exercício do cargo de coordenador de curso

4.2.1.2.1. Indicação para o cargo de coordenador de curso

Esta pesquisa se preocupou em identificar quais seriam os motivos que incidiram sobre a indicação/nomeação deste profissional para a coordenação do curso pesquisado.

A escala likert de um a cinco considerou variação da seguinte forma: 1 = nada importante; 2 = pouco importante; 3 = indiferente; 4 = importante e 5 = muito importante.

O resultado, apontado na Tabela 18, permite considerar que os coordenadores apontaram que fatores como habilidades administrativas e gerenciais são fundamentais para a identificação do coordenador. Este quesito se destacou com 88% dos avaliados (53 coordenadores) apontando-o como importante ou muito importante. O segundo quesito reconhecido como mais relevante foi titulação/produção científica, com 80% dos avaliados (48 coordenadores) apontando os itens quatro e cinco. O conhecimento de mercado também foi considerado relevante para a identificação deste coordenador para o exercício da função, e ocupou a terceira posição em importância, ficando com 72% de adesão (43 coordenadores) nos itens quatro e cinco. Com relevância equivalente aparece o tempo de contratação, com 68% (41 coordenadores) sinalizando este item como importante ou muito importante. Confirmando os dados apontados por Viana (2006), a eleição pareceu ser o método menos aplicado na indicação de coordenadores de IES privadas, e os resultados da pesquisa

corroboram nesta interpretação visto que este é o menos expressivo dos itens que aponta concordância de importância entre os coordenadores avaliados.

Tabela 18 - Motivos que incidiram sobre a sua indicação/nomeação para a coordenação do curso

Gradue, entre os itens abaixo, os motivos que incidiram sobre a sua indicação/nomeação para a coordenação do curso:

Opções de Resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Habilidades administrativas e gerenciais	1	2	4	25	28	60	4,3
Titulação/produção científica	2	2	8	26	22	60	4,1
Conhecimento de mercado	1	3	13	28	15	60	3,9
Tempo de contratação	4	3	12	24	17	60	3,8
Eleição	21	1	15	9	14	60	2,9

Observando-se o Ranking médio (RM), com base na média ponderada dos dados, o item ‘eleição’ foi de relevância neutra. Este dado seria esperado, uma vez que esta condição é menos encontrável em IES privadas.

4.2.1.2.2. Motivação para o aceite do cargo de coordenador de curso

Tendo considerado os elementos que colaboraram na identificação deste coordenador pelos gestores das IES privadas, foi intenção reconhecer a motivação que levou este coordenador para esta função.

Na pesquisa realizada com os coordenadores com conceito cinco no ENADE 2011, o aspecto mais relevante observado foi o item ‘Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais’, apontado como importante ou muito importante por 57 coordenadores (95%). Em segundo lugar, o item ‘Desejo de desenvolver novos projetos’, foi identificado por 55 coordenadores (92%), seguido de perto pelo item ‘Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada’, apontado por 54 coordenadores (90%).

Os itens Progressão de carreira e Ganho salarial foram os menos representativos, sendo apontados como importante ou muito importante para 29 (48%) e 24 (40%) coordenadores, respectivamente. O Ranking médio destes itens apontou neutralidade sobre a questão, evidenciando de fato não serem condições relevantes para que estes coordenadores assumissem a função.

Tabela 19 - Fatores que levaram o coordenador a assumir a atividade profissional

Gradue, entre os itens abaixo, os fatores que o levaram a assumir esta atividade profissional:

Opções de Resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais	0	0	3	13	44	60	4,7
Desejo de desenvolver novos projetos	0	0	5	17	38	60	4,6
Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada	0	1	5	20	34	60	4,5
Progressão de carreira	8	4	19	17	12	60	3,4
Ganho salarial	14	6	16	21	3	60	2,9

4.2.1.3. Investigação sobre a atividade exercida pelo coordenador de curso na função, e em outras funções acadêmicas ou não acadêmicas

4.2.1.3.1. Tempo de experiência como coordenador de curso universitário

Quando questionados sobre o tempo de experiência como coordenadores de curso universitário, o grupo mais incidente (21 pessoas ou 35,0%) esteve centrado entre dois e cinco anos. Na sequência apareceram 17 pessoas (28,3%) com mais de 10 anos de experiência, seguidos por um grupo de 13 pessoas (21,7%) entre seis e 10 anos. Por último, o grupo que apresentou menos de dois anos de experiência foi de nove pessoas (15,0%).

Figura 7- Tempo de experiência como coordenador de curso universitário

4.2.1.3.2. Tempo dedicado à função de coordenador

O tempo dedicado à função de coordenador é fator fundamental para que a gestão possa ser realizada com a expectativa do resultado previsto. Foi possível identificar que 36,7% dos coordenadores pesquisados estavam certamente em período parcial (21,7% ou 13 pessoas) ou integral (15,0% ou nove pessoas) na função de coordenação. Um grupo de 33 pessoas (55,0%) apontou dedicação entre 10 e 20 horas, o que considera que parte destes também tinha dedicação parcial a esta atividade. Apenas cinco coordenadores (8,3%) declararam ter menos de 10 horas na função. Como, frequentemente, a destinação de carga horária está relacionada ao número de estudantes atendidos, estes dados podem atender a esta variável.

Figura 8 - Carga horária semanal na coordenação do curso

4.2.1.3.3. Tempo total de dedicação na IES

A maior parte dos coordenadores avaliados (85,0% ou 51 pessoas) tinham carga horária entre 31 e 40 horas semanais totais na instituição em que trabalha. Parte destes (15,0% ou nove pessoas) tinham esta carga horária específica nesta função. Da mesma forma, aqueles que declaram carga horária semanal total menor que 10 horas (5,0%), ou três das cinco pessoas, declararam esta carga horária semanal na coordenação do curso na questão anterior). Três pessoas (5,0%) declararam carga horária semanal total na instituição entre 10 e 20 horas, e outras três pessoas (5,0%) declararam ter entre 21 e 30 horas semanais.

Figura 9 - Carga horária semanal total na instituição em que trabalha como coordenador

4.2.1.3.4. Tempo na atividade docente do coordenador de curso

Intencionou-se perguntar ao coordenador de curso com ENADE cinco, se atuava na docência simultaneamente à sua função de coordenação de curso. Apenas quatro coordenadores (6,7%) não atuavam na docência atualmente. Os outros 56 coordenadores (93,2%) dedicavam algum tempo semanal à docência.

A parte mais considerável da amostra (58,3% ou 35 pessoas) estava em sala de aula entre 10 e 20 horas. Em sequência é possível observar que 25,0% da amostra (15 coordenadores) dedicavam à docência menos de 10 horas por semana. Os demais intervalos se apresentaram menos expressivos, com cinco coordenadores (8,3%) com carga horária semanal na docência entre 21 e 30 horas, e apenas um coordenador (1,7%) com carga horária semanal na docência entre 31 e 40 horas.

Figura 10 - Carga horária semanal na docência na instituição em que trabalha como coordenador

4.2.1.3.5. Se o coordenador trabalha em outra(s) Instituição(ões) de Ensino Superior

Apenas 10% da amostra (seis coordenadores) trabalhava em mais de uma Instituição de Ensino Superior. A quase totalidade (90,0% ou 54 coordenadores) tinha dedicação de sua atividade profissional apenas à Instituição de Ensino Superior do curso que coordena.

Figura 11 – Avaliação se o coordenador trabalha em outra(s) Instituição(ões) de Ensino Superior

4.2.1.3.6. Se o coordenador trabalha em outra atividade fora da academia

Interessava a esta pesquisa reconhecer se este coordenador atuava em outra atividade fora da academia. Perguntados se atuavam em outra atividade profissional, observou que a amostra mais preponderante neste quesito (40 coordenadores ou 66,7%) foi de que não havia outra atividade profissional desenvolvida fora das IES. Os outros 33,3% dos coordenadores se distribuíram entre as demais opções apresentadas. Oito coordenadores (13,3%) trabalhavam em outras funções entre cinco e 10 horas semanais, e outros oito (13,3%) entre 11 e 20 horas semanais. Três coordenadores (5%) declararam ter mais de 30 horas semanais e apenas um (1,7%) entre 21 e 30 horas semanais além da academia.

Figura 12 – Avaliação se o coordenador atua em outra atividade profissional fora da IES

4.2.1.4. Capacitação do coordenador de curso para exercício da função

Foi investigado entre os coordenadores de curso com conceito ENADE cinco em 2011, se haviam realizado curso para o desenvolvimento da função como coordenador de curso. Os resultados observados apontam que 40 coordenadores (66,6%) informaram que sim, sendo 58,3% (35 coordenadores) haviam realizado este curso na própria instituição onde atuavam e 8,3% (cinco coordenadores) em outras instituições.

Figura 13 – Avaliação se o coordenador realizou algum curso para o desenvolvimento na sua área de atuação

4.2.1.5. Participação do coordenador de curso na gestão da IES e sobre o uso de ferramentas de gestão do conhecimento

4.2.1.5.1. Se o coordenador participa na gestão da IES

Foi interesse reconhecer se estes coordenadores avaliavam ser possível contribuir com a gestão institucional ou não, e todos os avaliados consideraram poder contribuir para a melhoria das práticas de gestão da instituição em que trabalham. Contudo, do universo total

de coordenadores, 80,0% (48 coordenadores) dizem ser estimulados para esta prática, e 20,0% (12 coordenadores) não são estimulados a contribuir.

Figura 14 – Avaliação sobre a contribuição do coordenador de curso para a melhoria das práticas de gestão da instituição em que trabalha

4.2.1.5.2. Se o coordenador tem conhecimento sobre gestão do conhecimento

Considerando a importância de conhecer e utilizar as ferramentas para a gestão do conhecimento, como instrumento fundamental para a melhora do processo de gestão do curso, foi solicitado aos avaliados apontar se tinham conhecimento e se utilizam este recurso.

Um quinto dos coordenadores (12) afirmou não conhecer as ferramentas de gestão do conhecimento. Porém, a maior parte dos coordenadores avaliados (80%) tinham conhecimento. Do grupo total, apenas 58,3% (35 coordenadores) conhecia e fez uso destas ferramentas na sua atuação como coordenador. Uma parte significativa de coordenadores (21,7% ou 13 coordenadores), mesmo conhecendo estas ferramentas apontou não utilizá-las.

Figura 15 – Avaliação sobre o uso de ferramentas para gestão do conhecimento na sua atuação como coordenador de curso.

4.2.2. Caracterização da instituição e curso do coordenador avaliado

4.2.2.1. Tempo de atuação da instituição e curso do coordenador avaliado

4.2.2.1.1. Tempo de atuação da IES

Foi interesse conhecer quantos anos de atuação no Ensino Superior tinha a instituição do quadro de cursos que figuram na amostra.

Identificou-se que 88,4% (53 IES privadas) tinha mais de 10 anos de atuação no ensino superior, sendo que a parte mais expressiva deste contingente 81,7% (49 IES privadas) está atuando a mais de 20 anos. Nenhuma IES privada com cursos conceito cinco no ENADE 2011, que fez parte desta amostra declarou estar a menos de três anos no mercado. Apenas uma IES privada (1,7%) tinha entre três e cinco anos, e seis IES privadas entre seis e 10 anos (10,0%).

Figura 16 – Tempo de atuação no mercado da IES avaliada

4.2.2.1.2. Tempo de atuação do curso

Além de buscar conhecer os dados da atuação histórica da IES privada, interessou-se em conhecer o tempo de atuação do curso estudado. O maior contingente de cursos (41,7% ou 25 cursos) atua a mais de 20 anos. Nenhum dos cursos figurou com menos de três anos de atuação.

Com menos de 10 anos de atuação apareceram 35% dos cursos, dos quais 15% (9 cursos) entre três e cinco anos, e 20% (12 cursos) entre seis e 10 anos. E com mais de 10 e menos de 20 anos figuraram 14 cursos (23,4%), onde entre 11 e 15 anos reconheceu-se 10 cursos (16,7%) e entre 16 e 20 anos quatro cursos (6,7%).

Figura 17 - Tempo de atuação no mercado do curso avaliado

4.2.2.2. Perfil do estudante do curso avaliado.

4.2.2.2.1. Origem do estudante

Quanto à origem do estudante - se de rede pública, privada ou de ambas - o resultado foi que 27 cursos (45,0%) têm estudantes oriundos exclusivamente da rede pública de ensino, e apenas 10,0% (seis cursos) apontaram que seus estudantes são exclusivamente oriundos da rede privada de ensino. Os demais 27 cursos (45,0%), declararam que os estudantes recebidos são distribuídos entre as redes pública e privada.

Figura 18 – Origem dos estudantes do curso avaliado quanto à conclusão do ensino médio

4.2.2.2.2. Perfil socioeconômico do estudante

O perfil socioeconômico da maioria dos estudantes dos cursos estudados está bastante relacionado à sua origem no ensino médio, privado ou público.

Apenas dois cursos (3,3%) atendem a Classe A, e estes são oriundos da rede privada.

Nenhum dos cursos estudados declarou atender estudantes da Classe E, e a maioria dos cursos (65% ou 39 cursos) atende a Classe C. A Classe B é predominante em 23,3% do cenário (14 cursos) e a Classe D em 8,3% (cinco cursos), sendo que quatro destes têm seus estudantes oriundos da rede privada, e um curso que atende estudantes distribuídos entre as redes pública e privada.

Figura 19 - Perfil socioeconômico dos estudantes do curso avaliado

4.2.2.2.3. Idade do estudante

A idade média dos estudantes dos cursos estudados está, na maioria (70% ou 42 cursos), entre 18 e 24 anos. Os outros (30% ou 18 cursos) atendem prioritariamente estudantes entre 25 e 30 anos.

Figura 20 – Idade média dos estudantes do curso avaliado

4.2.2.3. Perfil do curso avaliado

4.2.2.3.1. Modalidade do curso

A quase totalidade dos cursos pesquisados (96,7% ou 58 cursos) está na modalidade presencial. Apenas dois cursos (3,3%) são na modalidade a distância (Letras e Pedagogia, ambos licenciaturas).

Figura 21 – Modalidade do curso avaliado

4.2.2.3.2. Número de estudantes matriculados

No reconhecimento do quantitativo de estudantes matriculados no curso, reconheceu-se que a maioria (40% ou 24 cursos) tem entre 100 e 199 estudantes. Na sequência, a maior incidência observada foi de 50 a 99 estudantes matriculados (26,7% ou 16 cursos).

Um curso (1,7%) foi declarado desativado e, portanto, sem estudantes matriculados no momento. Nos extremos foi observado apenas um curso (1,7%) com mais de 1000 estudantes, e cinco cursos (8,3%) com menos de 50 estudantes matriculados. Os demais intervalos, apontados em ordem decrescente, se apresentaram da seguinte forma: dois cursos com intervalo entre 500 e 1000 estudantes (3,3%), um curso com intervalo entre 400 a 499 estudantes (1,7%), quatro cursos com intervalo entre 300 e 399 estudantes (6,7%), e seis cursos com intervalo entre 200 e 299 estudantes (10,0%).

Figura 22 – Quantidade de estudantes do curso avaliado

4.2.2.3.3. Etapas do curso em andamento

Após verificar quantas etapas do curso estão em funcionamento atualmente foi observado que dois cursos (3,3%) apontaram que o curso havia sido desativado.

A maior quantidade de etapas em andamento em um curso são 12, figurando em três cursos (5%), e a menor é um curso (1,7%) com apenas uma etapa em andamento. O número de etapas em andamento mais incidente no universo pesquisado foi de oito etapas, figurando em 17 cursos (28,3%). Nenhum curso figura com duas ou onze etapas em andamento. Os demais resultados por etapa, em ordem crescente são: três etapas figurando em seis cursos (10,0%); quatro etapas figurando em oito curso (13,3%); cinco etapas figurando em três cursos (5,0%); seis etapas figurando em oito cursos (13,3%); sete etapas figurando em quatro cursos (6,7%); nove etapas figurando em dois cursos (3,3%) e 10 etapas figurando em seis cursos (10,0%).

Figura 23 – Quantidade de etapas em andamento no curso avaliado

4.2.2.3.4. Evasão percebida no curso

Um quarto da amostra apresentou um percentual alto de evasão (acima de 30%). Destes 15 cursos, cinco deles (8,3%) declararam que a evasão que acontece desde a matrícula no primeiro ano do curso até a formatura é maior do que 50%. A segunda maior incidência, entre 41 e 50%, apareceu em três cursos (5,0%), seguidos por sete cursos (11,7%) que apresentaram evasão entre 31 e 40%.

A maior parte do universo, três quartos da amostra (75% ou 45 cursos), estavam com índices na média ou abaixo da observada no mercado. 18 cursos (30%) apresentaram até 10% de evasão percebida entre o primeiro e o último ano, seguidos por 13 cursos (21,7%) com evasão entre 11 e 20%, e 14 cursos (23,3%) com evasão entre 21 e 30%.

Figura 24 – Evasão percebida no curso avaliado

4.2.2.3.5. Dimensionamento da carga horária do curso

Preocupou-se em reconhecer o dimensionamento da carga horária do curso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais ou normativa equivalente, como o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

De todos os cursos avaliados, 31,7% (19 cursos) estavam exatamente na previsão mínima legal determinada para o curso, e 68,3% (41 cursos) estavam com carga horária acima da prevista legalmente.

Destes 41 cursos, 18 deles (30,0% do total de cursos) compunham carga horária até 5% acima da previsão mínima. Entre seis e 10% acima da previsão mínima para o curso encontravam-se nove cursos (15,0%). Entre 11 e 20% acima da previsão mínima apareceram outros 13,3% (8 cursos) e entre 21 e 30% acima da previsão mínima cinco cursos (8,3%). Apenas um curso (1,7%) sinalizou carga horária 31% ou mais acima da previsão mínima para o curso.

Figura 25 – Dimensão da carga horária do curso avaliado

4.2.2.3.6. Processo de reconhecimento do curso

A maior parte dos cursos avaliados (76,6% ou 46 cursos) passou por processo de reconhecimento ou por renovação de reconhecimento pelo MEC, e 14 cursos (23,3%) declararam ainda não ter passado por este processo de avaliação.

Nenhum dos cursos avaliados pelo MEC recebeu conceito insuficiente no último processo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso. Apenas seis cursos (10%) tiveram conceito igual a três, mínimo para aprovação. Com conceito máximo figuraram 23 cursos (38,3%), e com conceito submáximo (quatro), outros 17 cursos (28,3%).

Figura 26 - Processo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento pelo MEC do curso avaliado

4.2.3. Percepção sobre as novas exigências requeridas pelo coordenador de curso

4.2.3.1. Percepção do coordenador sobre as novas exigências da função

A concorrência entre as IES privadas tem se potencializado no momento contemporâneo. Frente a isto, os cursos de graduação passaram a lidar com significativos desafios à sua manutenção.

Perguntou-se aos coordenadores selecionados, se eles percebiam alguma mudança nas exigências atuais na função de coordenador de curso em decorrência do atual cenário de competitividade do mercado. Apenas um coordenador (1,7%) sinalizou negativamente, os demais 59 coordenadores (98,3%) responderam que já percebiam mudanças nestas exigências na função de coordenador de curso.

Figura 27 – Percepção sobre mudanças nas exigências na função de coordenador de curso

4.2.3.2. Identificação das novas exigências da função

Do total de coordenadores que sinalizaram positivamente à questão anterior, intentou-se reconhecer suas percepções sobre estas novas exigências percebidas na função.

A situação mais encontrável (84,7% ou 50 coordenadores) esteve ligada à captação de estudantes, reforçada por parte significativa destes (47,5% ou 28 coordenadores) na percepção de que necessitavam de conhecimentos de marketing para exercer sua função de coordenador atualmente. A segunda situação mais incidente (66,1% ou 39 coordenadores) foi de reconhecer a necessidade de obter conhecimentos sobre gestão do conhecimento. Em seguida reconheceu-se por parte significativa do grupo (47,5% ou 28 coordenadores) a necessidade de obtenção de conhecimentos de gestão empresarial, reforçada pela indicação de 19 coordenadores (32,2%) que também havia necessidade de conhecimentos de finanças para sua atuação como coordenador de curso no momento contemporâneo. Seis coordenadores (10,2%) sinalizaram haver outras exigências além destas.

Figura 28 – Avaliação da percepção sobre mudanças nas exigências na função de coordenador de curso

4.2.4. Participação do coordenador nos processos gerenciais do curso

Prosseguindo nesta análise, buscou-se identificar se o coordenador de curso participa dos processos gerenciais decisórios (gestão colegiada) como forma de estratégia competitiva para o curso, onde 86,7% (52 coordenadores) sinalizaram positivamente, e oito (13,3%) disseram não participar de processos desta natureza.

Destes 52 coordenadores que participam destes processos, 39 deles (65,0%) apontaram que estas decisões são apoiadas no cenário atual, e 12 coordenadores (20,0%), que estas decisões são apoiadas no cenário futuro. Apenas um coordenador (1,7%) disse que participou de processos decisórios para traçar estratégias competitivas para o curso, mas estas foram apoiadas no cenário passado.

Figura 29 – Avaliação da participação do coordenador de curso em processos gerenciais

4.2.5. Competitividade regional percebida pelo curso

4.2.5.1. Competitividade com IES públicas e privadas

Investigou-se como o curso avaliado estabelecia a competitividade com as IES do seu entorno. Os cursos das IES privadas selecionadas competiam prioritariamente (71,7% ou 43 cursos) com IES públicas e privadas. Apenas seis cursos (10,0%) sinalizaram que seus concorrentes são exclusivamente as IES públicas, e 11 cursos (18,3%) disseram competir exclusivamente com outras IES privadas.

Figura 30 – Estabelecimento da competitividade do cursos com as IES públicas e privadas

4.2.5.2. Número de concorrentes

Buscou-se identificar o número de concorrentes que o curso encontra em sua região de atuação. A tabela a seguir mostra o detalhamento que foi possível averiguar. Considerando a separação entre dois universos, foi possível reconhecer que abaixo de seis cursos concorrentes encontrou-se a maioria dos cursos estudados (70,0% ou 42 cursos) e acima de seis cursos encontraram-se 18 cursos (30,0%).

Tabela 20 - número de cursos concorrentes que seu curso tem na região de atuação

Qual o número de cursos concorrentes que seu curso tem na região de atuação?		
1	18,3%	11
2	8,3%	5
3	11,7%	7
4	16,7%	10
5	15,0%	9
Entre 6 e 10	25,0%	15
Entre 11 e 15	3,3%	2
Mais de 15	1,7%	1
		60

4.2.5.3. Comparação de número de estudantes com as IES concorrentes

A considerar que o sucesso no ENADE é um elemento relevante na busca por um curso superior, considerando a demanda regional, foi perguntado ao grupo de coordenadores como estava em número de estudantes, o curso que coordena em relação às IES concorrentes.

Apenas cinco cursos (8,3%) apontaram a inexistência de concorrência regional para seu curso. A mesma incidência (8,3% ou cinco cursos) apontou que seu curso tem o maior contingente de estudantes da região onde atua. Em posição privilegiada também

estavam outros 14 cursos (23,3%), onde o curso coordenado estava entre os três maiores em contingente de estudantes.

O maior contingente de cursos que figurou nesta amostra (43,3% ou 26 cursos) estava na média do mercado regional em contingente de estudantes. E outros 10 cursos (16,7%) estavam entre os três menores em contingente de estudantes regionalmente.

Figura 31 – Quantitativo de estudantes em relação às IES concorrentes

4.2.5.4. Política de reajuste de mensalidade

Para a maioria desta amostra (70% ou 42 cursos), não foi necessário baixar o valor da mensalidade para continuar competitivo. Para os demais 18 cursos (30%) houve esta necessidade em algum percentual. Os dados colhidos apontaram os percentuais de reajuste para menos nas mensalidades dos cursos amostrais: entre 11 e 20%, seis cursos (10,0%); entre 21 e 30%, três cursos (5,0%); entre 31 e 40%, quatro cursos (6,7%); entre 41 e 50%, três cursos (5,0%); e mais de 50% de reajuste a menos em dois cursos (3,3%). Não houve relato de reajuste de 10%.

Figura 32 – Avaliação sobre necessidade de reajuste para baixo os valores das mensalidades

4.2.5.5. Capacidade de reação junto ao mercado

Há um equilíbrio entre as respostas apresentadas pelos coordenadores questionados, e são apresentadas, em ordem decrescente, da seguinte forma: 25 cursos (41,7%) conseguiram se estabelecer no cenário e mantiveram o número de estudantes; 20 cursos (33,3%) procuram se estabelecer no cenário, mas perderam número de estudantes e 15 cursos (25,0%) conseguiram se estabelecer no cenário e cresceram o número de estudantes.

Figura 33 - Percepção da capacidade de reação da IES frente à nova ordem de competitividade

4.2.5.6. Principais desafios na concorrência

Na busca por graduar os principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência do curso, foram identificados 11 elementos para que o coordenador ponderasse, em escala likert, sua importância.

Os resultados são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21- Principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência (continua)

Gradue os principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência:

Opções de resposta	1	2	3	4	5	TOTAL	RM
Qualidade do curso	1	3	1	2	53	60	4,72
Valor da mensalidade	1	2	10	36	11	60	3,90
Titulação do corpo docente	4	4	3	25	24	60	4,02
Infraestrutura	2	3	1	21	33	60	4,33

Tabela 21 - Principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência (continuação)

Nota de reconhecimento do curso	4	2	6	19	29	60	4,12
Manter as notas do ENADE/CPC	0	1	1	15	43	60	4,67
Proximidade de outras IES	7	4	20	17	12	60	3,38
Cursos a distância	9	7	18	17	9	60	3,17
Cursos presenciais de curta duração (tecnólogos ou sequenciais)	15	7	19	13	6	60	2,80
Posicionamentos em rankings (nacionais ou internacionais)	2	2	8	30	18	60	4,00
Ineficiência na abordagem do mercado	4	2	14	23	17	60	3,78

Com base na análise do Ranking Médio, foi possível observar que itens como qualidade do curso e manutenção da nota do ENADE foram os fatores mais relevantes na ótica destes coordenadores de cursos para que os cursos continuassem competitivos. Como fatores de segunda grandeza nesta análise encontraram-se, por ordem decrescente, a infraestrutura disponível para o curso, a nota de reconhecimento do curso, a titulação do corpo docente e o posicionamento do curso em rankings.

Fatores como valor da mensalidade, ineficiência na abordagem do mercado, proximidade de outras IES, concorrência com cursos a distância ou presenciais de curta duração foram fatores de baixa relevância ou indiferentes a estes coordenadores, quando consideraram a concorrência.

4.2.6. Demanda de estudantes percebida pelo curso avaliado

4.2.6.1. Demanda de vagas preenchidas

A pesquisa mostrou que apenas 18 (30,0%) dos 60 cursos pesquisados conseguiu ter demanda total de vagas atendidas no processo seletivo principal. A maioria (70,0% ou 42 cursos) apontou que não preencheu todas as vagas no curso.

Figura 34 - Demanda total de vagas atendidas no curso no processo seletivo principal

4.2.6.2. Relação candidato/vaga

Dos 18 cursos (30%) que tiveram todas as vagas preenchidas no processo seletivo principal, a relação candidato/vaga não ultrapassou a cinco. A maior incidência do grupo (55,6%) foi de um candidato por vaga, o que acontece em 10 dos 18 cursos. Dois cursos (11,1%) observaram dois candidatos por vaga, em três cursos (16,7%) a relação candidato/vaga foi três, e em outros três cursos (16,7%) esta relação foi de três a cinco candidatos por vaga.

Figura 35 – Relação candidato/vaga no curso avaliado

4.2.6.3. Percentual de preenchimento de vagas

Nos demais cursos investigados (70,0% ou 42 cursos), que não preenchem todas as vagas no principal processo seletivo do curso, foram apontados os percentuais de vagas preenchidas, conforme a Tabela 22 e Figura 36, apresentados em sequência. As incidências mais prevalentes estiveram entre 70 e 79%, com 11 cursos nesta condição. Com equivalência próxima estiveram outros nove cursos (21,4%) que se apresentaram com faixa entre 50 e 59%. Nove cursos (21,4%) já atuavam com menos de 50% de vagas preenchidas.

Tabela 22 - Percentual de vagas preenchidas

Qual o percentual de vagas preenchidas?

Entre 90% e 99%	2,4%	1
Entre 80% e 89%	14,3%	6
Entre 70% e 79%	26,2%	11
Entre 60% e 69%	14,3%	6
Entre 50% e 59%	21,4%	9
Menos de 50%	21,4%	9

Figura 36 – Percentual de vagas preenchidas no curso avaliado

4.2.6.4. Crescimento de alguns cursos

Para os 15 cursos que tiveram crescimento nos últimos anos, o crescimento mais observado esteve entre 11 e 20%, em cinco cursos (33,3%); e entre 21 e 30% em outros cinco cursos (33,3%). Crescimento até 10% foi relatado por dois cursos (13,3%), e crescimento entre 31 e 40% por outros dois (13,3%). Apenas um curso (6,7%) apontou que o crescimento esteve acima de 50%.

Figura 37 - Crescimento do número de estudantes observado no curso avaliado

4.2.6.5. Decrescimento de alguns cursos

Para os 20 cursos que, por conta da competitividade, declararam ter perda de alunos nos últimos anos, o percentual mais expressivo de perda apontado esteve em dois cursos (10,0%) que declararam que a perda ultrapassa 50%. Perdas entre 21 e 30% foram as mais incidentes em seis cursos (30,0%), seguidos por cinco cursos (25,0%) que assinalaram perda entre 11 e 20%. Três cursos (15,0%) apresentaram perda entre 41 e 50%. Dois cursos (10,0%) apontaram perda de até 10% e dois cursos (10,0%) apontaram perda entre 31 e 40%.

Figura 38 - Perda de estudantes observado no curso avaliado

4.2.6.6. Fatores que incidem na dificuldade de preenchimento das vagas do curso

Com base nos principais elementos que geram a concorrência e que dificultam o preenchimento total de vagas nos processos seletivos dos cursos, intencionou-se conhecer como estes elementos impactavam nestas IES privadas. Dos seis elementos questionados ao coordenador, a adesão ficou mais elevada em quatro deles, em ordem de incidência: valor da mensalidade (35,7% ou 15 cursos); concorrência de cursos a distância (33,3% ou 14 cursos); comunicação ineficiente com o mercado (31,0% ou 13 cursos); e saturação da demanda regional (26,2% ou 11 cursos). A localização, apontada por 9,5% dos cursos (quatro), e o excesso de vagas ofertadas para o curso, incidentes em 7,1% dos cursos (três), foram os menos relevantes para os coordenadores questionados.

Figura 39 – Causas para não preenchimento de vagas no curso avaliado

4.2.7. Interferência do ENADE na condução do curso avaliado

4.2.7.1. Ações discentes para incrementar resultados no ENADE

Apenas um quarto da amostra (15 cursos) apontou que o curso não realizava alguma ação neste sentido. A maioria (75% ou 45 cursos) realizava alguma ação que buscava interferir na melhora dos resultados dos estudantes do curso.

Figura 40 – Avaliação sobre realização de ação específica para melhorar o desempenho dos estudantes no ENADE

4.2.7.2. Utilização do ENADE para reorientação da matriz curricular do curso

Para 27 cursos (45%) a matriz curricular do curso foi reconfigurada a partir dos conteúdos do ENADE, o que não aconteceu para os restantes 33 cursos (55%).

Figura 41 – Avaliação sobre a reconfiguração da matriz curricular do curso a partir dos conteúdos publicados no ENADE

4.2.7.3. Quesitos que incidem na obtenção do conceito cinco no ENADE

A Tabela 23 é resultado da pesquisa que intencionou saber a graduação de alguns quesitos que incidiram na obtenção do conceito cinco no ENADE 2011 pelo curso pesquisado. Para facilitar a leitura, a ordem dos quesitos foi modificada em relação à apresentada no questionário, apresentando-os em ordem decrescente de importância, referenciado pelo ranking médio.

Tabela 23 - Quesitos que incidiram na obtenção do conceito cinco pelo seu curso no ENADE 2011

Gradue, entre os itens abaixo, os quesitos que incidiram na obtenção do conceito cinco pelo seu curso no ENADE 2011:

Opções de resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Qualidade do corpo docente	0	0	0	5	55	60	4,92
Organização Didático-Pedagógica do curso	0	0	1	6	53	60	4,87
Adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos do curso	0	1	0	17	42	60	4,67
Metodologia de ensino adotada pelo curso	0	0	2	16	42	60	4,67
Integração entre as disciplinas	0	0	2	24	34	60	4,53
Formação geral do aluno	0	1	7	17	35	60	4,43
Infraestrutura para ensino (salas, laboratórios, biblioteca)	1	1	6	18	34	60	4,38
Contribuição da gestão institucional	1	2	9	23	25	60	4,15
Professores com Regime de Dedicação Integral ou Parcial	2	2	11	20	25	60	4,07
Horas de estudo do aluno	0	1	14	31	14	60	3,97
Implantação de um programa específico para este fim	15	6	12	16	11	60	3,03
Seleção dos estudantes no processo seletivo	10	8	22	17	3	60	2,92

4.3. Dados recolhidos no questionário aplicado aos coordendores de cursos de IES privadas: Sobre as funções do coordenador de curso.

Pautado em Franco (2002), esta pesquisa buscou avaliar a concordância dos coordenadores de cursos pesquisados nas suas respectivas funções políticas, gerenciais, acadêmicas e Institucionais. A média aritmética geral do ranking médio (RM) das quatro funções foi de 4,04.

4.3.1. Sobre as Funções Políticas do coordenador de curso

Foi calculado o ranking médio de cada um dos cinco itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 4,18, acima da média aritmética geral (4,04).

Figura 42 - Ranking Médio das Funções Políticas do coordenador de curso

Deste rol de opções, a que mais se destacou neste grupo foi a função de “representante de seu curso”, com $RM = 4,53$, seguida das funções de “animador de professores e alunos”, com $RM = 4,33$, e de ser “um líder reconhecido na área de conhecimento do curso”, com $RM = 4,25$.

A quarta função política mais representativa na pesquisa foi a de ser “responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado”, com $RM = 4,20$. E a função política menos representativa na pesquisa foi a de ser “aquele que faz o marketing do curso”, com $RM = 3,60$, ficando abaixo da média geral, e podendo ser discutida como fator de baixa relevância na ótica dos coordenadores avaliados.

Tabela 24 - Funções Políticas do coordenador de curso

Sobre as Funções Políticas, o coordenador de curso deve ser:							
Opções de resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Um líder reconhecido na área de conhecimento do curso.	0	2	10	19	29	60	4,25
Um “animador” (estimulador, proativo, congregativo, participativo, articulador) de professores e alunos.	1	4	3	18	34	60	4,33
O representante de seu curso.	0	2	3	16	39	60	4,53
Aquele que faz o marketing do curso (promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito da IES e na sociedade).	5	7	10	23	15	60	3,6
Responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado.	3	1	5	23	28	60	4,2

4.3.2. Sobre as Funções Gerenciais do coordenador de curso

A segunda função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função gerencial.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos sete itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 3,96, um pouco abaixo da média aritmética geral (4,04).

Figura 43 - Ranking Médio das Funções Gerenciais do coordenador de curso

Deste rol de opções, a que mais se destacou neste grupo foi a função de “ser responsável pelo processo decisório de seu Curso”, com RM = 4,60, seguida da função de “indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão deles”, que obteve RM = 4,47.

Na sequência, a terceira função gerencial mais aludida pelos coordenadores avaliados (RM = 4,25) foi a “indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso”. O “estímulo e controle da frequência docente”, com RM = 4,15, aparece como a quarta função gerencial mais importante dentre as pesquisadas entre os coordenadores.

A avaliação do “estímulo e controle da frequência discente”, com RM igual a 3,92, ocupou a quinta colocação na pesquisa das funções gerenciais entre os coordenadores. Com RM equivalente (3,82), vem a “supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso”, que dentre as funções gerenciais investigadas foi a segunda menos votada.

A função gerencial que menos gerou concordância entre os coordenadores avaliados foi a “ser responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu curso”, com RM igual a 2,52.

Tabela 25 - Funções Gerenciais do coordenador de curso

Sobre as Funções Gerenciais, o coordenador de curso deve ser responsável pelo (a):

Opções de resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso.	3	6	9	23	19	60	3,82
Indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso.	0	1	9	24	26	60	4,25
Estímulo e controle da frequência docente.	2	3	7	20	28	60	4,15
Estímulo e controle da frequência discente.	4	3	8	24	21	60	3,92
Indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão deles.	1	1	5	15	38	60	4,47
Processo decisório de seu curso.	0	0	4	16	40	60	4,6
Adimplência contratual dos alunos de seu curso.	17	13	14	14	2	60	2,52

4.3.3. Sobre as Funções Acadêmicas do coordenador de curso

A terceira função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função acadêmica.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos oito itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 4,20, a mais alta entre as quatro avaliadas, posicionando-se, portanto, acima da média aritmética geral (4,04).

Figura 44 - Ranking Médio das Funções Acadêmicas do coordenador de curso

Deste rol de opções, a que mais se destacou neste grupo foi a função de o coordenador “ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso”, com RM = 4,53. Em segundo lugar na avaliação dos coordenadores, com discreta diferença (RM= 4,52), está a função acadêmica de “ser responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso”.

Duas funções acadêmicas exercidas pelo coordenador de curso tiveram avaliação semelhante (RM = 4,45), ocupando a terceira posição na avaliação dos coordenadores de curso. Elas declaram que o coordenador de cursos deve ser o responsável pelo “estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre professores e estudantes” e pelo “engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária”.

A quarta função acadêmica com maior RM (4,13) foi a que considera que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares” e a quinta função que figura neste rol de funções é a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares em seu curso”, com RM igual a 4,07.

As duas últimas funções que figuram neste rol pesquisado foram avaliadas de modo muito semelhante e são, respectivamente: “o coordenador de curso deve ser responsável pelos estágios supervisionados e não-supervisionados”, com RM igual a 3,75, e “o coordenador de curso deve ser responsável pelo orientação e acompanhamento dos monitores”, com RM igual a 3,73.

Tabela 26 - Funções Acadêmicas do coordenador de curso

Sobre as Funções Acadêmicas, o coordenador de curso deve ser responsável pelo (a):

Opções de resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Elaboração e execução do Projeto Pedagógico do curso.	0	3	3	14	40	60	4,52
Desenvolvimento atrativo das atividades escolares.	0	3	7	29	21	60	4,13
Qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso.	0	2	1	20	37	60	4,53
Desenvolvimento das atividades complementares em seu curso.	3	2	5	28	22	60	4,07
Estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.	0	1	4	22	33	60	4,45
Orientação e acompanhamento dos monitores.	3	8	8	24	17	60	3,73
Engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.	0	0	4	25	31	60	4,45
Estágios supervisionados e não-supervisionados.	3	9	8	20	20	60	3,75

4.3.4. Sobre as Funções Institucionais do coordenador de curso

A quarta e última função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função institucional.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos sete itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 3,83, a mais baixa entre as quatro avaliadas, posicionando-se, portanto, abaixo da média aritmética geral (4,04).

Figura 45 – Ranking Médio das Funções Institucionais do coordenador de curso

Deste rol de opções, a que mais se destacou neste grupo foi a função de o coordenador “ser responsável pelo reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica deste processo por parte do MEC”, com RM igual a 4,47.

A segunda função institucional mais destacada pelos coordenadores pesquisados foi a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo vínculo da regionalidade do seu curso”, com RM igual a 4,08, seguida da função “ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu curso no ENADE”, com RM igual a 3,90, sendo a terceira a incidir na pesquisa. Também na terceira colocação, com mesmo RM, vem a função institucional onde o coordenador de curso deve “ser responsável pelo acompanhamento dos alunos egressos do curso”.

A avaliação institucional de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados” foi uma das que figurou entre as de menor incidência neste grupo (RM = 3,75).

A penúltima função institucional apontada pelos coordenadores avaliados foi a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pela busca de fontes alternativas de recursos para o curso”, com RM igual a 3,42, e a última função institucional apontada foi a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pela empregabilidade dos estudantes”, com RM igual a 3,32.

Tabela 27 - Funções Institucionais do coordenador de curso

Sobre as Funções Institucionais, o coordenador de curso ser responsável pelo (a):							
Opções de resposta	1	2	3	4	5	Total	RM
Sucesso dos alunos de seu curso no ENADE.	2	3	12	25	18	60	3,9
Acompanhamento dos alunos egressos do curso.	2	3	10	29	16	60	3,9
Empregabilidade dos alunos.	9	4	18	17	12	60	3,32
Busca de fontes alternativas de recursos.	8	3	14	26	9	60	3,42
Reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica deste processo por parte do MEC.	0	2	5	16	37	60	4,47
Sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados.	3	3	15	24	15	60	3,75
Vínculo da regionalidade do seu curso.	1	2	13	19	25	60	4,08

5. DISCUSSÃO

Embora os resultados apresentados nesta pesquisa possam ser considerados para o universo mais amplo do ensino superior privado, os coordenadores avaliados nesta pesquisa são aqueles pertencentes estritamente ao quadro de cursos pertencentes ao rol de cursos avaliados pelo ENADE 2011, e suas características podem estar afeitas mais particularmente a este grupo de coordenadores de curso.

Dos 7.576 cursos de graduação avaliados pelo ENADE em 2011, 2.873 (37,92%) eram públicos e 4.703 privados (62,08%).

Apenas 5,8% do total de cursos avaliados neste ano (440) alcançaram conceito máximo no ENADE, sendo que 257 são públicos (58,4%) e 183 privados (41,6%). O tipo de organização acadêmica mais frequente a que pertencia este curso foi a universidade, com 359 cursos ou 81,5% do universo de cursos avaliados, seguidos pelas faculdades com 54 cursos (12,2%) e pelos Centros Universitários com 27 cursos (6,1%). A faixa cinco deste ENADE compreendeu conceitos entre 3,94 e 5,0.

Dentre os 183 cursos privados mais bem avaliados no ENADE de 2011 figuram 91 IES, sendo que 61 (67%) destas figuraram com apenas um curso nesta avaliação, e este universo é composto por 17 bacharelados (47 cursos), 10 licenciaturas (113 cursos), e oito cursos superiores de tecnologia (23 cursos).

Do total de 183 cursos privados que obtiveram esta conceituação, 40 destes foram excluídos da amostra, visto pesar sobre estes algum tipo de óbice. Desta forma, o número de cursos avaliados, resultou em um total de 143 cursos privados.

Com base em cálculo de erro amostral e mediante sorteio, foi pretendido investigar 60 destes coordenadores.

O perfil dos coordenadores avaliados nesta pesquisa foi composto por profissionais que em sua maioria (39 coordenadores) tinha mais de 40 anos de idade, onde 25 destes sujeitos ultrapassavam os 50 anos, com distribuição equivalente entre os gêneros masculino (31 pessoas) e feminino (29 pessoas). Estes dados permitem considerar que, pelo equilíbrio numérico entre os gêneros, as conclusões desta pesquisa não serão dependentes do gênero ao qual o coordenador pertença.

Quase a totalidade dos coordenadores selecionados (96,7%) tem pós-graduação *strictu sensu* concluída (93,4%, dos quais 22 são doutores e 34 são mestres), ou em andamento (3,3% ou dois docentes com mestrado em andamento). Estes elementos admitem analisar que a gestão de cursos superiores de excelência, com base nos critérios do ENADE, tem como característica um profissional maduro, não dependente de gênero, e fortemente dependente de uma formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

O desejo de exercer a função de coordenador de curso acaba naturalmente sendo despertado em parte do corpo docente de um curso. Também é no corpo docente do curso que os gestores institucionais olham em primeira instância para identificar os futuros gestores de curso. Esta condição procura priorizar os critérios de competência e meritocráticos, visto que é desejado que uma IES considerasse como uma das oportunidades de seu plano de carreira docente o acesso a esta funções.

As características apontadas que teriam incidido na identificação do coordenador de curso nesta pesquisa foram as habilidades administrativas e gerenciais, seguidas de titulação e produção científica. Este critério percebido favorece a interpretação de que os gestores institucionais preocupam-se em identificar profissionais para coordenação de cursos que consigam cumprir funções acadêmicas e administrativas de forma complementar. Este fato parece contribuir com a percepção de que os coordenadores de cursos de IES privadas nestes tempos atuais devam ter competências distintas, que permitam a estes atuar de forma mais ampla dos que outrora se almejava para a função.

Uma vez identificados para o posto, a parte mais expressiva da amostra sinaliza que o fator mais importante que o levou a assumir a coordenação do curso teria sido o alto grau de envolvimento com os interesses institucionais, seguido em grau equivalente do desejo de desenvolver novos projetos e da expectativa de implantação de uma gestão diferenciada. Estes dados podem indicar que os profissionais avaliados e ocupantes da função de coordenação de curso sejam engajados com a missão da instituição e seus propósitos estão fortemente alinhados com o pensamento institucional. Há também a evidência provável de que estes profissionais seriam possuidores de uma criticidade sobre o processo de condução dos cursos na gestão anterior à sua e de uma percepção otimista da própria capacidade empreendedora.

Sabendo-se que os gerentes também aprendem habilidades gerenciais com as experiências que vivenciam e que a aplicação destas resulta em aumento de conhecimento e

comportamento incorporados a aprendizagem do trabalho, é ponderável considerar que o tempo de experiência na função de coordenador de curso pode influenciar no resultado positivo das ações desta função gestora. Por isso, espera-se que com o tempo de experiência haja menos falhas e mais acertos no planejamento e condução dos processos pela coordenação do curso, evitando alguns riscos desnecessários.

Agregando-se os dados sobre o tempo de experiência do coordenador de cursos, é possível observar que metade da amostra tem mais de cinco anos de experiência como coordenador de curso universitário e a outra metade tem até cinco anos de experiência. Contudo, 51 coordenadores (ou 85% da amostra) têm dois ou mais anos de tempo dedicado ao cargo, onde 21,7% tem entre seis e 10 anos de experiência, e 28,3% do total de coordenadores tem mais de 10 anos de experiência. Estes resultados podem permitir a análise de que esta variável é fortemente dependente para os resultados obtidos no ENADE.

O tempo que é destinado à função da coordenação na IES também é fator que pode ser determinante para o resultado da gestão, e esta percepção pode ser confirmada pelos resultados percebidos na pesquisa. Pela avaliação dos dados apresentados, a maioria dos coordenadores avaliados (91,7%) pode ter cargas horárias parciais ou integrais na função e apenas cinco destes coordenadores (8,3%) declararam ter menos de 10 horas na função.

Ao cruzar as variáveis “carga horária semanal na coordenação do curso” e “Quantos alunos estão em curso no momento?”, foi possível perceber que quatro dos cinco coordenadores que tem menos de 10 horas dedicadas à função, atendem entre 50 e 99 estudantes em curso e apenas um coordenador mantém esta faixa de carga horária para um universo de estudantes entre 100 e 199. Contudo, para um mesmo universo de 50 a 99 estudantes, encontram-se nove coordenadores com carga horária entre 10 e 20 horas e outros três com carga horária entre 21 e 30 horas. Observando a carga horária de coordenadores que atendem cursos que estão com menos de 50 estudantes em andamento, foi possível observar que quatro dos cinco coordenadores nesta condição tem de 10 a 20 horas na função e, um deles, com carga horária entre 21 e 30 horas.

Esta discussão pôde ser fortalecida quando se avaliou a carga horária semanal total na instituição em que este profissional trabalha como coordenador, visto que se observou que a maior parte dos coordenadores avaliados (85,0% ou 51 pessoas) tem carga horária entre 31 e 40 horas semanais totais na instituição em que trabalha.

Este dado é fundamental para considerar a dedicação do profissional que atua na coordenação de curso na IES. É considerável que o profissional tenha cargas horárias distintas para a função de coordenação, função docente e outras desenvolvidas na instituição em que atua. Contudo, também é considerável supor que as demandas emergenciais que ocorram na coordenação do curso possam ser privilegiadas pelo coordenador em detrimento das demais, uma vez que tem dedicação total ou parcial na instituição. Estando disponível na instituição em maior tempo, este profissional é encontrável mais facilmente e recebe informações de modo privilegiado e em tempo real, permitindo ações mais rápidas e eficientes para a gestão do curso. Da mesma forma, pode realocar seus horários de forma a privilegiar sazonalmente as diversas atividades que exerce.

Estes dados colaboram com as definições previstas no atual instrumento de avaliação de cursos de graduação, vigente desde 2012, e que atende as modalidades presencial e a distância, onde prevê como critério mínimo de aprovação para a modalidade presencial (conceito 3) que o regime de trabalho previsto/implantado para o coordenador deva ser de tempo parcial ou integral, sendo a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação maior que 15 e menor ou igual a 20. Para a modalidade a distância, e para o mesmo critério mínimo de aprovação (conceito 3), prevê que a carga horária prevista/implantada para o coordenador do curso seja entre 15 e 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Ao detalhar qual seria a carga horária que este coordenador tinha na docência, observou-se que apenas quatro coordenadores (6,7%) não atuavam na docência. O exercício da docência, simultânea à coordenação de curso, deve ser entendida como uma ação pretendida quando se considera a eficiência do processo de gestão do curso. Independente do fato de que o espaço da docência exercida por este coordenador, não deve ser confundido com as atividades de coordenação, pode ser inevitável que esta situação não aconteça em algum momento do andamento de uma determinada disciplina ministrada pelo coordenador. Mesmo considerando que este fato seja criticável, pelo viés da disciplina, pode ser providente pelo viés da gestão do curso. É possível considerar que situações cotidianas do curso sejam notificadas em momentos em que o coordenador ministra a sua disciplina, e que deverão ser tratadas a posteriori, em sua carga horária específica na função. Também permite ao coordenador conhecer o seu corpo discente de forma mais detalhada, permitindo promover ações acadêmico-administrativas que possam atender as especificidades de cada turma.

Pelos dados observados neste quesito, considera-se que os coordenadores de cursos com ENADE conceito cinco podem apoiar que a gestão do curso, com vistas à ação de excelência, pode ser favorecida pela possibilidade do contrato do coordenador de curso ser parcial ou integral na IES em que atua, bem como do fato de sua atuação docente no curso que coordena.

A dedicação a apenas uma ou mais instituições de ensino também foi investigada, uma vez que esta situação pode predizer que a dedicação exclusiva permita que este profissional possa se empenhar de forma mais contundente pelas causas do curso e da IES. Neste estudo foi possível reconhecer que a quase totalidade (90,0% ou 54 coordenadores) tem dedicação de sua atividade profissional docente apenas à Instituição de Ensino Superior do curso que coordena.

Dos seis coordenadores que atuam em mais de uma IES, cinco deles cumprem carga horária entre 31 e 40 horas na IES do curso avaliado com conceito cinco. Apenas um coordenador que atua em outra IES, além da avaliada, tem carga horária entre 10 e 20 horas na IES de origem.

Paralelo ao fato de que as IES devam cumprir com um percentual de docentes em tempo parcial e integral para atendimento aos instrumentos de avaliação de cursos e institucional, é providencial que o coordenador de cursos esteja entre os docentes que estejam nestas condições especiais, pois isto privilegia o conhecimento da cultura institucional, o contato com os diversos setores institucionais que se comunicam com o curso, a comunicação com os demais cursos institucionais e suas formas de operacionalização, além de aumentar a possibilidade de contato com as estruturas superiores de gestão da instituição.

Estes dados são fortemente apoiados na análise que se fez quando se investigou se este coordenador atuava em outra atividade fora da academia, onde 40 coordenadores, ou seja, 66,7% da amostra, apontaram não ter outra atividade profissional desenvolvida fora das IES.

Oito coordenadores declararam atuar no mercado entre cinco e 10 horas em atividades não acadêmicas. Seis deles tinham entre 31 e 40 horas na IES e outros dois entre 10 e 20 horas. Dos oito coordenadores que declararam atuar entre 11 e 20 horas semanais em outra atividade fora da academia, um deles também atuava em outra IES, além de ter apontado realizar entre 31 e 40 horas na IES onde teve o curso avaliado. Condição análoga a outros quatro coordenadores que não trabalhavam em outra IES, mas que também declararam

atuar nesta faixa de carga horária em outras atividades não acadêmicas. Dois outros coordenadores, que declararam mesma carga horária fora da IES, estavam vinculados à IES com carga horária total entre 21 e 30 horas semanais, e apenas um coordenador tem menos de 10 horas semanais na instituição.

Um dos coordenadores, que atua na IES entre 31 e 40 horas, apontou que sua atividade fora da IES considera uma carga horária entre 21 e 30 horas semanais. Outros três coordenadores atuam no mercado em mais de 30 horas semanais em atividades não acadêmicas, onde um deles com carga horária na IES entre 31 e 40 horas semanais, outro entre 10 e 20 horas semanais e, um último com menos de 10 horas.

Há possibilidade de considerar que a dedicação exclusiva à atividade acadêmica na IES, de coordenação, docência, pesquisa e outras, seja fundamental ao bom desempenho das atividades de coordenação de curso. Contudo, há também a possibilidade de considerar que um coordenador de curso que tenha atuação no mercado de trabalho, possivelmente na função profissional em que atua na IES, permita realizar a conexão da academia e suas atividades de formação com as necessidades do mercado que absorverá os estudantes deste curso. Contudo, pela análise dos dados feita com os coordenadores que atuam em outra atividade fora da academia, verifica-se que muitos destes coordenadores acumulam uma carga horária semanal bem superior à convencional. Grande parte destes profissionais que tem atividades profissionais paralelas à sua atividade acadêmica chega a dedicar mais de 60 horas semanais aos diversos trabalhos em que se vinculam. Esta condição pode ser considerada contraproducente, uma vez que uma carga horária semanal tão extensa deve exaurir este profissional, limitando sua capacidade de atuação.

Outro ponto que mereceu atenção, e que foi amplamente discutido na revisão da literatura deste trabalho, foi sobre a formação do coordenador de curso para atuação nesta função, sendo que 40 coordenadores (66,6%) sinalizaram positivamente, e parte significativa destes (58,3% ou 35 coordenadores) havia realizado este curso na própria instituição onde atua. Este dado mostra que os coordenadores estão atentos à necessidade de manterem-se atualizados nas novas práticas de gestão, e que as IES estão patrocinando estes cursos de formação continuada para seu corpo interno de coordenadores.

Foi identificado que um terço da amostra (20 coordenadores ou 33,3%) apontou não ter participado de atividades deste tipo. Ao analisar este grupo de coordenadores e cruzar

esta informação com o tempo de atuação na função de coordenação, foi percebido que três coordenadores estavam na função a menos de dois anos, oito entre dois e cinco anos, três entre seis e 10 anos, e outros seis coordenadores estavam na função a mais de 10 anos.

Como a principal atuação das IES privadas é a oferta de cursos superiores, em especial os cursos de graduação, seria esperado que os coordenadores de cursos de graduação fossem envolvidos nas tomadas de decisão que a IES pratica. Contudo, alguns destes coordenadores poderiam não reconhecer sua capacidade de contribuir nesta ação. Na pesquisa realizada foi possível perceber que todos os avaliados consideraram poder contribuir para a melhoria das práticas de gestão da instituição em que trabalham, sendo que 80,0% deles (48 coordenadores) dizem ser estimulados para esta prática.

Esta constatação não permite extrapolar para a análise de que não ser estimulado significaria não contribuir efetivamente, já que a contribuição poderia acontecer paralelamente ao estímulo não realizado intencionalmente pela IES. Mas fica o importante registro de que a maior parte dos coordenadores é estimulada a contribuir com a gestão institucional, mostrando a importância deste colaborador na sua atuação para além da coordenação do curso e das definições das tomadas de decisão que, ao incluírem os coordenadores de curso, devem ocorrer de forma colegiada em amplo espectro dentro da IES.

Corroborando com esta análise, a investigação que foi realizada acerca da ciência que o coordenador de curso tinha sobre a gestão do conhecimento, e do uso que faria, de vez que esta ferramenta haveria de contribuir para o processo de gestão do curso. Foi possível observar que a maior parte dos coordenadores avaliados (80%) tem conhecimento, porém, apenas 58,3% (35 coordenadores) faz uso destas ferramentas na sua atuação como coordenador. Surpreende o fato de que 21,7% ou 13 coordenadores, mesmo tendo declarado conhecer estas ferramentas aponta não utilizá-las.

Após ter buscado caracterizar este coordenador de curso, buscou-se conhecer o curso e a IES onde este curso está sediado.

Ao investigar quantos anos de atuação no Ensino Superior tem a instituição onde este coordenador atua, reconhece-se que a excelência no ensino superior privado é fortemente dependente do tempo de atuação desta IES no mercado. É plausível considerar que todo o processo de gestão de um curso seja fortemente influenciado pela gestão superior da IES e pela sua experiência adquirida ao longo dos anos. Os resultados observados neste quesito

apontam que o tempo de existência da IES é fator relevante para que o curso tenha resultado de excelência, visto que 88,4% (53 IES privadas) têm mais de 10 anos de atuação no ensino superior, sendo que a parte mais expressiva deste contingente 81,7% (49 IES privadas) atua a mais de 20 anos.

Corrobora também com esta interpretação o tempo de atuação do curso. É também presumível que o tempo de atuação destes cursos permita que os múltiplos processos que são intrínsecos à graduação, sejam aprimorados continuamente.

A pesquisa mostrou que o maior contingente de cursos (41,7% ou 25 cursos) atuava a mais de 20 anos, outros quatro cursos (6,7%) atuam entre 16 e 20 anos, e 10 cursos (16,7%) atuavam entre 11 e 15 anos. Este dado permite considerar que o tempo de existência do curso é fator bastante relevante para que a excelência do ensino seja alcançada. Com o tempo, as alterações necessárias para a adequação do projeto pedagógico do curso, os planos de ensino de cada disciplina, a formação e qualificação do corpo docente, assim como a caracterização da oferta frente às necessidades locais e regionais possam ser aprimoradas.

Quanto à origem do estudante matriculado no curso, o estudo mostra que o resultado no ENADE pode não ser fortemente dependente deste fato, visto que observou-se que em 27 cursos (45,0%) os estudantes são oriundos exclusivamente da rede pública de ensino e em outros 27 cursos (45,0%) os estudantes recebidos são distribuídos entre as redes pública e privada.

É consenso entre os estudiosos que, de forma geral, a formação do estudante brasileiro no ensino médio da rede pública não é realizada com a qualidade esperada. Desta forma, este estudante que alcança os bancos universitários pode chegar com um déficit de formação bastante significativo. Como os processos de seleção para entrada em muitas IES privadas são pouco exigentes, servindo mais como processo de classificação do que de seleção, a maioria dos inscritos obtém o seu intento matriculando-se no curso superior.

O resultado das IES, que obtiveram conceito máximo no ENADE, e que recebem, no todo ou em parte, estes estudantes com formação na rede pública do ensino médio, pode evidenciar que a formação superior deste estudante foi realizada de forma mais desafiadora do que aquelas que obtêm estudantes oriundos exclusivamente do ensino médio privado, onde a formação, neste nível, tende a ser de qualidade superior.

Este dado permite ponderar sobre a qualidade do ensino oferecido por estas IES privadas, visto que podem receber um estudante do ensino médio predominantemente público, e conseguem fornecer um ensino que consegue aprimorar o desempenho acadêmico destes estudantes, contribuindo para uma formação sólida e com impactos positivos no desempenho dos profissionais que ingressarão no mercado de trabalho.

Reforça-se esta percepção quando se constata o perfil socioeconômico da maioria dos estudantes dos cursos estudados, onde a maioria dos cursos (65% ou 39 cursos) atende a Classe C e 8,3% (cinco cursos) atende a Classe D.

A idade média dos estudantes dos cursos estudados está, na maioria (70% ou 42 cursos), entre 18 e 24 anos. Os outros (30% ou 18 cursos) atendem prioritariamente estudantes entre 25 e 30 anos. Considerando que apenas dois cursos dos pesquisados são na modalidade a distância, e que nestes conhecidamente a idade média dos alunos é maior, surpreende a quantidade de estudantes em ensino presencial com idade média entre 25 e 30 anos, o que pode evidenciar uma mudança importante no perfil do estudante de ensino superior, que passa a contemplar parte significativa de pessoas com idade superior à tradicionalmente encontrada e que pode buscar os bancos universitários, provavelmente no período noturno, para formação inicial ou continuada, já inseridos no mercado de trabalho.

Quando investigou-se a quantidade de estudantes matriculados no curso, reconheceu-se que a maior parte dos cursos estudados são relativamente pequenos, visto que a maioria (40% ou 24 cursos) tem entre 100 e 199 estudantes, seguidos de outros 16 cursos (26,7%) que tem entre 50 e 99 estudantes matriculados.

A quase totalidade dos cursos pesquisados (96,7% ou 58 cursos) é presencial, e apenas dois cursos (3,3%) são na modalidade a distância (Letras e Pedagogia, ambos licenciaturas). Salienta-se que, pela planilha oficial, fornecida pelo INEP, não está disponível a modalidade em que o curso é oferecido, de modo que a seleção efetivada para estudo não poderia, a priori, estabelecer esta diferenciação. Considera-se, portanto, que grande parte dos dados e análises desta pesquisa identifica-se quase que exclusivamente a coordenadores de curso presenciais.

Na verificação de quantas etapas do curso estão em funcionamento atualmente, foi observado que o número de etapas em andamento mais incidente no universo pesquisado foi de oito etapas, figurando em 17 cursos (28,3%). Dois cursos (3,3%) apontaram que o curso

havia sido desativado. Contudo, por cruzamento de dados recebidos, foi possível identificar que um destes cursos, apontado como desativado, está com menos de 50 estudantes em curso. Isto permite presumir que tal curso está em fase de extinção, sem novos processos seletivos previstos.

Quando se questionou ao coordenador de curso os índices de evasão, o critério comparativo para análise foi o do SEMESP (2013), que apontou a taxa de evasão brasileira no ensino superior presencial (35,9%) e a distância (41,7%). Com base neste dado é possível observar que parte expressiva das IES pesquisadas encontram-se em situação privilegiada neste quesito, mostrando eficiência na retenção de estudantes no ensino superior.

Apesar de um quarto da amostra apresentar evasão alta (acima de 30%), onde em parte destes (8,3% ou cinco cursos) a evasão é maior do que 50%, três quartos da amostra (75% ou 45 cursos), estão com índices na média ou abaixo dela. É observado que 18 cursos (30%) apresentam até 10% de evasão percebida entre o primeiro e o último ano, seguidos por 13 cursos (21,7%) com evasão entre 11 e 20% e 14 cursos (23,3%) com evasão entre 21 e 30%.

É considerável conceber que o dimensionamento da carga horária do curso esteja diretamente relacionado ao resultado na formação do estudante. Embora não se estabeleça a qualidade estritamente pela carga horária praticada, quanto maior esta carga horária para a formação, maior poderá ser a oportunidade de contribuir para uma formação mais eficiente. Por isso foi investigado o dimensionamento da carga horária do curso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais ou normativa equivalente, como o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Foi possível observar que a maior parte dos cursos 68,3% (41 cursos) está com carga horária acima da prevista legalmente e outros 31,7% (19 cursos) estão exatamente na previsão mínima legal determinada para o curso.

Destes 41 cursos, 18 deles (30,0% do total de cursos) compõe carga horária até 5% acima da previsão mínima. Entre seis e 10% acima da previsão mínima para o curso encontram-se nove cursos (15,0%). Entre 11 e 20% acima da previsão mínima apareceram outros 13,3% (oito cursos) e entre 21 e 30% acima da previsão mínima cinco cursos (8,3%). Apenas um curso (1,7%) sinalizou carga horária 31% ou mais acima da previsão mínima para o curso.

É possível considerar que as cargas horárias previstas até 5% acima do que é preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais, ou normativa equivalente, não são tão mais relevantes do que os cursos que praticam esta carga horária no sentido estrito ao que é preconizado. Somados, estes 37 cursos totalizam 61,7% da mostra total.

Estes dados podem vislumbrar a possibilidade de se considerar que a carga horária atualmente prevista pelas diretrizes curriculares nacionais, ou normativa equivalente, prevê carga horária suficiente para garantir a formação do estudante, considerados a partir da análise do resultado do ENADE. Não é possível descartar a correta consideração de que cargas horárias superiores a estas podem propiciar, de forma plausível, uma formação ainda mais sólida.

Este fato permite apontar que outros fatores sejam mais determinantes para a formação do estudante de cursos com conceito máximo no ENADE, como a proposta pedagógica, o corpo social da instituição, a formação dos docentes e a infraestrutura para as atividades de formação, dentre outras.

Outro dado investigado foi sobre o resultado dos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso. Atendendo às premissas da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (art. 4º), que são realizadas em visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento (§1º, do art. 4º) e que resulta na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (§2º, do art. 4º).

Foi possível reconhecer que nenhum dos cursos avaliados pelo MEC recebeu conceito insuficiente no último processo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso. Dos 46 cursos (76,6% da amostra) que passaram por estes processos, apenas seis cursos (10%), tiveram conceito igual a três, mínimo para aprovação. Com conceito máximo (cinco) figuraram 23 cursos (38,3%), e com conceito submáximo (quatro) 17 cursos (28,3%). Outros 14 cursos (23,3%) declararam que ainda não passaram por estes processos de avaliação.

Como o objetivo destas avaliações é ponderar sobre a organização didático-pedagógica do curso, instalações físicas, corpo docente, docente e técnico-administrativo, este dado pode corroborar na consideração de que a graduação do estudante destes cursos contou com uma proposta adequada para a formação que buscou. Este dado tem influência significativa na obtenção do conceito máximo no ENADE, uma vez que a formação superior depende dos fatores avaliados nestes processos de regulação do Ministério da Educação (perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica).

Outra etapa desta pesquisa buscou reconhecer a percepção do coordenador de cursos sobre as novas exigências percebidas para o exercício da função em decorrência do atual cenário de competitividade do mercado, onde quase a totalidade, 59 coordenadores (98,3%), respondeu que já percebia mudanças nestas exigências na função de coordenador de curso.

Dentre todas as exigências a situação mais encontrável (84,7% ou 50 coordenadores) esteve ligada à captação de estudantes. Este dado seria esperado, uma vez que o número de estudantes interessados no curso determina diretamente a sobrevivência do curso. Se em outros tempos, como já apresentado, a função de captação não era necessária, pois havia mais estudantes interessados que vagas, no atual cenário, há mais vagas que estudantes, e os coordenadores de cursos privados veem-se envolvidos com a necessidade de ampliar seus conhecimentos e ação nesta seara.

Outro dado que mostra a importância da gestão do conhecimento no âmbito das IES, foi o fato de que a segunda situação mais incidente nesta etapa da pesquisa com 66,1% (39 coordenadores) foi a necessidade que os coordenadores de cursos apontam em obter mais conhecimentos sobre gestão do conhecimento. Este dado reforça o anteriormente estudado onde 58,3% (35 coordenadores) conhecem e fazem uso destas ferramentas nas suas atuações como coordenador.

Outra necessidade atual percebida pelos coordenadores avaliados, e que reforça a mais incidente nesta etapa da pesquisa (captação de estudantes), foi a percepção de que necessitavam de conhecimentos de marketing (47,5% ou 28 coordenadores). O mesmo contingente de coordenadores (47,5% ou 28 coordenadores) também apontou a necessidade de obtenção de conhecimentos de gestão empresarial, reforçada pela indicação de 19

coordenadores (32,2%) que também veem a necessidade de conhecimentos de finanças para sua atuação como coordenador de curso no momento contemporâneo.

Este resultado permite considerar que o coordenador de curso contemporâneo vê a necessidade de assumir novas funções além das acadêmicas, necessitando ser um coordenador acadêmico-administrativo. Como os fatores que o levaram à coordenação são mais identificáveis com a produção acadêmica, estes coordenadores se veem na necessidade de adquirir novas competências gerenciais, com conhecimentos que ultrapassam as atividades habitualmente encontráveis na função até pouco tempo. Seria considerável admitir que cursos privados que sejam considerados de excelência, como estes referendados pelos resultados do ENADE ou do reconhecimento de cursos pelo MEC, não encontrassem necessidades desta ordem na função da coordenação de cursos. Contudo, como o fator pela procura de um curso privado não se pauta exclusivamente por critérios de qualidade, estes coordenadores de cursos buscam qualificações análogas a outros coordenadores de cursos privados que não estão com o mesmo diferencial nestas avaliações.

Estas conclusões são reforçadas pelo resultado dos dados que buscou identificar se o coordenador de curso participa dos processos gerenciais decisórios (gestão colegiada) como forma de estratégia competitiva para o curso. A maioria destes, 86,7% (52 coordenadores), respondeu positivamente.

Esta preocupação se apoia nas declarações já citadas de Braga (2010a) quando alega que ainda é grande o percentual de falhas na tomada de decisão pelos mantenedores e dirigentes de instituições, onde o coordenador contemporâneo deve ser convidado a participar. O autor afirma que o sucesso neste processo é inferior a 50% e que estas decisões gerenciais são baseadas em acontecimentos passados, o que leva a replicar um passado inexistente, comprometendo, desse modo, as decisões estratégicas da IES e do curso.

Contrariando as definições de Braga (2010a), daqueles 52 coordenadores que participam destes processos, 39 (65,0%) apontaram que estas decisões são apoiadas no cenário atual, enquanto 12 coordenadores (20,0%) indicaram que estas decisões são apoiadas no cenário futuro. Apenas um coordenador (1,7%) disse que participa de processos decisórios para traçar estratégias competitivas para o curso, mas estas são apoiadas no cenário passado.

Dado relevante é observar que a maioria destes coordenadores já se veem envolvidos em processo de gerenciamento do curso para melhorar a competitividade deste

junto ao mercado. Como dito, estas funções ultrapassam as funções habitualmente concebidas para um coordenador de curso que em outros tempos se via às voltas de questões acadêmicas exclusivamente. Esta informação permite conceber que o coordenador de curso contemporâneo está envolvido com novas competências profissionais, que outrora não faziam parte do escopo de atividades desta função, e que sua atenção na gestão do curso está voltada ao momento contemporâneo e futuro.

Para buscar caracterizar o entorno ao qual este curso avaliado está envolvido e como estes elementos podem influenciar na função da coordenação de curso, buscou-se avaliar como competitividade regional é percebida pelo curso.

O primeiro dado mostra que a concorrência destes cursos acontece majoritariamente com IES públicas e privadas (71,7% ou 43 cursos), indistintamente. Apenas seis cursos (10,0%) sinalizaram que seus concorrentes são exclusivamente as IES públicas e 11 (18,3%) disseram competir exclusivamente com IES privadas.

Com vistas ao esforço necessário para aumentar a diferenciação da atuação destes cursos para continuar competitivos no mercado, buscando estabelecer diferenciais de atuação para manter sua permanência, buscou-se identificar o número de concorrentes que o curso encontra em sua região de atuação. Pelos dados recebidos, dividiu-se a análise em dois momentos. Abaixo de seis cursos concorrentes encontra-se a maioria dos cursos estudados (70,0% ou 42 cursos) e acima de seis cursos encontram-se 18 cursos (30,0%).

Com estes dados é possível observar que a atuação destes cursos encontra um cenário de competitividade bastante expressivo, com número de IES e cursos em números elevados, sendo admissível considerar que seus coordenadores necessitam manter a atenção para que os processos acadêmicos e de gestão administrativa destes cursos estejam bastante aprimorados para continuar a merecer o destaque regionalmente e preferência dos estudantes em seus processos seletivos.

De forma complementar aos dados anteriores, foi perguntado aos coordenadores como estaria o seu curso em número de alunos em relação às IES concorrentes. Apenas cinco coordenadores (8,3%) apontam que seu curso tem o maior contingente de estudantes da região onde atua. Outros 14 cursos (23,3%) também estão em posição privilegiada, figurando regionalmente entre os três maiores cursos em contingente de estudantes.

Contudo, o maior contingente de cursos (43,3% ou 26 cursos) está na média do mercado regional e outros 10 cursos (16,7%) estão entre os três menores em contingente de estudantes regionalmente. Apenas cinco cursos (8,3%) apontaram a inexistência de concorrência regional para seu curso.

Estruturando-se estes dados pode-se apontar que 40% da amostra estão em situação confortável no mercado sendo o maior contingente de estudantes, ou estando entre os três maiores ou, ainda, não tendo concorrência regional. Contudo, 60% estão na média ou abaixo da média regional em contingente de estudantes.

Como são variados os motivos que determinam a vinculação dos estudantes a determinado curso e IES, não se pode considerar que a variável ‘sucesso no ENADE’ seja um fator que possa ser prioritariamente dependente. É considerável que a maioria destes cursos neste quesito não esteja em situação mais confortável do que outros cursos que experimentam resultados menos expressivos nestas avaliações. Deste modo, reforça-se que o perfil do coordenador de cursos da IES privada, de modo geral, esteja mais alinhado aos elementos gerais de um curso privado, indistinto, do que a um grupo mais diferenciado que, por experimentar resultados melhores nas avaliações de curso, teria exigências menos expressivas para obter um contingente maior de estudantes.

A manutenção do valor da mensalidade é fator muito relevante para que a sustentabilidade do curso seja garantida. Como o valor da mensalidade acaba por ser um dos elementos que podem influenciar fortemente na escolha por um curso e pautado nos movimentos do mercado privado que busca diferenciação por este critério devido à concorrência crescente, com a queda das mensalidades foi perguntado aos coordenadores selecionados se no curso que coordenam foi necessário reajustar para baixo os valores das mensalidades para continuar competitivo no mercado regional.

Para a maioria desta amostra (70% ou 42 cursos), o valor da mensalidade não foi alterado por este motivo. Para os demais 18 cursos (30%), houve esta ação em algum percentual. O investimento em qualidade, que pode ser expressa nestes cursos que obtiveram conceito cinco no ENADE, pode ser um dos elementos que permite que a maior parte destes cursos consiga manter o valor de suas mensalidades e o diferencial dos resultados acadêmicos percebidos por estes. Ou ainda que, embora houvesse a necessidade de melhorar a proposta do valor da mensalidade para continuar competitivo, os custos relativos com as variadas despesas

versus o número de estudantes pagantes, não permite que a qualidade das atividades realizadas possam ser mantidas com o mesmo resultado esperado. É observado que 20 destes cursos experimentam entrada menor de estudantes nos últimos anos.

Estes dados são mais detalhados quando se considera como os cursos das IES privadas pesquisadas estão reagindo frente à concorrência estabelecida nos últimos anos no cenário do ensino superior privado.

Apenas 15 cursos (25,0%) conseguiram se estabelecer no cenário e cresceram o número de estudantes. Outros 25 cursos (41,7%) estão conseguindo se estabelecer no cenário e mantendo o número de estudantes. Os demais 20 cursos (33,3%) procuram se estabelecer no cenário, mas estão decrescendo, pois perderam número de estudantes.

Para os 15 cursos que tiveram crescimento nos últimos anos, o crescimento mais observado esteve entre 11 e 20%, em cinco cursos (33,3%) e entre 21 e 30% em outros cinco cursos (33,3%). Crescimento até 10% foi relatado por dois cursos (13,3%), e crescimento entre 31 e 40% por outros dois (13,3%). Apenas um curso (6,7%) apontou que o crescimento está acima de 50%. Apenas três dos 15 cursos apontados neste quesito, informaram que tiveram que diminuir o valor da mensalidade para manterem-se competitivos. Esta diminuição variou em três faixas pesquisadas, cada curso sinalizando uma delas: entre 21 e 30%, entre 31 e 40%, e mais de 50%.

Para os 20 cursos que declararam ter perda de alunos nos últimos anos, o percentual mais expressivo apontado esteve em dois cursos que declaram que a perda ultrapassa 50%. Outros três cursos apresentam perdas entre 41 e 50%. Abaixo deste índice, dois cursos apontaram perdas entre 31 e 40%, enquanto outros seis cursos entre 21 e 30%. Com dados de perdas inferiores a 30%, cinco cursos estão entre 11 e 20%, e mais dois cursos perdas de até 10%.

A perda na captação de novos estudantes coloca a sustentabilidade do curso em risco. Como a receita de um curso superior é fortemente comprometida com a folha docente e de pessoal técnico-administrativo, a baixa captação de estudantes pode dificultar que estes cursos, e a sua IES ofertante, por extensão, tenham dificuldade para garantir a manutenção das despesas e promover as melhorias necessárias para a progressão do ensino, e com isto os esforços para a divulgação, por exemplo, ficam mais comprometidos. Acaba por se

estabelecer um círculo vicioso, onde a dificuldade de investimento na divulgação do curso resulta em baixa captação de estudantes.

Por análise deste dado, em um cenário onde o aumento regional do número de IES e cursos, com a concorrência com grandes oligopólios da educação, a maior oferta de vagas por cursos e a queda constante do valor da mensalidade, dentre outros, a maioria das IES pesquisadas se apresentaram em situação relativamente privilegiada. Embora as preocupações e esforços entre os cursos pesquisados para se estabelecerem estejam cada vez mais incrementados, observa-se que pouco mais de 2/3 dos cursos pesquisados (40 cursos ou 66,7%) estão conseguindo manter-se no mercado de forma satisfatória, com o mesmo número de estudantes, ou com crescimento nesta captação. Este evento pode sinalizar que a qualidade acadêmica seja um dos diferenciais positivos para que estes cursos estejam vivenciando esta situação privilegiada. Contudo, pelas análises anteriores, percebe-se a inquietação dos coordenadores de cursos com os novos movimentos que o mercado realiza, impedindo que mesmo a percepção de um cenário confortável, como o que se apresenta nestes dados, possa ser tida como permanente.

Quando estes coordenadores apontaram quais seriam os principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência do curso, foi possível observar que os coordenadores consideram itens como qualidade do curso e manutenção da nota do ENADE como os fatores mais relevantes para que os cursos continuem competitivos, seguidos da infraestrutura disponível para o curso, a nota de reconhecimento do curso, a titulação do corpo docente e o posicionamento do curso em rankings.

Embora já tenha ficado evidenciado que estes coordenadores consideram pontos fracos destas IES privadas os aspectos ligados à gestão administrativa e mercadológica dos cursos, quando consideram a concorrência, fatores como valor da mensalidade, ineficiência na abordagem do mercado, proximidade de outras IES, concorrência com cursos a distância ou presenciais de curta duração foram considerados nesta análise como fatores de baixa relevância ou indiferentes a estes coordenadores.

Com base nesta hierarquização de fatores, é claramente evidente que estes coordenadores entendem que a manutenção da competitividade do curso se estabelece mais fortemente com as questões acadêmicas do que com as demais. Isto pode sinalizar que as outras questões apontadas e que são de importância significativa para esta competitividade,

foram menos relevantes neste rol de fatores. Com base nas análises anteriores, seria considerável prever que os fatores mercadológicos pudessem ser mais prevalentes nesta análise. Provavelmente pelo tradicionalismo e pelo diferencial experimentado, estes ainda sejam tratados na prática como de menor importância, embora sejam preocupantes a estes gestores. Isto sinaliza para que estes gestores de curso possam carecer de mais clareza entre o que é ponto diferencial e o que é desafio para fazer frente a concorrência, que pode necessitar de incremento de valor para se estabelecer em igual nível de atenção com os fatores acadêmicos da IES e do curso analisado.

Desta forma, para que a qualidade praticada por estes cursos possa ser mantida no cenário das IES privadas, é necessário que adicionalmente aos fatores acadêmicos de excelência, se estabeleçam ações que possam garantir a competitividade por fatores adicionais a estes. Como o número de vagas disponíveis é maior que o número de estudantes interessados, muitos cursos privados atuam sem que tenham suas vagas plenamente preenchidas em seus processos seletivos principais, atuando ordinariamente com números de vagas inferiores aos previstos em seus editais.

Este fato deve preocupar também nestas IES pesquisadas, pois é observado que apenas 18 (30,0%) dos 60 cursos pesquisados conseguem ter demanda total de vagas atendidas no processo seletivo principal. A maioria (70,0% ou 42 cursos) aponta que não preenche todas as vagas no curso.

No pequeno universo que consegue preencher as vagas ofertadas no processo seletivo, a maior incidência do grupo (55,6%) é de um candidato por vaga, o que acontece em 10 dos 18 cursos.

Entre os cursos que não conseguem preencher suas vagas integralmente (70,0% ou 42 cursos), apenas um curso consegue preencher acima de 90% das vagas e outros seis entre 80 e 90% destas. Neste grupo, estes dados podem até ser avaliados como satisfatórios, visto que os demais percebem percentuais bem inferiores.

Entre 70 a 79% de preenchimento das vagas estão 11 cursos (26,2%), nove cursos (21,4%) se apresentam com faixa entre 50 e 59% e outros nove cursos (21,4%), mesmo tendo excelência no ENADE, já atuam com menos de 50% de vagas preenchidas. Destes últimos nove cursos, quatro foram reconhecidos com conceito cinco pelo MEC, outros dois, com conceito quatro.

Dos seis fatores apontados que incidiriam na dificuldade de preenchimento das vagas do curso, a adesão mais elevada figurou em quatro deles: valor da mensalidade (35,7% ou 15 cursos); concorrência de cursos a distância (33,3% ou 14 cursos); comunicação ineficiente com o mercado (31,0% ou 13 cursos); e saturação da demanda regional (26,2% ou 11 cursos).

Dos 42 cursos que responderam a este quesito, 12 deles (28,5%) ficaram restritos ao universo de opções apresentadas, não identificando a opção “outro” colocada no questionário. O que permite prever que, para estes, as condições apresentadas no questionário expressam a experiência vivida nestes cursos.

Contudo, como existem outros elementos que impactam no não preenchimento das vagas e que são particulares em cada universo de atuação, 45,2% da amostra (19 cursos) apontou existir elementos além destes. Mesmo sabendo que estas variáveis que podem incidir no não preenchimento de vagas de um curso são muito grandes, houve a intenção de saber se os coordenadores identificavam esta condição ou se as seis opções apresentadas identificavam as causas principais deste acontecimento. Apenas três coordenadores, dentre estes 45,2%, excluíram todas as demais alternativas e apontaram isoladamente que havia outras causas que levavam ao não preenchimento das vagas, que não aquelas seis opções apresentadas. Contudo, outros 16 cursos (38%), além de terem marcado um ou mais elementos da lista, também apontaram haver outros elementos além destes que incidem neste fato.

Foi interesse conhecer quais os quesitos que incidiram na obtenção do conceito cinco no ENADE pelo curso avaliado.

Para os coordenadores avaliados, os itens mais importantes que incidem na obtenção do conceito cinco no ENADE são a qualidade do seu corpo docente e a organização didático-pedagógica do curso. Em seguida, os elementos mais incidentes são a adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos do curso e a metodologia de ensino adotada.

É possível perceber que os quatro elementos mais bem avaliados pelos coordenadores são os relacionados às questões didático-pedagógicas, tendo o corpo docente, que é o agente que os implanta, como o primeiro colocado na ordem de importância. Seguido a estes itens é encontrado outro elemento de mesma natureza, e que a apoia a integração entre as disciplinas do curso.

A infraestrutura para o ensino e a contribuição da gestão institucional, são questões apontadas como de segunda grandeza na avaliação deste item.

A formação geral do estudante, que compreende uma concepção mais ampla do que a formação acadêmica a que está submetido, também recebeu pontuação elevada.

O regime de trabalho do docente (integral ou parcial) se mostra relevante, mas não entre os mais ressaltados. Da mesma forma, quando este coordenador avalia o tempo de dedicação aos estudos do seu estudante.

Entre os pontos classificados como neutros pelos coordenadores, esteve a implantação de um programa específico para auxiliar o estudante para a realização do ENADE e o processo de seleção dos estudantes para entrada no curso.

Muito embora tenha sido apontada como condição neutra a realização de alguma ação específica para que os alunos obtivessem melhor desempenho no ENADE, a maioria (75% ou 45 cursos) realiza alguma ação que busca interferir na melhora dos resultados dos estudantes do curso nesta avaliação. Apenas um quarto da amostra (15 cursos) apontou que o curso não realiza alguma ação neste sentido.

Não foi interesse nesta pesquisa consultar qual a ação realizada, contudo, este dado pode presumir que as atividades rotineiramente previstas para a formação do estudante para sua formação pessoal e para o mercado, são entendidas pelos coordenadores de curso e pelas IES que realizam estas ações como insuficientes para o sucesso no ENADE.

Sabe-se que além das portarias normativas publicadas pelo Ministério da Educação, que identificam quais cursos serão avaliados no ENADE naquele ano do ciclo do SINAES e as regras para esta ação, também são publicadas outras portarias por curso ou por área, como é o caso das engenharias, que fornecem outros elementos acerca do que será avaliado pelo ENADE nestes cursos, nas áreas de formação geral e específica. Estas portarias identificam como é avaliado o desempenho dos estudantes no ENADE em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, buscando avaliar as habilidades e competências e verificando se o estudante está atualizado sobre os conhecimentos acerca das realidades brasileira e mundial, e sobre outras áreas do conhecimento.

Para exemplificar esta ação com um dos cursos que foi avaliado pelo Ministério da Educação em 2011, exemplifica-se o curso de Pedagogia que foi orientado pela Portaria

INEP nº 188, de 12 de julho de 2011, para as ações que seriam avaliadas no âmbito da formação geral, com a definição dos temas que a compunha, além das capacidades e competências avaliadas neste quesito. Além desta portaria, que é aplicada a este curso e aos demais avaliados neste ano, o referido curso de Pedagogia, especificamente, teve publicada a Portaria INEP nº 225, de 26 de julho de 2011, que determinava os componentes específicos para o curso, seus objetivos e pressupostos, identificando as capacidades, competências e habilidades requeridas pelo graduado nesta área. Por último, esta portaria identifica também quais conteúdos curriculares são tomados como referencial para esta avaliação.

Com base nestas informações, os cursos podem confrontar as suas matrizes curriculares e respectivos planos de ensino com as premissas previstas nestes referenciais e identificar se a formação prevista neste curso atende aos elementos aos quais os estudantes serão submetidos nesta avaliação. Quando são identificadas inconsistências entre o que é aplicado na formação do estudante e o que requerido no ENADE, é possível propor mudança nas propostas curriculares e de formação.

Devido a este contexto, foi interesse reconhecer se os cursos avaliados haviam reconhecido a necessidade de reconfigurar suas matrizes curriculares. Para 27 cursos (45%) a matriz curricular do curso foi reconfigurada a partir dos conteúdos do ENADE, o que não aconteceu para os restantes 33 cursos (55%).

Com base nestes dados, é possível considerar que o exame do ENADE pode contribuir para que os cursos que ainda não estejam alinhados às premissas legais do ENADE ou das DCNs possam realizar correções necessárias entre estes marcos legais e as matrizes curriculares e, por extensão, os PPCs, para que sejam readequados para a formação do estudante no curso pretendido.

A última etapa desta pesquisa, buscou reconhecer quais as funções do coordenador de curso ideal, previstas por Franco (2002), estariam presentes entre os coordenadores de curso com ENADE cinco e como estas poderiam ser avaliadas. Segundo o autor, estas funções estão agrupadas em Acadêmicas, Políticas, Gerenciais e Institucionais. Em cada etapa desta análise, o leitor será remetido aos conceitos que o autor considera em cada uma das funções e em cada item que as compõe.

O autor aponta que:

Patente está que o Coordenador de Curso, na visão que se vislumbra, há de ser um ser político e, como tal, revelar a liderança efetiva na sua área profissional, resultando tal liderança no respeito da sociedade. Há de ser um gerente na essência e, como tal, produzir os resultados que dele se espera em vista da redução de custos que pratique e da ampliação de receitas que consiga, elevando sempre a qualidade de seu curso. Há de ser um respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com os seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo domínio que possua sobre a legislação educacional e sobre a essência de seu curso. Há de ser, enfim, um ser voltado para o engrandecimento institucional da Universidade (FRANCO, 2002, p. 18).

Com bases nestas premissas, a partir deste momento o questionário proposto aos coordenadores foi pautado nas variáveis apresentadas por Franco (2002), adaptando em parte o texto original aos aspectos contemporâneos da função, quando necessário, tendo como resultado as Tabelas 24, 25, 26 e 27, separadas pelas quatro funções pesquisadas e que apresentam o grau de concordância dos coordenadores selecionados em relação ao exercício das competências pesquisadas, bem como os rankings médios (RM), calculados a partir da média ponderada dos resultados obtidos.

A média aritmética geral do ranking médio obtida da análise das quatro competências foi de 4,04.

A primeira função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função política.

A proposta de Franco (2012) elenca cinco funções consideradas de natureza política. Contudo, o autor considera que elas podem ocorrer em maior número e que o coordenador de curso pode não alcançar o pleno exercício de todas estas funções.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos cinco itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 4,18, acima da média aritmética geral (4,04).

Deste rol de opções a que mais se destacou neste grupo foi a função de “representante de seu curso”, com RM = 4,53.

Franco (2002) assevera que quando o coordenador de curso assim se define, imagina-se que ele realmente represente o curso interna e externa corporis e que esta representatividade se faz consequente da liderança e do comando que o Coordenador exerce.

Declara que enquanto a representação interna deve integrar normas do regimento da instituição, onde estão definidas as suas funções e encargos, a representação externa depende da visibilidade que o coordenador detém na sociedade.

A segunda função política mais representativa na pesquisa foi a de “animador de professores e alunos”, com $RM = 4,33$.

Para esta análise, Franco (2002) sintetiza que para ser considerado um animador, as características pessoais do Coordenador deve prever atitude estimuladora, proativa, congregativa, participativa, articuladora, fazendo com que os docentes e os discentes constituam um grupo entusiasmado. Deve inspirar otimismo e positividade, ter disponibilidade para fazer com que a sua comunidade acadêmica viva intensamente o curso.

A terceira função política mais representativa na pesquisa foi a de ser “um líder reconhecido na área de conhecimento do curso”, com $RM = 4,25$.

Franco (2002) afirma que esta liderança é resultante do conceito atribuído pelos pares do coordenador, internos e externos, pela publicação de artigos, pelos convites recebidos para conferências, pela ação junto ao conselho profissional da categoria, pelas homenagens recebidas e pela ação política interna e externa. O autor defende que da qualidade de liderança da coordenação depende a qualidade do curso.

A quarta função política mais representativa na pesquisa foi a de ser “responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado”, com $RM = 4,20$.

Neste quesito Franco (2002) considera que o coordenador de curso deverá articular-se com empresas e organizações de toda natureza, públicas e particulares. Considera que esta articulação contribui para o desenvolvimento do curso e da prática profissional dos estudantes em estágios, colabora para o desenvolvimento e enriquecimento do currículo do curso e proporciona visibilidade do curso no mercado. Nesta ação, o autor alerta que o estudante deve ser preparado para o empreendedorismo, vinculando a formação oferecida no curso aos anseios e desejos do mercado. Nesta ação, o coordenador, ao lado dos professores, estimula as atividades de iniciação científica ou de pesquisa e as atividades de extensão.

A função política menos representativa na pesquisa foi a de ser “aquele que faz o marketing do curso”, com $RM = 3,60$, ficando abaixo da média geral e podendo ser discutida como fator de baixa relevância na ótica dos coordenadores avaliados.

Para que o coordenador promova permanente desenvolvimento e conhecimento do seu curso no âmbito da IES e na sociedade, Franco (2002) entende que ele deve conhecer os diferenciais do seu curso em relação aos cursos concorrentes, para aplicar nas rotineiras abordagens de sua clientela existente e potencial. O autor também declara que o coordenador de curso deve buscar cotidianamente reconhecer e conquistar novos nichos, identificando oportunidades e situações que favoreçam a projeção do curso na sociedade.

Ao se analisar as funções políticas do coordenador de curso com conceito máximo no ENADE, percebe-se novamente o reforço de que as atividades ligadas à academia são aquelas que melhor são desempenhadas. Dentre as cinco variáveis avaliadas, aquela que envolvia o marketing do curso, elemento fartamente reconhecido como carente no perfil deste coordenador, apareceu com o menor destaque novamente. Isto mostra que, embora o coordenador tenha apontado repetidamente que precisa desenvolver esta habilidade para que a sobrevivência do curso seja melhorada, na prática este fato é relegado em segundo plano. Não se pode afirmar se este fato se deva por preferência, por falta de formação adequada, ou ainda, por insuficiência de tempo para o exercício da função. Outrossim, cabe a possibilidade da análise de que o marketing possa ser considerado uma função gerencial do coordenador e não política.

A segunda função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função gerencial.

Franco (2002) elenca sete funções consideradas de natureza gerencial. O autor preconiza que o coordenador de curso tenha eficaz competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado. Salienta que pode haver tênue distinção entre as funções políticas e gerenciais, mas que são assim divididas para fins didáticos do estudo.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos sete itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 3,96, um pouco abaixo da média aritmética geral (4,04).

Deste rol de opções a que mais se destacou neste grupo foi a função de “ser responsável pelo processo decisório de seu curso.”, com RM = 4,60.

Franco (2002) afiança que quando o coordenador de curso assume esta função, toma para si a responsabilidade do despacho rápido dos processos que lhe são encaminhados.

Para tanto deve estar atento às demandas que dependam exclusivamente dele ou que devam ser discutidas com seu superior imediato. Alerta sobre a necessária simplificação burocrática e da necessidade de um bom sistema informatizado na instituição para que se estabeleça a gestão da informação e embase a melhor decisão.

A segunda função gerencial que obteve maior RM (4,47) foi a de “indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão deles”.

Neste quesito, Franco (2002) ressalta que, embora não seja o Coordenador de Curso que efetivamente contrate o professor, ele deve ser elemento fundamental no recrutamento e seleção dos novos docentes. Pondera que os dois aspectos mais importantes da seleção são a titulação e a qualificação do docente.

Segundo o autor, a recepção e orientação do novo docente contratado também faz parte das atividades do coordenador nesta hora. O autor julga necessário ter um documento de orientação no formato de um ‘Guia do Professor’, que permite a este observar e cumprir as orientações expressas pelo curso e/ou instituição. O acompanhamento das atividades do professor deve ser de responsabilidade do coordenador de curso, assim como o processo de demissão, que quando ocorrer deve estar muito bem fundamentado nas premissas declaradas quando da contratação, bem como ao processo de avaliação docente.

A terceira função gerencial mais aludida pelos coordenadores avaliados (RM = 4,25) foi a “indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso”.

Embora o papel do coordenador seja o de recrutador entre os docentes das indicações bibliográficas das disciplinas em curso, Franco (2002) considera que este coordenador deva ser o responsável pela indicação da aquisição de livros, dos materiais especiais e das assinaturas de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso. Os docentes sobre sua responsabilidade deverão ser providos pelo coordenador com as informações editoriais de sua área. Também é da sua responsabilidade realizar esta seleção nos limites dos recursos disponíveis, dentro da dotação orçamentária aprovada para o curso, e cuidar para que ocorram. Por fim, o coordenador deve atentar para o volume de empréstimos e consultas feitos na biblioteca, a fim de perceber o empenho dos estudantes no curso.

O “estímulo e controle da frequência docente”, com RM = 4,15, aparece como a quarta função gerencial mais importante dentre as pesquisadas entre os coordenadores.

Franco (2002) salienta que, embora esta função possa ser concebida como menos gerencial e mais acadêmica, ela é gerencial no estrito sentido. Esclarece que a presença docente envolve uma tarefa gerencial, ao passo que a qualidade da aula ministrada resulta da tarefa acadêmica.

O controle da frequência docente deve prever, inclusive mediante reposições, a entrega da totalidade das cargas horárias previstas para o curso. O coordenador deve, quando necessário, negociar antecipações de possíveis faltas às aulas, assim como negociar reposições também. É passível de punição regimental e trabalhista o docente que não cumprir com este quesito, podendo culminar até com a pena de demissão.

A avaliação do “estímulo e controle da frequência discente” ocupou a quinta colocação na pesquisa das funções gerenciais entre os coordenadores, com RM igual a 3,92.

Embora o controle da frequência discente seja, regimentalmente, de competência do professor, Franco (2002) alerta que as sistemáticas ausências dos estudantes às aulas podem expressar diversas situações que exigirão reflexão e posicionamento do Coordenador de Curso. Pela observação constante, o coordenador pode identificar, por exemplo, que sistemáticas ausências dos estudantes possam decorrer da não realização da chamada pelo docente; pela falta de atratividade das disciplinas em sala de aula; das liberalidades do professor, embora realize as chamadas, corrige eventuais faltas atribuídas; dentre outras. Estas situações podem resultar em evasão, reprovação ou abandono do compromisso esperado, de tal ordem que o controle da frequência discente se torna uma importante empreitada do Coordenador, que deve investigar as razões que estejam determinando as faltas dos estudantes.

A “supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso” foi dentre as funções gerenciais investigadas, a segunda menos votada. O RM desta variável foi de 3,82.

Franco (2002) considera que as instalações escolares, que devem compreender as salas de aula, laboratórios, bibliotecas, auditórios e equipamentos, devam estar em bom estado de funcionamento, pois são considerados essenciais à boa aceitação do curso e ao trabalho a

ser desenvolvido. Portanto, supervisionar sistematicamente estas instalações é tarefa essencial de gerência. O coordenador deve estar atento para visitas e testes rotineiros, providenciando a solução de eventuais pendências constatadas. Considerando o habitual compartilhamento destas estruturas entre os cursos da IES, o autor recomenda uma supervisão sistemática, para promover a melhor ocupação dos espaços e a melhor utilização dos equipamentos e materiais de trabalho, procurando garantir as condições ambientais e técnicas para o funcionamento do curso.

A função gerencial que menos gerou concordância entre os coordenadores avaliados foi a “ser responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu curso”, com RM igual a 2,52.

Dentre todas as funções gerenciais pesquisadas, Franco (2002) considera esta como sendo a matéria mais controversa para muitos educadores, pois consideram que esta não seja função inerente ao trabalho que o coordenador de curso deva desenvolver. O autor considera que a manutenção de um curso de IES privada, por depender fundamentalmente da adimplência dos estudantes e de suas mensalidades, de onde emanam os salários dos funcionários e dos professores, deve ser de conhecimento e acompanhamento próximo do coordenador de curso, seu principal gestor. Considera, inclusive, que este coordenador deva participar da análise dos pleitos referentes a bolsas de estudo. O autor pondera que tendo o coordenador o cuidado em acompanhar a adimplência do curso, poderá evitar dificuldades na matrícula, na eventual confirmação semestral de estudos ou na rematrícula e que conhecendo os critérios de negociação, saberá explicitá-los e encaminhar a negociação com maior conhecimento de causa.

Em mais esta oportunidade, é possível verificar que as funções gerenciais que estão mais ligadas à academia são aquelas que este coordenador avalia com pontuação mais relevante. Mesmo quando o coordenador avalia nesta pesquisa o processo decisório de seu curso como sua principal função gerencial, pode se considerar que esta função não esteja sendo avaliada de um modo mais amplo com as variáveis ligadas a marketing ou finanças, por exemplo. Tanto que a responsabilidade pela adimplência dos estudantes é apresentada como último quesito em pontuação.

Da mesma forma, os requisitos mais operacionais como supervisão de instalações físicas ou controle de frequência discente, que embora sejam de extrema relevância para a

formação do estudante, não são atividades que requeiram habilidades especiais para sua operação, são apresentadas com importância relativa. Podem ser assim consideradas visto que são tratadas pelo coordenador quando incidem no cenário de forma mais expressiva ou abrupta, quer por observação ou por comunicação direcionada a ele por outro agente do corpo social da IES. Contudo, ações preventivas nestas funções seriam pretendidas.

De forma previsível, as funções gerenciais ligadas à contratação de docentes e a supervisão de sua frequência, bem como as funções ligadas à biblioteca, são aquelas que também receberam pontuação significativa.

A terceira função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função acadêmica do coordenador de curso.

Franco (2012) elenca oito funções principais consideradas de natureza acadêmica, as mais próximas da atenção do coordenador de curso, alertando que as atribuições, os encargos e as responsabilidades do Coordenador não se limitam apenas às funções elencadas.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos oito itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi de 4,20, a mais alta entre as quatro avaliadas, posicionando-se, portanto, acima da média aritmética geral (4,04).

Deste rol de opções a que mais se destacou neste grupo foi a função de o coordenador “ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu curso”, com RM = 4,53.

Franco (2002) chama a atenção para que o coordenador de cursos esteja atento para os desvios habituais na avaliação, como, por exemplo, quando professores podem considerar que este é um momento de desforra sobre os estudantes. Pondera que habitualmente não é explicitado o que se deseja dos estudantes nas avaliações e que muitas vezes questões são mal formuladas e dimensionadas. Outras dificuldades, de natureza gerencial, também incidem, como atraso na comunicação das notas para a secretaria acadêmica.

O autor considera que, na impossibilidade de tomar conhecimento antecipado das provas, que o coordenador faça, ao menos, a análise das provas ministradas, solicitando análise dos docentes e interagindo com estes na direção da melhoria do processo. Deve o

coordenador também supervisionar para que o professor realize a revisão das avaliações junto aos estudantes, como forma de aprendizagem.

Moretto¹⁷ (2001 apud FRANCO, 2002, p. 12) alerta que pode haver um falso sucesso na interpretação da avaliação quando o estudante repete apenas o que aprendeu ou ainda quando as boas notas parecem significar ter aprendido, ou também quando o professor fala e o aluno anota tudo para reproduzir depois. Declara que o real sucesso em ensinar, acontecerá quando o professor atingir os seus objetivos declarados na disciplina, visto que oportuniza aprendizagem significativa, quando o ensino proporciona o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, que conduzem às competências almejadas.

Em segundo lugar na avaliação dos coordenadores, com discreta diferença (RM= 4,52), está a função acadêmica de “ser responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso”.

Embora, mais recentemente, a elaboração e execução do projeto pedagógico do curso sejam atividades realizadas por todo o corpo docente, e mais especificamente pelo colegiado de curso e núcleo docente estruturante, Franco (2002) considerava que o coordenador deveria ser o mentor do projeto pedagógico do curso que gerenciava e ser o responsável pela sua execução, visto que este projeto deve guardar vínculo com a missão institucional, com os objetivos, com a vocação e com os princípios do projeto institucional, e por estabelecer claramente os fundamentos e os objetivos do curso, bem como diferenciais de qualidade. Este projeto deverá atender também aos marcos legais que orientam o ensino superior, de modo geral, e ao curso, particularmente.

Devido a estes vínculos diversos, o autor considera que o coordenador seja o elemento acadêmico mais representativo no acompanhamento destas atividades para que se evite que o discurso do coordenador, alinhando ao projeto pedagógico do curso, seja um e a prática exercitada no curso seja outra.

Duas funções acadêmicas exercidas pelo coordenador de curso tiveram avaliação semelhante (RM = 4,45), ocupando a terceira posição na avaliação dos coordenadores de curso. Elas declaram que o coordenador de cursos deve ser o responsável pelo “estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre professores e estudantes” e pelo “engajamento de

¹⁷ MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária”. Observa-se que as duas funções mais bem avaliadas são aquelas que tratam do ensino e que são as mais expressivas nesta atividade (“ser responsável pela qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso” e “ser responsável pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso”) e em terceiro lugar apareceram as funções ligadas à pesquisa e extensão. Assim sendo, observa-se que os coordenadores de curso avaliados hierarquizaram, com diferença sutil para a primeira, as três primeiras funções do rol apresentado como estabelecido no tripé da educação superior, considerando a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão e sua relação com a função do coordenador de um curso superior.

Quando Franco (2002) considera que o coordenador deve estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e estudantes, declara que o rol das possibilidades depende da criatividade do coordenador de curso e professores. O autor propõe que sejam estudadas as situações da realidade local e regional, estimulando a curiosidade e o espírito de investigação junto aos estudantes. Deve ser também de responsabilidade do coordenador discutir com seu colegiado de curso as iniciativas dessa natureza e de sensibilizar os alunos para adquirir o gosto pelo aprofundamento do aprendizado que recebem.

Ao considerar que o coordenador de curso deve ser responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária, Franco (2002) relembra que é pela extensão que a IES se aproxima da sociedade, seja por meio de cursos, de programas especiais ou pela prestação de serviços. Contudo, o autor salienta que a academia tem dificuldade de identificar as necessidades do que a sociedade carece, defendendo ser necessário e possível quebrar muros entre a universidade e a sociedade, e que a responsabilidade social das IES pode ser exercitada por meio destes programas de extensão universitária.

A quarta função acadêmica com maior RM (4,13) foi a que considera que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares”.

Franco (2002) sentencia que grande parte da falta de encanto do estudante pela aula repousa na falta de vivência dos professores com o que o aluno estuda e na débil concepção que os docentes têm sobre tecnologia educacional. Questiona se não seria válido

que o Coordenador de Curso, esporadicamente, assistisse aulas do professor para que se avaliasse a atratividade na sua ministração.

O autor considera que a aula atrativa seria aquela em que o estudante participa e tem sua curiosidade cada vez mais aguçada. E que esta situação poderia ser propiciada quando se traz para o campo prático o conhecimento ministrado. Defende que, embora a junção entre teoria e prática seja de responsabilidade do professor, o Coordenador de Curso deve ser aquele que estimula o docente para a discussão do desenvolvimento do conteúdo programático procurando estimular o professor para este intento.

A quinta função que figura neste rol de funções acadêmicas é a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares em seu curso”, com RM igual a 4,07.

Frequentemente há um docente responsável pelo acompanhamento do alunado no desenvolvimento das atividades complementares do curso, não sendo o coordenador do curso, necessariamente, quem faz esta atividade diretamente.

Assegura Franco (2002) que as atividades complementares proporcionam a apreensão da realidade, de forma superior ao conhecimento oferecido em sala de aula e de forma especial quando esse conhecimento estiver destituído da prática. Pondera que uma vez que estas atividades complementam o aprendizado curricular, sintonizando-o à realidade social na qual esteja inserido, este momento é fundamental para que sejam ampliados os conhecimentos dos estudantes, inclusive práticos, alargando a convivência com a sociedade e seus diferentes segmentos.

Com base nestas considerações, o autor considera que o coordenador deve ser o agente que estimula o desenvolvimento destas atividades junto aos docentes que tenham esta incumbência.

As duas últimas funções acadêmicas que figuram neste rol pesquisado foram avaliadas de modo muito semelhante e são, respectivamente: “o coordenador de curso deve ser responsável pelos estágios supervisionados e não-supervisionados”, com RM igual a 3,75 e “o coordenador de curso deve ser responsável pela orientação e acompanhamento dos monitores”, com RM igual a 3,73.

Quando discute que o coordenador de curso deva ser responsável pelos estágios supervisionados e não-supervisionados, Franco (2002) não desconsidera que existam supervisores de estágio contratados para cumprir com esta atividade. Porém, da mesma forma como considerado no caso das atividades complementares, o autor defende que a realização, o acompanhamento e o recrutamento de novas oportunidades de estágio têm de ser objeto de preocupação do Coordenador de Curso, que deve recolher das empresas e organizações onde seus estudantes realizam estas atividades, os juízos sobre estes estudantes, bem como seu desempenho, e que este acompanhamento, poderia permitir até rever o Projeto Pedagógico do Curso.

Diferentemente das funções acadêmicas relacionadas às atividades complementares ou aos estágios, Franco (2002) considera que os trabalhos dos monitores devem ser acompanhados suficientemente pelos Coordenadores de Curso, e que esta é uma tarefa indelegável, visto que a monitoria pode ser um patamar para a docência no curso superior. O autor pondera que a seleção das disciplinas que tem a colaboração de monitores deve ser tarefa do Coordenador de Curso e que o monitor deve ter tarefas administrativas de colaboração junto ao professor e coordenador.

Nenhum dos itens avaliados na função acadêmica do coordenador de curso esteve próximo da neutralidade na percepção do coordenador. Nem mesmo as funções orientação dos monitores ou de estágios, que são funções habitualmente desempenhadas por professores do curso, deixaram de ser relatadas como de responsabilidade deste coordenador. Reconhece-se a esperada adesão do coordenador de cursos a todos os quesitos ligados às funções acadêmicas, mais tradicionalmente executadas por este profissional na gestão de cursos.

A quarta e última função pesquisada entre os coordenadores avaliados foi sobre o exercício da função institucional.

Franco (2012) elenca sete funções principais consideradas de natureza institucional, e considera que estas, em estudo mais aprofundado, poderiam ser distribuídas entre as funções anteriores. O que diferencia estas das anteriores, segundo o autor, seria que estas revelariam um caráter mais interno da conduta e desempenho do Coordenador de Curso.

Foi calculado o ranking médio de cada um dos sete itens a fim de avaliá-los individualmente e comparativamente. A média aritmética do ranking médio desta unidade foi

de 3,83, a mais baixa entre as quatro avaliadas, posicionando-se, portanto, abaixo da média aritmética geral (4,04).

Deste rol de opções a que mais se destacou neste grupo foi a função de o coordenador “ser responsável pelo reconhecimento de seu curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC”, com RM igual a 4,47.

Diante dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, Franco (2002) salienta que é da responsabilidade dos Coordenadores de curso cuidar para que se cumpram os requisitos necessários à obtenção de conceito favorável em processos de supervisão e regulação promovidos pelo Ministério da Educação. O autor relata que um coordenador de cursos deve estar atento a todas as dimensões avaliadas nos instrumentos estabelecidos, devendo tomar conhecimento de todos os itens avaliados, antes mesmo que uma comissão de avaliação venha a ser designada para analisar o curso superior por ele coordenado.

A segunda função institucional mais destacada pelos coordenadores pesquisados foi a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo vínculo da regionalidade do seu curso”, com RM igual a 4,08.

Franco (2002) destaca que o Projeto Pedagógico de Curso não pode estar dissociado da realidade em que se insere. Desta forma, o autor declara que é necessário conhecer a região em que o curso atua para definir a sua regionalidade e que esta definição não se faz simplesmente incluindo uma disciplina sobre a cultural local (exemplo: cultura amazônica, nordestina ou sulista). Segundo o autor, é necessário despertar a consciência dos estudantes e seu compromisso profissional com a região na qual estão inseridos e que possivelmente atuarão profissionalmente, buscando soluções para os problemas existentes.

A função institucional onde o coordenador de curso deve “ser responsável pelo sucesso dos alunos de seu curso no ENADE”, com RM igual a 3,90, foi a terceira a incidir na pesquisa.

Esta questão foi adaptada da proposta de Franco (2002) ao contexto contemporâneo, visto que no estudo do autor a avaliação a qual os estudantes eram submetidos ainda era o “Provão”, nome genérico dado ao Exame Nacional de Cursos, que o MEC utilizou entre 1996 e 2003 e que foi substituído pelo ENADE.

Segundo o autor, estes exames permanecerão e o sucesso do curso depende de seus resultados. Defende que todos os professores e estudantes são responsáveis pelo sucesso do curso nesta avaliação e que o Coordenador de Curso é que é responsável por esta função catalisadora destes para este sucesso.

Com base nos critérios adotados por estes exames e no seu histórico de aplicação, o coordenador de curso pode, segundo Franco (2002), projetar importantes ações, inclusive que resultem até em alterações e modificações no Projeto Pedagógico do curso e que deve existir uma ação conjunta, planejada e continuada para que os concluintes destes cursos tenham êxito nesta avaliação.

Também na terceira colocação, empatado com a anterior (RM = 3,90), vem a função institucional onde o coordenador de curso deve “ser responsável pelo acompanhamento dos alunos egressos do curso”.

Franco (2002) defende, embora não seja cultura em nosso país sugerir a melhoria de qualidade do curso que se concluiu, deve ser fundamental que o Coordenador de Curso acompanhe os egressos do curso na intenção de constatar se as competências e as habilidades previstas para sua formação no curso foram alcançadas pelos estudantes na vida profissional e sugere, inclusive, que as instituições de ensino superior ofereçam aos antigos alunos uma atualização dos estudos que antes não fizeram quando de sua formação.

Poucos cursos submetem seus estudantes em exames de ordem, testes profissionais e assemelhados. Fato mais frequente no Brasil são exames a que são submetidos, por força de lei, os estudantes de Direito e Medicina.

Os cursos avaliados pelo ENADE 2011, em sua maioria, não estão envolvidos em exames deste tipo. Embora os coordenadores avaliados possam entender que os resultados dos estudantes em avaliações desta natureza decorram fortemente da formação proposta no curso, o fato de não serem submetidos a esta pode supor que a avaliação institucional de que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo sucesso de seus alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados” tenha sido uma das que figurou entre as de menor incidência neste grupo (RM = 3,75).

Pela relevância dos resultados destes exames, nos cursos em que estes acontecem, Franco (2002) adverte que o Coordenador de Curso deve conhecer em profundidade o conteúdo solicitado nesses exames, visando a aprovação dos concluintes do curso.

A penúltima função institucional apontada pelos coordenadores avaliados foi a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pela busca de fontes alternativas de recursos para o curso”, com RM igual a 3,42.

Via de regra, as IES privadas e seus cursos são geridos pelas mensalidades dos estudantes. Franco (2002) sentencia que “uma instituição de ensino superior que se basta com os recursos das mensalidades dos alunos está fadada a ser uma universidade de ensino, jamais uma universidade no pleno sentido da expressão”. Defende que as mensalidades não bastam para conseguir cumprir com os intentos que a IES deve intencionar, e que o coordenador, além de buscar fundos de financiamento existentes, deve estar atento à obtenção de fontes alternativas de recursos oriundas das mais diversas esferas da sociedade, que possam colaborar nas ações desenvolvidas em clínicas, laboratórios, escritórios, agências, programas de extensão e culturais.

A última função institucional que figura na avaliação dos coordenadores pesquisados é a de que o coordenador de curso deve “ser responsável pela empregabilidade dos estudantes”, com RM igual a 3,32.

Na perspectiva de buscar o atendimento a esta função institucional, Franco (2002) pondera que já é muito difícil auxiliar na empregabilidade dos egressos, sendo ainda mais complexa a empregabilidade dos alunos em curso. Para contribuir nesta ação, o autor sugere que o coordenador de curso estimule a realização de bons estágios pelos estudantes, que podem resultar na efetivação no emprego destes estagiários, podendo resultar em contribuição, inclusive, na diminuição da inadimplência nas mensalidades escolares.

Das quatro funções avaliadas, esta última é a que mais se distância das habituais questões didático-pedagógicas em que os coordenadores de curso estão tradicionalmente envolvidos. Exceção a este rol de funções foi o fato de este coordenador de curso ter apontado ser o responsável pelo reconhecimento de seu curso junto ao MEC, pontuando com nota submáxima. Não surpreendeu, portanto, o fato de que esta função e seus itens estivessem em última pontuação entre os coordenadores avaliados.

É mais natural para o coordenador de curso responsabilizar-se pelas atividades dos estudantes enquanto estes estão nos bancos da academia. Por isso, questões ligadas aos resultados dos exames de ordem, empregabilidade e acompanhamento de egressos, embora certamente incidam nas atividades futuras do curso em andamento, parecem ser consideradas como de segunda ordem, ficando mais na responsabilidade do formando.

Da mesma forma, questões ligadas às receitas do curso, pelo tradicionalismo da receita decorrer exclusivamente da mensalidade do estudante, mesmo tendo as bolsas de estudo aumentando significativamente sua incidência, parecem não ser assumidas por este profissional.

Na análise comparativa entre as quatro funções do coordenador de curso avaliadas nesta pesquisa, é possível observar que o Ranking médio obtido na avaliação de cada uma das funções previstas por Franco (2002) e avaliadas pelos coordenadores pesquisados, é de 4,04. Individualmente, cada função teve o seguinte resultado da média aritmética do RM avaliado: Funções Acadêmicas, 4,20; Funções Políticas, 4,18; Funções Gerenciais, 3,96 e Funções Institucionais, 3,83. Percebe-se que as médias estiveram próximas e que os coordenadores exercem a maioria das competências descritas nas quatro funções.

Figura 46 - Comparação do resultado obtido entre as quatro funções de Franco (2002)

Contudo, pela observação, as funções acadêmicas são aquelas mais importantes na análise destes coordenadores, seguida de perto pelas funções políticas. Por consequência, as funções gerenciais e institucionais seriam as menos importantes ou praticadas na atividade destes.

Chama a atenção dentre todas as 27 variáveis avaliadas nas quatro funções previstas por Franco (2002), o fato de que as variáveis com maior e menor RM estiveram contidas dentro das funções gerenciais do coordenador. A que teve RM superior foi a função

que afirmava que o coordenador de curso deve “ser responsável pelo processo decisório de seu curso”, que alcançou RM igual a 4,60. Aquela que incidiu o menor RM (2,52) foi a função que afirmava que o coordenador de curso deve “ser responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu Curso”.

Embora tenha sido possível ranquear as funções avaliadas pelo uso do RM, de modo geral, as avaliações das 27 variáveis previstas no questionário das funções dos coordenadores estiveram predominantemente nas notas máxima (5 ou concordo totalmente), ou submáxima (4 ou concordo parcialmente), como mostra a Tabela 28 a seguir.

Tabela 28 - Dados comparativos entre as funções do coordenador de curso

Funções	1	2	3	4	5	Número de respostas/(%)
1 Acadêmicas	9 (2%)	28 (6%)	40 (8%)	182 (38%)	221 (46%)	480 (100%)
2 Políticas	9 (3%)	16 (5%)	31 (10%)	99 (33%)	145 (48%)	300 (100%)
3 Gerenciais	27(6%)	27 (6%)	56 (13%)	136 (32%)	174 (41%)	420 (100%)
4 Institucionais	25 (6%)	20 (5%)	87 (21%)	156 (37%)	132 (31%)	420 (100%)
Total de respostas	71 (4%)	93 (6%)	217 (13%)	577 (35%)	677 (42%)	1620 (100%)

Corroborando com as premissas de Franco (2002), onde todas as funções elencadas estejam previstas para a responsabilidade do coordenador, os coordenadores avaliados nesta pesquisa, no total de funções avaliadas, atribuíram as notas quatro ou cinco em 77% dos casos (1254 respostas, das 1620 coletadas). Considerando as afirmativas apresentadas e suas opções, que partem de concordo totalmente (cinco) a discordo totalmente (um), é possível avaliar que os coordenadores tendem a apontar progressivamente em ordem decrescente de cinco a um a sua concordância ao que foi afirmado no questionário. É observado que, do total das funções avaliadas, a nota cinco é que mais prevaleceu, seguidas, consecutivamente, das notas quatro, três, dois e, por último, a nota um.

Este resultado permite considerar que os coordenadores entendem que estas funções previstas por Franco (2002) ainda são tidas como responsabilidades dos coordenadores atuais.

Embora a função acadêmica tenha sido aquela que teve atribuído o maior RM, a função que recebeu maior número de notas máximas (5 ou concordo totalmente) foi a função política, com 48% das respostas nesta faixa.

A maioria das afirmativas (16) esteve acima da média do RM (4,04) compondo seis funções acadêmicas, quatro funções políticas, quatro funções gerenciais e duas funções institucionais. As afirmativas que estiveram abaixo da média do RM (4,04) foram 11, compondo cinco funções institucionais, três funções gerenciais, duas funções acadêmicas e uma função política.

Com RM abaixo de 3,75, que podem ser considerados como próximos à neutralidade na percepção da função destes coordenadores de curso, estiveram elencadas quatro funções, sendo duas institucionais, uma política e outra acadêmica. Apenas a função gerencial “Adimplência contratual dos alunos de seu Curso”, esteve abaixo do RM 3,0, o que indica negação para o exercício desta função.

Apesar de impor ao coordenador determinadas funções polêmicas e que podem até ser avaliadas como conflitantes, a abordagem que Franco (2002) perpetra sobre os papéis do coordenador permite considerar um painel que retrata a complexidade e os desafios deste cargo, permitindo realizar uma análise das variadas funções, com o detalhamento das atividades e as implicações destas para a IES e para coordenador.

Ao final do estudo, pode se observar que este coordenador não mais se vê apenas como um coordenador pedagógico e que, alinhado à proposição de Franco (2000), o detalhamento dos novos papéis do coordenador pode possibilitar a esta função uma abordagem mais didática desses papéis. Ao analisar as funções do coordenador por grupos de funções, pode ser aprimorada a compreensão das extensões que transcorrem esses papéis, possibilitando a descoberta de novas possibilidades de examiná-los, com vistas à necessidade de adequação à realidade das IES e aos esforços necessários para implementá-los. Também podem favorecer a discussão, dentro de cada cenário específico, acerca do que será de fato papel do coordenador e repensar outras funções da gestão, que embora sejam necessárias e fundamentais ao curso e à IES, possam ser consideradas incompatíveis à função.

Este referencial teórico pode ser favorecedor da discussão dentro das IES privadas, para considerar se há a viabilidade de concentração de tamanha diversidade de papéis em um mesmo profissional.

Justifica-se também a necessidade de possibilitar a discussão acerca da capacitação desta função gerencial, que decorre de tempo e esforços múltiplos, pessoais e institucionais, caracterizando melhor o profissional que exerce a coordenação de curso, desviando-o da

habitual fala “sou professor, estou coordenador” que pode expressar justificativa acerca da relativa incompetência que experimenta o docente ao assumir este cargo, mas que não pode ser uma fala perene na função.

6. CONCLUSÕES

Neste trabalho foi proposto estudar as funções requeridas do coordenador de curso na Instituição de Ensino Superior privada, especialmente as funções política, gerencial, acadêmica e institucional. Intencionou-se avaliar se existe relação com o perfil profissional destes gestores e a esperada sobrevivência de cursos superiores de uma IES privada. Procurou-se reconhecer se o conjunto de competências identificáveis nos coordenadores de curso com conceito máximo no ENADE poderia ser inerente ao exercício habitual da função de coordenador de curso de IES privadas e, com vistas a garantir a visão sistêmica para atuação como gestor de curso, se estas competências estabelecem-se nos campos acadêmico e administrativo, conjuntamente.

Para este intento estudou-se os coordenadores de cursos avaliados pelo ENADE em 2011. Desta forma, embora as concepções para a função possam ser tratadas de forma indistinta, as discussões aqui alcançadas podem estar mais relacionadas a estes coordenadores de curso, especificamente, e não a todos os coordenadores das outras duas áreas avaliadas pelo ENADE.

O levantamento bibliográfico e os resultados apontados nesta pesquisa admitem a interpretação de que tanto as IES, como seus cursos e coordenadores, estão em processo de mudança e ressignificação frente às exigências do cenário nacional.

Neste estudo, os cursos privados com conceito máximo no ENADE caracterizaram-se como presenciais, com mais de 10 anos de atuação, pertencentes a universidades, principalmente, com histórico superior a 20 anos. São cursos que receberam conceitos quatro e cinco do MEC nos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, atuando com cargas horárias totais ligeiramente maiores que as orientadas pelas DCNs, com contingente de estudantes relativamente pequenos e com evasão abaixo da observada pelas demais IES. Seus estudantes são originários da rede pública, predominantemente da classe C, com idades entre 18 e 24 anos.

Os cursos avaliados concorrem regionalmente em média com outros seis cursos, de IES públicas e privadas, embora já não mais estejam suprimindo o número de vagas ofertadas, tem relativamente o mesmo contingente de estudantes que os concorrentes. E esta concorrência não se estabelece pelo valor das mensalidades.

As características principais que definem o perfil do coordenador de curso privado de excelência, e que sinalizam contribuir para o fato, são caracterizadas por um profissional maduro, com formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, não dependente de gênero, com alto grau de envolvimento com os interesses institucionais. Também são profissionais que atuam na docência do curso que coordenam, com dedicação exclusiva à IES em tempo integral, com dedicação semanal em tempo parcial na coordenação do curso, e que têm mais de seis anos de experiência. Fazem uso de ferramentas de gestão do conhecimento, sendo chamados a contribuir com a gestão da instituição em que trabalham, e passam por formação para o exercício da função. Este coordenador percebe contemporaneamente mudanças nas exigências na função de coordenador de curso, participa dos processos gerenciais decisórios e percebe a necessidade de obter mais conhecimentos sobre gestão do conhecimento.

Quando investigado sobre suas funções, agrupadas em Acadêmicas, Políticas, Gerenciais e Institucionais, percebe-se predomínio das funções acadêmicas e políticas, e menos ênfase nas funções gerenciais e institucionais, embora tenha sido possível perceber que as quatro funções tenham sido requeridas de forma significativa neste coordenador de curso.

Observa-se que o coordenador vem sendo altamente requisitado nestas várias funções, o que contribui para a perda do foco de atuação. Embora se reconheça que haja prioridades nesta atuação, que se estabelecem mais próximas ao âmbito acadêmico, observa-se que as demais funções, na percepção deste coordenador, necessitam ser aprimoradas. Novas demandas, como o encolhimento das margens de lucro, a necessidade de cortar custos operacionais, dentre outras, decorrentes da competição que reduziu a incidência de estudantes, passaram a ser equiparadas em grau de importância na gestão do curso como a qualidade de ensino que se intenciona ofertar.

Percebe-se que este coordenador assume com empenho exacerbado e intuito quase missionário a exigência por se aproximar de uma gestão institucional mais profissionalizada, mesmo tendo em sua origem o profissional docente, sem características gerenciais bem desenvolvidas. Esta expectativa que as IES privadas possuem se conclui que já estão internalizadas como necessidade neste coordenador avaliado, visto que, observando-se as médias dos resultados gerais, os profissionais avaliados declaram alto grau de concordância com as competências listadas.

O novo mercado, altamente competitivo e exigente, que força as IES privadas a aumentar seu nível de eficiência, procurando resolver uma equação complicada que almeja o aumento da qualidade com a diminuição dos custos, associados aos desafios no cumprimento das exigências dos órgãos regulamentadores, valendo-se para isto de estratégias semelhantes ou pouco definidas e sem focos de atuação claros, faz com que este coordenador de curso se perceba continuamente incapaz para atender demandas tão distintas e complexas, tendo dificuldade de se adaptar a esta nova realidade, e de continuar a buscar por modelos inovadores de gerenciamento, eficientes e adaptados, para enfrentar esses novos tempos.

Observa-se que coordenar um curso de graduação, que tinha características muito peculiares, passou, de modo significativo nas IES privadas, a se assemelhar a uma função gerencial inespecífica. Percebe-se que as novas exigências impostas a este profissional inflige-lhe a responsabilização pela realização de atividades cada vez mais complexas e abrangentes. Passou a ser um profissional que deve se relacionar e atender expectativas de múltiplas ordens, desde aquelas oriundas dos grupos gestores da IES; como dos docentes e dos acadêmicos; de outros grupos do corpo social da IES, como os demais coordenadores de cursos, os chefes de departamentos ou setores com os quais os cursos se relacionam, os funcionários técnico-administrativos de seu setor e dos setores parceiros; e, em um grau expandido, atender a sociedade em que seu curso está inserido.

Grande parte das novas situações relacionadas à função passa a ser considerada ambígua e contraditória, gerando dificuldades para o seu exercício, que passou a ser pouco estável e que perdeu em parte a previsibilidade, por incidir em adversidades de várias ordens. Observa-se, contudo, que este coordenador pretende assumir para si a responsabilidade por atender a tamanha diversidade de funções, procurando capacitar-se continuamente para o cumprimento adequado das novas exigências, na expectativa de cumprir com a perspectiva da existência de um profissional que possa dar resposta a demandas tão diversas. Considera-se pouco provável que este coordenador, em um ambiente onde ainda predomina muita improvisação e pouco rigor profissional, possa conseguir tal intento.

Questiona-se também entre os formadores de opinião se estas expectativas de atendimento do coordenador não seriam oriundas de um discurso rotineiro das empresas de consultoria do ensino superior privado, que versa habitualmente sobre a insuficiência deste profissional ao atendimento das demandas da gestão acadêmica, com vistas ampliar suas

possibilidades de assessoria a este segmento. Inclui-se nesta mesma ótica a ligação de Franco (2002) à associação de mantenedores de IES privadas.

Com base nestas preocupações, os resultados deste estudo permitem uma análise crítica sobre a forma como os responsáveis pela coordenação de cursos privados de graduação vêm procurando atender as diversas demandas contemporâneas para a função. Estas conclusões podem ser consideradas em um sentido individual e também coletivo na sua ação.

Embora as funções pesquisadas tenham sido consideradas de responsabilidade das coordenações de cursos pelos próprios coordenadores, uma vez que atingiram altos escores na maioria dos quesitos avaliados nas quatro funções pesquisadas, o que também expressaria alinhamento destes gestores às premissas de um coordenador-gestor, quando se compara os perfis destes profissionais às atividades por eles exercidas contemporaneamente, constata-se relativa incoerência.

Questiona-se se este coordenador de curso de IES privada pode ser considerado gestor, pois não possui efetivamente poder de decisão, sendo chamado para executar e operacionalizar as estratégias da IES, muitas vezes fruto de imediatismos originados em diversos contextos, e não propriamente da gestão deste coordenador.

Ao mesmo tempo em que se espera que estes gestores desenvolvam competências para atuarem como gestores de oportunidades, com visão estratégica para a sobrevivência e crescimento dos cursos que coordenam, o número de atribuições que compete a este profissional o impele a cumprir estritamente atividades operacionais, ficando distante das expectativas de que realize um trabalho sistemático e planejado, com continuidade e que esteja adaptado às necessidades nascentes do novo cenário.

É evidente pela análise dos dados o reconhecimento de que estes profissionais são caracterizados por idealismo, que são proativos e comprometidos com a qualidade do curso que coordenam e com as expectativas do atendimento ao desenvolvimento do perfil do novo coordenador de curso. Entretanto, todo este esforço empreendido parece não resultar em uma capacidade concreta de responder adequadamente na tomada precoce de ações que os façam reagir às novas transformações emergentes, implantando estratégias que possam atender ao curso fazendo-o sobreviver ou crescer, como resultado de uma organização que aprende, se supera e melhora, que define e redefine suas metas, objetivos e estratégias, interagindo permanentemente com os ambientes interno e externo.

Este coordenador de curso, que busca atender a exigência institucional pela consolidação e crescimento do curso, com consequente aumento da receita e também a exigência pela formação acadêmica de qualidade, pode ver-se ainda mais exigido, visto que depende destes resultados, inclusive, para a manutenção de sua vinculação ao cargo e empregabilidade.

Mesmo reconhecendo-se que a construção de um coordenador ideal passe por toda esta gama de responsabilidades, o que nos remete a um perfil pronto e acabado, não foi possível reconhecer no profissional estudado, que experimenta resultados significativos nas avaliações tradicionais do ensino superior no curso que coordena, a expressão da essência de um profissional suficiente para esta função ante as atuais demandas. Reconhece-se a necessidade ainda contínua de manter a atitude de aprendiz deste coordenador, que almeja a superação constante para alcançar a plenitude da liderança e gerência esperadas, que possa dar atendimento às prováveis tendências e futuros direcionamentos do mercado do curso que atua, caracterizando, ao final, as atividades que demandem estritamente de sua função e as que ele deve atuar como corresponsável.

Por isso, entende-se ser necessária a adoção da gestão estratégica de forma partilhada com outros agentes do curso e compartilhada entre cursos e IES, com vistas a formar um novo paradigma para o sucesso do curso, e por extensão, da instituição, onde se consiga responder rápida e eficientemente às exigências dos meios externo e interno, onde a gestão do conhecimento seja a ferramenta que possa auxiliar nesta intenção, visto que é o fomento da inteligência competitiva que fará com que dados e informações sejam transformados em conhecimento com valor agregado, tanto ao produto como ao negócio, em médio e longo prazos, com vistas à obtenção de um modelo de gestão *ad hoc*¹⁸ a cada instituição, com a ampliação das suas fronteiras gerenciais, passando a congregar elementos externos, que outrora não foram considerados ou não foram considerados no mesmo nível de atenção.

Importante salientar que é possível considerar que este coordenador de curso e sua equipe conseguem fazer a formação de estudantes, egressos prioritariamente de ensino médio público, com base nos resultados do ENADE e de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos pelo MEC, com excelente formação acadêmica, contribuindo para a formação de cidadãos e profissionais com a formação esperada.

¹⁸ *Ad hoc* é uma expressão latina cuja tradução literal é "para isto" ou "para esta finalidade".

Os resultados da pesquisa não esgotam o tema desta investigação e, devido à alta variância de cenários, interesses e anseios, não é possível tomar como referência um único modelo de gestão para as IES privadas e seus variados cursos. Ainda assim, com vistas à análise que se fez, o coordenador de cursos das IES privadas, no momento contemporâneo e diante das expectativas expostas para o cumprimento de suas funções atuais, com tantas variáveis que influenciam o cenário do ensino superior privado, ainda não pode ser considerado como gestor que consiga cumprir suficientemente e em amplo espectro, as questões ligadas à gestão acadêmico-administrativa de um curso superior com vistas à sobrevivência deste curso no mercado em que está inserido.

Conquanto ainda não seja possível valer-se de um instrumento exploratório, como o utilizado nesta pesquisa, ambicionando que este seja suficiente para apontar todos os elementos latentes que estão vislumbrados em um ambiente tão complexo como é o ensino superior privado brasileiro, e que cada um dos elementos estudados permite ainda um aprofundamento significativo para contribuir com elementos necessários para se compreender integralmente a questão, é possível afirmar que os resultados alcançados permitem predizer indicadores importantes de gestão, que necessitam ser reconsiderados pelas IES privadas, revistos e rediscutidos, contribuindo para a criação de uma organização aprendente.

Confirma-se, portanto, o conceito inicial de que o coordenador de cursos é um elemento de fundamental importância para o alcance de elevados níveis de qualidade de ensino no cenário das IES privadas. Esta observação alicerça-se pela função hierárquica no organograma em que se enquadra a função e também pelas características pessoais e profissionais que lhe capacitam a alcançar este desígnio.

Contudo, além das características pessoais que o diferencia e habilita para o cargo, o exercício das funções que lhe são confiadas é fortemente dependente dos conhecimentos, competências e habilidades que se estão estabelecidos momentaneamente por este profissional e que estão possibilitadas ou limitadas pela gestão superior da IES.

Apoiada no fato de que o docente que assume o cargo de coordenador de curso se vê diante de uma grande quantidade de exigências novas e desafiadoras, que não faziam parte de sua bagagem cultural anterior, e na complexidade da função, é fundamental que este profissional esteja previamente, se possível, e continuamente envolvido em espaços coletivos formais de qualificação, em programas de desenvolvimento gerencial, internos e externos, que

contribuam para os processos formativos para o exercício da função, onde se viabilize debates e diálogos, com a socialização de experiências profissionais que, sendo pertinentes ao aspecto particular de cada espaço, possam ser sistematizadas e implementadas na gestão do curso. E que todo este trabalho deve ser apoiado em trabalho multiprofissional, que incluem atores vinculados especificamente aos cursos, e genericamente à IES.

Não se presumiu determinar ao final desta pesquisa, quais seriam as atribuições que caberiam a este novo coordenador de cursos privados, propondo obtenção da hegemonia de concepções, por isso, acredita-se ser necessário, em cada cenário específico, repensar o que deve ser realizado pelos gestores de curso no cotidiano institucional e quais atribuições poderiam ser mais bem desempenhadas por outro agente não acadêmico, sob gestão do coordenador, aumentando as chances de sucesso no desempenho do curso que coordena e da instituição. Estas premissas precisam ser mais bem definidas nos documentos institucionais, como os estatutos e regimentos, já que estes se mostram com uma construção assemelhada nas várias IES privadas estudadas, não caracterizando as particularidades esperadas para esta função em cada cenário específico.

Um dos pontos norteadores desta pesquisa foi a proposta de Franco (2002), que em seu estudo buscou relacionar as funções do coordenador de curso superior com vistas a “construir” um coordenador ideal. Embora tenha sido possível identificar que vários estudos contestam esta ideia, já que muitos autores estudados ponderam sobre as possibilidades e limitações deste profissional diante de tantas demandas ordinárias na função, este trabalho permite questionar a proposta de Franco (2002) como critério de orientação para o cumprimento das funções de um coordenador de curso, que embora genericamente possa ter no rol de funções identificadas as funções afeitas às relações profissionais do cargo de coordenação, mas que em absoluto devem ser cumpridas isoladamente por este profissional, quebrando-se o paradigma de que o coordenador deva ser exigido pelas IES privadas em suficiência para atender demandas tão volumosas e distintas, muitas delas estritamente operacionais, que descaracterizam a especificidade da função.

Este estudo possibilitou uma forma concreta de conhecer e valorizar o trabalho do coordenador de cursos de IES privada. Como proposições para novos estudos, seria produtivo promover discussões sobre os resultados alcançados com o grupo de gestores que responderam a esta pesquisa, bem como investigar seus superiores - pró-reitores, reitores e mantenedores - acerca destes resultados, o que possibilitaria a comparação destes nos

diferentes níveis hierárquicos das IES e contribuiria para o aumento do conhecimento acerca desta função.

Também poderia ser considerado investigar os coordenadores de cursos das IES privadas que possuem maior participação no mercado, e observar se as competências no exercício da função são comparáveis às encontradas nesta pesquisa, ou promover o estudo de quais competências geraria o retorno esperado nos vários aspectos institucionais, e que pudessem oferecer modelos que contribuam para intenções específicas.

Considerando que o CPC congrega outros importantes indicadores do ensino superior, poderia ser muito importante avaliar os coordenadores de cursos onde este conceito tenha sido relevante e comparar com os resultados alcançados nesta pesquisa.

Embora o conceito cinco no ENADE seja determinado por muitas variáveis que podem não ser reincidentes em cada edição desta avaliação, seria ponderável também considerar a reincidência desta nota em um mesmo curso e, a partir desta situação, avaliar o coordenador de curso com as mesmas intenções deste estudo.

Há a necessidade de se considerar, dentro de um rol esperado de funções do coordenador de curso, quais seriam as rotinas para cumprimento de todas as atribuições, de modo a estudar a incidência em que elas ocorrem na semana, no mês, no semestre ou no ano, e desta forma considerar como e se estas ações podem ser atendidas por este coordenador individualmente, ou se dependem de ações conjuntas de outros profissionais da IES.

Uma vez que há um grande número de IES onde há a figuração de apenas um curso com ENADE conceito máximo, o que pode ser resultado de exceção na obtenção de resultados de excelência, outro aspecto que poderia ser pesquisado seria a identificação de IES com incidência de dois ou mais cursos com ENADE conceito cinco, em edições variadas desta avaliação, com vistas a identificar se há características mais sistêmicas da gestão da IES em seus cursos e que possam culminar nestes resultados mais incidentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. C. (2011). Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análises dos principais rankings oficiais brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v.41, n.2, p.323-343, abr./jun.
- ARGENTA, C. A. L. (2012). Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira & Marin. v.2, p.1393-1403.
- AYRES, F. A. et al. (2010). **Base conceitual e prática para implementação de um sistema de inteligência competitiva em uma universidade particular**. Disponível em:<http://abraic.org.br/V2/periodicos_teses/ic_a30.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2010.
- BARBETTA, P. A. (2006). **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6.ed. Florianópolis: Ed.UFSC, 2006. Cap.3.
- BASSOLI, D. A. (2013). **Aprovados no processo seletivo**. E agora, como atender estudantes tão diversos?. Disponível em:<<http://abmeseduca.com/?p=5178>>. Acesso em: 8 jan. 2014.
- BILESSIMO, S. M. S. (2007). **Modelo para gestão do curso de tecnologia em cerâmica da UNESC**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRAGA, R. (2010). **A Gestão ainda amadora das universidades brasileiras**. Disponível em:<<http://www.hoper.com.br/site2010/artigo-hoper.php?id=23>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- _____. (2010). **A Polêmica discussão sobre a restrição do capital estrangeiro na educação brasileira**. Disponível em:<<http://www.hoper.com.br/site2010/artigo-hoper.php?id=28>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- _____. (2010). **Gestão sob medida para tiranossauros**. Disponível em:<<http://www.hoper.com.br/site2010/artigo-hoper.php?id=32>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- _____. (2010). Setor financeiro avança no comando de unidades de educação privada. Disponível em:<<http://www.hoper.com.br/site2010/artigo-hoper.php?id=24>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- _____. (2011). **Tendências para o setor de educação superior: negócios, mercado e qualidade**. Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina. Disponível em:<http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1320432973.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2010). **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010**: normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6885&Itemid=>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BRASIL. Defensoria Pública do Distrito Federal. (2013). **Boletim de serviço. Edição nº 36.** Disponível em: <http://www.defensoria.df.gov.br/wp-content/uploads/2013/05/BS_348_02_5_2013.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. Brasília. p.96. Disponível em:<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D_Sinaes_5_ed_sem_marca.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2011a). **Indicador de qualidade das instituições de educação superior.** Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2011b). **Portaria INEP nº 188 de 12 de julho de 2011**, publicada no Diário Oficial de 13 de julho de 2011, seção 1, pág. 11. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_formacao_geral_n_188.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. (2011c). **Portaria INEP nº 225 de 26 de julho de 2011**, publicada no Diário Oficial de 27 de julho de 2011, seção 1, pág. 20. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_pedagogia_n_225.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. (2014). **Exame nacional de cursos, que o MEC utilizou entre 1996 e 2003 (provão).** Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/enc-provao>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. (1995). **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2007). **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em:<<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2011). **Portaria normativa nº 8, de 15 de abril de 2011.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7844&Itemid=>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2012a). **Diferença entre concluintes motiva auditoria da Unip.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17619>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2012b). **MEC instala auditoria na Unip e cursos serão visitados.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acesso em: 6 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. (2012c). **Portaria normativa nº 6, de 14 de março de 2012**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/portaria_normativa_n6_14032012.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2012). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**.

Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010a). **Instrumento de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior (Faculdade)**. Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_para_credenciamento_IES.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010b). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura - subsidia o ato de reconhecimento de curso na modalidade à distância**.

Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/2010/instrumento_reconhecimento_curso_distancia2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010c). **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação: bacharelado e licenciatura (autorização)**. Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_bacharelado_licenciatura2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010d). **Instrumento de avaliação do curso de direito (subsidia o ato de autorização)**. Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_direito2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010e). **Instrumento de avaliação do curso superior de Tecnologia (autorização)**. Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_tecnologico2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010f). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura)**. Disponível

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010g). **Instrumento de avaliação para renovação de reconhecimento de cursos de graduação**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010h). **Instrumento de avaliação de cursos superiores de pedagogia (subsídio o ato de reconhecimento)**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010i). **Instrumento de avaliação do curso de Direito (subsídio o ato de reconhecimento)**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_direito2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010j). **Instrumento de avaliação de cursos superiores de tecnologia (subsídio o ato de reconhecimento)**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_tecnologico3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010k). **Instrumento de avaliação do curso de medicina (subsídio o ato de autorização)**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_medicina2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010l). **Instrumento de avaliação do curso de medicina (subsídio o ato de reconhecimento)**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_medicina2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2010m). **Instrumento de avaliação institucional externa**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. (2011a). **Censo da educação superior: 2011**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2011.zip>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. (2011b). **Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade à distância**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Autorizacao_curso_EAD.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2011c). **Instrumento de avaliação para credenciamento de polo de apoio presencial para educação à distância**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. (2011d). **Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação à distância**. Disponível em:

em:<http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Credenciamento_IES-EAD.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2012a). **Avaliação institucional externa subsidia o ato de credenciamento e recredenciamento institucional e transformação de organização acadêmica (presencial)**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2013/Instrumento_Institucional_2013.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

_____. (2012b). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. (2012c). **O Universo das IES avaliadas**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2011/tabela_enade_cpc_2011_16_01_2013.xlsx>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2013a). **Indicadores de qualidade da educação superior 2012**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2013b). **Manual do Enade 2013**. Brasília. p.117.

_____. (2014). **Resultado do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado - IDD**. Disponível

em:<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. Presidência da República. (1994). **Medida provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994**: altera dispositivos da lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível

em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140071>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. (2004). **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**: institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. (2006). **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**: dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. (2012). **O que é a Universidade Aberta do Brasil**. Disponível

em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 2 nov. 2012.

BRITO, E. R. (2010). **A Utilização do conhecimento do corpo docente na melhoria da gestão das instituições de ensino superior privadas**. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo.

CABEÇO, L. C.; REQUENA, I. B. (2011). Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso de ensino superior privado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.6, n.2, p.17.

CAPANEMA, A. L. (2004). **Os Coordenadores de cursos de graduação, a avaliação e a articulação com o ensino médio**: o caso dos cursos de ciências contábeis do Distrito Federal. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

CAPELATO, R. (2010). Conjuntura econômica do ensino superior privado. In: JORNADA REGIONAL DO SEMESP, n.6., 2010, Ribeirão Preto.

_____. (2013). Análise econômica da região: cenários, mercados e projeções. In: JORNADA REGIONAL DO SEMESP, n.9., 2013, Ribeirão Preto.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL. (2010). **Edital nº 60/2010**: processo seletivo externo para a contratação de coordenador do curso. Disponível em: <<http://www.unerj.br/unerj/destaques/editais/2010/Edital-60-2010-processo-Seletivo-Coordenador-de-Curso.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS. (2010). **Edital nº 019/2010**: processo seletivo externo para a contratação de coordenador do curso. Disponível em: <http://www.unifemm.edu.br/v2/_files/Proc_sel_ext_ed_0192010.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. (2012). **Regimento geral**.

Disponível em:

<http://www.grupouniasselvi.com.br/pt_br/publicacoes.php?segCod=5&down=1115>. Acesso em: 13 ago. 2012.

CM CONSULTORIA. (2009). **Ensino superior**: os principais desafios para 2010.

Periscópio, 30/12/2009. Disponível

em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=41937>>. Acesso em: 1 set. 2010.

CM CONSULTORIA. (2011). **Análise das fusões e aquisições no setor educacional:** cenário 2007 a 2011. Disponível

em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/GraficoAquisicoesIES.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. (2012a). **Panorama de fusões e aquisições de IES (2), 05/04/2012.** Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=56847>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. (2012b). **Panorama de fusões e aquisições de IES (6), 12/04/2012.** Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=56946>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

COLLETE, R. L. (2006). **Coordenador:** um gestor para a competitividade. Apresentação da capacitação dos coordenadores das instituições de ensino superior do instituto AMPESC. Disponível em:<http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1217360228.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. (1998). **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus.

DAVOK, D. F.; BROTTI, M. G. Panorama da educação superior no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. p.13.

DIAS SOBRINHO, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v.13, n.3, p.817-825, nov.

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

ESCOLA SUPERIOR SÃO FRANCISCO DE ASSIS. (2012). **Edital de seleção:** processo seletivo para coordenador do curso de Ciências Biológicas (bacharel e licenciatura). Santa Teresa. Disponível em:<<http://www.esfa.edu.br/arquivo/noticia/65.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2012.

EVASÃO também é alta nas públicas. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n.142. Disponível em:<<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12621>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE BACABAL. (2013). **Processo seletivo para docente da FEBAC.** Edital DG N° 09/2013. Disponível em:<<http://www.febac.edu.br/site/images/arquivos/Edital%20Doc2014.1.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO. (2012). **Edital de seleção:** processo seletivo para coordenador do curso. Disponível

em:<<http://www.faesf.com.br/images/pdf/editalcoordenadorgeografia.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

FARINELLI, C. A.; MELO, M. C. O. L. (2009). A Gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. p.16.

FENDRICH, L. J.; PEREIRA, L.; REIS, D. R. (2006). O Papel do coordenador de curso e a gestão estratégica universitária: um estudo em universidades do norte catarinense. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006, Blumenau. p.17.

FERREIRA, R. C. N. (2009). **Competências do coordenador de curso**: evolução recente e perspectivas futuras. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo.

FERREIRA, S. M. S. P.; TARGINO, M. G. (2010). **Métricas alternativas de avaliação do impacto e do uso de revistas eletrônicas**: estudo em ciências da comunicação. São Paulo: Senac/CENGAGE. No prelo.

FOLHA DE SÃO PAULO. (2012). **Ranking universitário Folha**: RUF. Disponível em:<<http://ruf.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

FRANCO, E. R. P. S. (2002). **Funções do coordenador de curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMES.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. (2005). A Avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o alfa de Cronbach. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 12., 2005, Bauru. p.12.

FREITAS, S. C. (2012). **An exploratory study on Enade evaluation report utilization and its impacts on undergraduate accounting program performance in Brazil**. São Paulo: University of São Paulo.

GALETTI, A. M. (2006). **Desenvolvimento e avaliação psicométrica da escala de segmento de jogadores**: uma medida de avaliação para jogadores patológicos em tratamento. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.

GARCIA, P. R. S. (2008). Marketing de relacionamento: um desafio para as instituições de ensino superior. **Revista Digital Comunicação & Estratégia**, v.3, n.8, 1º sem. Disponível em:<<http://www.comunicacaoempresarial.com.br/revista/08/artigos/artigo11.asp>>. Acesso em: 15 out. 2010.

GUIMARÃES, L. F. G. (2003). Gestor ou coordenador de curso?. **Gestão Universitária**, Belo Horizonte, n.1. Disponível em:<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=304:a-funcao-pedagogica-do-coordenador-de-curso&catid=64:94&Itemid=21>. Acesso em: 1 out. 2011.

HOPER EDUCAÇÃO. (2011). **Análise setorial do ensino superior privado do Brasil:** 2011. Disponível

em:<<http://www.hoper.com.br/analisesetorial/Analises%20Setoriais/An%C3%A1lise%20Setorial%20Ensino%20Superior%202011%20-%20censo%202009%20-%206.%20AS%20EMPRESAS%20LISTADAS%20NA%20BM&FBOVESPA.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. (2012a). **Institucional.** Disponível

em:<<http://www.hoper.com.br/institucional.php>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. (2012b). **Análise setorial do ensino superior privado.** Foz do Iguaçu.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ.

Diretoria de Educação a Distância. (2012). **Manual de atribuições do coordenador de curso.** Disponível

em:<http://www.ifpa.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=171&Itemid=120&lang=en>. Acesso em: 12 nov. 2012.

JUCÁ, M. C.; OLIVEIRA, P. J.; SOUZA, R. J. (2011). Processo de avaliação educacional e a gestão profissional do ensino superior: o caso brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11./CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. p.12.

KROGH, G.; ICHIJO, K.; NANAKA, I. (2011). **Facilitando a criação do conhecimento:** reinventando a empresa com poder de inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus.

LOBO, R. (2007). Evasão no ensino superior: causas e remédios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 jan. p. 17-17.

LÔBO, R. J. S.; COSTA, F. J.; SOUSA FILHO, J. M. (2010). **Aluno como cliente e como produto:** percepções e preferências dos alunos de ensino superior da área de negócios. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 2010. Disponível

em:<<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/940.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MACIEL, W. K. S.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. (2013). Principais resultados do censo 2012. In: ENCONTRO NACIONAL DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2013, Foz do Iguaçu. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2014.

MARCON, S. R. A. (2011). Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11./CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. p.12.

MARQUES, R. (2006). Coordenador com visão de gerente. **Universia Brasil**. Disponível em:<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/05/11/442036/oordenador-com-viso-gerente.html>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

MARQUEZIN, D. F. B.; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C. (2008). O Coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**. Disponível em:<<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/270/269>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MATTAR, F. N. (2007). **Pesquisa marketing**. 4.ed.comp. São Paulo: Atlas.

MAZZALI, L. et al. (2005). Estratégia competitiva no ensino superior: o desenvolvimento de competências distintivas na busca pela diferenciação. **BASE** - revista de administração e contabilidade da unisinos, São Leopoldo, v.3, n.2, p.133-143, set./dez.

MEDIDAS certeiras. (2010). **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n.142. Disponível em:<<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12622>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

MELLO, A. P. D. (2008). **Competências gerenciais para gestão de cursos de graduação: um estudo de caso em instituição de ensino superior privada**. Natal: Universidade Potiguar.

METROCAMP - GRUPO IBMEC. (2013). **Editais para contratação de coordenador de cursos de graduação em Tecnologia de Redes e em Tecnologia de Sistemas para Internet**. Disponível em:<<http://www.metrocamp.com.br/site/download>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

MEYER JUNIOR, V.; MURPHY, J. P. (2003). Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. **Dinossauros Gazelas e Tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis, n. 2, p. 173-192.

MONTEIRO, C. (2012a). **Panorama de fusões e aquisições de IES (10)**: modelos de negócio. CM Consultoria. Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=57044>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. (2012b). **Panorama de fusões e aquisições de IES**: definição de fusões, aquisições e compra: existe uma definição legal (Lei 6404/76). CM Consultoria. Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=56836>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MOREIRA, A. M. A. (2010). **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade**: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia. Brasília: Universidade de Brasília.

MURIEL, W.; GIROLETTI, D. (2010). Captação e retenção de alunos no ensino superior. **Cultura e Fé**, Porto Alegre, n.128, p.59-81, jan./mar.

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (2008). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman.
- NUNES, E. O. et al. (2012). **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond.
- OLIVEIRA, G. L. L. (2011). **Reflexos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): na gestão acadêmica dos cursos de física, geografia, história e química**. Brasília: Universidade de Brasília.
- OLIVEIRA, L. H. (2002). Gestão do conhecimento como fonte de vantagem competitiva sustentável para IES. **Revista Acadêmica da Faceca**, Varginha, v.1, n.2, p.82-93, jan./jul.
- PALMEIRAS, J. B.; SZILAGYI, R. S. (2011). Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11./CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. p.18.
- PEDERNEIRAS, M. M. M. et al. (2011). Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na visão de líderes formais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e educacionais**, Rio de Janeiro, v.19, n.71, p.381-400, abr./jun.
- PINHEIRO, P. L. (2010). **Classes de comportamentos constituintes da classe geral "coordenar processo de mudança organizacional" como atribuições de um coordenador de curso de graduação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. (1993). Survey research methodology in management information systems: an assessment. Center For Research On Information Technology And Organizations. Disponível em:<<http://www.escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0>>. Acesso em: 5 out. 2012.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - Paraná. (2000). **Resolução n.º 158/2000 - CONSUN: a prova a reformulação do regimento**. Disponível em:<<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5370463411338897394.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - Rio Grande do Sul. (2012). **Regimento geral**. Disponível em:<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AUniversidade/EstatutoRegimentoGeral/RegimentoGeral#c5>>. Acesso em: 13 ago. 2012.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. (2009). **Regimento geral da Pontifícia Universidade Católica de Campinas: 2009**. Campinas. Disponível em:<<http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2012/mai/regimento-geral-da-pontificia-universidade1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. (2012). **Regimento geral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo. Disponível

em:<http://www4.pucsp.br/dci/eventos/download/regimento_geral_universidade.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. (2002). **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman.

RISTOFF, D.; LIMANA, A. [200?]. **O Enade como parte da avaliação da educação superior**. Assessoria de Comunicação Social - Ministério da Educação. Disponível em:<<http://mecsrv04.mec.gov.br/news/ArtigosDiaImp.asp?Id=1875>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

ROCHA, P.; FERREIRA, M.; LOGUERCIO, R. (2012). Formação de professores de química e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16./ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10., 2012, Salvador. p.9.

ROSA, A. I. et al. (2010). Diálogo entre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e as práticas pedagógicas nos cursos de saúde. **Caderno Acadêmico Tubarão**, Tubarão, v.2, n.2, p.15-29, jul./dez.

ROSA, I. O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. (2011). Processo para seleção do referencial teórico para o gerenciamento de riscos afins à segurança empresarial. **Pesquisa & Desenvolvimento Engenharia de Produção**, Itajubá, v.9, n.2, p.67-80.

ROSA, M. M. C. (2010). Enade: para além de uma avaliação. Relato de algumas experiências da UNA ciência da produção, construção e agro-indústria de Tubarão. **Caderno Acadêmico Tubarão**, Tubarão, v.2, n.2, p.30-44, jul./dez.

SALVI, E. J. (2007). **O Coordenador de curso no papel e o papel do coordenador de curso**. Centro Universitário Univates. Disponível em:<http://www.univates.br/files/files/univates/pos/monografias/Eloni_Salvi.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2012.

SANTOS JR., J. (2013). **Notícias e bastidores do ensino superior**, n.36. Disponível em:<<http://www.santosjunior.com.br/index.php/artigos-e-opinioes?start=28>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

SANTOS, M. B. (2005). A Gestão do conhecimento: como prática corporativa geradora de vantagem competitiva sustentada. **Facom - Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP**, São Paulo, n.15, p.8-12, 2º sem.

SCAGLIONE, V. L. T.; COSTA, M. N. (2011). Avaliação da educação superior e a gestão universitária: padrões de qualidade definidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo Enade, IDD, CPC e IGC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11./CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. p.13.

SCHARF, E. R.; FLORIANO-SIERRA, E. J.; SANTOS, L. (2005). Gestão do conhecimento em universidades: perspectivas e propostas. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMERICA DEL SUR, 5., 2005, Mar Del Plata. p.11.

SCHROEDER, S. S.; ANDRADE, M. R. S.; MORAES, M. V. M. (2013). **Analysis: o Enade na formação da enfermagem: análise da prova de 2010**. Blumenal: Edifurb.

SCORSOLINI-COMIN, F. et al. (2009). A Gestão da informação na educação a distância: descrição de uma experiência de estágio. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.7, n.1, p.139-162, jul./dez. Disponível em:<<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/include/getdoc.php?id=695&article=205&mode=pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

SCREMIN, G.; AIMI, D. S. (2008). Qualidade na educação superior: conceitos e visões. **Políticas Educacionais**, Campinas, v.2, n.1, p.91-103, dez.

SGUISSARDI, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no modelo de expansão da educação superior para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.991-1022, set./dez.

SILVA, S. L. (2002). Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n.2, p.142-151.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. (2007). A Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p.641-659, set./dez.

SILVA, M. G. S. (2010). A Avaliação como "organizador qualificado" da reflexão sobre a prática pedagógica na universidade: a análise, pelos docentes, do desempenho de cursos da área de ciências sociais aplicadas no Enade. **Caderno Acadêmico Tubarão**, Tubarão, v.2, n.2, p.45-56, jul./dez.

SILVA, P. R. (2007). Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. **Saturno CREA**. Disponível em:<saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord_curso.doc>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. (2006). O Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. **Gestão Universitária**, Belo Horizonte, v.89, n.311, p.1-8, abr. Disponível em:<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=284:o-coordenador-de-curso:-atribuicoes-e-desafios-atuais&catid=60:89&Itemid=21>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SILVA, S. (2012). Um Jogo para profissionais: com o mercado do ensino superior aquecido é preciso estar preparado para fazer parte do jogo. **Revista Ensino Superior**. Disponível em:<<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12923>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

SUHR, R. F. (2006). A Função pedagógica do coordenador de curso. **Gestão Universitária**, Belo Horizonte, v.311, n.94, maio. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=304:a-funcao-pedagogica-do-coordenador-de-curso&catid=64:94&Itemid=21>. Acesso em: 1 out. 2011.

SVEIBY, K. E. (1998). **A Nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus

TARAPANOFF, K. (Org). (2001). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Ed. UnB. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000300012&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 11 ago. 2010.

TEDESCO, K. V. (2011). **Elementos da contabilidade gerencial e desempenho no Enade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

TERRA, J. C. C. (2000). **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. São Paulo: Negócio.

TUMOLO, L. M. S. (2010). O Enade como processo de autoavaliação dos cursos de graduação e da instituição. **Caderno Acadêmico Tubarão**, Tubarão, v.2, n.2, p.1-14 jul./dez.

TUMOLO, L. M. S.; SILVEIRA, S. O. B. (2010). Avaliação Enade e a promoção da diversificação de metodologias de aprendizagem na UNISUL: a resolução de problemas. **Caderno Acadêmico Tubarão**, Tubarão, v.2, n.2, p.90-100, jul./dez.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (Indaial). **Regimento Geral**: versão oficial 2012. Disponível em: <<http://arquivos.castelobranco.br/data/publico/outros/2012/site/RegimentoGeral-31-08-2012.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (Passo Fundo). **Regimento Geral**: 2011. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~fo/Estatutos%20e%20regimentos/2%20-%20Regimento%20geral%20da%20UPF.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO. (2012). **Regimento geral**: 2005 - 2008. Disponível

em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unaerp.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D311%26Itemid%3D1&ei=XzG-UJ79CcHcqQHY94HIBg&usg=AFQjCNEaF4ABfkXOj5fmJMbHs>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DO CEUMA. Comissão executiva permanente do processo seletivo docente. (2013). **Processo seletivo para formação do cadastro reserva na carreira de coordenador de curso da Universidade Ceuma**. Edital nº 06/2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved>>

=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ceuma.br%2Fportal%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F07%2F6%25C2%25BA-EDITAL-2013-COORD-CURSO.doc&ei=-vLUtbzJLSusASK9YG4DQ&usg=AFQjCNFCqsX6QNjonka->. Acesso em: 7 jan. 2014.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. (2007). **Resolução nº 01/2007/CSA**: aprova o regimento geral da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. Disponível

em:<<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/1552.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. (2004). **Regimento geral da UNIVALI**: 2004. Itajaí. Disponível

em:<http://www.univali.br/modules/sgeditor/sgeditor_download.aspx?P=779&VID=default&SID=189477206697401&S=1&action=handle_download_link&fpath=institucional/conselhosuperiores/&fname=regimentogeralunivali.pdf&C=74955>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA (2012). **Regimento interno da faculdade de ciências sociais aplicadas e comunicação - FCSAC**. São José dos Campos. Disponível

em:<http://www.univap.br/graduacao/fcsac/docs/regimento_interno_FCSAC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. (2012). **Regimento interno**. Disponível

em:<<http://portal.estacio.br/media/3461903/regimento-interno-fesvv.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. (2012). **Edital de seleção**: processo seletivo para coordenador do curso. Disponível

em:<http://www.prg.ueg.br/downloads/cadernos/caderno_4.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Departamento de Geografia. (2011). **Projeto pedagógico do curso de geografia**. Disponível

em:<<http://www.geografia.ufc.br/pagina19dg.htm#coordenador>>. Acesso em: 10 out. 2011.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. (2012). **Regimento geral da Universidade Luterana do Brasil**. Disponível em:<<http://www.ulbra.br/sobreaulbra/files/regimento-universidade.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE PAULISTA. (2012). **Regimento geral**. São Paulo. Disponível

em:<<http://www.unip.br/universidade/regimento.aspx>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. (2012). **Regimento geral**. Disponível

em:<http://www.mackenzie.br/titulo_iv0.html#c59500>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. (2012). **Resolução CONSUN 04/2001**: altera o estatuto e o regimento geral da Universidade São Francisco. Disponível

em:<<http://www.usf.edu.br/campinas/normas/uploadAddress/17%5b3874%5d.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. (2011). **Edital de seleção:** processo seletivo para coordenador do curso. Disponível em:<<http://www.uva.br/trabalheconosco/editais/2011-coordenador-curso-engenharia-producao.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

URBANAVICIUS JÚNIOR, V. et al. [200?]. **Identificação do conhecimento, habilidade e atitude (CHA) dos coordenadores de curso em uma Instituição de Ensino Superior.** Itajubá: Universidade Federal de Itajubá .

VEIGA, R. T.; MOURA, A. I. (2003). Validação das medidas usadas no exame empírico de um modelo de qualidade de serviços. **FACES - Revista Administração**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.69-85, jan./jun.

VIANA, S. M. N. (2006). **Perfil e ações gerenciais dos(as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos Centros Universitários e Universidades do estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

WALTER, S. A. et al. (2006). De Professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das Instituições de Ensino Superior da região oeste do Paraná. In: SEMINÁRIO NACIONAL ANGRAD, 17., 2006, São Luís do Maranhão. p.15.

ZOGHBI, A. C.; ROCHA, F.; MATTOS, E. (2013). Education production efficiency: evidence from Brazilian universities. **Economic Modelling**, v.31, p.94-103.

APÊNDICE A - Questionário proposto para investigação

Coleta de Dados - ENADE cinco, 2011

1. Informações iniciais desta pesquisa

Prezado Coordenador de Curso,

O presente questionário on-line faz parte de uma tese de doutorado da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC USP), sobre o Coordenador de Curso de IES privadas, com curso avaliado em nota 5 no ENADE 2011.

Pretende-se recolher dados sobre perfil e práticas do coordenador e do curso, permitindo estudar as características que contribuam para a excelência do ensino superior privado brasileiro.

Sua participação decorreu de um sorteio dentre o total de cursos ENADE nota 5 (2011).

Apenas 60 questionários farão parte desta pesquisa.

Por isso, a sua colaboração é muito importante, e agradecemos desde já sua participação.

- Este questionário deve ser preenchido apenas uma vez.
- Ele é anônimo. O registro de suas respostas não permitirá sua identificação e serão analisadas como dados agregados.
- Para dúvidas ou informações adicionais sobre o estudo, remeta mensagem ao endereço eletrônico dbassoli@usp.br.
- O tempo previsto para responder o total de questões é de 15 MINUTOS.

Dyjalma Antonio Bassoli - Doutorando Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC USP)

LINHA DE PESQUISA: Gestão do Conhecimento e Sistemas de Informação (Investiga os processos de geração, modelagem, transferência e mensuração do conhecimento; Estuda alternativas para incentivar a inovação tecnológica e de transferência de conhecimento para o setor produtivo e acadêmico).

Orientador: Prof. Dr. Edson Walimir Cazarini

Este projeto foi aprovado por Comitê de Ética vinculado à Plataforma Brasil (Sistema CEP/Conep), sob o número CAAE: 19008713.0.0000.5498.

Acesse o link - <https://docs.google.com/file/d/0B-K4xlzt-xHNOXRRY0hqQWhsdIU/edit> - para ter conhecimento sobre o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)". Ao responder este questionário, você declara aceite.

*1. Qual sua idade?

- ☐ Até 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ de 31 a 35 anos
- ☐ de 36 a 40 anos
- ☐ de 41 a 45 anos
- ☐ de 46 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

*2. Gênero

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

***3. Titulação (assinale apenas a maior obtida ou em andamento)**

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado em andamento
- ☐ Doutorado
- ☐ Outros

***4. Tempo de experiência como coordenador de curso universitário:**

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ de 2 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

***5. Carga horária semanal na coordenação do curso:**

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ de 10 a 20 horas
- ☐ de 21 a 30 horas
- ☐ de 31 a 40 horas

***6. Qual é a carga horária semanal total na instituição em que trabalha como coordenador?**

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ de 10 a 20 horas
- ☐ de 21 a 30 horas
- ☐ de 31 a 40 horas

***7. Qual é a carga horária semanal na docência na instituição em que trabalha como coordenador?**

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ de 10 a 20 horas
- ☐ de 21 a 30 horas
- ☐ de 31 a 40 horas
- ☐ não atuo na docência atualmente

***8. Trabalha em outra(s) Instituição(ões) de Ensino Superior?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, em mais 1
- ☐ Sim, em mais 2
- ☐ Sim, em mais de 2

***9. Atua em outra atividade profissional fora da IES?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, entre 5 e 10 horas semanais
- ☐ Sim, entre 11 e 20 horas semanais
- ☐ Sim, entre 21 e 30 horas semanais
- ☐ Sim, mais de 30 horas semanais

***10. Você já realizou algum curso para o desenvolvimento na sua área de atuação como coordenador de curso?**

- ☐ Não

- ☐ Sim, na própria instituição
- ☐ Sim, fora da instituição

***11. Você poderia contribuir para a melhoria das práticas de gestão da instituição em que trabalha?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, e sou estimulado
- ☐ Sim, mas não sou estimulado

***12. Na sua atuação como coordenador, você faz uso de ferramentas para gestão do conhecimento?**

- ☐ Sim
- ☐ Não, porém tenho conhecimento
- ☐ Não, pois não tenho conhecimento

***13. Há quantos anos a sua Instituição está atuando no Ensino Superior?**

- ☐ Menos de 3 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos.

***14. O curso superior que coordena é em que modalidade?**

- ☐ Presencial
- ☐ Distância

***15. Há quantos anos o curso está sendo oferecido?**

- ☐ Menos de 3 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

***16. Quanto à conclusão no ensino médio, os alunos de seu curso são prioritariamente:**

- ☐ Oriundos da rede pública de ensino
- ☐ Oriundos da rede privada de ensino
- ☐ Distribuídos entre as redes pública e privada

***17. Considerando o perfil socioeconômico, como está representada a maioria dos alunos de seu curso?**

- ☐ Classe A
- ☐ Classe B
- ☐ Classe C
- ☐ Classe D
- ☐ Classe E

***18. Qual a idade média dos alunos do curso que coordena?**

- ☐ De 18 a 24 anos
- ☐ De 25 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

***19. Você já percebe alguma mudança nas exigências atuais na função de coordenador de curso em decorrência do atual cenário de competitividade do mercado?**

- ☐ Não
- ☐ Sim

***20. As novas exigências que você percebe na função estão: (Marcar mais de uma opção, se necessário)**

- ☐ Na captação de alunos
- ☐ Na necessidade de conhecimentos de marketing
- ☐ Na necessidade de conhecimentos de finanças
- ☐ Na necessidade de conhecimentos de gestão empresarial
- ☐ Na necessidade de conhecimentos de gestão do conhecimento
- ☐ Outro

***21. Na sua IES o coordenador de curso participa dos processos gerenciais decisórios (gestão colegiada) sobre a forma de estratégia competitiva para o curso?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, e estas decisões são apoiadas no cenário atual
- ☐ Sim, e estas decisões são apoiadas no cenário futuro
- ☐ Sim, e estas decisões são apoiadas no cenário passado

***22. Como está dimensionada a carga horária do curso de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais ou normativa equivalente?**

- ☐ Exatamente na previsão mínima para o curso
- ☐ Até 5% acima da previsão mínima para o curso
- ☐ Entre 6 e 10% acima da previsão mínima para o curso
- ☐ Entre 11 e 20% acima da previsão mínima para o curso
- ☐ Entre 21 e 30% acima da previsão mínima para o curso
- ☐ 31% ou mais acima da previsão mínima para o curso

***23. A matriz curricular do curso foi reconfigurada a partir dos conteúdos do ENADE publicados periodicamente?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***24. O curso de graduação que coordena passou por processo de reconhecimento ou por renovação de reconhecimento pelo MEC?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, foi avaliado com nota 5
- ☐ Sim, foi avaliado com nota 4
- ☐ Sim, foi avaliado com nota 3
- ☐ Sim, foi avaliado com nota 2 ou 1

***25. Quantos alunos estão em curso no momento?**

- ☐ Mais de 1000
- ☐ 500 a 1000
- ☐ 400 a 499
- ☐ 300 a 399
- ☐ 200 a 299

- ☐ 100 a 199
- ☐ 50 a 99
- ☐ Menos de 50
- ☐ O curso foi desativado

***26. Quantas etapas do curso estão em funcionamento hoje?**

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ O curso foi desativado

***27. Qual o percentual de evasão percebido durante o curso (relação entre matriculados no 1º ano e formandos)?**

- ☐ Até 10%
- ☐ De 11 a 20%
- ☐ De 21 a 30%
- ☐ De 31 a 40%
- ☐ De 41 a 50%
- ☐ Mais de 50%

***28. Para continuar competitivo no mercado regional, foi necessário reajustar para baixo os valores das mensalidades?**

- ☐ Não
- ☐ Sim, em 10%
- ☐ Sim, entre 11 e 20%
- ☐ Sim, entre 21 e 30%
- ☐ Sim, entre 31 e 40%
- ☐ Sim, entre 41 e 50%
- ☐ Sim, mais de 50%

***29. Regionalmente, a competitividade pelo seu curso se estabelece:**

- ☐ Apenas com IES privada(s)
- ☐ Apenas com IES pública(s)
- ☐ Com IES pública(s) e privada(s)

***30. Considerando a demanda regional, como estaria em número de alunos o seu curso em relação às IES concorrentes?**

- ☐ Não há concorrentes na região
- ☐ O curso que coordena tem o maior contingente de alunos
- ☐ O curso que coordena está entre os três maiores em contingente de alunos
- ☐ O curso que coordena está na média em contingente de alunos
- ☐ O curso que coordena está entre os três menores em contingente de alunos

***31. O curso que coordena tem demanda total de vagas atendidas no processo seletivo principal?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***32. Qual a relação candidato/vaga?**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ De 3 a 5
- ☐ De 6 a 10
- ☐ Mais de 11

***33. Qual o percentual de vagas preenchidas?**

- ☐ Entre 90% e 99%
- ☐ Entre 80% e 89%
- ☐ Entre 70% e 79%
- ☐ Entre 60% e 69%
- ☐ Entre 50% e 59%
- ☐ Menos de 50%

***34. Se o seu curso não preenche totalmente as vagas no principal processo seletivo, a que atribui este resultado? (Marcar mais de uma opção, se necessário)**

- ☐ Comunicação ineficiente com o mercado
- ☐ Saturação da demanda regional
- ☐ Valor da mensalidade
- ☐ Localização
- ☐ Concorrência de cursos a distância
- ☐ Excesso de vagas ofertadas para o curso
- ☐ Outro

***35. Como você percebe a capacidade de reação de sua IES frente a esta nova ordem de competitividade no curso que coordena nos últimos anos?**

- ☐ Conseguiu se estabelecer no cenário e mantém o número de alunos
- ☐ Conseguiu se estabelecer no cenário e cresceu o número de alunos
- ☐ Procura se estabelecer no cenário, mas perdeu número de alunos

***36. Qual foi o crescimento observado?**

- ☐ Até 10%
- ☐ De 11 a 20%
- ☐ De 21 a 30%
- ☐ De 31 a 40%
- ☐ De 41 a 50%
- ☐ Mais de 50%

***37. Qual foi o percentual de perda de alunos observado?**

- ☐ Até 10%
- ☐ De 11 a 20%
- ☐ De 21 a 30%
- ☐ De 31 a 40%
- ☐ De 41 a 50%
- ☐ Mais de 50%

***38. Qual o número de cursos concorrentes que seu curso tem na região de atuação?**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ Entre 6 e 10
- ☐ Entre 11 e 15
- ☐ Mais de 15

***39. É realizada alguma ação específica para que os alunos possam melhorar o desempenho no ENADE?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Nas próximas 4 questões deste formulário, responda utilizando a escala de 1 a 5, onde:

- 1 = nada importante;
- 2 = pouco importante;
- 3 = indiferente;
- 4 = importante; e
- 5 = muito importante.

***40. Gradue os principais desafios a cumprir para fazer frente à concorrência:**

	1	2	3	4	5
Qualidade do curso	☐	☐	☐	☐	☐
Valor da mensalidade	☐	☐	☐	☐	☐
Titulação do corpo docente	☐	☐	☐	☐	☐
Infraestrutura	☐	☐	☐	☐	☐
Nota de reconhecimento do curso	☐	☐	☐	☐	☐
Manter as notas do ENADE/CPC	☐	☐	☐	☐	☐
Proximidade de outras IES	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos a distância	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos presenciais de curta duração (tecnólogos ou sequenciais)	☐	☐	☐	☐	☐
Posicionamentos em rankings (nacionais ou internacionais)	☐	☐	☐	☐	☐
Ineficiência na abordagem do mercado	☐	☐	☐	☐	☐

***41. Gradue, entre os itens abaixo, os motivos que incidiram sobre a sua indicação/nomeação para a coordenação do curso:**

	1	2	3	4	5
Titulação/produção científica	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidades administrativas e gerenciais	☐	☐	☐	☐	☐
Tempo de contratação	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento de mercado	☐	☐	☐	☐	☐
Eleição	☐	☐	☐	☐	☐

***42. Gradue, entre os itens abaixo, os fatores que o levaram a assumir esta atividade profissional:**

	1	2	3	4	5
Progressão de carreira	☐	☐	☐	☐	☐
Ganho salarial	☐	☐	☐	☐	☐
Desejo de desenvolver novos projetos	☐	☐	☐	☐	☐
Alto grau de envolvimento com os interesses institucionais	☐	☐	☐	☐	☐
Expectativa de implantação de uma gestão diferenciada	☐	☐	☐	☐	☐

***43. Gradue, entre os itens abaixo, os quesitos que incidiram na obtenção da nota 5 pelo seu curso no ENADE 2011:**

	1	2	3	4	5
Qualidade do corpo docente	☐	☐	☐	☐	☐
Seleção dos estudantes no processo seletivo	☐	☐	☐	☐	☐
Infraestrutura para ensino (salas, laboratórios, biblioteca)	☐	☐	☐	☐	☐
Organização Didático-Pedagógica do curso	☐	☐	☐	☐	☐
Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial	☐	☐	☐	☐	☐
Metodologia de ensino adotada pelo curso	☐	☐	☐	☐	☐
Implantação de um programa específico para este fim	☐	☐	☐	☐	☐
Formação geral do estudante	☐	☐	☐	☐	☐
Horas de estudo do aluno	☐	☐	☐	☐	☐
Integração entre as disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
Adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos do curso	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuição da gestão institucional	☐	☐	☐	☐	☐

Nas últimas 4 questões deste formulário, responda utilizando a escala de 1 a 5, onde:

1 = discordo totalmente;

2 = discordo parcialmente;

3 = não concordo nem discordo;

4 = concordo parcialmente; e

5 = concordo totalmente.

***44. Sobre as Funções Políticas, o coordenador de curso deve ser:**

	1	2	3	4	5
Um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Um "animador" (estimulador, proativo, congregativo, participativo, articulador) de professores e alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
O representante de seu curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Aquele que faz o marketing do curso (promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito da IES e na sociedade).	☐	☐	☐	☐	☐
Responsável pela vinculação do Curso com os anseios e desejos do mercado.	☐	☐	☐	☐	☐

***45. Sobre as Funções Gerenciais, o coordenador de curso deve ser responsável pelo (a):**

	1	2	3	4	5
Supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Estímulo e controle da frequência docente.	☐	☐	☐	☐	☐
Estímulo e controle da frequência discente.	☐	☐	☐	☐	☐
Indicação da contratação de	☐	☐	☐	☐	☐

docentes e, logicamente, pela indicação da demissão deles.					
Processo decisório de seu Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Adimplência contratual dos alunos de seu Curso.	☐	☐	☐	☐	☐

***46. Sobre as Funções Acadêmicas, o coordenador de curso deve ser responsável pelo (a):**

	1	2	3	4	5
Elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolvimento atrativo das atividades escolares.	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade e pela regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolvimento das atividades complementares em seu Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Orientação e acompanhamento dos monitores.	☐	☐	☐	☐	☐
Engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.	☐	☐	☐	☐	☐
Estágios supervisionados e não-supervisionados.	☐	☐	☐	☐	☐

***47. Sobre as Competências Institucionais, o coordenador de curso ser responsável pelo (a):**

	1	2	3	4	5
Sucesso dos alunos de seu Curso no ENADE.	☐	☐	☐	☐	☐
Acompanhamento dos alunos egressos do Curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Empregabilidade dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Busca de fontes alternativas de recursos.	☐	☐	☐	☐	☐
Reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC.	☐	☐	☐	☐	☐
Sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e semelhantes.	☐	☐	☐	☐	☐
Vínculo da regionalidade do seu Curso.	☐	☐	☐	☐	☐

***48. Utilize este espaço para declarar o que julgar importante para este estudo. (Opcional)**

APÊNDICE B - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continua)
(células marcadas em amarelo correspondem aos 60 cursos selecionados para a realização da pesquisa)

Curso	Instituição de Ensino Superior	Ordem de sorteio
Arquitetura e Urbanismo	Universidade Tuiuti do Paraná	16
Artes Visuais (licenciatura)	Universidade Guarulhos	141
Biologia (bacharelado)	Faculdade Redentor	10
Biologia (bacharelado)	Universidade Feevale	42
Biologia (bacharelado)	Universidade Positivo	143
Biologia (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	108
Biologia (licenciatura)	Universidade Católica de Santos	5
Biologia (licenciatura)	Universidade Presbiteriana Mackenzie	50
Biologia (licenciatura)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	6
Biologia (licenciatura)	Universidade São Judas Tadeu	118
Biologia (licenciatura)	Universidade Severino Sombra	112
Ciências sociais (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	106
Ciências Sociais (bacharelado)	Universidade Cruzeiro do Sul	74
Ciências Sociais (licenciatura)	Instituto Superior de Educação Ceres	93
Ciências Sociais (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	20
Ciências Sociais (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	34
Ciências Sociais (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	26
Ciências Sociais (licenciatura)	Universidade Cândido Mendes	56
Ciências Sociais (licenciatura)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	127
Ciências sociais (licenciatura)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	94
Computação (bacharelado)	Universidade do Oeste Paulista	88
Computação (Sistemas de Informação)	Centro Universitário Vila Velha	43

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continuação)

Computação (Sistemas de Informação)	Faculdade Paraíso do Ceará	13
Computação (Sistemas de Informação)	Faculdades Integradas de Taquara	41
Computação (Sistemas de Informação)	Fai - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação	30
Computação (Sistemas de Informação)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	39
Computação (Sistemas de informação)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	38
Computação (Sistemas de informação)	Universidade do Oeste Paulista	73
Computação (Sistemas de informação)	Universidade Tiradentes	36
Educação Física (licenciatura)	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - Uniplan	128
Educação Física (licenciatura)	Faculdade Atenas	120
Educação Física (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	136
Educação Física (licenciatura)	Universidade Luterana do Brasil	25
Educação física (licenciatura)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	92
Engenharia (grupo II) - Engenharia de Telecomunicações	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	115
Engenharia (grupo II) - Engenharia de Telecomunicações	Universidade do Sul de Santa Catarina	72
Engenharia (grupo IV) - Engenharia de Alimentos	Faculdades Associadas de Uberaba	79
Engenharia (grupo IV) - Engenharia de Alimentos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	125
Engenharia (grupo V) - Engenharia de Materiais	Universidade do Extremo Sul Catarinense	32
Engenharia (grupo VI) - Engenharia de Produção	Faculdade de Administração de Empresas	89
Engenharia de Alimentos	Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia	57
Engenharia de Materiais	Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros	33
Engenharia de Petróleo	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	123

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continuação)

Engenharia de Telecomunicações	Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros	3
Filosofia (bacharelado)	Centro Universitário La Salle	78
Filosofia (bacharelado)	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	54
Filosofia (licenciatura)	Faculdade João Paulo II	47
Filosofia (licenciatura)	Instituto Superior de Educação Sant'ana	37
Filosofia (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	27
Filosofia (licenciatura)	Universidade Católica de Pelotas	138
Filosofia (licenciatura)	Universidade Católica de Santos	101
Filosofia (licenciatura)	Universidade Presbiteriana Mackenzie	142
Filosofia (licenciatura)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	95
Filosofia (licenciatura)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	97
Filosofia (licenciatura)	Universidade São Judas Tadeu	105
Física (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	134
Geografia (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	46
Geografia (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	114
Geografia (bacharelado)	Universidade Cruzeiro do Sul	104
Geografia (bacharelado)	Universidade de Santa Cruz do Sul	77
Geografia (bacharelado)	Universidade do Sagrado Coração	111
Geografia (bacharelado)	Universidade do Vale do Paraíba	124
Geografia (licenciatura)	Centro Universitário Franciscano	2
Geografia (licenciatura)	Centro Universitário Sant'anna	58
Geografia (licenciatura)	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santa Marcelina	119
Geografia (licenciatura)	Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia	131
Geografia (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	117
Geografia (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	129

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continuação)

Geografia (licenciatura)	Universidade Cruzeiro do Sul	19
Geografia (licenciatura)	Universidade de Santa Cruz do Sul	86
Geografia (licenciatura)	Universidade Estácio de Sá	67
Geografia (licenciatura)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	107
Geografia (licenciatura)	Centro Universitário de Araras	100
História (bacharelado)	Centro Universitário Fieo	63
História (bacharelado)	Centro Universitário La Salle	12
História (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	90
História (bacharelado)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	85
História (bacharelado)	Universidade Gama Filho	68
História (licenciatura)	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	61
História (licenciatura)	Centro Universitário Fundação de ensino Octávio Bastos	71
História (licenciatura)	Centro Universitário Metodista	109
História (licenciatura)	Centro Universitário Módulo	110
História (licenciatura)	Centro Universitário Univates	9
História (licenciatura)	Faculdade Uirapuru	91
História (licenciatura)	Faculdades Integradas de Taquara	65
História (licenciatura)	Instituto Superior de Educação La Salle - Ise La Salle/RJ	76
História (licenciatura)	Universidade Católica de Santos	132
História (licenciatura)	Universidade Cruzeiro do Sul	81
História (licenciatura)	Universidade de Santa Cruz do Sul	87
História (licenciatura)	Universidade do Contestado	80
História (licenciatura)	Universidade Feevale	29
História (licenciatura)	Universidade Metodista de Piracicaba	83
História (licenciatura)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	113
Letras (bacharelado)	Universidade de Ribeirão Preto	31

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continuação)

Letras (licenciatura)	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	70
Letras (licenciatura)	Centro Universitário do Sul de Minas	15
Letras (licenciatura)	Centro Universitário Padre Anchieta	8
Letras (licenciatura)	Centro Universitário Ritter dos Reis	7
Letras (licenciatura)	Centro Universitário Univates	45
Letras (licenciatura)	Faculdade CCAA	126
Letras (licenciatura)	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	62
Letras (licenciatura)	Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia	135
Letras (licenciatura)	Faculdades Integradas de Taquara	52
Letras (licenciatura)	União das Faculdades dos Grandes Lagos - Unilago	98
Letras (licenciatura)	Universidade de Caxias do Sul	44
Letras (licenciatura)	Universidade de Santa Cruz do Sul	11
Letras (licenciatura)	Universidade Estácio de Sá	69
Letras (licenciatura)	Universidade Metodista de Piracicaba	28
Matemática (licenciatura)	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC	102
Matemática (licenciatura)	Faculdade Inedi	17
Matemática (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	40
Matemática (licenciatura)	Universidade da Região da Campanha	75
Pedagogia (licenciatura)	Centro Universitário Franciscano do Paraná	66
Pedagogia (licenciatura)	Centro Universitário Monte Serrat	103
Pedagogia (licenciatura)	Centro Universitário Ritter dos Reis	122
Pedagogia (licenciatura)	Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade	59
Pedagogia (licenciatura)	Faculdade Ideal	140
Pedagogia (licenciatura)	Faculdade Inedi	133
Pedagogia (licenciatura)	Fai - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação	84
Pedagogia (licenciatura)	Instituto Salvador de Ensino e Cultura	121

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (continuação)

Pedagogia (licenciatura)	Instituto Superior de Educação Ivoiti	35
Pedagogia (licenciatura)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	96
Pedagogia (licenciatura)	Universidade de Caxias do Sul	18
Pedagogia (licenciatura)	Universidade de Mogi das Cruzes	82
Pedagogia (licenciatura)	Universidade do Vale do Itajaí	55
Pedagogia (licenciatura)	Universidade Luterana do Brasil	53
Pedagogia (licenciatura)	Universidade Luterana do Brasil	22
Pedagogia (licenciatura)	Universidade Positivo	14
Tecnologia em Alimentos	Faculdade de Tecnologia Termomecânica	139
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Centro Universitário La Salle	60
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas Facitec	24
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia	116
Tecnologia em análise e Desenvolvimento de Sistemas	Faculdade de Tecnologia Ibratex de João Pessoa	99
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Faculdade de Tecnologia Infnet Rio de Janeiro	49
Tecnologia em Automação Industrial	Universidade do Sul de Santa Catarina	23
Tecnologia em Construção de Edifícios	Universidade Feevale	1
Tecnologia em Fabricação Mecânica	Faculdade de Tecnologia Senai Felix Guisard	137
Tecnologia em Fabricação Mecânica	Universidade de Passo Fundo	21
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Faculdade de Tecnologia Senai São José	51
Tecnologia em Manutenção Industrial	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	64
Tecnologia em Redes de Computadores	Faculdade de Informática e Administração Paulista	48
Tecnologia em Redes de Computadores	Faculdade de Tecnologia Senai Florianópolis	130

Quadro 8 - Resultado do sorteio para avaliação dos 143 cursos ENADE cinco 2011 (conclusão)

Tecnologia em Redes de computadores	Universidade do Oeste Paulista	4
-------------------------------------	--------------------------------	---

APÊNDICE C - Cursos e IES Privados com ENADE Cinco (número de cursos e locais de oferta)

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continua)

IES	Área Enquadramento		Município/estado de oferta
1. Universidade Paulista	Arquitetura e Urbanismo (4 cursos) Biologia (licenciatura) (2 cursos) Educação Física (licenciatura) (8 cursos) Engenharia Civil (2 cursos) Engenharia de Controle e Automação (1 curso) Letras (licenciatura) (5 cursos) Matemática (licenciatura) (2 cursos) Pedagogia (licenciatura) (8 cursos) Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (3 cursos) Tecnologia em Automação Industrial (1 curso) Tecnologia em Redes de Computadores (4 cursos)	40	Assis (1 curso) Bauru (1 curso) Brasília (3 cursos) Campinas (4 cursos) Goiânia (1 curso) Jundiaí (2 cursos) Limeira (2 cursos) Manaus (1 curso) Santana de Parnaíba (4 cursos) Santos (3 cursos) São José do Rio Pardo (1 curso) São José do Rio Preto (2 cursos) São José dos Campos (5 cursos) São Paulo (7 cursos) Sorocaba (3 cursos)

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Física (bacharelado) Ciências Sociais (licenciatura) Pedagogia (licenciatura) História (bacharelado) Geografia (licenciatura) Geografia (bacharelado) Computação (Sistemas de Informação) Engenharia de Petróleo	8	Rio de Janeiro
3. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Ciências sociais (bacharelado) Ciências Sociais (licenciatura) Educação Física (licenciatura) Matemática (licenciatura) Biologia (licenciatura) Computação (Sistemas de Informação)	6	Porto Alegre (4 cursos) Uruguaiiana (2 cursos)
4. Universidade Cruzeiro do Sul	Geografia (bacharelado) Geografia (licenciatura) História (licenciatura) Ciências Sociais (bacharelado)	4	São Paulo
5. Universidade de Santa Cruz do Sul	Geografia (bacharelado) Letras (licenciatura) História (licenciatura) Geografia (licenciatura)	4	Santa Cruz do Sul
6. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Educação física (licenciatura) Filosofia (licenciatura) História (licenciatura) Biologia (licenciatura)	4	Erechim (3 cursos) Frederico Westphalen (1 curso)

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

7.	Centro Universitário La Salle	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas História (bacharelado) Filosofia (bacharelado)	3	Canoas
8.	Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia	Geografia (licenciatura) Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Letras (licenciatura)	3	Nova Friburgo
9.	Faculdades Integradas de Taquara	Computação (Sistemas de Informação) Letras (licenciatura) História (licenciatura)	3	Taquara
10.	Universidade Católica de Santos	História (licenciatura) Biologia (licenciatura) Filosofia (licenciatura)	3	Santos
11.	Universidade do Oeste Paulista	Computação (Sistemas de Informação) Tecnologia em redes de computadores Computação (bacharelado)	3	Presidente Prudente
12.	Universidade Feevale	Tecnologia em Construção de Edifícios História (licenciatura) Biologia (bacharelado)	3	Novo Hamburgo
13.	Universidade Luterana do Brasil	Educação Física (licenciatura) Pedagogia (licenciatura) Pedagogia (licenciatura)	3	Guaíba (1 curso) Torres (1 curso) Cachoeira do Sul (1 curso)
14.	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Geografia (licenciatura) Ciências sociais (licenciatura) Filosofia (licenciatura)	3	Ijuí
15.	Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros	Engenharia de Telecomunicações Engenharia de Materiais	2	São Bernardo do Campo
16.	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	Tecnologia em Manutenção Industrial Letras (licenciatura)	2	Coronel Fabriciano

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

17. Centro Universitário Ritter dos Reis	Letras (licenciatura) Pedagogia (licenciatura)	2	Porto Alegre
18. Centro Universitário Univates	História (licenciatura) Letras (licenciatura)	2	Lajeado
19. Faculdade Inedi	Pedagogia (licenciatura) Matemática (licenciatura)	2	Cachoeirinha
20. Fai - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação	Computação (Sistemas de Informação) Pedagogia (licenciatura)	2	Santa Rita do Sapucaí
21. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Geografia (bacharelado) Geografia (licenciatura)	2	Belo Horizonte
22. Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Engenharia de Telecomunicações Ciências Sociais (licenciatura)	2	Curitiba
23. Universidade de Caxias do Sul	Pedagogia (licenciatura) Letras (licenciatura)	2	Vacaria (1 curso) Bento Gonçalves (1 curso)
24. Universidade do Sul de Santa Catarina	Engenharia de Telecomunicações Tecnologia em automação industrial	2	Palhoça (1 curso) Tubarão (1 curso)
25. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Engenharia de Alimentos Ciências Sociais (licenciatura)	2	São Leopoldo
26. Universidade Estácio de Sá	Geografia (licenciatura) Letras (licenciatura)	2	Rio de Janeiro (1 curso) Nova Friburgo (1 curso)
27. Universidade Metodista de Piracicaba	Letras (licenciatura) História (licenciatura)	2	Piracicaba
28. Universidade Positivo	Pedagogia (licenciatura) Biologia (bacharelado)	2	Curitiba
29. Universidade Presbiteriana Mackenzie	Biologia (licenciatura) Filosofia (licenciatura)	2	São Paulo
30. Universidade São Judas Tadeu	Filosofia (licenciatura) Biologia (licenciatura)	2	São Paulo

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

31. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	História (licenciatura)	1	São Paulo
32. Centro Universitário de Araras	Geografia (licenciatura)	1	Araras
33. Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC	Matemática (licenciatura)	1	Ribeirão Preto
34. Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia	Engenharia de Alimentos	1	São Caetano do sul
35. Centro Universitário do Sul de Minas	Letras (licenciatura)	1	Varginha
36. Centro Universitário Fieo	História (bacharelado)	1	Osasco
37. Centro Universitário Franciscano	Geografia (licenciatura)	1	Santa Maria
38. Centro Universitário Franciscano do Paraná	Pedagogia (licenciatura)	1	Curitiba
39. Centro Universitário Fundação de ensino Octávio Bastos	História (licenciatura)	1	São João da Boa Vista
40. Centro Universitário Metodista	História (licenciatura)	1	Porto Alegre
41. Centro Universitário Módulo	História (licenciatura)	1	Caraguatatuba
42. Centro Universitário Monte Serrat	Pedagogia (licenciatura)	1	Santos
43. Centro Universitário Padre Anchieta	Letras (licenciatura)	1	Jundiaí
44. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – Uniplan	Educação Física (licenciatura)	1	Brasília
45. Centro Universitário Sant'anna	Geografia (licenciatura)	1	São Paulo
46. Centro Universitário Vila Velha	Computação (Sistemas de Informação)	1	Vila Velha
47. Faculdade Atenas	Educação Física (licenciatura)	1	Paracatu
48. Faculdade CCAA	Letras (licenciatura)	1	Rio de Janeiro
49. Faculdade de Administração de Empresas	Engenharia de Produção	1	Campinas
50. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Letras (licenciatura)	1	Paripiranga

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

51. Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas Facitec	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	Brasília
52. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santa Marcelina	Geografia (licenciatura)	1	Muriae
53. Faculdade de Informática e Administração Paulista	Tecnologia em Redes de Computadores	1	São Paulo
54. Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade	Pedagogia (licenciatura)	1	São Paulo
55. Faculdade de Tecnologia Ibratex de João Pessoa	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	João Pessoa
56. Faculdade de Tecnologia Infnet Rio de Janeiro	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	Rio de Janeiro
57. Faculdade de Tecnologia Senai Felix Guisard	Tecnologia em Fabricação Mecânica	1	Taubaté
58. Faculdade de Tecnologia Senai Florianópolis	Tecnologia em Redes de Computadores	1	Florianópolis
59. Faculdade de Tecnologia Senai São José	Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1	São José
60. Faculdade de Tecnologia Termomecânica	Tecnologia em Alimentos	1	São Bernardo do Campo
61. Faculdade Ideal	Pedagogia (licenciatura)	1	Belém
62. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Filosofia (bacharelado)	1	Belo Horizonte
63. Faculdade Paraíso do Ceará	Computação (Sistemas de Informação)	1	Juazeiro do Norte
64. Faculdade Redentor	Biologia (bacharelado)	1	Itaperuna
65. Faculdade Uirapuru	História (licenciatura)	1	Sorocaba
66. Faculdades Associadas de Uberaba	Engenharia de Alimentos	1	Uberaba
67. Faculdade João Paulo II	Filosofia (licenciatura)	1	Marília
68. Instituto Salvador de Ensino e Cultura	Pedagogia (licenciatura)	1	Salvador

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (continuação)

69.	Instituto Superior de Educação Ceres	Ciências Sociais (licenciatura)	1	São José do Rio Preto
70.	Instituto Superior de Educação Ivoti	Pedagogia (licenciatura)	1	Ivoti
71.	Instituto Superior de Educação La Salle - Ise La Salle/RJ	História (licenciatura)	1	Niterói
72.	Instituto Superior de Educação Sant'ana	Filosofia (licenciatura)	1	Ponta Grossa
73.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	História (bacharelado)	1	Campinas
74.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Filosofia (licenciatura)	1	São Paulo
75.	União das Faculdades dos Grandes Lagos – Unilago	Letras (licenciatura)	1	São José do Rio Preto
76.	Universidade Cândido Mendes	Ciências Sociais (licenciatura)	1	Rio de Janeiro
77.	Universidade Católica de Pelotas	Filosofia (licenciatura)	1	Pelotas
78.	Universidade da Região da Campanha	Matemática (licenciatura)	1	Santana do Livramento
79.	Universidade de Mogi das Cruzes	Pedagogia (licenciatura)	1	Mogi das Cruzes
80.	Universidade de Passo Fundo	Tecnologia em Fabricação Mecânica	1	Passo Fundo
81.	Universidade de Ribeirão Preto	Letras (bacharelado)	1	Ribeirão Preto
82.	Universidade do Contestado	História (licenciatura)	1	Mafra
83.	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Engenharia de Materiais	1	Criciúma
84.	Universidade do Sagrado Coração	Geografia (bacharelado)	1	Bauru
85.	Universidade do Vale do Itajaí	Pedagogia (licenciatura)	1	Tijucas
86.	Universidade do Vale do Paraíba	Geografia (bacharelado)	1	São José dos Campos
87.	Universidade Gama Filho	História (bacharelado)	1	Rio de Janeiro
88.	Universidade Guarulhos	Artes Visuais (licenciatura)	1	Guarulhos
89.	Universidade Severino Sombra	Biologia (licenciatura)	1	Vassouras

Quadro 9 - Cursos e IES privados com ENADE cinco (número de cursos e locais de oferta) (conclusão)

90.	Universidade Tiradentes	Computação (Sistemas de Informação)	1	Aracaju
91.	Universidade Tuiuti do Paraná	Arquitetura e Urbanismo	1	Curitiba