

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

THIAGO HENRIQUE ALMINO FRANCISCO

**ANÁLISE DAS AÇÕES QUE CONFIRMAM A RELAÇÃO
ENTRE O IGC E O PDI: UM ESTUDO EM FACULDADES
ISOLADAS NO SUL DE SANTA CATARINA**

Florianópolis
2012

THIAGO HENRIQUE ALMINO FRANCISCO

**ANÁLISE DAS AÇÕES QUE CONFIRMAM A RELAÇÃO
ENTRE O IGC E O PDI: UM ESTUDO EM FACULDADES
ISOLADAS NO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional– em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo.

Florianópolis
2012

**Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca
da
Universidade Federal de Santa Catarina**

F818a Francisco, Thiago Henrique Almino
Análise das ações que confirmam a relação entre o IGC e o PDI [dissertação]: um estudo em faculdades isoladas no sul de Santa Catarina / Thiago Henrique Almino Francisco ; orientador, Pedro Antônio de Melo. - Florianópolis, SC, 2012. 186 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Universidades e faculdades - Santa Catarina. 3. Ensino superior - Avaliação. I. Melo, Pedro Antônio de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

THIAGO HENRIQUE ALMINO FRANCISCO

**ANÁLISE DAS AÇÕES QUE CONFIRMAM A RELAÇÃO
ENTRE O IGC E O PDI: UM ESTUDO EM FACULDADES
ISOLADAS NO SUL DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Administração Universitária” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de abril de 2012

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Ana Maria Benciveni Franzoni
EGC-UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco
Universidade Federal de Santa Catarina

“Ao Único que é Digno de receber a honra, a glória, a força e o Poder. Ao DEUS eterno e imortal, invisível, mas real, a ELE todo o meu louvor”
Dedico este trabalho a JESUS CRISTO, o DEUS vivo, a minha família, a minha querida e amada esposa e ao anjo enviado por DEUS para nos acompanhar neste caminho:
Kojí.

AGRADECIMENTOS

No desenvolvimento deste trabalho, que demandou esforço e abdicção de uma série de aspectos da vida cotidiana, eu devo prestar os mais sinceros e efusivos agradecimentos a algumas pessoas.

Ao DEUS, Criador do céu e da terra, Aquele que nos formou e nos dá à inspiração de ir adiante em busca de nossos sonhos. A ELE seja toda honra, glória e louvor já que DELE, por ELE e para ELE são todas as coisas.

Aos meus familiares que compreenderam a dinâmica do trabalho e o esforço depositado no decurso do programa, sempre me incentivando a doar o meu melhor em prol do processo de formação. Ao meu querido e amado pai, Messias Francisco Filho; a minha querida e amada Mãe, Maria de Fátima Francisco; ao meu amado e parceiro irmão, Luiz Guilherme Almino Francisco; a nossa princesa Laura Kaori Arakawa Francisco; a minha amável e inigualável esposa, Rosalia Padoin Oliveira Francisco; e ao nosso anjo Kojí, ficam os meus votos de gratidão por acreditarem nos meus sonhos e compartilharem comigo este presente de DEUS. Espero, do fundo do coração, que eu tenha a oportunidade de retribuir tudo o que vocês fizeram por mim. Amo vocês.

À Universidade Federal de Santa Catarina, na pessoa do Magnífico Reitor, o Prof. Dr. Álvaro Tourbes Prata, que não mensurou esforços para a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, o qual certamente renderá profícuos frutos a nossa Universidade.

Agradeço também a minha principal referência, ao amigo, professor, orientador e mentor, o Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo, pelo incentivo, pela acolhida, pelos abraços e pelas palavras de alento que me foram proporcionadas durante esse percurso que foram parte de um caminho. Espero que juntos possamos continuar a construir reflexões relevantes para o cenário da educação superior.

De modo especial, agradeço à família Michel, ao Amigo e Irmão Expedito Michels, à amiga Emillie Michels pelos diversos momentos bons, que passamos juntos em nossos deslocamentos semanais para as aulas. Aproveito também para agradecer toda a família FUCAP, que me acolheu de braços abertos, tornando-se agora minha nova casa. Contem sempre comigo!

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio e pelas orientações proporcionadas durante esses

maravilhosos anos. Estou certo de que levarei lembranças maravilhosas de todos, além da certeza de que ainda nos encontraremos diversas vezes.

Gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, por me permitir o contato com a essência dos conceitos relacionados à temática do trabalho, além de permitir-me o contato com as mais preciosas referências na área da avaliação, como o Prof. José Dias Sobrinho. Certamente, fui privilegiado por poder partilhar esses momentos.

De igual modo, presto os agradecimentos a Professora Dr. Ana Maria B. Franzoni, pela honra de poder contar com sua inigualável presença neste momento tão importante.

Agradeço também a todos os amigos do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), do qual faço parte, pelos inúmeros momentos alegres, nos quais pudemos compartilhar nossos sonhos e trabalhar em função das melhorias em nossa Educação Superior a partir dos projetos desenvolvidos.

Obviamente, não posso deixar de agradecer ao amigo, irmão, mentor, parceiro e professor Nilo Otani, que, com seus ensinamentos e palavras de motivação, contribuiu com o desenvolvimento deste trabalho. Ao meu grande amigo Thiago Meneghel Rodrigues, pelas reflexões, ensinamentos e conselhos.

À FACIERC, por me proporcionar a oportunidade de construir um caminho profissional na área da avaliação, além de todos esses anos de parceria. À SATC pela contribuição para a consolidação desta pesquisa.

Que DEUS abençoe a todos!

*“Entrega o Teu caminho ao Senhor,
confia NELE, e ELE tudo fará” (Sl
37,5).*

RESUMO

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. **Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI: Um estudo em Faculdades Isoladas no sul de Santa Catarina.** Dissertação 186 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

O trabalho versa sobre a análise das ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados e o Plano de Desenvolvimento Institucional em faculdades isoladas do Sul do estado de Santa Catarina observando, no bojo de seus objetivos, a contribuição das instituições pesquisadas no processo de democratização da educação superior no Estado, a percepção dos Procuradores Institucionais sobre os aspectos em estudo e a sugestão de ações que consolidem o índice como referencial de qualidade nas instituições estudadas. A revisão de literatura traz uma reflexão sobre o resgate histórico da educação superior no Brasil, do PDI como base para o desenvolvimento institucional e sobre a avaliação institucional na perspectiva contemporânea, com foco nos indicadores de qualidade de cursos e instituições. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, descritiva e predominantemente qualitativa, caracterizando-se também como estudos de campo e de caso sob uma perspectiva sincrônica. Os resultados apresentam dados que promovem uma reflexão contundente entre o IGC e o PDI, culminando em uma proposta de ação para a consolidação do índice como um referencial de qualidade, destacando a necessidade de manter a coerência entre o projeto institucional e o índice, preconizando a perenidade institucional.

Palavras-Chave: Educação Superior. IGC.PDI.

ABSTRACT

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. *Analysis of the actions that confirm the relationship between the IGC and PDI: A Study in Isolated Schools in southern Santa Catarina* Dissertation 186 pgs. Postgraduate Programme (Professional Master) in Business Administration University of the Federal University of Santa Catarina. Florianopolis. 2012.

The study aims at analyzing the actions that confirm the relationship between the General Index of Courses Evaluated and Institutional Development Plan colleges isolated in the southern state of Santa Catarina, noting in their specific objectives the contribution of the institutions surveyed in the process of democratization of higher education in the state, attorneys on perceptions of institutional aspects in the study and suggested actions to consolidate the index as a benchmark for quality in the institutions studied. The literature review presents a reflection on the historical review of higher education in Brazil, the PDI as a basis for institutional development and the institutional evaluation in contemporary perspective, focusing on indicators of quality of courses and institutions. Thus, it has developed an applied research, descriptive and largely qualitative, is also characterized as a field study and a case study encompassing the multi-case from a synchronic perspective. The results present data that provide a striking reflection between the IGC and the PDI, culminating in a proposal for action for the consolidation of the index as a benchmark of quality. The final consideration consolidate the reflection on the theme studied, realizing that, despite the IGC transform the PDI in a secondary instrument during the evaluation, it is necessary to maintain consistency between institutional design and content, recommending institutional continuity.

Keywords: Higher Education. IGC.PDI

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Estrutura do SINAES.....	68
Figura 02	Fluxograma do SINAES.....	72
Figura 03	Variáveis do cálculo do IDD.....	74
Figura 04	Evolução do nível de concorrência entre as IES públicas e privadas.....	76
Figura 05	Composição do CPC.....	77
Figura 06	Projeto Institucional da Faculdade SATC.....	109
Figura 07	Eixo 5 do PDI: Organização Didático-Pedagógica: Retrato das IES pesquisadas.....	123
Figura 08	Organização Administrativa e o IGC.....	131
Figura 09	Infraestrutura e Instalações acadêmicas – Relação entre o PDI e o IGC.....	134
Figura 10	O IGC como referencial de qualidade: ações sugeridas.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Fases da evolução da educação superior no Brasil..	39
Quadro 02	Eixos do PDI no âmbito de uma IES privada não universitária.....	56
Quadro 03	Dimensões do SINAES para a avaliação institucional.....	65
Quadro 04	Composição do Cálculo da Nota.....	71
Quadro 05	Resumo dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	85
Quadro 06	IGC como referencial de qualidade - Sugestão de ações para o cumprimento do PDI.....	146
Quadro 07	IGC como referencial de qualidade – Sugestão de ações para a socialização do IGC.....	150
Quadro 08	IGC como referencial de qualidade – Sugestão de ações para a autoavaliação.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Composição do CPC – bases para a construção do IGC...	80
Tabela 02	Dados do Índice Geral de Cursos Avaliados – 2009	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPESC – Associação das Mantenedoras Particulares do Estado de Santa Catarina
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Cursos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACIERC- Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FUCAP – Faculdade Capivari
IDD – Índice de Desempenho Esperado e Observado
IES – Instituição de Educação Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPEAU – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PI – Procurador Educacional Institucional
PNE – Plano Nacional da Educação
PPGAU – Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Administração Universitária
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
SAE – Serviço de Atendimento ao Estudante
SATC - Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIBAVE –Centro Universitário Barriga Verde
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS	27
1.1 PRESSUPOSTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA	30
1.2 OBJETIVOS	32
1.2.1 Geral	32
1.2.2 Específicos	32
1.3 JUSTIFICATIVA	33
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	37
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	39
2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	39
2.1.1 A Educação Superior Pós LDB.....	43
2.1.2 A Organização Administrativa de Instituições.....	45
2.1.3 Organização Acadêmica de Instituições.....	47
2.1.4 A Contribuição do segmento privado no momento atual da educação superior	49
2.2 A CONCEPÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI).....	52
2.2.1 As Contribuições do Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006.	54
2.2.2 Os eixos propostos à construção do PDI	57
2.2.3 A articulação do PDI com o processo de avaliação, regulação e supervisão na educação superior	61
2.3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DO SINAES	63
2.3.1 Dimensões e diretrizes do Sistema	64
2.3.2 A Estrutura e os momentos do SINAES	66
2.3.3 O ENADE como referencial da avaliação da educação superior	69
2.3.4 Índices e Conceitos resultantes do ENADE	71
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	86
3.2 DELIMITAÇÕES DA POPULAÇÃO E UNIDADES DE ANÁLISE ..	88
3.3 TÉCNICAS DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS	88
3.4 PERSPECTIVA DO ESTUDO.....	89
3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	90
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES	91
4.1 AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS E SUAS RESPECTIVAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO SUPERIOR	91
4.1.1 Contribuições da FACIERC ao processo de democratização do acesso à educação superior.....	92
4.1.2 Contribuições da FUCAP ao processo de democratização do acesso à educação superior.....	94

4.2 A PERCEPÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O IGC E O PDI NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.....	101
4.2.1 Na FACIERC	101
4.2.2 Na FUCAP.....	105
4.2.3 Na SATC	108
4.3 AS AÇÕES QUE CONFIRMAM A RELAÇÃO ENTRE O IGC E O PDI NO ÂMBITO DAS IES PESQUISADAS	113
4.3.1 O IGC e o Perfil Institucional.....	114
4.3.2 O IGC e o Projeto Pedagógico Institucional.....	115
4.3.3 O IGC e Desenvolvimento Institucional: impactos na abertura de cursos, turmas, extensão e pós-graduação – Eixos 3 e 4.....	119
4.3.4 O IGC e a Organização Didático-Pedagógica	122
4.3.5 O IGC e o Perfil do Corpo Técnico-Administrativo	126
4.3.6 O IGC e a Organização Administrativa	130
4.3.7 O IGC, a Infraestrutura e as Instalações Acadêmicas.....	134
4.3.8 O IGC e o Atendimento aos Acadêmicos com Necessidades Especiais	137
4.3.9 O IGC e a Sustentabilidade Financeira	139
4.4 O IMPACTO DO IGC NA CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PDI: PERCEPÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO “SEM CONCEITO”	142
4.5 O IGC COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE: SUGESTÃO DE AÇÕES.....	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
5.1 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	157
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	177
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	179

1 CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS

A educação superior, em países emergentes, vem ganhando notoriedade em função da consolidação de uma proposta gerencial que considera indicadores resultantes de processos avaliativos consistentes, alinhados a políticas públicas educacionais no âmbito de cada cultura. Nestas estruturas educacionais, a qualidade é preponderante no fomento de ações e conceitos de democratização de acesso, permanência, formação profissional e inclusão social, permitindo que se constituam referenciais acadêmicos e gerenciais para que a educação superior se torne um mecanismo competitivo.

Os modelos precursores da educação superior atuais estão consubstanciados em parâmetros que, de acordo com o MEC (2009), culminam na constituição de padrões de desenvolvimento. Por meio desses aspectos, há a necessidade de um processo avaliativo que contribua com a gestão das instituições e de cursos, tal como é discutido por Tachizawa e Andrade (2006), e com as políticas públicas educacionais.

Em contraposição a esses fundamentos, a educação superior, no Brasil, desde seu surgimento tardio, se comparado a países desse perfil e destacado por Morhy (2003), posiciona-se em um ambiente criticado pela dificuldade na construção de um modelo concreto, inviabilizando contribuição desse segmento educacional nos desenvolvimentos econômico e social, de acordo com os padrões de potências mundiais. De acordo com o autor, isso se confirma no momento em que se resgata o surgimento da primeira universidade reconhecida no Brasil, que se constituiu de modo pragmático, em 1920, por meio da união de conglomerados de instituições isoladas em uma determinada estrutura. Essa instituição não teve o devido êxito logrado, já que pouco tempo depois ela sucumbiu diante da falta de estruturas técnica, política e operacional, que deveriam manter o seu funcionamento.

No percurso histórico desse desenvolvimento, as dificuldades para a constituição de um modelo de educação superior no Brasil, mesmo com a incidência das crises discutidas por Groppo (2011), também sofreram impactos de instrumentos legais, que tinham a função de orientar a atividade das instituições, promover a inclusão, a democratização do acesso e a consolidação da atividade educacional no ensino superior, mas não consideravam a identidade da educação superior que já fora constituída a partir das atividades de escolas isoladas e privadas.

A cada nova lei promulgada, constituía-se um cenário diferente do que era esperado pelos diversos segmentos sociais que compunham, na época, a estrutura social e a educacional do País. Além de desvirtuar diversas ações institucionais, esse percalço também contribuiu para que a educação superior fosse compreendida como um instrumento elitista voltado a atender aos ensejos políticos da época, orientando a educação nas universidades, inicialmente constituídas de instituições com perfil enxuto e voltado para o mercado.

Mesmo imerso a esses debates, de acordo com Morhy (2003) e Possani, Gonçalves e Abramowicz (2010), houve a massiva expansão das instituições universitárias e de uma proposta de ensino baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, determinada pelas orientações de modelos europeus e de realidades diferentes das de um país recém-industrializado e imerso a necessidades primárias de sobrevivência. Além de preservarem as críticas de um modelo precursor desse nível de educação, mormente fundado por iniciativa privada e por escolas isoladas, as universidades passaram a atender, de modo incipiente, a uma sociedade carente por educação em nível de graduação, impedindo uma formação social adequada às demandas da época. A partir disso, tem início uma discussão que se permeia até os dias atuais, levantando questões que se alinham com a qualidade da oferta nos âmbitos público e privado, gerando uma série de reflexões que buscam discutir as colaborações qualitativas e quantitativas desse segmento educacional.

De acordo com Morhy (2003), a partir de 1960, sob as orientações das principais tentativas de reformas educacionais, surge a possibilidade de compreender, de uma maneira concreta, o cenário da educação superior brasileira e de atender a necessidade de ofertas diferenciadas de criação de um modelo específico.

Constituíram-se um ambiente, que considera o momento econômico do Brasil, as diversas leis, que se instituíram fundamentais para o construto educacional em um período de diversas reflexões no âmbito nacional, tendo como pano de fundo, de acordo com Possani, Gonçalves e Abramowicz (2010), a competitividade baseada em um novo modelo econômico orientado pelo Pós-Guerra, que apregoava a competitividade com base na avaliação e na proposição de indicadores de análise e estudo das funções institucionais. Estes itens foram discutidos no Relatório de Atcom, o qual vislumbrou uma proposta de construção do modelo de educação superior baseado na racionalidade, que, em sua essência, foi discutida por Ramos (1989), seguindo o pensamento desencadeado nos Estados Unidos.

Anos depois, após uma série de tentativas de regular o cenário da educação superior no Brasil, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que segue a linha proposta pelo Relatório de Atcom e apresenta critérios para a operacionalização do processo avaliativo, desenvolvidos de maneira concomitante com a gestão, independente do modelo institucional. A avaliação da educação superior, de acordo com a Lei, torna-se um instrumento norteador das formações técnica, estrutural, estratégica das instituições, aderentes ao processo de planejamento processual e sistemático das entidades educacionais.

Com o advento da LDB e dos aparatos legais, que surgem na sequência de sua promulgação, a avaliação institucional deveria se compor de instrumentos que permitissem a qualificação de um processo de expansão qualitativo, especialmente no sentido de orientar a oferta e de consolidar a estrutura de diversos modelos institucionais que estavam por surgir. Em tese, de acordo com o pensamento de Machado (2008) e Reis (2011), o mecanismo também assumiria o papel de alinhar pressupostos regulatórios, de supervisão e de verificação de qualidade, oferecendo subsídios técnicos, quantitativos e qualitativos no desenvolvimento de retratos e perspectivas de futuro, em uma tentativa de controlar o latente processo de expansão que começava a surgir, sobretudo pelas ações do segmento privado.

Com a possibilidade de criação de novos modelos institucionais, especificamente em faculdades isoladas, o segmento privado torna-se alvo de discussões relativas à qualidade de suas ações, principalmente a partir de 2001, com a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE) que, em conjunto com a LDB e de acordo com Garcia (2006), promoveu a expansão desenfreada do segmento. Mesmo sob críticas, o segmento contribuiu com diversos objetivos da proposta decenal, interiorizando a educação superior de modo a colaborar com os diversos objetivos propostos ao segmento.

Em conjunto com o PNE e destacado por Souza (2007), surge a proposta de um documento que serve de mote para a discussão do desenvolvimento da educação superior em âmbito institucional, inserindo instituições e cursos em um ambiente dinâmico por meio da proposta de planejamento. Isso se aplicaria em universidades, nos recém-surgidos centros universitários e nas faculdades isoladas, de modo que houvesse a possibilidade de adaptação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que, de acordo com Souza (2007) foi criado em 2001 e se consolidou em 2006, é constituído por eixos que se propõem a criar a identidade institucional

bem como servir de referencial para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Isso contribuiu com os objetivos do Ministério da Educação e dos órgãos responsáveis pela avaliação da educação superior que tinham a avaliação como mecanismo de desenvolvimento do segmento educacional em questão.

Na tentativa de consolidar o SINAES como mecanismo de gestão sistêmica, baseado nas reflexões de Lehefeld et. al. (2010), em meio ao emaranhado de instrumentos legais, que se apresentam para regulamentar o segmento, em 2008, surge um indicador auxiliar que se formou com o objetivo de se tornar um referencial para o processo avaliativo, orientando os atos regulatórios e o controle de qualidade por parte do Ministério da Educação, sempre na observância de objetivos descritos no PNE.

O Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) se constitui por meio de indicadores - já existentes no âmbito da educação superior - validados pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, onde se alimenta uma discussão sobre sua aderência com o principal referencial do processo de avaliação institucional: o PDI.

O índice também acende a polêmica relacionada com sua validade, já que se constitui fundamentalmente de um processo de avaliação dos estudantes, criticado severamente por diversos pensadores da educação superior, entre eles Garcia (2011), Capelato (2011) e Monteiro (2011). Entre os principais questionamentos levantados, está a dúvida sobre a existência de relações com o principal documento do processo de gestão institucional, já citado e denominado pelos instrumentos que regulam a educação superior de Plano de Desenvolvimento Institucional.

1.1 PRESSUPOSTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA

Dentro do que leciona a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação institucional dentro da perspectiva do SINAES, é considerada ferramenta de desenvolvimento institucional, sobretudo no segmento privado, pelo fato de contribuir com o processo gerencial da instituição. Para compreender o escopo do processo no segmento privado, é necessário que os estudos se apoiem nos pressupostos que validam a educação superior no Brasil, considerando a dinâmica e o desenvolvimento da educação superior no Brasil, que, em sua essência, ocorreu por intermédio dos esforços da iniciativa privada.

Com base nas contribuições de Francisco, Costa e Melo (2011) e sob as reflexões de Leite e Bordas (1994) sobre a avaliação na educação superior, importa compreender a complexidade do ambiente no qual ocorre o posicionamento das instituições, entendendo as características e as contribuições dos diversos modelos institucionais, especialmente das faculdades isoladas que possuem características específicas de desenvolvimento. Amparado pela LDB, Rodrigues (2010) destaca que esse modelo institucional foi responsável pela interiorização da educação superior, chegando a municípios não atendidos pelas instituições públicas. Essa situação colaborou para o fortalecimento de uma economia em crescimento, além de atender plenamente o que é elencado nos documentos que propagam o histórico desse segmento educacional no Brasil, tanto na formação quanto no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Dentro das considerações de Voos (2004) e Muriel (2006), é relevante compreender a avaliação da educação superior em seus aspectos epistemológicos como fonte exclusiva de regulação, sob a perspectiva dos instrumentos legais. Como ferramenta sistemática, o SINAES se posiciona em diversos aspectos que dificultaram o entendimento de sua estrutura, devido à complexidade de seu arcabouço documental, legal e normativo.

Desde sua concepção na educação superior brasileira, a avaliação institucional parte de pressupostos regulatórios e de supervisão, além de se constituir um mecanismo de orientação de oferta, tal como descrito nas considerações do MEC (2009). Ao contribuir com o planejamento institucional, sobretudo a partir de um alinhamento relevante com o Plano de Desenvolvimento Institucional, a avaliação torna-se um instrumento de autoconhecimento institucional, confirmando as deliberações de MEC (2006), e orienta a comunidade acadêmica no sentido de compreender a identidade e o perfil da instituição no contexto em que ela se insere.

Baseado nestes pressupostos e nas considerações de Colombo e Rodrigues (2011), que evidenciam a incapacidade dos órgãos reguladores em efetuar o controle e a supervisão do conjunto de instituições que compõem o cenário nacional, surge, em 2008, um índice auxiliar à estrutura do SINAES que tem a função de orientar o processo regulatório no contexto da educação superior no Brasil, especialmente no âmbito da livre iniciativa. O Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC), que se forma a partir de uma série de conceitos e procedimentos oriundos do SINAES, discutidos profundamente por Pacheco e Ristoff (2005), e dos objetivos traçados no PNE, passa a fazer

com que os resultados da avaliação sejam considerados no âmbito do conjunto de instituições, colimando uma série de ações em observância do conceito como um diferencial no processo de avaliação e de regulação da educação superior.

No segmento privado, segundo é destacado por Bittencourt et al. (2008) e Ramos e Lobo (2010), especialmente no contexto das faculdades isoladas, o IGC traz um impacto significativo na estrutura gerencial das instituições, ensejando ações preventivas ou corretivas, dentro das quais se torna necessário considerar ou rever os objetivos institucionais descritos no PDI. O IGC surge em um momento de revisão dos documentos institucionais, principalmente no contexto das faculdades isoladas que estavam em meio a um processo de credenciamento institucional, o qual ofertou subsídios para a revisão dos respectivos Planos.

A partir dessa reflexão, amparada na temática da avaliação institucional, apresenta-se a pergunta de pesquisa deste trabalho que tem a intenção de elucidar à comunidade científica a seguinte problemática:

Quais as ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) com os eixos do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina?

A escolha das Faculdades, que constituem o objeto de estudo, justifica-se pela aderência entre os perfis institucionais e pelo período de atividade em um cenário marcado pela competitividade, onde as instituições atuam de modo sistemático em um mercado que requer constantes adaptações dos projetos institucionais.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar as ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) com os eixos do PDI no âmbito das Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina.

1.2.2 Específicos

- a) Apresentar a contribuição das instituições pesquisadas no processo de democratização do acesso à educação superior no Sul estado de Santa Catarina;

- b) Identificar, com base na percepção dos Procuradores Institucionais, de que forma o IGC é considerado no escopo do PDI;
- c) Apresentar as ações desenvolvidas pelas instituições pesquisadas que confirmam a relação entre o IGC e os eixos do PDI;
- d) Verificar de que modo uma instituição “Sem Conceito” compreende o impacto do IGC no cumprimento do seu PDI;
- e) Sugerir alternativas de ação que visem a consolidar o IGC como um referencial de qualidade no contexto das instituições estudadas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Os caminhos percorridos, no sentido de consolidar a educação superior como um instrumento de desenvolvimento social, entendendo-a inclusive em uma perspectiva mercadológica, amparam-se em fundamentos centrados nas exigências de um mercado altamente complexo e competitivo, como consta nas descrições de Colombo e Rodrigues (2011). Mesmo com os resultados de um posicionamento tardio em relação à educação superior, torna-se possível vislumbrar uma série de possibilidades advindas da expansão e da avaliação institucional como mecanismo de prospecção de cenários e de controle de qualidade.

O momento atual, dentro do que é descrito por Monteiro (2011), tem como fator competitivo e de posicionamento estratégico das instituições, a utilização correta da avaliação institucional, requerendo a essencial compreensão do ambiente dinâmico, para que se consolidem os fatores críticos de sucesso e os diferenciais, originários dos resultados da avaliação, ensejados pelos diversos modelos institucionais. Nas faculdades isoladas, historicamente, as oportunidades que surgem do cenário de competitividade se baseiam em ferramentas de controle e regulação impostas pelo Ministério da Educação, que sempre preconizaram, mesmo sem as devidas regulamentações, a construção de uma identidade.

Com a promulgação da LDB, a abrupta expansão do segmento privado determinou a necessidade de se compreender a estrutura dinâmica das instituições e do mercado formado de faculdades e institutos isolados. Por esse fator, de acordo com Veltroni et. al. (2011), a avaliação ganha notoriedade em função da necessidade de se conhecer cenários, práticas e diferentes contextos nos quais se posicionam essas

entidades, fornecendo subsídios para um processo de regulação consistente, diferente do que existia no momento do surgimento da Lei.

O Plano Nacional da Educação (PNE), conforme discutido por Brandão (2006) e Frauches (2007), prevendo a expansão por intermédio do segmento privado, traz objetivos que preconizam a avaliação como mecanismo de construção de identidade institucional e de respeito aos diversos modelos de instituições que estavam por surgir. O documento previa que a avaliação das instituições de educação superior deveria direcionar as instituições para compromissos específicos e aderentes à democratização do acesso, almejando metas propostas à constituição de um sistema educacional sustentável.

Por isso, de acordo com INEP (2009), surgiu, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para consolidar os objetivos inerentes à expansão, detalhados no plano decenal, determinando que a avaliação se torne um mecanismo estratégico e aplicado à construção da identidade, preconizando metodologias sistêmicas. A ideia do SINAES era a de, em um primeiro momento, integrar a avaliação, a regulação e a supervisão da educação superior por meio do equilíbrio entre perspectivas somativas e formativas, destacados por Ristoff (2011), observando as principais necessidades de instituições e da comunidade, incorrendo em métodos e instrumentos de avaliação construídos sob uma ótica participativa.

As faculdades isoladas passam a apresentar uma preocupação relevante com seu processo gerencial, já que, compreender as perspectivas arroladas ao segmento, tornou-se preponderante ao seu escopo gerencial. Por isso, de acordo com Garcia (2011), tem início um momento no qual os gestores passam a se qualificar, compreendendo a necessidade da construção de um modelo de gestão sobreposto à estrutura de uma instituição que passou a buscar práticas diferentes das aplicadas em organizações empresariais e que, por opção e competitividade, escolheu um modelo enxuto e dinâmico para atuar no segmento educacional.

Contudo, destacado por Capelato (2011), sem saber realmente a causa, mas prevendo dificuldades latentes, o sistema de avaliação que inicialmente propôs a avaliação imbricada ao planejamento, de modo a contribuir com a construção de informações e gerar o que o SINAES denominou de autoconhecimento institucional, passou a recorrer apenas a utilização de mecanismos regulatórios que impediram sua completa implantação, resumindo o instrumento em conceitos e índices severamente discutidos.

Em sua estrutura metodológica, de acordo com Bittencourt et. al. (2008), mesmo com dificuldades, o SINAES buscou inserir as instituições em um contexto de orientação da oferta, requerendo ações conjuntas e dinâmicas da comunidade acadêmica e dos órgãos reguladores da educação superior a serem discutidas nas visitas in loco propostas ao processo avaliativo. O sistema deveria se desenvolver a partir de ações conjuntas de instituições e avaliadores, buscando resultados delimitados na perspectiva de consolidação, porém, em função da diversidade, da complexidade e da competitividade do ambiente educacional, isso não ocorreu, já que a incapacidade do ente público de avaliar a ampla massa de instituições fez com que outras ações tivessem que se instituir.

Nesse contexto, surge o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC), conceito auxiliar ao processo de consolidação do SINAES que tem a função de promover determinada autonomia às instituições a partir de seu desempenho em processos de avaliação, contribuindo com o agente público no processo regulatório. A justificativa para a o índice se esmera em objetivos do PNE, determinando que as instituições, especialmente no âmbito privado, assumissem a responsabilidade de desenvolvimento sob os aspectos de qualidade.

Nesse cenário, as instituições passam a analisar, com atenção, seus documentos institucionais, especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), já que a estrutura e a composição do IGC requerem ações que impactam nos eixos propostos à construção do documento. Especialmente as faculdades e os institutos isolados passam a tratar a avaliação como um aspecto inerente ao processo gerencial, utilizando seus resultados para rever os objetivos e políticas do PDI ou até mesmo consolidar as ações desenvolvidas para o respectivo cumprimento.

Sob a égide dessas assertivas, o trabalho se posiciona de modo a investigar as relações entre ambos os aspectos, oferecendo preposições que consolidem o índice como um referencial no contexto de instituições que atuam na ambiência privada e são credenciadas como faculdades isoladas. Além da possibilidade de adaptação para outros modelos institucionais, o conhecimento ensejado com a pesquisa está centrado em um panorama teórico que aborda as diversas perspectivas que se relacionam com o segmento, considerando as especificidades de cada Instituição. Isso permite justificar o estudo a partir das considerações apresentadas por Roesch (1999), destacando importância, oportunidade e viabilidade.

Ao considerar a importância, destacam-se os ensinamentos produzidos a respeito da temática do IGC e direcionados a um segmento que continua a sustentar a expansão da educação superior no Brasil, conforme dados atuais do Censo da Educação Superior descritos pelo INEP (2011), já que o índice causa impactos substantivos na perenidade das instituições de pequeno porte, considerando as reflexões de Garcia (2011). Além disso, a relevância do estudo também se apoia na necessidade de compreensão de aspectos específicos da avaliação por gestores e por pessoal de apoio, sobretudo quando se consideram as vertentes que compõem a estrutura do IGC, compreendendo-o como um índice auxiliar ao processo gerencial e referencial na construção do autoconhecimento institucional esperado pela avaliação. Também surge como importante o fato de que o trabalho apresenta uma discussão sobre a estrutura do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas, promovendo uma reflexão sobre os eixos e as diversas características deste documento sob a retórica da avaliação como pressuposto gerencial.

Na questão da oportunidade, considerando a experiência e a atuação do pesquisador como profissional da área de avaliação da educação superior, a pesquisa tem a possibilidade de contribuir de diversas maneiras, principalmente no fomento de possibilidades de aplicação dos resultados no contexto de diferentes modelos institucionais. A partir da oferta do conhecimento produzido, torna-se possível a interação dos gestores de instituições atuantes em um segmento que necessita conhecer os impactos da avaliação e as diversas possibilidades que emergem do estudo dos indicadores de qualidade de cursos e instituições.

Às instituições estudadas surgem oportunidades de constituir um modelo de gestão customizado, principalmente pela busca de relações entre o IGC e o PDI, que é o principal mote do processo de gestão institucional no âmbito da educação superior, elencando práticas que permitam consolidar o índice, como um referencial de qualidade, compreendendo as dinâmicas das políticas que compõem o projeto institucional.

Ainda, sob a perspectiva da oportunidade, o trabalho preleciona oportunidades relevantes no posicionamento profissional do pesquisador, já que permite um aprofundamento em uma área que necessita de conteúdos aplicados, além da constituição de subsídios para as comunidades acadêmica e científica sobre um tema que enseja ensinamentos produzidos. Ainda, o trabalho traz contribuições sociais e aportes de projetos específicos que promovam o IGC como parte do

escopo gerencial das instituições isoladas, contribuindo para futuros estudos sobre o tema e para a compreensão da sociedade sobre a relevância das relações emergentes entre o índice e o PDI. Isso colabora para a consolidação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária (PPGAU/UFSC) e do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU/UFSC) como um dos precursores da produção de conhecimento relacionado à gestão da educação superior no Brasil.

A pesquisa também trata de aspectos viáveis no momento em que conta com o apoio de diversas entidades que dão a sustentação e o aporte conceitual e operacional necessários à consecução dos objetivos. Além dos principais incentivadores, que são a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária (PPGAU/UFSC), e o Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU/UFSC), do qual o pesquisador é membro, outras entidades também manifestam apreço pela pesquisa. Entre elas, destacam-se a Associação de Mantenedores Particulares da Educação Superior de Santa Catarina (AMPESC), que, indiretamente, ofertou contribuições e incentivos ao desenvolvimento do projeto.

Destarte, é possível considerar breves aspectos relacionados com o ineditismo e a originalidade, já que o trabalho tem a oportunidade de se apresentar como precursor de uma pesquisa relacionada a um tema pouco discutido no âmbito das instituições isoladas, possibilitando que os resultados provoquem contribuições proativas no contexto desse modelo institucional.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A Dissertação, resultado de um processo de investigação complexo, organiza-se em cinco capítulos, sendo que o primeiro apresenta a introdução, define o tema e os objetivos da pesquisa, apresentando as delimitações de tema e questão problema. Também traz, de modo conciso e posicionado, a justificativa, em que se destacam os aspectos de importância, oportunidade, viabilidade e breve ponto de vista sobre a originalidade e o ineditismo da pesquisa.

No segundo capítulo apresenta-se a revisão de literatura pertinente ao tema, tratando da evolução da educação superior no Brasil, considerando os diversos momentos e os aspectos alinhados ao posicionamento e à contribuição da educação superior que ensejaram o

estudo dos diversos instrumentos legais regulamentadores da educação superior. Posteriormente, traz considerações sobre a contribuição da iniciativa privada no sentido de atingir aos objetivos propostos em uma conjuntura decenal, refletindo sobre as perspectivas para a gestão e a competitividade na educação superior.

Na revisão de literatura, ainda se apresentam considerações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), discutindo a características dos eixos norteadores do documento e de todas suas relações com a estratégia da instituição e com a avaliação institucional. Nesse momento, surge uma reflexão crítica da eficácia do PDI, resgatando suas características desde o surgimento até o posicionamento do documento como preponderante ao processo de avaliação e de regulação dos diferentes modelos institucionais.

Em seguida, parte-se para uma construção sobre a avaliação institucional na perspectiva do SINAES, promovendo uma discussão sobre a experiência avaliativa no cenário da educação superior no Brasil até a instituição do IGC como base para a regulação. O trabalho trata da avaliação, da supervisão e da regulação como questões ora dissonantes, ora convergentes, discutindo sobre o SINAES e o equilíbrio entre a avaliação formativa e a somativa, consideradas partes fundamentais no escopo gerencial da educação superior no âmbito da iniciativa privada.

No terceiro capítulo, está exposta a trajetória metodológica da pesquisa, analisando o caminho utilizado e os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos da investigação, momento no qual se discutem questões inerentes às taxonomias utilizadas para classificar a pesquisa. Entre outros aspectos, nesse capítulo também se apresentam as considerações sobre as instituições estudadas, sobre os instrumentos e as técnicas de coleta de dados, indicando os momentos em que essas ferramentas serão utilizadas.

No quarto capítulo, o trabalho apresenta a resultante da investigação, a partir dos objetivos elencados na pesquisa, tratando da contribuição das Instituições pesquisadas no processo de democratização do acesso à educação superior. Culmina na descrição, na análise e na interpretação dos dados, buscando compreender e evidenciar as relações que se conjugam entre o IGC e os eixos propostos à construção do PDI no âmbito das instituições objeto de estudo.

Por fim, o capítulo cinco apresenta as considerações finais, apresentando algumas conclusões, relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, e sugestões para trabalhos futuros que possam advir da contribuição do pesquisador.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O capítulo, que se apresenta, proporciona um suporte teórico aos objetivos e tem a intenção de promover uma reflexão sobre os temas que alicerçam a pesquisa, com destaque para a Evolução da Educação Superior no Brasil, a partir da apresentação da temática sob a perspectiva dos principais pensadores. Também se destacam as discussões sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, por meio de uma discussão sobre os eixos e a estrutura do documento e, por fim, trata da Avaliação da Educação Superior, com ênfase nos indicadores de qualidade de cursos e instituições que são propostos pela Portaria Normativa N° 23, de 29 de dezembro de 2010.

2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A fase inicial, de acordo com Oliven (2002) e Trindade (2008), tem o foco na construção de uma estrutura para a criação das universidades no Brasil, já que estas instituições permitiriam o desenvolvimento de um País independente. Além do desenvolvimento social, a criação de uma instituição de educação superior, nos moldes de uma universidade, deveria seguir um modelo próprio e relacionado com os ensejos do Brasil, já que os precursores dessa fase acreditavam serem essas instituições, em diversos países, consideradas referências, já suplantadas e retrógradas. Destacado por Morhy (2003), com a adoção de um modelo próprio, o Brasil poderia concretizar uma identidade e um posicionamento de vanguarda, buscando um modelo de universidade diferenciada, baseado nas necessidades de um País em desenvolvimento.

As fases desse desenvolvimento estão ilustradas no Quadro 01.

Quadro 01: Fases da evolução da educação superior no Brasil

FASES DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
De 1889 a 1930	A república velha e o debate sobre a universidade
De 1930 a 1964	A nova república e a criação de universidades
De 1964 a 1985	Os governos militares: a expansão do sistema e desenvolvimento da pesquisa
De 1985 a 2002	A redemocratização política: a nova dinâmica do sistema de educação superior

Fonte: Oliven (2002)

De acordo com Oliven (2002), na primeira fase, os modelos de universidade foram constituídos como um centro de atividades restritas e que não usufruíam de sua autonomia para uma construção social, de

acordo com os desígnios da sociedade. Sob a orientação das reflexões de Teixeira (1989), criam-se diversas instituições isoladas originadas dos 24 projetos de universidades apresentados no período que compreendido entre os anos de 1808 a 1889, já que os precursores as consideravam os modelos mais adaptados às necessidades do Brasil.

Apesar dos pontos divergentes e do surgimento de diversas instituições isoladas, em 1920, constituiu-se a primeira universidade no Brasil, como tentativa de comemorar o centenário da Independência. Ela se localizava na capital nacional por iniciativas políticas e se constituiu para receber o rei da Bélgica e lhe oferecer o título de Doutor “*Honóris Causa*”, assim como pode se identificado na contribuição a seguir:

Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor “*Honóris Causa*”. O Brasil, no entanto, carecia de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade. (OLIVEN 2002, p. 26 - 27).

A segunda fase tem início com a descentralização política, que ocorre a partir de 1930 e promove a consolidação de algumas áreas necessárias ao desenvolvimento do Brasil. Na época, segundo destaca Paim (1982) e Campos (1931), um dos pontos discutidos era a reforma da educação superior, que culminou em um dos primeiros atos normativos do modelo educacional no Brasil. Este propôs uma orientação para a atuação da iniciativa privada, tendo como idealizador Francisco Campos e a Associação Brasileira de Educação (ABE), como base central dessas discussões.

Resultante dessa proposta de expansão, constituiu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, alinhando atos para o desenvolvimento da educação superior no Brasil e instituindo bases regulatórias comandadas pelo governo. Além disso, o clero era norteador das ações de formação, criando um modelo institucional no Brasil, a partir da formação de cátedras de ensino e da ênfase dada à pesquisa como aspecto formador de conhecimento. Com base nessas ações, diversas universidades foram criadas até o ano de 1961.

Dentre as principais, formou-se a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a partir de um movimento articulado por pensadores

paulistas, amparados por instrumentos de formação de opinião, que construíram uma instituição a partir da orientação do modelo de Humbolt. A construção foi um referencial no desenvolvimento da educação superior brasileira, já que permitiu a descentralização acadêmica e a constituição de novos cursos que estavam além das restritas necessidades sociais do Brasil.

Até 1961, além das 22 universidades federais criadas, as escolas isoladas também acompanharam esse desenvolvimento, consolidando a integração de cursos e as ações para atender aos estudantes de nível médio que procuravam outros programas curriculares, além daqueles propostos ao desenvolvimento do País. Essas escolas, de acordo com Soares (2002), não tinham qualquer preocupação com a pesquisa e se detinham ao ensino como sendo sua principal atividade, permeando-se até a contemporaneidade como um modelo dinâmico e complexo.

A terceira fase, de acordo com Oliven (2002), tem início com as ações do Governo Militar, que suprimiram a relevância da educação superior pelo fato de este modelo educacional promover um ambiente de reflexão considerado anarquista, indo de encontro aos pressupostos governistas. Foram quase 20 anos de um desenvolvimento aquém das expectativas lavradas pelos instrumentos legais, fazendo do Brasil um país situado fora do eixo dos desenvolvimentos econômico, social e, sobretudo, educacional, em que os países considerados desenvolvidos se posicionavam.

Nesse período, as principais ações estiveram relacionadas à discussão sobre o posicionamento da universidade no contexto social e aos impactos de suas produções, onde os instrumentos legais foram discutidos, e as universidades, principalmente as federais, ganharam um novo escopo, quando suas atividades foram realinhadas. Conforme as considerações de Fernandes (1974), com uma tentativa de readequar a LDB, criaram-se uma organização departamental das instituições e uma nova orientação ao exame vestibular para o ingresso na educação superior. Com base nos direcionamentos da proposta de revisão da legislação, outra ação de impacto estaria relacionada ao trabalho prospectivo efetuado pelo governo no sentido de promover uma expansão que não saiu do papel, mas se consolidou no “melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem” (FERNANDES, 1974, p.4 e 5).

O resultado desse trabalho, destacado por Oliven (1989), foi o que se chamou “Lei da Reforma Universitária”, por intermédio da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Ela trouxe, em seu bojo, alguns

aspectos que determinaram uma estrutura gerencial para as universidades federais, além de abrir discussão sobre a importância da pós-graduação para a construção do conhecimento científico. Essa Lei, entre outros aspectos, promoveu a discussão sobre a estrutura da educação superior no Brasil e permitiu que a iniciativa privada ganhasse espaço por meio de diversas possibilidades que emanavam do instrumento legal.

A partir desse fator, de acordo com Oliven (2002), o País passou a contar com 65 universidades, concentrando 86% das matrículas na iniciativa privada. Curiosamente, o número é semelhante ao encontrado atualmente, já que, de acordo com os dados do INEP (2011a), a iniciativa privada continua encabeçando algumas ações no sentido da democratização do acesso à educação superior. Além disso, na época, os modelos educacionais - desenvolvidos pelas escolas isoladas - valiam-se de atividades direcionadas ao ensino, sendo a pesquisa, mormente, desenvolvida no contexto das universidades.

Com esse modelo consolidado, surgiu, então, a etapa que pôde ser considerada como um divisor de águas na educação superior brasileira. A partir do ano de 1985, iniciaram-se discussões que resultaram na promulgação da Constituição Federal que ajustou os aspectos legais determinantes para que a educação ganhasse um espaço no desenvolvimento da identidade nacional. Entre os principais direcionamentos, Oliven (2002) e Voos (2004) destacam que a Constituição Federal (1988) fez com que o país passasse a direcionar uma fatia de sua arrecadação para aplicar ao desenvolvimento da educação, especialmente no segmento superior.

Em 1996, surgiu a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe inovações para o segmento educacional. A educação superior, sobretudo o segmento privado, passou a buscar o desenvolvimento sob os aspectos determinados pela lei. Isso promoveu o que Garcia (2006) chama de *boom* da educação superior no Brasil, desde que atendidas considerações destacadas pela Constituição.

Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-

las; caso isso não ocorra, poderá haver descredenciamento das IES. (OLIVEN, 2002, p. 37).

Com a lei, surgiram diversos modelos e estruturas que assumiram os objetivos e os compromissos de nortear o desenvolvimento, tanto qualitativo, quanto quantitativo, da educação superior, requerendo ações conjuntas e direcionadas à consolidação de instrumentos que pudessem avaliar o desenvolvimento do processo educacional em diversos aspectos, sobretudo no ensino e na gestão. Também se destacam reflexões vinculadas à consolidação dos modelos institucionais, direcionando o ambiente complexo e competitivo que a educação superior encontra na contemporaneidade e as principais características adotadas por universidades, centros universitários e faculdades isoladas.

2.1.1 A Educação Superior Pós LDB

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas pela Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, direcionaram a construção de modelos institucionais, fazendo com que a educação superior observasse alguns pressupostos relacionados ao desenvolvimento do segmento no Brasil. A despeito das finalidades propostas no instrumento legal foi possível identificar pontos não tratados pelos outros instrumentos do mesmo porte, já que a LDB de 1996 introduziu, em seu bojo, a preocupação com a democratização do acesso aos diversos segmentos educacionais o que determinou o efeito cascata na educação superior, discutido por Melo (2002).

A LDB também promoveu o que Garcia (2006) e Silva G. (2008) consideram como liberalismo na educação superior, permitindo a atividade da livre iniciativa já lavrada na Constituição, além de orientar o desenvolvimento do processo educacional pela atividade de instituições privadas. Estas passam, assim, a se fundamentar em premissas legais para nortear o desenvolvimento, amparadas pelas finalidades específicas, elencando ações instituídas para todos os modelos institucionais que consolidassem os seguintes aspectos:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- II - formar diplomados, nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e, ainda, colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, a fim de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônios da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, apud DITTADI 2008, p.45).

A partir de seus aspectos estruturais, de acordo com Dittadi (2008), a lei torna-se o marco legal do desenvolvimento da educação superior no Brasil, permitindo a criação de instituições em suas diversas configurações, já que o processo de regulamentação passou a permitir a atividade de empreendedores no contexto educacional, como destacado por Souza e Ott (2003). Isso foi considerado uma inovação, especialmente no momento em que se consideram as contribuições de Esteves (2007), que apresenta os ensinamentos da Organização Mundial do

Comércio e do Banco Mundial para a Educação, os quais destacam a relevância da contribuição do segmento privado na educação. Nessa mesma linha de pensamento, as considerações de Silva Junior e Muniz (2004) salientam a possibilidade de uma contribuição social da educação superior a partir da desregulamentação do setor e da atividade da livre iniciativa, desde que considerados os pressupostos elencados pela Constituição Brasileira.

A desregulamentação do setor e a atividade das instituições privadas promoveram, segundo elencado por Dittadi (2008), o desenvolvimento do escopo educacional no Brasil, especificamente pelo intermédio da democratização do acesso, da interiorização e da permanência, permitindo que o País pudesse lograr êxito em ações alinhadas com o processo educacional e com a formação profissional. Destacado nas contribuições de Garcia (2006) e Ristoff (2011), em um primeiro momento, esse “liberalismo” permitiu a expansão significativa da educação superior em relação ao quantitativo de instituições e de matrículas, além de organizar o segmento em um contexto administrativo e acadêmico, na observância dos pressupostos legais e regulatórios.

2.1.2 A Organização Administrativa de Instituições

O Art. 19º da LDB, além de enfatizar a oferta pública e a regulação das atividades da livre iniciativa no escopo da educação superior, também segmenta as atividades institucionais a partir da identidade administrativa adotada pelas instituições. De acordo com Melo (2002), as públicas passam a se caracterizar pelo fato de serem mantidas pelo governo, criadas ou incorporadas pelo poder público, enquanto as instituições privadas são as mantidas ou gerenciadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições privadas assumem diversas configurações expressas, a partir de características específicas e de acordo com a personalidade jurídica de sua mantenedora. Isso se torna possível pelas orientações da Constituição Federal que, em seu Art. 209º, destaca o fato de a educação superior ser livre à iniciativa privada, desde que se atendam aos pressupostos determinados pelo poder público. Tal como elenca Franco (2004) e Dittadi (2008), o Art. 20º da LDB permite o desenvolvimento desse tipo de instituição, sob a orientação de esforços dos agentes públicos e privados, permitindo uma interação importante dos diversos segmentos sociais com os preceitos de desenvolvimento que estão inscritos na oferta de educação superior.

Os modelos institucionais - intitulados de comunitários - possuem uma estrutura similar à do segmento público, como destaca Garcia (2006) com processos decisórios carregados de procedimentos burocratizados e morosos, o que não diminui sua eficácia no atendimento das necessidades vinculadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apesar dessas considerações, Souza (2001) destaca uma característica desse modelo institucional, já que as relações entre as diversas frentes técnicas, políticas e ideológicas, que se inserem no contexto, diminuem a flexibilidade e a agilidade das instituições, inferindo no processo de compreensão das necessidades de seu entorno.

As universidades ou instituições confessionais possuem características privadas e congregam princípios relacionados à destinação do lucro à comunidade, sendo que, não raro, respeitam preceitos históricos em seu posicionamento. Os contributos teóricos de Dittadi (2008) destacam este modelo institucional, enfatizando as contribuições históricas de sua origem, caracterizadoras dos compromissos comunitários assumidos por esse modelo institucional.

As filantrópicas possuem características semelhantes aos modelos comunitários e confessionais, mas o diferencial é o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CNAS). Essas também não possuem fins lucrativos, conforme indicam Brondani e Ghilhardi (2005, p.57), e se posicionam sob o reconhecimento público da prestação de serviços de assistência social, mas com a ressalva de que “que nem toda entidade sem fins lucrativos é filantrópica e que o critério para se obter imunidade ou isenção fiscal não é a filantropia, mas sim a assistência social”.

Silva Junior e Muniz (2004) salientam que, além dos aspectos descritos ao modelo filantrópico, outra característica diferencia este modelo dos demais. Como entidade filantrópica, também destacado por Dittadi (2008), essas instituições obtêm vantagem competitiva em relação às demais entidades, a partir de seu regime tributário, o qual oferece possibilidades de praticarem valores mais competitivos que os das instituições com fins lucrativos, embora isso nem sempre aconteça devido à estratégia adotada pela maioria das instituições privadas com finalidades de lucro.

Consideradas por Batista, Rivas e Freitas (2002), como sendo privadas de sentido estrito, as instituições privadas possuem vocação social especificamente relacionada aos fins lucrativos, atendendo à demanda de mercado e buscando diferenciais competitivos para competir em um ambiente altamente complexo. As considerações de

Pereira (2003) destacam que, após a promulgação da LDB, sistematizada por Souza (2001), a expansão da educação superior se deu por intermédio desses modelos pautados no grande número de instituições e matrículas.

Garcia (2006) identificou que o aumento das instituições promoveu reflexões sobre a educação superior desenvolvida pelo segmento privado em um período marcado pelas políticas governamentais de expansão educacional, que promoveram a democratização de acesso às inúmeras possibilidades proporcionadas pelo segmento privado. Além disso, a expansão promoveu a necessidade de existirem padrões de qualidade nas instituições, que dentro, das orientações de INEP (2009) deveriam assumir características formativas.

Por isso, a avaliação institucional torna-se um processo aplicado na construção da identidade dos modelos de instituição, orientando o pensamento competitivo, independente do modelo, já que promove a organização acadêmica das instituições de modo a constituir modelos universitários e não universitários.

2.1.3 Organização Acadêmica de Instituições

Consoante indicam Dittadi (2008), sistematizando as finalidades para a educação superior elencadas pela LDB, e Souza (2001), as universidades e centros universitários se consolidam como instituições universitárias, com prerrogativas e objetivos vinculados à pesquisa e à extensão, usufruindo de determinada autonomia. Para essas instituições, segundo descrito pela Resolução CES/CNE N° 01, de 20 de janeiro de 2010 e a Resolução CES/CNE N° 03, de 14 de outubro de 2010, os critérios de desenvolvimento se amparam nas diretrizes e bases educacionais e no Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006, com destaque para o perfil do corpo docente em nível de titulação, em regime de trabalho e em aspectos de autonomia didática e de gestão.

Essa autonomia permite a possibilidade de abertura de cursos e registro de diplomas emitidos, tendo como subsidio a utilização das estruturas física, de pesquisa e de extensão, como base ao processo de inclusão social. Schwartzman (2001) corrobora essas assertivas e destaca certo interesse do segmento privado pelos centros universitários, já que o modelo institucional assume prerrogativas de autonomia, sendo possível consolidar um processo de expansão sem os cerceamentos regulatórios que as instituições isoladas sofrem. Isso cria uma identidade

institucional alinhada com pressupostos autônomos e de qualidade, com custos inferiores aos de uma universidade.

Com os novos direcionamentos determinados pela Resolução CES/CNE N° 03, de 14 de outubro de 2010, além do número mínimo de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as universidades ainda devem manter um investimento alto nas atividades de pesquisa, o que já era enfatizado por Durham (2007). Há, então, a necessidade de professores titulados e de remuneração diferenciada para os docentes que assim estejam envolvidos, determinando, segundo apresentam as considerações Collaço e Neiva (2006), a construção de uma instituição com os altos custos, cerceando diversas possibilidades de posicionamento.

Os Centros Universitários, de acordo com Souza (2001), criados pelo Decreto N° 2.207, de 15 de abril de 1997, e, posteriormente, consolidados pelo Decreto N° 5.786 de 24 de maio 2006, têm a estrutura centrada na configuração pluricurricular e pautada na excelência do ensino, sob a égide da observância de critérios relacionados à construção de uma identidade própria. Assim como as universidades, essas instituições devem preconizar um corpo docente qualificado, caracterizado pela titulação e em condições de trabalho, alinhando as ações às atividades acadêmicas da instituição.

Essas se configuram como instituições com um modelo competitivo e com maior em relação com as ações desenvolvidas pelo segmento privado, já que, à medida do possível, podem se adequar ao mercado, tal como as instituições isoladas. Dentro das discussões de Monteiro (2011), percebe-se que esse modelo institucional deve se pautar pela qualidade das ações acadêmicas, especialmente no fato de desenvolver as ações institucionais que promovam, atendendo à estrutura do SINAES.

A partir de seu potencial estratégico, tal como é discutido por Reis (2011), os centros universitários se equiparam às instituições isoladas no aspecto competitivo, usufruindo de autonomia e mantendo uma atuação alinhada com o mercado. Eles também assumem responsabilidades diante da pesquisa e da extensão, não no mesmo nível das universidades, utilizando esses aspectos para consolidar seu ensino de excelência, o que as diferencia das instituições não universitárias.

Com base nas reflexões propostas por Maranhão (2007), as instituições não universitárias classificam-se de acordo com os aspectos descritos pelo Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006, estruturando as bases já salientadas pela Constituição Federal e pela LDB. As faculdades integradas, as faculdades isoladas, os institutos superiores e

os centros federais de educação tecnológica são instituições competitivas e com possibilidades maiores de adaptação ao ambiente da educação superior, destacadas por Garcia (2006) e Monteiro (2011) como complexas e de competitividade maior, em função das expectativas do mercado.

Souza (2001) apresenta as faculdades integradas como instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, mas que possuem o mesmo direcionamento regimental, estando alinhadas com intenções de formação vinculada às necessidades do mercado. As faculdades isoladas também possuem uma estrutura enxuta, mas atuam com propostas curriculares em uma mesma área do conhecimento, fomentando a formação alinhada com o mercado. Estas instituições proporcionam programas de graduação, com a prerrogativa de ministrar cursos de especialização e extensão em suas respectivas áreas de atuação acadêmica.

Os institutos superiores ou escolas superiores, destacados por Frauches e Fagundes (2007) e Dittadi (2008), são instituições com a finalidade de ministrar cursos em diversos níveis, com foco no ensino da graduação, da formação tecnológica e em cursos sequenciais, de pós-graduação em nível de especialização e de extensão. Já os centros de educação tecnológica, apresentados por Frauches (2008), destacam-se pela atividade na educação profissional, com foco na qualificação de acadêmicos para os diversos setores da economia, dentro as necessidades dos setores produtivos. Apesar de surgirem depois da proposta do plano decenal da educação, o modelo promoveu inclusão e importante contribuição aos objetivos ensejados pela Lei N^o 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e forneceu bases para a atividade do segmento privado.

2.1.4 A Contribuição do segmento privado no momento atual da educação superior

Com base nas contribuições de Souza (2001), percebe-se que a promulgação da LDB foi um aspecto fundamental na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da educação superior, já que estruturou metas e objetivos a partir de um diagnóstico da realidade social do País. Apesar dos vetos e das diversas sugestões de alteração, o instrumento permitiu a construção de um cenário complexo, competitivo e propenso a promover um desenvolvimento sustentável e de longo prazo no contexto da educação brasileira.

A lei também permitiu que governo e instituições convergissem esforços para o desenvolvimento das políticas públicas de educação superior com foco na expansão de cursos e programas de graduação. Apesar do sucesso das diversas políticas preconizadas, o Brasil ainda não figura entre os países com altos índices de escolaridade líquida, como é destacado pela OCDE (2010), mas já possui um ambiente propício para a consecução de objetivos traçados no Plano Nacional de Educação, sobretudo pela atividade da livre iniciativa.

Sobre isso, as considerações de Rodrigues (2010) convergem para a compreensão do segmento como sendo um vetor de desenvolvimento social, angariando prestígio e influência da comunidade acadêmica, além de interferir no processo de inclusão educacional. Esses aspectos passam a requerer ações institucionais, que determinem a eficácia do controle à evasão, e um planejamento, que sustente atividades alinhadas ao controle de resultados. Além disso, esses fatores causam um impacto social relevante, já que o segmento passa a envolver todo o escopo familiar do acadêmico, confirmando o que é delimitado por INEP (2009), sendo, no segmento privado, o responsável pela inclusão na educação superior de uma série de jovens de classes sociais “C”, “D” e, até mesmo, “E”.

De acordo com Rodrigues (2010), por meio de ações afirmativas, desenvolvidas em consonância com as políticas públicas, o segmento privado mantém sua representatividade alinhada com as expectativas do mercado de trabalho. Isso pode ser percebido pelos dados do INEP (2011), já que o a livre iniciativa conta com 2.378 instituições. Isso representa quase 90% das ações, no âmbito da educação superior, e possui aproximadamente 2,5 milhões de vagas ofertadas por ano e distribuídas em mais de 17 mil cursos, representando, respectivamente, 88% e 72% de vagas e de cursos nas instituições brasileiras, convergindo para 3,7 milhões de acadêmicos matriculados, quase 75% do total.

Frente às orientações de Rodrigues (2010), percebe-se que o segmento ainda contribui com o cenário socioeconômico do País, já que está em mais de 650 municípios do Brasil com programas de graduação e com algo em torno de 495 programas de mestrado e de doutorado. Com relação ao ensino da graduação, a iniciativa privada conta com aproximadamente 57 milhões de aulas anuais, mais de 285 mil aulas diárias e forma quase 640 mil acadêmicos por ano. Já com relação à contribuição econômica, o segmento privado contribui com 1% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, auxiliando de modo direto, o crescimento econômico da nação.

Na proposta de desenvolvimento, com base nas contribuições de Kleber e Trevisan (2010), o conjunto de instituições privadas possui um faturamento anual de R\$ 24 bilhões, gerando 380 mil empregos diretos e permitindo a contratação de aproximadamente 211 mil docentes, com massa salarial de R\$ 16 bilhões. Esses indicadores contribuem na geração de, aproximadamente, R\$ 1 bilhão de renda indireta, com investimentos em alimentação, moradia, transporte, material escolar e demais insumos.

Considerando o segmento privado como precursor de ações vinculadas ao desenvolvimento da educação superior, ainda se destacam as contribuições no contexto da infraestrutura de ensino, já que os dados do Censo da Educação Superior, discutidos e analisados por Rodrigues (2010) e Capelato (2011), salientam que a livre iniciativa contribui com 10 milhões de m² construídos, com mais de 4,5 mil bibliotecas implantadas e com um acervo de mais de 50 milhões de títulos. Com relação aos laboratórios, percebe-se que são mais de 460 mil computadores instalados em 13 mil laboratórios equipados.

Sob uma perspectiva social e intelectual, conforme Rodrigues (2010) e Kleber e Trevisan (2010), a livre iniciativa ainda possui 67% dos docentes da educação superior brasileira, sendo mais de 110 mil mestres e doutores com mais de 27 mil projetos sociais por ano, o que permite atender algo em torno de 20 milhões de pessoas. No sentido da democratização, o segmento ainda concede mais de 385 mil bolsas de estudo, a partir de programas de financiamento público, como o ProUni e mais de 1 milhão de bolsas de estudos integrais e parciais, oriundas de financiamento próprio.

Desde 1985, de acordo com os autores, o segmento formou mais de 6 milhões de profissionais para o mercado de trabalho, o que representa 70% do total de egressos. Ainda, é possível identificar que 86% dos empregados, com formação superior de graduação, e 85% dos que possuem pós-graduação são titulados por instituições do segmento privado. Os dados mostram que a livre iniciativa também contribui com o posicionamento dos egressos no mercado de trabalho, já que 72% dos empregados recebem aumento salarial ao concluírem um curso de educação superior em uma instituição particular.

Essa representatividade é um fator que retrata a consolidação do segmento privado como mecanismo de construção de políticas de educação superior no Brasil, estruturando um conceito de qualidade vinculado ao aspecto competitivo do segmento e à formação do profissional. Por isso, as instituições privadas contribuem para o fomento de políticas educacionais, validando ações alinhadas aos

objetivos do primeiro Plano Nacional de Educação. Auxiliam ainda, para a construção da nova proposta em discussão desde 2010, com objetivos e metas alinhadas a uma perspectiva de consolidação do segmento. Entre outros fatores, isso vai permitir a compreensão acurada do momento atual e o retrato institucional no contexto proposto, sempre pautado em uma discussão profícua dos processos de planejamento e de gestão institucional.

2.2 A CONCEPÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) surge como sendo um documento que orienta a interlocução entre o Ministério da Educação e as instituições, fixando as políticas institucionais. O documento, a partir das orientações do Decreto N° 3.860, de 9 de julho de 2001, traz elementos para a atividade das instituições, orientando ações que são validadas no momento da avaliação institucional. Segundo descreve Segenreich (2005), o PDI se institui pela influência do planejamento na estrutura das instituições, pressupondo um detalhamento das operações de modo aderente ao respectivo modelo institucional, formando um roteiro de ações em função da prospecção de um cenário aderente aos compromissos assumidos pela instituição.

De acordo com Segenreich (2005) e Muriel (2006), o Conselho Nacional de Educação (CNE) também passa a entender o documento como uma referência no processo de consolidação da educação superior no Brasil, entendendo que o PDI é uma manifestação institucional que retrata a essência das ações gerenciais e acadêmicas. O Parecer CNE/CES 1366/2001 destaca a relevância do documento, no momento em que propõe a missão e as políticas de cada instituição, orientando a construção objetivos aderentes aos compromissos assumidos pelo referido modelo institucional.

Por intermédio da Resolução CNE/CES N°10/2002, que foi homologada no ano de 2003, o PDI passa a ser o instrumento base para a avaliação e para a regulação institucional, sendo o principal documento que orienta a construção dos projetos de curso. Como destaca Segenreich (2005), o PDI se estabelece como base para o desenvolvimento de instituições e cursos, propondo direcionamentos norteadores da identidade institucional, confirmado por MEC (2006):

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) articula a proposição da IES com o Projeto

Pedagógico dos Cursos. Estes documentos, de conhecimento da comunidade acadêmica, são avaliados e atualizados periodicamente, além de usados como referência para programas e projetos desenvolvidos pelas unidades acadêmicas e pela administração central da instituição (MEC 2006, p.15).

Ao tomar as formas credencialista e utilitarista, destacadas por Segenreich (2005) e Muriel (2006), o PDI desenvolve diferentes papéis no contexto institucional, já que possui diversas naturezas que se imbricam no curso de sua estrutura, compondo a epistemologia da instituição. Souza (2007) destaca que, além da definição dos rumos institucionais, o PDI também converge para a observância de eixos complementares que, de acordo com MEC (2009), trata das relações entre de ensino e aprendizagem, da socialização do conhecimento e da proposta formativa desenvolvida pela instituição.

Como um instrumento de construção coletiva, o plano se constitui a partir de um processo reflexivo que visa à estruturação das pretensões da instituição, permitindo que seja possível o exercício da criatividade e da liberdade na construção das políticas. Por ser um instrumento constituído sob as influências do planejamento e da avaliação, o desenvolvimento institucional se caracteriza por um enfoque sistemático, de fácil adaptação aos ensejos da lógica de mercado.

No segmento privado, de acordo com as reflexões de Marcelino (2004), a utilização do PDI passa a introduzir conceitos de eficiência, eficácia e efetividade no contexto da gestão da educação superior, ensejando uma adaptação rápida dos diversos modelos institucionais às perspectivas de mercado e às premissas gerenciais propostas pelo processo de planejamento. No âmbito público, o documento é um reflexo das diversas ideologias que compõem a instituição, permitindo que a liberdade de expressão se institua na construção da identidade institucional.

O PDI também pode ser considerado o referencial que sustenta a compreensão do conceito de qualidade na educação superior, contendo, em seu arcabouço, os atributos que a instituição julga pertinente na busca pela sua perenidade. Isso se confirma no âmbito do Plano Nacional da Educação, do Parecer CNE/CES 1366/2001, do Decreto N^o 3.860, de 9 de julho de 2001, da Resolução N^o 10/2002, quando o PDI se apresenta como um instrumento complexo e que requer

a participação da comunidade acadêmica no decurso de sua construção, já que deve conter políticas que levem à essência da instituição em sua estrutura, confirmando as assertivas que integram a base de uma proposta de desenvolvimento institucional, em nível de avaliação e regulação.

2.2.1 As Contribuições do Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006

O Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006, é um instrumento direcionado a orientar as ações operacionais das instituições, já que regula uma série de artigos de instrumentos relacionados com a educação superior no Brasil. Dentre tantos, de acordo com Frauches (2007), ele regulamenta o Art. 1º da LDB, orientando as atividades dos órgãos fiscalizadores da educação superior, bem como determinando os passos a serem observados pelas instituições na construção de seu projeto institucional. Desse modo, o instrumento surge, tal como destaca Frauches (2007) e Frauches e Fagundes (2007), para orientar as funções executivas e a articulação do projeto institucional com a avaliação na educação superior, norteando também o desenvolvimento de cursos e programas de graduação.

O instrumento apresenta pontos considerados inovadores, especialmente pelo fato de inferir no processo de gestão, já que o decreto se aplica a todas as instituições credenciadas pelo sistema federal de ensino e requer ações específicas de cada modelo. Como destaca Frauches (2007), tanto as instituições mantidas pela União, quanto as instituídas pela livre iniciativa assumem a função de consolidar políticas e programas que englobem os objetivos para a educação superior no Brasil, sob a orientação de um ideal proposto na Constituição e no Plano Nacional da Educação.

Uma inovação que se destaca está vinculada às contribuições da avaliação na perenidade das instituições, delimitando operações técnicas, estratégicas e funcionais que atendem às necessidades do sistema avaliativo. Sob esse aspecto, Frauches (2007) e Frauches e Fagundes (2007) destacam que o decreto passa a se consolidar como um instrumento aplicado aos atos de avaliação, regulação e supervisão, permitindo uma compreensão clara sobre o exposto no inciso II do Art. 209º da Carta Magna brasileira. O decreto também se posiciona de modo a regulamentar o parágrafo primeiro do Art. 46º da LDB, dispositivo que, de acordo com Frauches (2007), merecia uma atenção significativa da parte do Ministério da Educação, já que estava diretamente relacionado com a expansão da educação superior sob as

orientações dos aspectos de qualidade. Isso fica claro no momento em que o instrumento traz as considerações sobre o processo de saneamento de deficiências e as ações que devem ser desenvolvidas pelas instituições no caso desse tipo de ocorrência.

No âmbito dos cursos de graduação, Frauches e Fagundes (2007), ao identificar a pertinência de algumas ações instituídas pelo decreto, destacam uma contribuição para o andamento das atividades de expansão das propostas curriculares, já que o instrumento passa a orientar a interlocução entre o MEC e os conselhos profissionais. Apesar de polêmica, essa relação, de acordo com os autores, passou a ser orientada a partir do instrumento que incentiva a participação dos conselhos na proposta de construção de um sistema educacional democrático, baseado nas premissas de qualidade destacadas pelo SINAES e nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Frauches (2007) também destaca esse aspecto da seguinte forma:

A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia – para universidades, centros universitários e faculdades – sofreu ligeiras alterações em relação ao Decreto 3.860/2001. Esses processos exigem a manifestação da OAB, para os cursos de Direito, e do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia. Antes, o CNS era ouvido apenas nos processos de autorização. Os prazos para a manifestação desses colegiados passou para sessenta dias, prorrogável por igual período. O Decreto nº 3.860/2001 previa um prazo de noventa dias, sem prorrogação (FRAUCHES, 2007, p.14).

Para o segmento privado não universitário, composto por instituições que, em sua grande maioria, são preparadas para atender ao mercado, assim como descreve Monteiro (2011), o decreto permite a adaptação dos eixos do documento para a construção de uma proposta institucional. As instituições isoladas passam a ter a possibilidade de caminhar rumo a uma expansão orientada pela avaliação e pelas expectativas de sua comunidade com ações diretamente relacionadas com a democratização do acesso, com a interiorização e com a permanência na educação superior. A adaptação dos eixos está elencada no Quadro 02.

Quadro 02: Eixos do PDI no âmbito de uma IES privada não universitária

EIXOS DA PROPOSTA DOCUMENTAL DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI – em uma IES do Segmento Privado Não Universitário	
Eixo	Característica
Perfil Institucional	Apresenta os dados de criação e desenvolvimento da Instituição, no contexto socioeconômico de sua inserção regional
Projeto Pedagógico Institucional	Descreve a responsabilidade social da instituição e suas ações e programas, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, bem como as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, em conjunto com seus respectivos mecanismos de comunicação.
Implementação e desenvolvimento da IES	Informa os turnos de funcionamento de todos os cursos, a proposta de expansão institucional no âmbito da graduação, da especialização, além de informar o número de acadêmicos por turma em um curso previsto.
Organização Didático-Pedagógica da IES	Informa os parâmetros para seleção de conteúdos, elaboração de currículos, metodologia, políticas e práticas pedagógicas inovadoras, subsídio ao exercício profissional do acadêmico, políticas e incentivos às atividades acadêmicas e complementares.
Perfil do Corpo Docente e Técnico-Administrativo	Informa os critérios de seleção e contratação, requisitos de titulação, além das políticas para o desenvolvimento de pessoal na IES
Organização Administrativa	Apresenta a estrutura organizacional da Instituição, identificando o órgão de direção, os colegiados da administração superior e básica e os órgãos suplementares e de apoio (se for o caso); com respectivas competências, atribuições, instâncias de decisão e as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos
Infra-Estrutura Física e Instalações Acadêmicas	Informa a proposta estrutural da IES, a partir da observância aos aspectos de desenvolvimento estrutural a partir do atendimento dos requisitos necessários à proposta acadêmica da IES

Continua

Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais	Descreve as políticas e adequações de infra-estrutura física, relativas à promoção da acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, por pessoas portadoras de necessidades especiais
Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira	Considera os critérios de coerência e factibilidade, demonstrar a Capacidade e a Sustentabilidade Financeira da Instituição, com base em seus cursos e programas, tendo em vista as receitas e despesas ao longo de todos os anos de vigência do PDI

Fonte: MEC (2009)

Em 2007, por intermédio do Decreto N^o 6.303, de 12 de dezembro de 2007, alguns ajustes são realizados para tornar dinâmica a estrutura inicial do decreto, embora mantivessem as bases legais propostas em sua estrutura inicial e nos eixos para sua construção.

2.2.2 Os eixos propostos à construção do PDI

Os eixos ensejam a construção de políticas institucionais alinhadas com os instrumentos legais que regulamentam a proposta institucional, sobretudo no segmento privado, em função do vasto aparato normativo - destacado por Covac (2011) - que regulamenta as atividades do setor. Tanto as universidades, quanto os centros universitários e as faculdades isoladas passam a observar uma série de critérios que as diferencia, buscando sistemáticas de planejamento que se enquadrem nas necessidades prospectadas pelas instituições, segundo a identidade proposta para o desenvolvimento institucional.

Ao se constituir por eixos temáticos, o PDI passa a apresentar uma relação com o SINAES. Os dez eixos que se apresentam, sob as bases do MEC (2009), tornam-se imperativos ao nortear a construção das políticas institucionais, as quais passam a ser confrontadas na avaliação institucional.

O primeiro eixo trata do perfil institucional e apresenta as principais características da instituição descritas em seus registros

históricos, valorizando as experiências anteriores para instituições credenciadas e as propostas de ações das que estão em processo de credenciamento. Seja qual for o modelo institucional, é fundamental que se apresentem os dados da criação, a missão, os objetivos e as metas que serão desenvolvidos em áreas de atuação definidas no documento, bem como as demais informações sobre a expansão e a perenidade institucional, norteados pelas considerações do Art. 46º da LDB, do inciso I do Art.16º do Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, e do inciso III do Art. 3º da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O segundo eixo trata das políticas institucionais descritas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e destaca as características filosóficas e teórico-metodológicas do documento são descritas por Frauches e Fagundes (2007) como sendo fundamentais às diretrizes pedagógicas e de ensino e aprendizagem da instituição. De acordo com MEC (2009), o eixo se apresenta de modo a sustentar a responsabilidade social e as ações de inclusão desenvolvidas pela instituição no âmbito de seu entorno, requerendo o desenvolvimento da memória cultural e da produção de conhecimento, assim como descrito nas orientações do Art. 16º, inciso II do Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006 e do Art. 3º, inciso III da Lei do SINAES.

O eixo, ainda, deve trazer em seu bojo as considerações sobre as políticas de pesquisa, iniciação científica e extensão, além dos mecanismos de produção de conhecimento atrelados à área de atuação acadêmica da instituição. Apesar de se constituir pelo reconhecido aspecto de qualidade do ensino, as faculdades isoladas, de acordo com as bases constitucionais, não são obrigadas a apresentar esse tipo de política, fundamentais para as universidades e centros universitários. Além desses itens, o eixo também descreve a articulação da instituição com os órgãos representativos de sua área de abrangência, apresentando mecanismos de comunicação com a comunidade acadêmica, atendendo às expectativas do SINAES.

O terceiro eixo se refere à implementação e ao desenvolvimento da instituição e descreve as ações que se aludem à abertura de cursos de graduação em nível de bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos presenciais ou a distância. Ao considerar os cursos superiores de tecnologia e a modalidade de ensino a distância, é válido refletir sobre as instruções de Monteiro (2011), já que esses programas são oportunos para a sustentabilidade das instituições posicionadas no segmento privado, em função da possibilidade de se atender às expectativas de um mercado dinâmico e complexo. O eixo também trata da previsão de turmas por curso, da prospecção de matrículas e do aumento de vagas,

incorrendo em uma influência no cálculo dos indicadores de qualidade de cursos e de instituições, instituídos pela Portaria Normativa N^o23, de 29 de dezembro de 2010, sendo o principal deles o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC).

De acordo com o MEC (2009), o quarto eixo está relacionado à implantação e ao desenvolvimento dos programas de Pós-Graduação e Extensão, onde são informadas às turmas cursos e demais detalhes da oferta de especializações, mestrados, doutorados e cursos livres que têm a função de atender à comunidade acadêmica. Além disso, o eixo também deve delimitar as informações sobre matrículas, vagas, turmas, mantendo uma relação direta com o IGC em instituições que possuem cursos de mestrado e doutorado, já que o cálculo do conceito utiliza-se do conceito da CAPES.

No quinto eixo, devem ser descritas as políticas relacionadas com a estrutura de ensino e aprendizagem, bem como as orientações para a seleção de conteúdos, sempre na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) discutidas e sistematizadas por Frauches (2008). O eixo também trata das características dos programas curriculares quanto à flexibilidade dos componentes e às oportunidades diferenciadas de integralização, além de considerar a aplicação das metodologias de ensino, dos recursos de tecnologia da informação e comunicação, da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e da multidisciplinaridade no contexto da graduação e da pós-graduação.

Com base nas considerações do MEC (2009), o sexto eixo se constitui como sendo um dos mais complexos na construção do PDI, já que introduz aspectos que consubstanciam o cálculo dos indicadores considerados pela Portaria Normativa N^o23, de 29 de dezembro de 2010. O eixo trata dos perfis docente e técnico-administrativo, descrevendo critérios de seleção e de contratação de professores e pessoal técnico administrativo, além dos requisitos de titulação e experiência que são necessários às atividades da instituição.

O sétimo eixo, considerando as diretrizes de Souza (2007), torna-se base para o modelo gerencial adotado pela instituição, fazendo do PDI um documento norteador das ações gerenciais no momento em que há a caracterização da organização administrativa da instituição. Ao apresentar as características da estrutura organizacional adotada pela instituição, o eixo indica quais são os órgãos que se instituem e as linhas de hierarquia que devem ser observadas, apresentando o organograma da instituição que servirá de base auxiliar para o processo de avaliação institucional. Esse eixo, de acordo com o MEC (2009), apresenta também as competências de cada órgão colegiado, deliberativo e

consultivo, permitindo que a comunidade acadêmica tome conhecimento dos métodos adotados na tomada de decisão.

Em sua estrutura, o eixo também traz políticas que retratam os procedimentos de atendimento aos estudantes, instituindo os órgãos de apoio operacional ao acadêmico, assim como os responsáveis pelas políticas de qualificação e de nivelamento do estudante que têm relação direta com o Indicador de Diferença entre o Desempenho (IDD), que é utilizado no cálculo dos indicadores de qualidade de cursos e instituições. De acordo com o MEC (2009), o eixo também deve apresentar políticas de atendimento e orientação pedagógica às políticas de apoio ao financiamento, que se direcionam aos acadêmicos e às formas de acompanhamento dos egressos, constituindo mecanismos de comunicação e interatividade com os estudantes.

No oitavo, devem ser apresentadas as políticas de desenvolvimento da infraestrutura física e das instalações acadêmicas da instituição, cogitando uma relação com os índices e conceitos de qualidade da educação superior, em função do que apresentam os instrumentos de avaliação. As políticas devem tratar do desenvolvimento da biblioteca, considerando a estrutura e o acervo disponível e aderente às áreas de atuação acadêmica da instituição, e apresentar a proposta de desenvolvimento da estrutura física e dos espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades educacionais. O oitavo eixo também deve apresentar as políticas para a manutenção e o desenvolvimento dos laboratórios, informando os equipamentos e as tecnologias que serão aplicadas no desenvolvimento do projeto institucional como sendo base preponderante para o desenvolvimento de uma avaliação satisfatória, já que existe uma relação direta com a consecução dos objetivos descritos na proposta curricular.

Ainda, de acordo com o MEC (2009), o nono eixo deve apresentar questões sobre o atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais e de deficiência física, descrevendo os métodos preconizados na promoção da acessibilidade no âmbito da estrutura de cada instituição. Nesse item, as instituições devem descrever suas políticas relacionadas à adequação, de modo a atender aos membros da comunidade acadêmica portadores de necessidades especiais e de deficiência física. Dentre as principais características desse eixo, o MEC (2009) destaca a recomendação da introdução dos recursos didáticos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), à formas de introdução desses aspectos nos projetos de curso, à obrigatoriedade da oferta da disciplina de LIBRAS em cursos reconhecidos e às demais

propostas vinculadas ao atendimento de acadêmicos com qualquer outro tipo de dificuldade de mobilidade ou de deficiência.

Por fim, o décimo eixo deve apresentar o demonstrativo de capacidade e de sustentabilidade financeira, considerando a factibilidade do projeto institucional, assim como os recursos, que serão distribuídos no decorrer do cumprimento do PDI. Segundo as orientações do MEC (2009), o eixo deve apresentar os recursos destinados à expansão da instituição, à qualificação docente e às demais despesas que se vinculam ao interregno de tempo do PDI.

2.2.3 A articulação do PDI com o processo de avaliação, regulação e supervisão na educação superior

De acordo com Collaço e Neiva (2006), o PDI, no momento em que se alinha com a avaliação, parte do pressuposto da eficácia do SINAES e utiliza as bases das dez dimensões da avaliação para constituir seus eixos temáticos e se tornar o fio condutor da avaliação institucional em seus diversos momentos, consolidando, na instituição, os objetivos do sistema de avaliação vigente, destacados no parágrafo segundo do Art. 2º da Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação

e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (FRAUCHES, 2007, p.31).

Como referência para o credenciamento e reconhecimentos de instituições, e instrumento auxiliar aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, conforme é destacado por Frauches (2007) e Frauches e Fagundes (2007), o PDI permite que a avaliação se articule com a regulação, instituindo políticas que orientam a convergência de ambas as atividades. Esse fato se confirma no momento em que o documento apresenta as ações que vão impactar no desenvolvimento de cada curso, discutidas em eixos específicos construídos sob a da Portaria Normativa N^o 23, de 29 de dezembro de 2010, que institui o projeto institucional documento a ser considerado nos atos regulatórios.

No processo de supervisão, tal como discutido por Covac (2011), momento em que os compromissos, metas e objetivos institucionais são confrontados em função da necessidade de ajustes pontuais, o PDI serve como roteiro principal para o estudo sistemático da instituição, de modo a orientar a comunidade acadêmica em um processo de investigação que visa ao saneamento das deficiências encontradas por uma avaliação. A contribuição de Dias Sobrinho (2004) salienta que cada modelo institucional deve estar orientado para determinados compromissos específicos, permitindo que o SINAES possa ser instrumentalizado de modo coerente com os seus princípios já discutidos por Francisco et. al. (2010).

Sobre esses pilares, o PDI torna-se a base para que a instituição tenha possibilidades de prospectar seus cenários de atuação, alinhando ações e métricas factíveis e que estejam aderentes com os princípios da instituição que são declarados no documento. O projeto institucional se coloca como fator crítico de sucesso, para que o SINAES se desenvolva de modo coerente com suas instruções, funções, princípios e instrumentos, contribuindo e orientando a comunidade acadêmica, a gestão e os órgãos reguladores da educação superior na consecução de um sistema avaliativo consistente, dinâmico e complexo.

2.3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DO SINAES

Ristoff (2003) salienta que as experiências da avaliação institucional no Brasil, especialmente com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), devem ser consideradas no momento em que a comunidade acadêmica passa a discutir uma nova proposição para a avaliação da educação superior. Sempre amparada na proposta da LDB, a avaliação institucional deve viabilizar a constituição de um sistema educacional alinhado com as políticas públicas e com os ensejos constitucionais para todos os modelos institucionais, sempre na observância das especificidades de cada instituição.

Com as considerações das experiências anteriores, INEP (2003) destaca que a avaliação, a partir da estrutura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), passou a se constituir em uma política educacional de diretrizes amplas, de modo a garantir o padrão de qualidade das instituições e de cursos em uma sistemática de verificação de qualidade, regulação e supervisão. Esse fator permite que sejam observadas as orientações da Constituição Federal e da LDB, promovendo a compreensão sobre a relevância de cada modelo institucional, que atua em um segmento complexo e competitivo constituído pelas ações da iniciativa privada.

Sobre os modelos anteriores e precursores do SINAES, Schlickmann, Melo e Alspertad (2008) destacam que as contribuições de cada um foram sistematizadas e incluídas, na forma de objetivos para a avaliação institucional, no Plano Nacional da Educação para o decano de 2001 a 2010, de modo a consolidar a avaliação da educação superior como aspecto preponderante para a expansão de instituições e de cursos. Desse modo, a avaliação segue as contribuições de Brandão (2006) e se torna parte integrante de um escopo de desenvolvimento institucional, de maneira a colaborar com as contribuições estratégicas e sociais da educação superior.

Souza (2007) reflete sobre esse aspecto e considera que:

A educação superior sempre apontou a prioridade em capacitar a força de trabalho para que possa se adaptar à tecnologia produzida e importada do exterior. Confrontar o novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, ou seja, à sua principal missão é

formar a mão-de-obra que será utilizada pelo mercado de trabalho, confrontando a produção do conhecimento científico e tecnológico em âmbito nacional com a necessidade de produtividade e da competitividade acirrada existente (SOUZA 2007, p. 62)

O SINAES, ao ser discutido por INEP (2003) e por Trindade (2007), apresenta uma proposta que articula a avaliação do processo educacional em observância de pressupostos qualitativos e formativos. Sobre isso, INEP (2009) evidencia que a estruturação do SINAES, como sistema de avaliação também proporciona a autonomia institucional, já descrita nos marcos legais da avaliação, além de consolidar um sistema de regulação baseado em referenciais mínimos de qualidade para instituições e cursos.

A relevância desse modelo se confirma no momento em que o SINAES enseja a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento da avaliação, que de acordo com Marques (1997), ainda na perspectiva do PAIUB e do Real (2007), busca a orientação sistêmica para avaliar instituições de educação superior. Isso determina a complexidade e a robustez da avaliação institucional, retratadas na contribuição de Pacheco e Ristoff (2005), já que o processo passa a fazer parte do construto referente à identidade, às políticas e aos compromissos assumidos pelos diferentes modelos de instituição, constituindo as dimensões e as diretrizes do sistema.

2.3.1 Dimensões e diretrizes do Sistema

O MEC (2006) destaca que um sistema de avaliação consistente e atento às características dos diversos modelos de avaliação deve ser norteado pelo estudo de dimensões que determinam a eficácia da avaliação, consolidando uma contribuição estratégica do processo de investigação no âmbito da instituição. Por meio dessa sistemática, o SINAES, como sistema, é a base de um processo gerencial destacado nas contribuições de Ristoff e Giolo (2006) e Souza (2007), e está amparado por uma reflexão baseada na continuidade das ações institucionais sob a orientação das dez dimensões.

Nas descrições de Hékis (2008), tendo as bases nas dez dimensões, o SINAES promove a orientação da oferta das atividades institucionais, determinando os caminhos para que a instituição

posicione suas práticas no âmbito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

As dimensões, dentro das considerações de Santos (2008), estão alinhadas com os pressupostos e os aspectos relacionados com o desenvolvimento dos diversos modelos de instituição, sobretudo no sentido de promover o que Frauches e Fagundes (2007) destacam como sendo o “autoconhecimento” dos aspectos determinantes à consolidação da estrutura da instituição e dos modelos institucionais que se posicionam no contexto nacional. Essas dimensões, de acordo com Silva R. (2008), orientam o processo avaliativo se consolida no arcabouço das dimensões destacadas no Quadro 03:

Quadro 03: Dimensões do SINAES para a avaliação institucional

AS 10 DIMENSÕES PROPOSTAS PELO SINAES, NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.	
D-01	A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional
D-02	A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão, a produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais.
D-03	A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere a sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
D-04	A comunicação com a Sociedade
D-05	As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
D-06	Organização e Gestão da Instituição, especialmente funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
D-07	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação
D-08	O planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
D-09	As políticas de atendimento aos estudantes
D-10	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior,

Fonte: Brasil (2004)

O SINAES, segundo destaca Silva R. (2008), tem relação direta com os escopos estrutural e técnico de cada instituição que articula a estrutura e o desenvolvimento dos procedimentos avaliativos em âmbito nacional e institucional, capacitando os envolvidos no processo, a partir

do autoconhecimento institucional. Isso direciona o alinhamento do plano institucional de modo a atender aos ensejos do perfil delimitado, contribuindo com o entorno nos processos de formação e de construção social.

A partir desses direcionamentos, Santos (2008) e Dittadi (2008) destacam a contribuição de cada uma das dimensões no sentido de atender a considerações intrínsecas de cada modelo institucional, onde a estrutura passa a ser direcionada pela estratégia resultante das ações determinadas pela avaliação. Barchifontaine e Salles (2010), neste sentido, ensinam uma estrutura pautada nas contribuições do modelo de gestão baseado na teoria contingencial, utilizando os princípios do SINAES, de maneira a preconizar a evolução da estrutura interna da instituição, atendendo ao que determina cada dimensão.

A avaliação institucional, mesmo com as falhas identificadas por Gouveia et. al. (2005) e conforme destaca Hékis (2008), o MEC (2006) e o SINAES (2009), está alinhada com a atividade de investigação e de aplicação de procedimentos metodológicos, respeitando a estrutura e os momentos de um sistema que tem contribuições estratégicas para as instituições que o utilizam na totalidade.

2.3.2 A Estrutura e os momentos do SINAES

De acordo com Thives Junior (2007), Polidori, Araujo e Barreyro (2006) e Polidori (2007), com o SINAES a avaliação institucional engloba momentos em que a contribuição da comunidade acadêmica é relevante e considerada como parte estruturante dos processos avaliativos, cada qual com suas características determinantes para eficácia do processo avaliativo. Os momentos, dentro do que propõem Gouveia et. al. (2005), consolidam-se como base para uma reflexão sobre as ações institucionais, permitindo uma análise sistemática da missão, de modo a alimentar a estrutura institucional e atender às suas demandas de compromissos. Eles se articulam, constituindo um processo de construção da identidade, conforme descrita no PDI e nas bases da autonomia referendada a cada tipologia institucional.

No primeiro momento, denominado por INEP (2003) como sendo a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), o processo avaliativo se configura como um sistema, assim como é destacado por Thives Junior (2007), contemplando momentos de integração entre instrumentos e de articulação entre procedimentos

inerentes à avaliação e à regulação. A proposição que impera se volta para a construção de conhecimentos que, quando utilizados no decurso da gestão institucional, tornam-se diferenciais competitivos que permitem o alinhamento de indicadores de desempenho de instituição e de cursos.

A avaliação externa, que também parte da AVALIES, é onde o processo de autoavaliação é discutido pelas comissões de especialistas designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desenvolvida no contexto de processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, ela se constitui em um momento de discussão dos principais aspectos que compõem a estrutura da instituição, promovendo um aporte de conceitos e pressupostos alinhados ao processo gerencial. Conforme Veltroni et. al. (2011), com o advento do Índice Geral de Cursos Avaliados, componentes da temática deste trabalho, a avaliação externa passa a se relacionar de modo direto com outros momentos da avaliação institucional, dependendo de indicadores de desempenho dos estudantes e de demais insumos que fazem parte da estrutura da instituição.

O segundo momento da avaliação se forma na Avaliação dos Cursos de Graduação, processo em que corrobora o aspecto sistemático do SINAES, já que avalia os programas curriculares e subsidia o processo de expansão institucional e também se relaciona com o processo de regulação. De acordo com o Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006, Thives Junior (2007) e SINAES (2009), a avaliação de cursos de graduação se desenvolve no âmbito da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos, levando em consideração indicadores prescritos em instrumentos discutidos por Santos (2008) e que, posteriormente, foram alterados por INEP (2011b), constituindo-se em único para todos os atos. É, também, com base nas orientações de Garcia (2006), o momento no qual os cursos passam a ser tratados como unidades estratégicas de negócio, ensejando uma contribuição do ponto de vista estratégico.

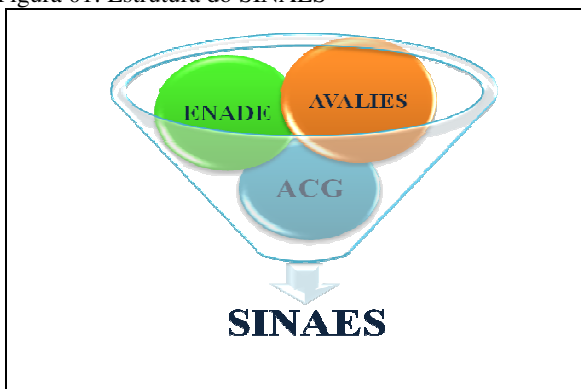
Como terceiro momento do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pelo Art. 5º da Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004, absorve as experiências anteriores do “Provão” e se constitui como um instrumento aplicado aos cursos de graduação, com o objetivo de identificar as habilidades e o desempenho dos acadêmicos, considerando a evolução de conhecimentos e competências relacionadas ao respectivo curso. Discutido em demasia pela comunidade acadêmica, desde sua concepção o ENADE vem

sofrendo interposições relacionadas à sua estrutura, especialmente pelo fato de considerar aspectos extrínsecos à instituição.

O Exame se constitui em componente curricular obrigatório ao acadêmico da educação superior, desenvolvido a partir de um ciclo que, atualmente, é regulamentado pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010. Ao avaliar ingressantes e concluintes, a Prova se propõe a oferecer índices à comunidade acadêmica, com a função de retratar o desempenho dos estudantes nos diversos momentos do curso. Ademais, a proposta do Exame é oferecer dados que se apresentem em informações relevantes à tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem, utilizados por coordenadores de cursos, gestores institucionais e demais segmentos da comunidade acadêmica, para que diversas reflexões sobre a qualidade da educação possam se constituir.

Com base nas orientações de MEC (2006), o ENADE deveria encerrar o ciclo do SINAES, permitindo o cruzamento dos dados angariados nos diversos momentos do Sistema, consolidando dentro das perspectivas ensejadas pela Figura 01:

Figura 01: Estrutura do SINAES



Fonte: Primária (2011)

Como componente da avaliação, Covac (2010), Castro, Giuntini e Lima (2011) e Casagrande (2011) salientam que o Exame contribuiu com o delineamento de diversos aspectos qualitativos da educação superior, permitindo compreender as inovações de cada área do conhecimento e a proposição de melhorias no âmbito da diversidade de cursos de graduação que compõem a estrutura da educação superior no Brasil. Apesar de sua eficácia em determinados aspectos, o ENADE foi alvo de severas críticas no momento em que se caracterizou como o

principal referencial da avaliação institucional, destacado por Polidori (2009) como sendo o instrumento utilizado pelo Ministério da Educação para suprir as deficiências encontradas no decurso da implantação do SINAES. Além disso, outras críticas se colocam sobre o Exame, como as de Veltroni et.al. (2011) e Garcia (2011), pelo fato de o ENADE se constituir na base estruturante dos indicadores de qualidade de cursos e instituições, os quais, segundo descrição de Bittencourt et. al. (2008), trouxeram impactos severos aos diversos modelos institucionais.

2.3.3 O ENADE como referencial da avaliação da educação superior

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de acordo com Ristoff (2011), é um instrumento que compõe a sistemática de avaliação da educação superior no Brasil e valoriza determinadas experiências desenvolvidas anteriormente, tendo, na comunidade estudantil, uma referência para a consolidação da proposta de qualidade institucional. Por meio desse mecanismo, a avaliação dos estudantes surge como sendo um indicador que se vale do desempenho em uma prova cujo objetivo é mensurar competências que são descritas nos projetos de curso. Essas, em tese, se consolidam a partir de uma integração entre o escopo institucional e os projetos curriculares, permitindo esforços sistemáticos na vertente da qualificação do estudante.

O ENADE consolida seus objetivos de avaliar o desempenho dos acadêmicos da graduação, considerando os conteúdos programáticos e a estrutura destacada por Freitas Junior, Cruz e Sharland (2008), a qual analisa desempenho de ingressantes e concluintes. O Exame também se torna o principal referencial da avaliação institucional, já que possui uma abrangência significativa e uma operacionalização que não depende apenas dos órgãos reguladores da educação superior. Contudo, assim como discutido por Ristoff e Limana (2005), a avaliação, por intermédio desse segmento específico da comunidade acadêmica, assume contornos semelhantes ao do “Provão”, como é destacado por Colombo e Rodrigues (2011), voltando-se para a construção de diversos índices que se tornaram agentes principais do processo avaliativo e da perenidade institucional.

Isso culminou em críticas e debates sobre a eficácia do SINAES como sistema de avaliação e, sobretudo, do ENADE como instrumento único de verificação da qualidade institucional. Com a estrutura discutida por Silva, Vendramini e Lopes (2010), o Exame passou a considerar o desempenho dos participantes como base preponderante à

avaliação da educação superior, direcionando o SINAES para um conjunto de índices e conceitos que tinham como objetivo consolidar o sistema de avaliação por intermédio de um único momento, na tentativa de suprir as dificuldades encontradas no sentido de sua operacionalização.

As críticas ao Exame, e conseqüentemente, ao SINAES foram severas, sobretudo considerando as exclamadas por Garcia (2009), Rodrigues (2010), Castro, Giuntini e Lima (2011), Garcia (2011) e Schwartzman (2008). Para os autores, o fato de considerar o ENADE como base para uma avaliação de proposta sistemática fez com que as deficiências do sistema tomassem corpo, colocando em dúvida a eficácia, a estrutura e a metodologia proposta em seu bojo. As principais conclusões determinam que o SINAES, apesar de sua robustez e singularidades específicas de um sistema de avaliação, impediu a construção de uma proposta diversificada de avaliação, culminando na “banalização” da avaliação da educação superior.

O ENADE, em sua concepção inicial, buscou corrigir um destes problemas, ao avaliar os alunos iniciantes e concluintes, mas, como veremos mais abaixo, esta intenção acabou se frustrando pela maneira em que o exame foi implementado; e não avançou nada na direção de desenvolver critérios múltiplos de avaliação para instituições com objetivos diferentes. (SCHWARTZMAN 2008, p.1).

Bittencourt et.al. (2008) se esmeram no sentido de que o Exame perde sua essência qualitativa e se posiciona em uma esfera eminentemente quantitativa e somativa, especificamente no momento em que considera conceitos e índices preliminares, como o referencial da avaliação da educação superior. Com os resultados, constroem-se rankings, fazendo com que o ENADE também sofra com a desconfiança dos diversos meios de comunicação que utilizam seus dados de maneira pejorativa, colocando, em dúvida princípios, políticas e operações que vão de encontro às exigências do SINAES como modelo de avaliação.

No cálculo da nota, e conseqüentemente dos conceitos decorrentes do ENADE, Bittencourt et. al. (2008) e Moraes (2009) consideram o desempenho dos acadêmicos em conhecimentos gerais e específicos, conforme retratados no Quadro 04. Esse aspecto também desencadeou uma reflexão sobre a maturidade do acadêmico em participar do exame, já que as experiências anteriores com o “Provão”

mostraram uma contribuição incipiente por parte dos acadêmicos, especialmente em função de práticas de boicote. Contudo, baseado nas considerações de Covac (2010) e Casagrande (2011), as perspectivas demonstram que o Exame vai continuar como base para a construção de índices e conceitos preliminares, direcionados a causar impactos na estrutura gerencial dos diversos modelos de educação superior no âmbito nacional, sobretudo das instituições que atuam na livre iniciativa.

Quadro 04: Composição do Cálculo da Nota

COMPOSIÇÃO DO CÁLCULO DA NOTA	
Distribuição do Percentual das Notas	
Conhecimento Específico 75% da nota	60% concluintes
	15% ingressantes
Conhecimentos Gerais 25% da nota	25% para todos os acadêmicos

Fonte: Bittencourt et.al. (2008)

Sob este escopo quantitativo, o ENADE impõe ao SINAES uma percepção vinculada às definições de *assessment* e *accountability*, que, de acordo com as reflexões de Patton (1990) e as diretrizes de Nevo (2002), deveriam ser discutidas coletivamente para a eficácia das avaliações educacionais. Isso prejudica o Exame e faz do ENADE a base única para constituir índices que inferem no processo de regulação, conforme regulamentados na Portaria Normativa N^o 4, de 05 de agosto de 2008, na Portaria N^o 821, de 24 de agosto de 2009, e na Portaria Normativa N^o 23, de 29 de dezembro de 2010.

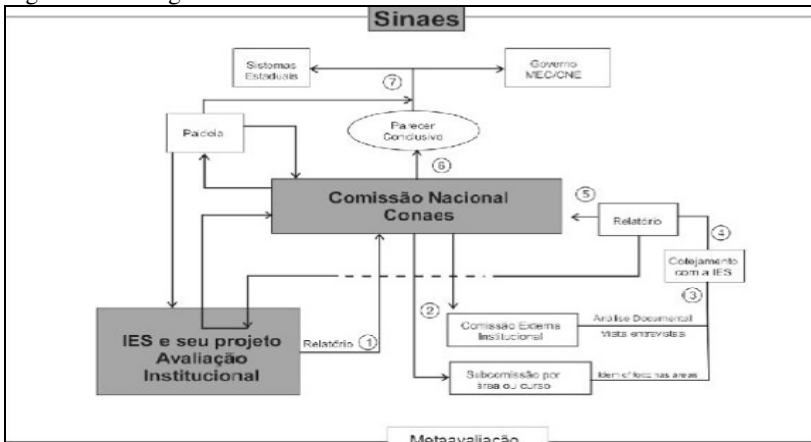
2.3.4 Índices e Conceitos resultantes do ENADE

O ENADE, enquanto base para a avaliação da educação superior, promove um aporte quantitativo no processo de regulação preliminar à avaliação institucional. Nesse momento, o trabalho se propõe a discutir sobre a descrição dos conceitos, buscando contribuições que atestem a inferência dos indicadores no âmbito das instituições de educação superior, com o foco nas faculdades isoladas e na compreensão da estrutura e do impacto de cada um.

2.3.4.1 Indicador de Diferença entre o Desempenho Esperado e o Observado (IDD)

O SINAES, cuja estrutura é sistematizada na Figura 02, apresenta um caráter sistêmico e inovador, em se tratando de um sistema de avaliação da educação superior, o que requer ações sistemáticas de instituições e dos demais órgãos reguladores da educação superior no Brasil. Ao considerar a diversidade do sistema, Frauches (2010) destaca a dificuldade que se posicionou sobre sua implantação, ocasionando diversas discussões sobre sua eficácia, corroborando as questões tratadas por Schwartzman (2008) e Garcia (2011), baseadas no fato de que o SINAES passou a considerar apenas um dos momentos descritos em sua estrutura como sendo a base para constituição dos conceitos e índices preliminares da educação superior.

Figura 02: Fluxograma do SINAES



Fonte: Schwartzman (2008)

O ENADE como base para a construção dos principais conceitos institucionais, além de ser criticado, passou a delimitar ações pragmáticas e paliativas no contexto gerencial, já percebidas por Bittencourt et. al. (2008) como sendo prejudiciais à construção da identidade institucional. Um dos produtos diretos do ENADE é o Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD), que tem o fim de retratar a diferença entre o desempenho dos perfis avaliados no momento da aplicação do Exame.

Assim como salienta o MEC (2006), esse indicador tem o objetivo de mensurar o quanto do conhecimento foi agregado ao acadêmico no decurso de suas atividades na graduação. Isso fez com que diversos autores passassem a questionar a validade desse conceito, ou mesmo criticar sua estrutura, já que o indicador busca avaliar dois perfis diferenciados em um mesmo conceito, suprimindo as diferenças que podem surgir no curso da formação do egresso.

Schwartzman (2008), Garcia (2011), Frauches (2010), Rodrigues (2010) e Castro, Giuntini e Lima (2011) questionam a validade do conceito em função de seu objetivo de mensurar o quanto foi agregado ao estudante no âmbito de sua graduação. Alegam, ainda, que esse caminho é tortuoso à grande maioria dos acadêmicos de curso superior. Independente do perfil social ou econômico do estudante, esse indicador é discutido pelo fato de sofrer influências externas à educação superior, já que aos acadêmicos, sobretudo os ingressantes, trazem desvios de desempenho no ensino médio, o qual é severamente discutido em sua estrutura atual.

Levando em consideração as discussões proporcionadas por Freitas Junior, Cruz e Sharland (2008), percebe-se que compreender o valor agregado aos acadêmicos por um curso é um procedimento complexo e que requer a contribuição de outras variáveis, sobretudo aquelas vinculadas a empregabilidade. Isso se confirma pela contribuição dos autores, também alinhada às contribuições de Reis (2011), já que os níveis de ensino são diferentes nos diversos segmentos de instituição, e os objetivos dos cursos têm bases distintas e buscam atender aos anseios de diferentes comunidades, impedindo que possam ser validados por um único método.

Outro aspecto, considerado pelos autores e corroborados por Freitas Junior, Cruz e Sharland (2008), é o fato de que, durante a formação, o acadêmico sofre diversas influências que não são possíveis serem mensuradas por um único instrumento. Ao considerar os cursos na área das ciências sociais aplicadas, que, de acordo com INEP (2011c) incide em maior número no âmbito das instituições isoladas, mensurar o valor de conhecimento agregado torna-se complexo pelo fato das inúmeras interações que os cursos promovem durante o período de formação, os quais condicionam a capacitação e o desempenho do estudante.

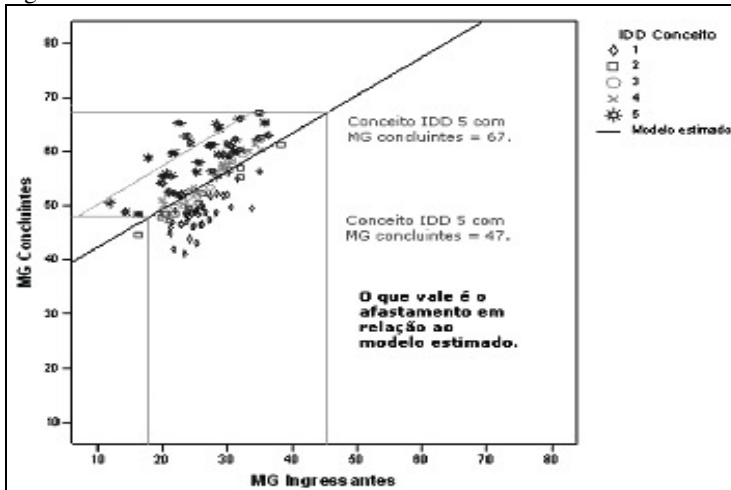
O IDD é um indicador calculado para identificar o impacto do processo de ensino e aprendizagem na formação do egresso. Na composição do conceito, é possível perceber que algumas variáveis se expõem como significativas e são destacadas por Bittencourt et. al.

(2008) como, o desempenho médio dos ingressantes, a proporção de acadêmicos cujos pais têm ensino superior e a razão entre o número de concluintes e ingressantes.

A composição do IDD considera o perfil destacado nas informações do questionário e procura delimitar os aspectos que servem de base para a construção de uma identidade institucional por meio de um estudo sobre o corpo discente que participa do ENADE, mas sem considerar as distintas características que podem compor um mesmo curso de graduação.

Um esboço sobre o cálculo do conceito e sua representação gráfica pode ser identificado na Figura 03, que destaca a função do IDD e suas influências no perfil de formação do estudante, por meio da aplicação de procedimentos estatísticos confusos, como destacado por Garcia (2011).

Figura 03: Variáveis de cálculo do IDD



Fonte: Bittencourt et. al. (2008)

No sentido de proporcionar a compreensão do indicador, Capelato (2011) ainda salienta que, em geral, as instituições entendem o IDD como uma conta simples que se refere à compreensão da diferença entre a média dos ingressantes e dos concluintes no ENADE. Isso se configura em um erro, já que o IDD deve retratar o desempenho médio de um concluinte de um determinado curso de graduação em comparação com o desempenho médio esperado para os concluintes do mesmo curso. Conforme o autor, o indicador deve evidenciar o quanto

determinado curso se afasta da média que é calculada por meio de um estudo sobre os diversos perfis institucionais.

Para proceder de maneira correta, Capelato (2011), ainda, sugere três passos para que o cálculo seja corretamente delimitado, permitindo que ocorra uma compreensão coerente do indicador por parte da instituição. No primeiro momento, sugere-se o agrupamento dos cursos conforme as informações socioeconômicas dos ingressantes, considerando a renda, a escolaridade dos pais e o perfil de escola na qual foi cursado o ensino médio, em conjunto com as seguintes informações:

- percentual de estudantes que se considera de cor branca;
- percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de até 3 salários mínimos;
- percentual de estudantes que trabalha/trabalhou em tempo integral - 40 h semanais ou mais;
- percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade até o ensino fundamental: 1ª a 4ª série;
- percentual de estudantes cujas mães têm escolaridade até o ensino fundamental: 1ª a 4ª série;
- percentual de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública;
- Percentual de estudantes que dedicam de 01 a 02 h semanais aos estudos, além das aulas.

Essas questões levantam maiores reflexões e severas críticas no momento em que se percebe o quanto o ENADE, considerando o IDD, é fator preponderante à construção de um conceito preliminar. Este está diretamente relacionado à regulação de cursos e tem influência direta no financiamento, por intermédio de programas propostos pelas políticas públicas, direcionadas à democratização do acesso de educação superior. Ao considerar o Conceito Preliminar de Curso, o ENADE passa a compor 70% desse conceito, já que 15% vêm das notas dos ingressantes; 15% das notas dos concluintes; 30% do IDD; e 10% do questionário socioeconômico oferecido aos acadêmicos no momento do Exame.

2.3.4.2 O Conceito Preliminar de Curso (CPC)

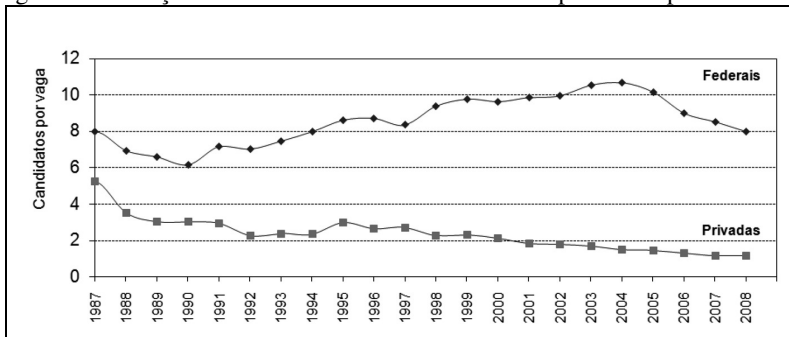
Na sua composição, tal como destaca INEP (2008), o CPC elenca o valor atribuído ao perfil socioeconômico, ao desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes e ao IDD como sendo o valor agregado pela instituição ao acadêmico. Além disso, a composição do

CPC também considera as informações depositadas pela instituição no Censo da Educação Superior, o que é chamado de “insumos” por Fernandes et.al. (2009), que considera, entre outros termos, a titulação docente e o regime de trabalho como sendo aspectos que compõem o Conceito.

A partir dessas orientações, Bittencourt et.al. (2008) destaca que o surgimento do CPC resgata críticas ao SINAES discutidas por Covac (2010) e Castro, Giuntini e Lima (2011) e idealizadas por diversos pesquisadores da avaliação no Brasil. Entre eles, as principais ponderações se originam de Barreyro (2008), Giolo (2008), Polidori (2009) e Dias, Horiguela e Marchelli (2006), as quais são sistematizadas por Bittencourt et.al. (2008). Em síntese, as colocações se amparam no fato de que o CPC proporcionou a perda de foco do SINAES, já que considera a base de um exame predominantemente pautado no desempenho dos acadêmicos, fato contrário à essência sistêmica do SINAES.

Amparado nas considerações de Veltroni et. al. (2011), também se torna relevante destacar que, desde sua concepção, o ENADE passou por diversas modificações que originadas de críticas dos segmentos envolvidos com a educação superior, culminando na criação de diversos indicadores, entre eles o IDD. Este indicador surge em uma tentativa de mensurar o valor agregado e promover uma nova percepção do nível de concorrência no âmbito de cada segmento encontrado no cenário retratado pela Figura 04.

Figura 04: Evolução do nível de concorrência entre IES públicas e privadas



Fonte: Bittencourt et. al. (2008)

Em 2009, por meio da Portaria Normativa N° 821, de 24 de agosto de 2009, a composição do conceito sofre uma nova alteração, a

qual foi alvo de críticas por parte de diversos pesquisadores da educação superior do segmento privado. Entre eles, Garcia (2009), Frauches (2010), Colombo e Cardim (2010) e Colombo e Rodrigues (2011) passam a criticar o Conceito pelo fato de não considerar uma realidade inerente às ações da livre iniciativa, especialmente no momento em que ele considera a titulação docente como indicador preponderante, aliada ao regime de trabalho em instituições isoladas, as quais têm características dinâmicas voltadas ao atendimento do mercado.

Essas críticas estão baseadas nos dados de INEP (2011) que mostram não haver número necessário de professores com a titulação de Doutor para atender à estrutura de todas as instituições e de cursos espalhados pelo Brasil. Garcia (2011) salienta, ainda, que o regime de trabalho não é fator que determina a qualidade do trabalho docente no âmbito da instituição.

Essas alterações podem ser identificadas na Figura 05:

Figura 05: Composição do CPC

<i>Componente</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
<u>Enade</u>	40,0%	30,0%
IDD	30,0%	30,0%
<u>Instalações e Infraestrutura</u>	3,0%	5,0%
Recursos didáticos	8,0%	5,0%
Percentual de professores doutores	12,0%	20,0%
Percentual de professores mestres	0,0%	5,0%
Percentual de professores em regime de tempo parcial ou integral	7,0%	5,0%

Fonte: Bittencourt et. al. (2008)

A despeito de todas as críticas, o INEP (2008) enfatiza que o CPC é um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação, retratando uma realidade e traduzindo os resultados de ações desenvolvidas no sentido da formação do egresso. O Conceito busca retratar o perfil do corpo docente, as condições das instalações físicas, a organização didático-pedagógica e da observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no âmbito dos Projetos de Curso. Bittencourt et.al. (2008) destaca que o Conceito passa a inferir nos atos regulatórios dos cursos, especialmente no momento do processo de renovação de reconhecimento.

Pelas orientações da Portaria Normativa N^o 10, de 02 de julho de 2009, identificam-se algumas influências significativas do CPC, já que o conceito é a base para a constituição do Índice Geral de Cursos

Avaliados, discutido, posteriormente, no processo de consolidação do projeto institucional e dos objetivos do PDI. Com um conceito satisfatório, destacado pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010 como sendo igual ou maior do que três, é possível sopesar os processos de autorização de curso sem as prerrogativas que se arrolam às visitas *in loco*, permitindo que as instituições possam autorizar cursos por intermédio de análises documentais.

Com o advento da Portaria Normativa Nº23, de 29 de dezembro de 2010, o CPC ganha notoriedade ao ser instituído como o principal referencial no ato regulatório de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, destacando as diversas influências e os impactos desse conceito na estrutura e no planejamento das instituições. Nesse instrumento, o Art. 33º-b destaca que o Conceito passa a compor um bojo de indicadores de qualidade calculados pelo INEP com base na avaliação dos estudantes, no momento do ENADE, utilizando variáveis que têm relação direta com o posicionamento estratégico da instituição.

Então posiciona-se outra crítica em relação ao conceito, elencada por Garcia (2011) e Castro, Giuntini e Lima (2011), já que o Conceito de Curso deveria se originar do processo de avaliação a partir da sistemática do SINAES. Ainda, faz-se necessário considerar a estrutura do curso sob uma análise criteriosa e relacionada com o instrumento de avaliação para o respectivo ato regulatório, com destaque para o que foi estruturado pelo MEC (2010), com as inovações para o processo de avaliação externa. Contudo, em função das orientações normativas, da dificuldade de se realizar um grande volume de avaliações e dos aspectos regulatórios descritos pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, o CPC se torna o referencial básico do respectivo ato regulatório, provocando divergências entre instituições e órgãos reguladores da educação superior em função do impacto do conceito.

Em função desse fator, Veltroni et. al. (2011) e Colombo e Rodrigues (2011) destacam que há o receio por parte das instituições em receber a avaliação *in loco* para confirmar seus conceitos, já que, em alguns casos, também há faltas de compreensão da estrutura e da composição do indicador por parte dos avaliadores, fatores destacados pelos autores, capazes de ocasionar ajustes no conceito para uma nota menor.

Já, em cursos com CPC insatisfatórios, aqueles, que obtêm dois (2) e um (1) na compilação dos dados que compõem o Conceito e os cursos Sem Conceito (SC), que ainda não completaram seu primeiro ciclo avaliativo, estão obrigados a receber visitas de avaliação *in loco*

para dar continuidade aos atos regulatórios de renovação de reconhecimento ou de reconhecimento. Os cursos enquadrados nesse perfil são obrigados a solicitar a visita em um prazo de 30 dias após a divulgação das informações pelos órgãos reguladores da educação superior no Brasil.

Nesse período, no caso dos cursos com conceito dois (2) e um (1), as instituições que obtiverem os indicadores nesses patamares também deverão submeter-se a um plano de melhorias acadêmicas, que deverá ser operacionalizado pela instituição, com o acompanhamento da CPA, no sentido de suprimir os aspectos deficitários do curso. Já os cursos “Sem Conceito” (SC) também devem solicitar a visita para consolidar seu processo de reconhecimento, culminando na consolidação do primeiro ciclo avaliativo para a constituição do primeiro CPC.

A partir do que é identificado, percebe-se que o CPC traz diversas influências na construção da proposta institucional, inicialmente considerando a estrutura de cursos e o ambiente de oferta das atividades que se relacionam também com a inserção do acadêmico no âmbito da graduação e com o financiamento estudantil. Contudo o Conceito possui outras influências que vão impactar o processo de gestão institucional, servindo de base para outro relevante indicador de qualidade relacionado com a instituição, denominado Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC)

2.3.4.3 O Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC)

Polidori (2009) destaca que o IGC resumiu o SINAES em um único momento, permitindo a fácil constituição de *rankings* que não consideravam os objetivos propostos no vértice das políticas educacionais e a identidade de cada modelo de instituição, ocasionando uma visão deturpada do sistema por parte da comunidade acadêmica:

É possível verificar que está ocorrendo uma espécie de atropelo das ações ministeriais. Há a impressão de que após a divulgação de orientações e determinações algo foi esquecido. Então, informa-se à comunidade acadêmica (quando isto ocorre, porque a maioria das informações atualmente obtidas em relação à educação superior do país passa por um processo de dedução a partir de informações constantes no

site) que existe outro indicador sendo lançado no ambiente da educação superior (POLIDORI, 2009, p.14)

O IGC se estrutura de acordo com os dados originários da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) que considera os itens descritos na Figura 06 e a distribuição de matrículas por meio do afastamento padronizado. Conforme Moser (2009), isso causa significativa influência no âmbito dos cursos que contemplam mais de 30% dos acadêmicos matriculados. Além desses aspectos, o índice também considera a média ponderada das notas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, os quais também levam em consideração a proporção de matrículas em nível de Mestrado e Doutorado.

Tabela 01: Composição do CPC – bases para a construção do IGC

ENADE	Nota ingressantes	15%	0,75
	Nota concluintes	15%	0,75
IDD		30%	1,5
INSUMOS (40%)		Distribuição	
Corpo Docente (30%)	Titulação: Doutores	20%	1,00
	Titulação: Mestre	5%	0,25
	Regime: TI e TP	5%	0,25
Infraestrutura e Instalações Físicas		5%	0,25
Recursos Didático-Pedagógicos		5%	0,25

Fonte: Moraes (2009)

No âmbito das instituições não universitárias e que não possuem programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a Portaria Normativa N^o12, de 05 de setembro de 2008, destaca que o cálculo será efetuado apenas com base na média dos CPCs e na ponderação de matrículas dos respectivos cursos de graduação avaliados, constituindo referencial norteador da avaliação institucional, ao inferir-se de modo direto na estrutura do SINAES.

Esse fato tornou-se motivo de diversas discussões e críticas, já que o IGC se constitui em um conceito referencial para um processo que é fundamental à consecução de objetivos que estão além dos programas

e de cursos de graduação. Ao interferir no ato de credenciamento, o índice também pode intervir no Plano de Desenvolvimento Institucional, obrigando as instituições a analisar, a rever e a ajustar seus objetivos.

No detalhamento da composição do IGC, Garcia (2009) salienta que, além de considerar a média dos CPCs, fica claro o IGC se compor de indicadores oriundos do ENADE em sua estrutura, utilizando diversos dados que contribuem com a gestão institucional, mas são considerados secundários no processo administrativo. O cálculo faz uso dos dados do Censo da Educação Superior, considerando o número de acadêmicos por curso de graduação, o número de docentes com título de Mestre e Doutor e os docentes contratados em regime de trabalho parcial e integral.

O índice também considera a participação do ENADE, no momento em que utiliza as notas das provas realizadas pelo concluinte e pelo ingressante, envolvendo informações originárias do preenchimento do questionário socioeconômico, uma espécie de avaliação interna preenchida pelo acadêmico no momento de sua participação do Exame. Quando existirem, somam-se a todos esses fatores os conceitos da CAPES relativos à pós-graduação *stricto sensu*.

No momento em que se considera a Portaria Normativa N^o23, de 29 de dezembro de 2010, instrumento que ratificou e consolidou a Portaria Normativa N^o40, de 13 de dezembro de 2007, percebe-se o impacto do IGC nas ações institucionais, supondo conflitos consideráveis na estrutura gerencial da instituição.

Apesar de ainda não existir literatura que comprove a relação desse índice no âmbito do PDI, o principal documento que norteia o desenvolvimento da instituição, independente de seu modelo, a partir da leitura e da análise dos diversos instrumentos legais, que compõem o índice, torna-se possível conjecturar que tal relação existe, especialmente no momento em que se discute sobre determinados artigos da Portaria:

Art. 11-A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação *in loco* poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente.

§ 1º O disposto no caput não se aplica aos pedidos de autorização dos cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, a autorização de cursos poderá ser indeferida, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

§ 3º A reduzida proporção, correspondente a menos de 50% (cinquenta por cento), de cursos reconhecidos em relação aos cursos autorizados e solicitados é fundamento suficiente para o arquivamento do processo. (PORTARIA NORMATIVA Nº 23, de 29 de DEZEMBRO de 2010, p. 2)

No Art. 33-b da Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, as relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional ficam latentes no momento em que se identifica o IGC como configurado em um indicador de qualidade institucional, considerando itens que podem não constar no PDI das instituições. Como não eram contemplados na concepção do SINAES, requerem ajustes pontuais em objetivos, metas e compromissos institucionais. Ao se posicionar dessa maneira, o índice passa a requerer ações institucionais e de gestão, destacadas por Colombo e Rodrigues (2011), como sendo preponderantes ao posicionamento da instituição, especialmente as que estão atuando no segmento privado.

Outra influência do IGC, no contexto institucional, destacada pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, está no impacto regulatório do recredenciamento institucional, já que o indicador é base para o ato, posicionando-se como mecanismo que norteia o processo.

De modo semelhante ao CPC, o IGC também é criticado pelo fato de não retratar as principais características da identidade institucional e por sofrer influências externas que não trazem consigo a transparência proposta pelo SINAES, destacadas por Garcia (2009), Covac (2010) e Castro, Giuntini e Lima (2011) como sendo fundamentais para a consolidação de um sistema de avaliação coerente com os objetivos do Plano Nacional da Educação.

Ao amparar-se nesse conjunto de fatores, considerando o impacto que esses índices e conceitos proporcionam à estrutura da

avaliação, é intenção desta pesquisa analisar as relações entre o IGC e os eixos propostos à construção do PDI no cerne de faculdades isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina.

Com base nessas assertivas, tendo o IGC como fator preponderante à perenidade institucional, parte-se de um pressuposto no qual a relação do índice com o PDI é inerente, por serem dois mecanismos que desencadeiam reflexões sobre a estrutura gerencial da instituição. Para tanto, com vias a consolidar a investigação, parte-se para as descrições metodológicas, que ancoram os prognósticos iniciais, apresentados no capítulo seguinte deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos adotados para coleta, análise e interpretação dos dados estão amparados nas contribuições de Prestes (2002), já que a metodologia proporciona a escolha dos processos de investigação da realidade, definindo procedimentos para se alcançar os objetivos do estudo. Com base nas inferências de Silva e Menezes (2005), Lakatos e Marconi (2005) e Souza, Fialho e Otani (2007), a pesquisa é orientada por uma instrumentação de subsídios para a elucidação da questão problema que orienta o trabalho: Quais as ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) com os eixos do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina?

O Quadro 05 apresenta o resumo dos procedimentos metodológicos delimitados para a pesquisa.

Quadro 05: Resumo dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Método e Classificações da Pesquisa	Método Indutivo/ Classificações: Estudo de Caso, Predominantemente qualitativa, Acadêmica, Aplicada, Descritiva, Explicativa, De Campo.
Unidades de Análise	Três (03) Faculdades Isoladas do Sul do Estado de Santa Catarina, representada por seus respectivos Procuradores Institucionais Educacionais – PN 23, de 29 de dezembro de 2010.
Técnica de coleta de dados	Pesquisa Bibliográfica. Análise Documental. Entrevista Não-Estruturada do tipo Focalizada (Roteiro de 05 questões). Questionário Estruturado
Perspectiva do Estudo	Sincrônica – Corte Transversal
Principais Limitações	Os dados emanam da percepção e interpretação do pesquisador e dos pesquisados, podendo sofrer desvios em função da compreensão de ambos sobre o arcabouço regulador da Educação Superior. Constante possibilidade de alteração da dinâmica da avaliação.

Fonte: Primária (2011)

Nas Instituições que constituíram o objeto de estudo, o processo investigativo ocorre em um momento de destaque no contexto da educação superior e de modo concomitante aos estudos internos que consideram os resultados preliminares da coleta de dados do Censo da Educação Superior. Tal como destaca o INEP (2011), estes dados são

fundamentais para uma percepção prévia do Índice Geral de Cursos Avaliados, já que elencam os principais indicadores que compõem a estrutura do conceito.

A pesquisa também considera as análises do Relatório Final de Avaliação Interna realizados pela CPA que, de acordo com a Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, é um dos pontos para a compreensão do momento institucional e que contribui na compreensão e no retrato do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Considerando as definições de Gil (2010), Lakatos e Marconi (2005) e Souza, Fialho de Otani (2007) e do problema elencado à pesquisa, opta-se pelo raciocínio indutivo, partindo de dados particulares, os quais permitem a construção de uma realidade concreta que pode, ou não, estar contida no âmbito das Instituições pesquisadas. Isso se confirma por intermédio do raciocínio de Martins (2002), já que a pesquisa indutiva é derivada de um conjunto específico de procedimentos que permitem a generalização das conclusões.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por meio das contribuições de Souza, Fialho e Otani (2007), a investigação é classificada como sendo uma pesquisa acadêmica, já que tem seus alicerces pautados na consecução de objetivos educacionais, levando o pesquisador à obtenção de um título acadêmico de Mestre em Administração Universitária.

Sob as orientações de Almeida (2011), a pesquisa se desenvolve pela documentação indireta, a qual se configura no momento em que utiliza documentos pré-existentes nas Instituições, onde se registram as atividades gerenciais e o desenvolvimento do PDI. Já a documentação direta se caracteriza na ocasião em que os dados são obtidos por intermédio de instrumentos específicos de coleta, aplicados no local onde os fenômenos ocorrem, constituindo os dados primários inerentes à investigação.

Quanto à natureza, conforme Gil (2010), a investigação se classifica como sendo uma pesquisa aplicada, já que tem a intenção de consolidar conhecimentos sistemáticos e aplicados para a solução de uma problemática específica, envolvendo direcionamentos concretos para a realidade das faculdades isoladas.

Na abordagem dos objetivos, considerando as definições de Souza, Fialho e Otani (2007), Vergara (2005) e Almeida (2011), a pesquisa se torna descritiva quando se propõe a descrever as ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC)

aos eixos do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina. A pesquisa também é explicativa, como destaca Almeida (2011), quando se focaliza na contextualização dos aspectos que retratados das ações, que configuram as relações entre os IGC, as causas e efeitos e suas analogias, com os eixos propostos à construção do PDI no contexto das Instituições integrantes da pesquisa.

Na abordagem do problema, conforme destacam Souza, Fialho e Otani (2007), a pesquisa tem caráter qualitativo, já que tem no ambiente das Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina, fonte direta de dados, além de utilizar um enfoque indutivo, considerando as inferências de Godoy (1995), atribuindo significados ao ambiente dinâmico onde se posicionam essas Instituições.

Ao considerar as fontes de informação, as considerações de Souza, Fialho e Otani (2007), em conjunto com as contribuições de Almeida (2011), permitem classificar a investigação a partir do lócus da informação coletada. Nesse caso, a investigação é classificada uma pesquisa de campo, pois a coleta de dados acontece no local onde os fenômenos ocorrem e junto aos Procuradores Institucionais das Instituições também objetos de estudo. Ainda, quanto às fontes de informação, se utiliza a bibliografia como fonte de coleta de dados, a partir da utilização de materiais publicados e que servem de alicerce à construção do arcabouço teórico.

No bojo dos procedimentos técnicos, destacados por Souza, Fialho e Otani (2007), a investigação tem cunho bibliográfico e documental, quando se utiliza de fontes secundárias, considerando a revisão de literatura produzida e de documentos e arquivos relacionados ao desenvolvimento do conjunto de Instituições estudadas. A pesquisa também é classificada como um estudo de campo, já que se utilizará de entrevistas com informantes-chave e o fato de ser “empregada em estudos que visam avaliar ações ou interferências realizadas no âmbito social” (SOUZA, FIALHO E OTANI 2007, p.42).

Na perspectiva da elucidação do problema, considerando as técnicas empregadas, a investigação se configura como sendo uma pesquisa participante, segundo as definições de Souza, Fialho e Otani (2007), já que o pesquisador está integrado com a situação e com os fenômenos investigados; no caso, as ações que configuram a relação entre o IGC e os eixos do Plano de Desenvolvimento Institucional.

A pesquisa também se configura como sendo um estudo de caso, considerando o método multicaso a partir das contribuições de Yin (2001), já que busca investigar, de modo empírico, um fenômeno dentro de seu contexto real; no caso diretamente no âmbito das Faculdades

Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina. Desse modo, a pesquisa considera limites, perspectivas, momentos e cenários envolvidos em um segmento complexo, além de se amparar na vivência de cada gestor que participa do processo de coleta de dados, retratando ações, atividades e demais aspectos que se referem aos modelos estudados, ao permitir replicações e novas construções com base no estudo dos dados produzidos e sistematizados.

3.2 DELIMITAÇÕES DA POPULAÇÃO E UNIDADES DE ANÁLISE

Com base nas definições de Richardson (1999), a população da pesquisa se constitui de quatro (4) faculdades isoladas localizadas no Sul do Estado de Santa Catarina representadas por seus Procuradores Educacionais Institucionais, responsáveis pela interlocução com o Ministério da Educação em todas as ações institucionais e por atuarem de modo direto com o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional e com a Avaliação. Esses agentes também são os principais responsáveis por socializar as informações relacionadas com os indicadores de qualidade de cursos e instituições discutidos exaustivamente pela Portaria Normativa N^o 23, de 29 de dezembro de 2010.

Com base nas colaborações de Almeida (2011), a caracterização das unidades de análise considera o caráter Não-Probabilístico Intencional, já que considera quatro (04) Instituições, representadas por seus Procuradores Educacionais Institucionais que se compõem em informantes-chave, com sede no Sul do estado de Santa Catarina. O pesquisador opta por escolher todas, sendo que três (03) delas possuem seus respectivos IGCs divulgados e iguais enquanto uma (1) encontra-se em status de Instituição “Sem Conceito”, por ainda não ter concluído o primeiro ciclo avaliativo. Dentro do delineamento das unidades análise, uma das Instituições não demonstrou interesse em contribuir pelo fato de possuir uma reestruturação técnica e gerencial desenvolvida na Instituição, com caráter estratégico.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

A pesquisa bibliográfica, pelas assertivas de Souza, Fialho e Otani (2007), sustenta a leitura exploratória como etapa desse procedimento, permitindo a construção dos fundamentos teóricos e empíricos relacionados à interação entre IGC e o PDI. Já a análise

documental se consolidou no momento do estudo do PDI das Instituições que possuem IGC, relevante para inteirar o pesquisador com os instrumentos que norteiam a percepção dos Procuradores Educacionais Institucionais sobre as ações que consolidam a relação entre o IGC e o PDI, no âmbito das Instituições.

A entrevista tornar-se-á adequada no momento da obtenção das informações sobre a percepção entre os aspectos que relacionam o Plano de Desenvolvimento Institucional ao Índice Geral de Cursos Avaliados. Isso permite identificar práticas que se configuram como diferenciais no bojo estratégico das Instituições. Considerando as contribuições de Vergara (2005), a entrevista foi realizada por intermédio do método semi-estruturado do tipo focalizado com os Procuradores Educacionais Institucionais, ou simplesmente Procuradores Institucionais (PIs) que compõem as unidades de análise por intermédio de um roteiro de cinco (05) questões abertas com o intuito de verificar os aspectos convergentes entre o IGC e o PDI.

O questionário estruturado é destacado por Zapelini e Zapelini (2007), como sendo um instrumento substantivo no processo de pesquisa, cuja intenção é levantar dados sobre um determinado problema. A aplicação desse instrumento exige esforço prévio e planejamento no sentido da definição e operacionalização das variáveis que vão compor a investigação, originárias das entrevistas realizadas a priori.

Consoante destaca Roesch (1999), a aplicação do questionário consolidará os objetivos elencados na pesquisa e, no âmbito deste trabalho, terão seus dados tratados de modo qualitativo pelo propósito vinculado à identificação das ações que confirmam as relações entre o IGC e os eixos propostos à construção do PDI. As informações serão apresentadas na forma de transcrições textuais, de figuras, de quadros e de outros itens que facilitem a compreensão do assunto em questão. O instrumento, composto de questões fechadas e abertas, foi aplicado aos pesquisados durante o segundo semestre de 2011.

3.4 PERSPECTIVA DO ESTUDO

A pesquisa se desenvolve em uma perspectiva sincrônica, com base nas contribuições de Cresswell (2007), já que o conjunto das Instituições é analisado de modo isolado, pressupondo o estudo em um determinado instante temporal, o qual visa à compreensão dos aspectos momentâneos, sem a pretensão de constituir uma visão histórica ou evolutiva do objeto de pesquisa.

Por meio dessa orientação, alicerçado nas contribuições de Roesch (1999) Hair Junior et. al. (2005) e Zapelini e Zapelini (2007), a perspectiva sincrônica torna-se equivalente ao corte transversal da pesquisa, por ser realizado em um momento de tempo peculiar, além de explorar as ações que confirmam a relação entre o PDI e o IGC, permitindo o entendimento de modelos e métodos gerenciais e a oferta de alternativas que consolidem o IGC no âmbito das Instituições estudadas.

3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A pesquisa, assim como qualquer outra, apresenta limitações que devem ser esclarecidas. Com relação à delimitação do problema e a generalização dos resultados, o estudo em tela buscará apresentar as ações que configuram a relação entre o IGC e os eixos propostos à construção do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina por meio da contribuição dos Procuradores Educacionais Institucionais, utilizando a contribuição da revisão de literatura, das entrevistas e da aplicação de questionário. Então, mesmo com base nas construções ensejadas pelos instrumentos aplicados, às percepções relacionadas aos objetivos da investigação partem da percepção dos pesquisados e da interpretação feita com relação ao arcabouço teórico e documental coletado.

As informações construídas, as quais são decorrentes da pesquisa bibliográfica, das análises documentais, das entrevistas e dos questionários e relatam os valores do pesquisador e dos participantes da pesquisa, bem como a interpretação do pesquisador sobre o assunto. A descrição e a fundamentação das ações que configuram as relações entre o IGC e o PDI, estabelecidas nos objetivos do trabalho, podem refletir fundamentos teóricos e práticos quanto à percepção dos participantes da pesquisa. Tendem ainda, a sofrer alterações de acordo com as novas preposições sugeridas pelos órgãos reguladores da educação superior no Brasil. Toda a construção retrata uma postura que ocorre em um determinado interregno temporal, o que pode incorrer em construções limitadas.

Apesar desses aspectos, o estudo tem relevância no momento em que se posiciona como um dos precursores de uma discussão relacionada à consolidação das instituições isoladas como um mecanismo coeso de democratização do acesso à educação superior, considerando também os esforços da iniciativa privada da educação superior.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES

A partir dos objetivos da pesquisa, neste capítulo serão discutidas as considerações eminentes do processo de coleta e sistematização de dados. Desse modo, assim como destaca Voos (2004), sob a orientação de Lincoln e Guba (1989), as informações apresentadas resultam da apropriação do pesquisador dos dados coletados e da influência dos procedimentos de tratamento aplicados, respeitando aspectos inerentes a um trabalho científico.

4.1 AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS E SUAS RESPECTIVAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A intenção, de acordo com os objetivos do trabalho, é proporcionar um estudo sobre as relações entre o IGC e os eixos do PDI no âmbito deste modelo institucional, tomando como base casos de faculdades semelhantes e que demonstram preocupação preponderante com o processo de avaliação e de regulação. A Tabela 02 apresenta a relação de Instituições que compõem o escopo da pesquisa.

Tabela 02: Dados do Índice Geral de Cursos Avaliados – 2010

DADOS DO ÍNDICE GERAL DE CURSOS AVALIADOS – 2009				
IES	CAT.	ORG.	CONCEITO	IGC CONTINUO
FACIERC*	Privada com Fins Lucrativos	Faculdade Isolada	3	279
FUCAP*	Privada com Fins Lucrativos	Faculdade Isolada	3	244
FACULDADE SATC**	Privada com Fins Lucrativos	Faculdade Isolada	S/C	S/C
ESUCRI	Privada com Fins Lucrativos	Faculdade Isolada	3	253
UNESC	Pública de Direito Privado	Universidade	3	239
UNISUL	Pública de Direito Privado	Universidade	3	247
UNIBAVE	Pública de Direito Privado	Centro Universitário	3	227

Fonte: INEP (2011d)

*IES objeto de estudo/ ** IES em “Sem Conceito” de acordo com a divulgação do INEP (2011d)

Sob a ótica desses dados, a pesquisa enseja consolidar um de seus objetivos, caracterizando as instituições ao objeto de estudo e a suas respectivas contribuições ao processo de democratização da educação superior, consolidado a seguir.

4.1.1 Contribuições da FACIERC ao processo de democratização do acesso à educação superior

As intenções da Instituição, de acordo com as contribuições da pesquisa, estão delineadas em sua área de atuação acadêmica, confirmando as intenções da FACIERC de atender aos ensejos da comunidade do entorno ao preconizar áreas, como: o empreendedorismo, a tecnologia e as ciências sociais aplicadas, atuando em uma região que, de acordo com FACIERC (2010), apresenta um alto potencial para a inovação nas organizações que compõem o conglomerado empresarial da região. Em seu perfil institucional, a Instituição, credenciada como Faculdade Isolada, posiciona-se de modo a proporcionar uma contribuição às áreas prioritárias do desenvolvimento do País, formando profissionais aptos às necessidades do mercado regional.

Com base nas contribuições da pesquisa, percebe-se que a Instituição desenvolve suas contribuições dentro das prerrogativas destacadas por sua área de atuação acadêmica elencada em seu PDI, aperfeiçoando seus objetivos a partir das perspectivas da qualidade dos ensejos da avaliação institucional, utilizando-a como ferramenta gerencial. Ainda de acordo com a investigação, os dados resultantes do instrumento de coleta de dados relatam que a FACIERC desenvolve suas atividades desde 2000, contando, atualmente, com 600 acadêmicos matriculados em seus cursos de graduação.

No momento em que se considera o período de atividade, percebe-se que a FACIERC se encontra posicionada dentro dos ciclos avaliativos destacados pela Portaria Normativa Nº 1, de 10 de janeiro de 2007, e da Portaria Normativa No 23, de 29 de dezembro de 2010, consolidando experiências relacionadas com a avaliação institucional e as nuances da regulação, tendo, no Índice Geral de Cursos Avaliados, a base para seu processo de credenciamento institucional em tramitação no Conselho Nacional da Educação.

Ao considerar o número e o perfil de acadêmicos, especificamente no âmbito da graduação, percebe-se que a Instituição está de acordo com o perfil das Faculdades Isoladas, que atuam no contexto da educação superior no Brasil, constituindo um ambiente

dinâmico, complexo e competitivo, de modo a proporcionar uma contribuição em poucas áreas do conhecimento. Isso se comprova no momento em que os dados da pesquisa retratam que, de seus 600 estudantes, a Instituição possui mais de 70% de seus acadêmicos na faixa etária de 18 a 24 anos, considerada prioritária no âmbito dos dados relacionados à escolarização líquida no Brasil.

Dentro de suas ações estratégicas, a Instituição também preconiza a inclusão por intermédio de políticas afirmativas e de financiamento, utilizando prerrogativas de democratização de acesso e de inclusão. Isso se confirma no momento em que as investigações mostram que a Instituição, que possuidora de 30% de seus acadêmicos com algum tipo de financiamento, oferta oportunidades, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), reformulado pela Portaria Normativa N^o 11, de 04 de maio de 2010, vinculando o processo de adesão a uma avaliação satisfatória, tendo por base o Índice Geral de Cursos Avaliados.

Outro programa, com o fim de proporcionar o acesso, a inclusão e a permanência, utilizado pela Instituição é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual foi alinhado pela Portaria Normativa N^o 10, de 20 de abril de 2010. Além desses, a FACIERC também possui o seu Regulamento Financeiro, que determina as regras e demais regulamentações relacionadas à política de bolsas e descontos, constituindo-se como um programa de financiamento próprio e devidamente institucionalizado.

Sob esse aspecto, importa destacar as contribuições de Monteiro (2011) e Garcia (2011), que evidenciam a contribuição de programas de financiamento próprios da instituição, já que eles possuem uma flexibilidade maior do que os programas governamentais, permitindo que mais acadêmicos possam partilhar do benefício. Ao optar por esse tipo de possibilidade, a FACIERC permite que suas atividades educacionais ganhem escopo para atender às classes sociais abastadas que, de acordo com Garcia (2011), se tornam o público-alvo da educação superior.

A FACIERC, assim como o conglomerado de instituições de perfis semelhantes, tem a evasão como uma preocupação preponderante e considerável, confirmando as assertivas de Garcia (2006), Silva R. (2008), Monteiro (2011) e Garcia (2011). No segmento, de acordo com Monteiro (2011), os indicativos vinculados à evasão chegam perto dos 14%, sendo que o seu controle eficaz passa a se tornar um aspecto determinante ao sucesso das atividades da instituição.

Com os dados da pesquisa, percebe-se que, na FACIERC, não há um controle sistematizado da evasão no âmbito de seus cursos de graduação, fato que pode influenciar os direcionamentos relacionados ao com o IGC no âmbito da Instituição. Tal aspecto é discutido por Polidori (2009) e Bittencourt et.al. (2008), porque o indicador sofre a influência da ponderação de matrículas em anos nos quais o ENADE não atingir determinadas áreas do conhecimento. Por sofrer esse tipo de impacto, o índice leva em consideração o alunado da instituição em determinados programas de graduação, mais precisamente aqueles que possuem resultados de avaliações anteriores, o que pode desestabilizar o indicador da Instituição.

As contribuições do informante-chave na FACIERC mostram que também não há o controle sistematizado da ociosidade, e isso também pode trazer um impacto no âmbito do cálculo do IGC. Apesar de não haver um controle sistematizado, a Instituição entende que o acompanhamento do desempenho e da frequência discente pelo Coordenador de Curso é um método de combate tanto à evasão quanto à ociosidade.

De acordo com a contribuição do informante-chave da FACIERC, esses aspectos configuram-se como integrantes de uma relação com o IGC, já que estão relacionados à composição do conceito e servem como base de cálculo em anos em que a Instituição não tem cursos avaliados pelo ENADE. Por tal aspecto, os controles da evasão e da ociosidade, além de constituírem ações alinhadas ao Plano Nacional da Educação, também podem estar diretamente vinculadas aos atos regulatórios, no momento em que impactam na estrutura do indicador da Instituição.

4.1.2 Contribuições da FUCAP ao processo de democratização do acesso à educação superior

O desenvolvimento da educação superior no Brasil se estrutura sob contribuições de um segmento que continua em expansão, sobretudo no momento em que se consideram conceitos como democratização do acesso, inclusão, permanência e interiorização. O segmento privado, retratado por Morhy (2003) e plenamente discutido por Rodrigues (2010), estrutura-se pelas atividades das escolas eminentemente isoladas que ofertam cursos com o objetivo de atender aos ansejos sociais da região e às especificidades de um mercado que anseia por educação superior.

As diversas reflexões sobre o cumprimento dos objetivos do PNE mostram que a educação superior continua se desenvolvendo pela atividade do segmento privado, o qual estrutura possibilidades de construção social por meio da atividade das instituições de pequeno porte, que observam com eficácia as necessidades específicas do seu entorno. As instituições isoladas, nesse contexto, esmeram-se em consolidar suas ações a partir das expectativas de sua comunidade, atendendo a conceitos relacionados aos objetivos destacados nos planos educacionais ensejados pelas políticas públicas no Brasil.

Por considerar os esforços desses modelos institucionais, é possível identificar que os dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo INEP (2011), retratam a estrutura e o funcionamento de instituições que possuem esse perfil e estão inseridas em contextos complexos e competitivos, em função do número de instituições e das perspectivas que as envolvem, discutidas plenamente por Capelato (2011). Por esse aspecto, as atividades dessas instituições devem se dirigir por projetos institucionais consistentes e pautados em objetivos coerentes e factíveis, de acordo com a identidade assumida em sua essência e validada pela avaliação.

Com base nos direcionamentos, a pesquisa identifica que a FUCAP possui o perfil no momento em que se apresenta como Faculdade Isolada com um quantitativo de aproximadamente 700 acadêmicos matriculados em seus cursos de graduação, consolidando as premissas do Plano Nacional da Educação de 2001 e dos objetivos destacados por Garcia (2006) para esse modelo institucional.

Isso se confirma no momento em que a Instituição proporciona educação superior a uma região carente por formação em determinadas áreas do conhecimento, buscando formar diferenciais competitivos em seu ambiente de atividade. Ao identificar as considerações de seu PDI, verifica-se que, a partir de uma revisão do documento em função dos aspectos vinculados ao seu recredenciamento institucional, a Instituição passa a atender a áreas que vão além das ciências sociais aplicadas, contemplando a engenharia e as ciências humanas em seu escopo de atividades, em função do que é apresentado por CAPES (2010), como sendo prioridades para o desenvolvimento do Brasil.

A proposta institucional se confirma aderente aos direcionamentos do Plano Nacional da Educação e aos objetivos preponderantes para a educação superior no Brasil no momento em que se identifica o período de atividade da Instituição, credenciada no ano de 2001. Com suas bases centradas em um ensino de qualidade e orientada para o atendimento das demandas regionais, a FUCAP se posiciona em

um ambiente dinâmico e orientado pelo aporte de considerações regulatórias, as quais se concretizam no âmbito dos instrumentos de avaliação e nos indicadores de qualidade da educação superior, demarcados pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010.

Por estar no mercado há mais de 10 anos, a FUCAP vivenciou as alterações bruscas promovidas pelos diversos instrumentos legais que regulam a educação superior, especificamente na esfera da avaliação e da regulação. Isso desenvolveu a maturidade gerencial da FUCAP, qualificando seus gestores para a construção de uma identidade institucional e para o atendimento dos objetivos destacados em seu PDI. Este fator determinou diversos diferenciais competitivos no âmbito da Instituição, sobretudo àqueles vinculados ao processo de avaliação.

Outro aspecto que introduz a FUCAP, no contexto do desenvolvimento da educação superior no Brasil, é o atendimento aos públicos prioritários da educação superior, aderentes à proposta da OCDE (2010) e em observância aos direcionamentos descritos por Garcia (2011) e Monteiro (2011), colimando um alinhamento sistemático com os objetivos governamentais para a educação. Tal aspecto se confirma no momento em que os dados da pesquisa retratam o atendimento aos acadêmicos em idade destacada pela OCDE para cursar a educação superior.

Pautada neste direcionamento, a pesquisa mostra que a Instituição atende a mais de 55% desses alunos, sendo que os demais se encontram na faixa etária discutida por Garcia (2011), constituindo a força de trabalho operacional que, ainda, não possui graduação em nível superior. Entre outros aspectos, isso requer um maior esforço na qualificação dos acadêmicos, inserindo-os no universo da educação superior e no contexto do mercado de trabalho, confirmando os objetivos descritos no PDI da FUCAP.

Ao identificar o desempenho dos acadêmicos do curso de graduação em Administração, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, realizado em 2009, percebe-se que a FUCAP logra êxito em seu processo formativo, promovendo um substantivo valor agregado à formação de seus acadêmicos. Isso confirma o aspecto Indicador de Diferença de Desempenho (IDD), discutido por Capelato (2011), posicionado como sendo um retrato do valor agregado na formação do egresso, a partir da comparação do desempenho dos acadêmicos de uma determinada instituição com os de instituições de perfis e estruturas semelhantes.

A FUCAP apresenta o conceito cinco (5) nesse indicador, considerado o quantitativo máximo a ser aplicado em função de uma

escala numérica que vai de um a cinco (1-5). Isso demonstra a eficácia das atividades de ensino e aprendizagem, além de fornecer um subsídio considerável ao cômputo dos demais indicadores de qualidade da educação superior no âmbito da Instituição.

A preocupação com conceitos ensejados pelos objetivos da educação superior no Brasil é a base para a proposta educacional da Instituição, porque o projeto institucional está calcado no cerne da democratização do acesso, da inclusão e da permanência. O fato se retrata no âmbito institucional, a partir da preocupação da Instituição em promover políticas de financiamento ao estudante, preconizando a utilização de ferramentas que se constituem em prol da inclusão na educação superior e, conseqüentemente, da democratização do acesso a uma região que necessita de educação superior de qualidade.

Entre tais programas, destacam-se aqueles que são originários das políticas públicas que constam nos projetos de desenvolvimento da educação em nível nacional, tais como o PROUNI e o FIES. Ainda, há os que são desenvolvidos em nível estadual, nos moldes do Art. 170 e do Art. 171, considerados iniciativas inovadoras, desenvolvidas no âmbito do estado de Santa Catarina e aderentes aos objetivos do Plano Nacional da Educação.

A partir das contribuições da Lei Complementar N°281, de 20 de janeiro de 2005, os programas prestam assistência, por meio de subsídios do governo catarinense, aos acadêmicos matriculados em instituições de educação superior privadas do Estado, fornecendo também subsídios à pesquisa no âmbito estadual.

A FUCAP ainda possui um programa de financiamento próprio e customizado ao perfil de seus estudantes, o que na visão de Monteiro (2011) é um diferencial competitivo, permitindo o acesso e a permanência de acadêmicos que não se enquadram nos perfis ensejados pelos demais programas. Por meio dessa iniciativa, a Instituição consegue atender à demanda pelas contribuições decorrentes das necessidades regionais, de seu público específico e de suas características demográficas.

A relevância desses programas se confirma na FUCAP, no momento em que a pesquisa identifica mais de 50% dos acadêmicos da Instituição com algum tipo de financiamento, consolidando práticas de inclusão identificadas como um fator crítico de sucesso na Instituição. Tal aspecto determina um notório reconhecimento da sociedade, já que as políticas de financiamento permitem à FUCAP atender às necessidades sociais que se apresentam e consolide seus objetivos e valores institucionais.

As políticas de financiamento adotadas pela FUCAP também refletem em outros aspectos, no âmbito da Instituição, e podem, inclusive, alavancar seus indicadores de qualidade, já que os dados consideram os números de matrículas no contexto dos cursos de graduação. No cálculo do IGC, quando não existem dados de participação no ENADE do respectivo ano, considera-se a ponderação de matrículas, tal como é discutido pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, sendo que esse fator passa a ter relação intrínseca com o controle da evasão e da ociosidade das vagas. As políticas de financiamento ensejadas pela Instituição passam a ser um mecanismo efetivo contra esses fatores, que de acordo com o Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP (2011), vem aumentando no último ciclo de avaliação.

De acordo com as investigações, percebe-se que os indicadores relacionados à evasão na FUCAP são menores que os números destacados por Monteiro (2011), levantados por meio do estudo do Censo da Educação Superior de 2009, em torno de 14%. Isso demonstra a eficácia das políticas institucionais de formação, sobretudo as que são relacionadas ao controle desse evento.

Conforme a pesquisa, a FUCAP apresenta um índice menor de 8% referente ao primeiro semestre de 2011, desenvolvendo ações, como o “Plano Fidelidade”, voltado à construção de um planejamento para o equacionamento das mensalidades, e o “Incentivo ao Retorno”, promovendo o preenchimento de vagas a partir do retorno de acadêmicos evadidos, isentando-os da primeira mensalidade.

No momento em que se considera a ociosidade, percebe-se que a FUCAP também logra êxito em suas ações, já que a pesquisa mostra que os indicadores relacionados a esse aspecto também são menores do que os índices demonstrados por Monteiro (2011). Atualmente, considerando também as análises de Garcia (2011), o índice, em nível nacional, chega a 52% no contexto das instituições privadas. Na Instituição, o indicador é de 30%, se considerado o primeiro semestre de 2011, controlado a partir do desenvolvimento de ações relacionadas ao processo seletivo e à oferta de vagas para disciplinas isoladas.

Os programas preconizados pela Instituição ainda preveem que as vagas ociosas sejam ocupadas matrículas em disciplinas isoladas, retornos, reingressos e transferências, determinando as regras no edital lavrado na época do processo seletivo da FUCAP. Esses aspectos, dentro das considerações de Frauches e Fagundes (2007), Colombo e Cardim (2010) e Rodrigues (2010), consolidam a identidade institucional em pilares descritos nos planos e objetivos para a educação

superior no Brasil, consolidando-a como Instituição responsável e comprometida com o seu *locus* de atividade.

4.1.3 Contribuições da SATC ao processo de democratização do acesso à Educação Superior

Ao identificar, por intermédio da pesquisa, os aspectos, que consolidam as intenções da Faculdade SATC no processo de democratização da educação superior no contexto da região Sul do estado de Santa Catarina, percebe-se que a Instituição assume compromissos aderentes à proposta de desenvolvimento da educação superior no Brasil, além de desenvolver suas atividades em áreas prioritárias para o desenvolvimento do País, destacadas no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação, promulgado pela CAPES (2010).

As intenções da Instituição se amparam em atender às áreas de conhecimento específicas e reiteram as especificidades imbuídas em sua identidade institucional, a qual faz da Instituição um referencial em áreas, como a da engenharia e da tecnologia da informação, influenciando outros programas que possam ser desenvolvidos pela Faculdade.

No momento em que se consideram as contribuições de Monteiro (2011) e CAPES (2010), percebe-se que a Faculdade SATC busca a constituição de uma identidade específica e diferenciada das ações assumidas por outras instituições da região, fomentando pesquisas, projetos e demais ações que determinem uma percepção diferenciada de sua estrutura pela comunidade acadêmica.

Com os dados da pesquisa, mesmo se constituindo como uma Faculdade Isolada, credenciada dentro das considerações do Decreto N^o 5.773, de 09 de maio de 2006, a Faculdade SATC preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no momento em que busca uma interação com a sociedade por intermédio da produção e da socialização de conhecimentos relevantes ao desenvolvimento da comunidade, utilizando metodologias inovadoras em seu processo de ensino e aprendizagem.

A Instituição ainda é jovem, mas, com quase dez anos de atividade, já contempla mais de 700 acadêmicos em seus oito cursos de graduação em nível de bacharelado e de graduação tecnológica, confirmando as áreas tecnológicas como sendo a base de sua identidade institucional destacada em seu PDI. Nesse contexto, a SATC também logra êxito quando desenvolve suas atividades no sentido de atender ao público-alvo destacado pelo PNE, atendendo mais de 70% de

acadêmicos dentro da faixa etária de prioridade da educação superior no Brasil, entre 18 e 24 anos.

Em consonância com esses aspectos, a Instituição também busca a inclusão, a democratização do acesso e a promoção da permanência por intermédio da oferta de programas de financiamento que, de acordo com Monteiro (2011), é a base para o desenvolvimento de um processo de expansão necessário e fundamental para a consolidação da educação superior como instrumento de construção social. De acordo com as contribuições da investigação, a Faculdade SATC preconiza os programas delineados pelas políticas públicas em âmbito nacional, como o ProUni e o FIES, e, em âmbito estadual, como o Art. 170 e o Art. 171.

Esses programas também são responsáveis por orientar a construção do perfil institucional, já que são considerados no âmbito dos indicadores de qualidade da avaliação institucional por intermédio de aspectos que são verificados em instrumentos complementares de coleta de dados da educação superior, tais como o Censo da Educação Superior e o Questionário Socioeconômico do ENADE. Os fatores ora levantados tornam-se substantivos no cálculo dos índices, que levam em consideração a estrutura da oferta institucional e o público atingido pelas ações da Instituição.

Na Faculdade SATC, por meio dos dados da pesquisa, os programas de financiamento atendem ao quantitativo baixo, sendo que cerca de apenas 10% dos acadêmicos usufruem destas oportunidades. Isso retrata um perfil socioeconômico diferenciado dos acadêmicos da Instituição, o que tem impacto no momento em que são constituídos os princípios comparativos ensejados pelo Indicador de Diferença de Desempenho Esperado e Observado, utilizados nos Conceitos Preliminares de Curso que culmina no Índice Geral de Cursos Avaliados, que convergem à consecução dos objetivos propostos pelo SINAES.

O perfil institucional diferenciado também se estrutura no momento em que se identificam os dados relacionados à evasão e a ociosidade nos cursos da Instituição, os quais são, de acordo com Monteiro (2011) e Garcia (2011), fatores preponderantes ao desenvolvimento das atividades e objetivos institucionais.

Ao considerar a evasão, que no cenário das instituições privadas podem chegar a 14%, a Faculdade SATC apresenta um indicador abaixo dos 10%, o que pode ser considerando quase que insignificante, consolidado por programas de nivelamento e serviços de apoio

pedagógico e psicopedagógico, alinhando os resultados desses instrumentos com as políticas de ensino da Instituição.

Já no âmbito da ociosidade, enquanto a iniciativa privada em âmbito geral apresenta indicadores próximos aos 52%, a Faculdade SATC tem seus indicadores fixados em 38%, e em processo de diminuição de acordo com pesquisas internas da autoavaliação.

Esses indicadores estão diminuindo em função da oferta de disciplinas isoladas, transferências externas e a busca por acadêmicos interessados em desenvolver uma segunda graduação. Isso permite que a Instituição se posicione de modo a atender as necessidades específicas e designadas a partir dos compromissos assumidos em seu PDI, atuando rumo ao atendimento de aspectos prioritários para a região, para o estado e, de acordo com CAPES (2010), pelo Brasil.

Dando prosseguimento à investigação, após as análises dos aspectos que determinam a contribuição de cada instituição no processo de democratização do acesso à educação superior, parte-se para as descrições da percepção dos informantes-chave, neste caso do Procurador Institucional, sobre a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados e o PDI no âmbito das instituições pesquisadas.

4.2 A PERCEPÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O IGC E O PDI NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Tendo o foco em um dos objetivos específicos do trabalho, por meio das orientações do processo de coleta e tratamento de dados, seguem descritas as considerações que emanaram da entrevista realizada junto aos Procuradores Institucionais, considerados como informantes principais e interlocutores entre o pesquisador e a respectiva Instituição.

4.2.1 Na FACIERC

De acordo com a pesquisa, percebe-se que na FACIERC o Índice Geral de Cursos Avaliados se relaciona com o Plano de Desenvolvimento Institucional no momento em que traz no seu bojo determinações regulatórias vinculadas a perenidade da Instituição. Com base nas contribuições do entrevistado, o IGC é fator determinante da constituição de objetivos e ações de curto, médio e longo prazo na estrutura gerencial, já que exige a qualificação do corpo docente da Instituição e, sobretudo, na proposta educacional e curricular da Faculdade, já que o índice é composto fundamentalmente do desempenho dos estudantes.

Desse modo, os objetivos do PDI que consideram o desempenho dos estudantes, as ações vinculadas à qualificação do corpo docente e aos ensejos e ajustes gerenciais necessários tornam-se as principais vertentes desta relação, visto que esses itens devem se constituir no ponto central de discussão sobre a reorientação do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Nas contribuições do Procurador Institucional da FACIERC percebe-se que:

IGC e PDI devem caminhar juntos em função das convergências que ambos apresentam no sentido de promover a perenidade da instituição, já que o conjunto de indicadores que compõem o índice, de alguma maneira, se relacionam com os diversos objetivos que o PDI da FACIERC se propõe a desenvolver. É importante identificar que, no momento em que a IES compreende as vertentes desta relação, que na Instituição estão relacionadas com a estrutura do índice e com os objetivos do PDI, certamente as ações institucionais vão se posicionar de modo proativo na observância das necessidades ensejadas pelo conceito. (ENTREVISTA: P.I DA FACIERC, 2011).

Ainda no momento em que se consideram as estruturas de ambos os aspectos, percebe-se que o IGC passa a determinar uma influência nos diversos eixos que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional, já que requer ações institucionais que atendam critérios prescritos em instrumentos legais, os quais promovem um impacto significativo no segmento privado.

Na FACIERC, com base nas contribuições do Procurador Institucional, o IGC causou influência direta na estrutura do PDI, requerendo diversas reuniões de ajuste dos objetivos e de construção de propostas de ações que promovessem a compreensão desta relação pela comunidade acadêmica.

O IGC é considerado no Perfil Institucional no momento em que requer ações que consolidem a identidade institucional da FACIERC, desencadeando compromissos que, quando assumidos, vão nortear, inclusive, a proposta curricular da Faculdade. Com base na entrevista, percebe-se que o IGC também é compreendido na estrutura do Projeto Pedagógico Institucional quando consolida as políticas de ensino que culminam na construção da proposta gerencial e acadêmica

da Instituição, permitindo que se constituam objetivos aderentes ao processo educacional e a gestão.

Na contribuição do entrevistado percebe-se que:

O IGC faz com que a Instituição assuma o compromisso de rever o seu Plano de Desenvolvimento Institucional de maneira constante pelo fato de ser um conceito dinâmico. Apesar das diversas críticas, somos obrigados e compreender o conjunto de ações que se constitui para atender os ensejos do conceito e assim constituir práticas que, quando bem delineadas, vão impactar em quase todos os eixos do Plano de Desenvolvimento Institucional. O IGC se diluí dentro do PDI por intermédio de práticas que vão envolver todo o escopo institucional. Não é importante saber neste momento se o conceito é bom ou ruim, mas sim compreender os direcionamentos que ele causa no contexto institucional. (ENTREVISTA: P.I DA FACIERC, 2011).

A partir desta compreensão, considerando o que colocam Castro, Giuntini e Lima (2011), percebe-se que o IGC, apesar das críticas que se impõem, deve ser compreendido de modo peculiar no âmbito de cada realidade institucional, permitindo que se constituam práticas aderentes às necessidades de cada instituição. Na FACIERC, por meio das contribuições da pesquisa, as informações do Procurador Institucional mostram que as principais ações estão vinculadas uma profunda investigação sobre a estrutura do Plano de Desenvolvimento Institucional, de modo a compreender a essência da identidade institucional e direcionar as ações necessárias para o cumprimento de cada política.

Com base nas informações do informante-chave, a FACIERC entende que no momento em que se volta para suas políticas institucionais e para ações concretas que visam o cumprimento do PDI, automaticamente se atendem as considerações ensejadas pelo IGC, tendo em vista que os dois aspectos culminam para a perenidade institucional. Isso se confirma quando as principais ações desenvolvidas pela FACIERC para atender a estrutura do IGC se voltam para as políticas de gestão descritas no PDI da Instituição, já que estas abarcam

toda a estrutura acadêmica e administrava da Faculdade, requerendo ações sistêmicas e integradas da gestão institucional.

E é sob estas políticas, conforme o Procurador Institucional, que a avaliação interna ganha notoriedade, já que ela é a responsável por desencadear um estudo sistemático da estrutura dos indicadores que compõem o IGC, com ênfase nas informações requeridas pelo ENADE e pelo CPC. A CPA-FACIERC, com o auxílio do Procurador Institucional, desenvolve fóruns de discussões e grupos de estudo que tem a função de sugerir ações relacionadas à consecução dos objetivos institucionais descritos no PDI e da observância às conexões com o IGC nos planos setoriais de trabalho.

A partir desta orientação, o IGC passa a ser considerado na avaliação interna, já que os planos originários do PDI consideram práticas comuns entre a consecução dos objetivos institucionais e do IGC, na observância das especificidades de cada aspecto. Ao considerar o IGC no escopo do PDI e da avaliação interna, o Procurador Institucional da FACIERC compreende que:

A avaliação interna não deve se restringir apenas a aplicação de instrumentos, questionários ou entrevistas sobre a qualidade dos professores, da biblioteca ou de qualquer outro insumo da IES. Ela deve ser um procedimento sistemático de estudo da conjuntura atual da Instituição de modo a promover o que o SINAES chama de auto-conhecimento. Portanto, quando o IGC surgiu se fez necessário olhar para a avaliação e para o PDI de modo a integrá-los ao que o IGC solicita, permitindo que toda a Instituição caminhe integrada aos ensejos do PDI e da regulação, ou seja, do IGC. E é justamente este aspecto que a FACIERC considera ser o seu principal método de consolidar o IGC como um diferencial competitivo, apesar das diversas críticas que estão envoltas ao conceito. (ENTREVISTA: P.I DA FACIERC, 2011).

Sob este alicerce, as contribuições do Procurador Institucional da FACIERC retratam que o IGC, apesar das críticas discutidas por Covac (2011), pode prestar uma contribuição ao processo de construção da identidade institucional, reservando os devidos cuidados para não tomá-lo como atividade-fim da Instituição, já que a Faculdade entende

que a sua principal função está arrolada a sua missão e não a um conjunto restrito de indicadores que causam diferentes impactos no âmbito de cada instituição.

4.2.2 Na FUCAP

Por intermédio de seu Procurador Institucional, a FUCAP logra êxito em compreender a essência do indicador como sendo instrumento de constituição de um projeto institucional, já que o IGC se posiciona como um mecanismo de regulação e que impacta no processo de credenciamento institucional, atualmente em protocolo. No momento em que compreende esta dinâmica, a Instituição pode preconizar ações que permitam que o índice passe a compor o seu projeto institucional, tornando-o aderente aos objetivos institucionais.

Para tanto, de acordo com as investigações e contribuições do Procurador Institucional da FUCAP, o PDI deve atender ao contexto da Instituição, permitindo que, de certo modo, o IGC torne-se uma espécie de “espelho” do processo de ensino e aprendizagem, o qual retrata em partes a identidade institucional. Desse modo, na FUCAP o IGC se relaciona com o PDI no momento em que constitui parte do projeto institucional, o qual é planejado de acordo com a dinâmica da avaliação, considerando o desempenho preponderante do acadêmico no ENADE, quanto à constituição dos objetivos institucionais.

A relação se confirma também no momento em que a FUCAP analisa os principais aspectos de sua missão e de sua identidade, que retratam um viés direcionado à formação integral do acadêmico, desenvolvendo competências ensejadas pelo Exame no processo de ensino e aprendizagem.

Nas contribuições do Procurador Institucional, percebe-se essa relação da seguinte forma:

O PDI se relaciona de maneira integral com o IGC, posto que as políticas da IES são seguidas e refletem o próprio IGC. Um PDI fora do contexto da IES, ou não implantado de acordo com o que fora planejado, reflete no IGC, considerando que 60% de sua composição advém do Enade: Ingressantes, concluintes e IDD. (ENTREVISTA: P.I DA FUCAP, 2011).

Ao identificar esses aspectos, percebe-se que o IGC, no âmbito da FUCAP, é um instrumento secundário, mas que está sobreposto ao processo de construção da identidade institucional, determinante da estruturação das estratégias da Instituição. A Faculdade compreende o IGC como um instrumento que valoriza a estrutura da educação superior pública, no momento em que considera os indicadores de desempenho de estudantes ingressantes, provenientes da educação média privada, e a titulação de professores, especialmente Doutores.

Apesar dessa percepção, a Instituição percebe o indicador como sendo fundamental aos seus ensejos de futuro, já que, em seu planejamento estratégico, há intenção de galgar níveis maiores em termos de expansão e posicionamento.

Com relação à estrutura do conceito, percebe-se que o IGC se relaciona de modo indireto com os eixos do PDI da FUCAP, já que os aspectos que constituem o indicador desencadeiam ações no decurso da maioria dos eixos do projeto da Instituição. Entre os principais vértices da relação, apresentam-se as considerações vinculadas às políticas de ensino que são impactadas pelas requisições dos indicadores de qualidade, descritos pela Portaria Normativa N^o23, de 29 de dezembro de 2010, delineando ações dinâmicas e relacionadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

É, portanto, o principal eixo influenciado no âmbito da Instituição, tratando da organização curricular, já que o IGC passa a influenciar as práticas de formação, a atividade dos professores e as práticas profissionais desenvolvidas no ensino da graduação.

A partir desses direcionamentos, na FUCAP, o IGC também desencadeia ações que passam a ter relações com as políticas de ensino da Instituição descritas no PDI, que dão sustentação para diversos objetivos alinhados ao processo de formação do egresso na Instituição.

De acordo com o Procurador Institucional, os itens que compõem a estrutura do conceito passam a influenciar o processo de ensino por meio da adoção de práticas vinculadas ao sociointeracionismo na formação do egresso, norteadas também a constituição de turmas de nivelamento no início dos cursos de graduação de modo a consolidar um suporte para o processo de formação do acadêmico, devidamente retratado na contribuição que se apresenta:

O corpo docente é convidado a atuar de forma mais próxima das necessidades dos alunos, e planificam durante o semestre as adequações

necessárias para o processo ensino aprendizagem, um toque de sociointeracionismo de Vygotski e a oferta de cursos de nivelamento em português e matemática no início do curso. As políticas do corpo docente, bem como o próprio plano de carreira da IES, contemplam a valoração da titulação e do regime de trabalho. A infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos também são considerados de maneira objetiva no PDI, e são constantemente planejados e re-planejados de acordo com as mudanças normativas legais constantes. (ENTREVISTA: P.I DA FUCAP, 2011).

Ao impactar as políticas institucionais, o IGC também é fator considerado na avaliação interna da FUCAP, norteando as discussões da CPA da Instituição por intermédio do estudo sistemático do PDI e dos projetos que são desenvolvidos com o objetivo de validar as políticas institucionais. Para a avaliação interna constituem-se instrumentos que são as bases para um estudo das informações analisadas no cálculo dos indicadores, os quais são oferecidos à comunidade acadêmica e, posteriormente, tratados para que prestem suporte à tomada de decisão e ao controle da variação dos IGC e de todos os itens que o compõem.

Com o advento dos diversos aspectos quantitativos ensejados pelo índice, houve uma contribuição no sentido de reorientar o processo de avaliação interna para considerar os indicadores da avaliação também no contexto dos projetos de curso, promovendo um estudo constante sobre a evolução de cada programa de graduação, especificamente na perspectiva do desempenho dos estudantes, do desenvolvimento de competências e da absorção de conhecimento.

Os estudos que se constituem também permitam a evolução da identidade institucional, lavrando oportunidades de melhoria na Instituição e direcionando ações no sentido de consolidar o IGC como um diferencial competitivo na FUCAP. Na Instituição, o IGC não é visto como uma atividade finalista com a função de posicionar a Instituição em rankings ou em escalas que permitem comparações com outras instituições, mas sim a de servir como um legitimador das ações institucionais vinculadas a formação do acadêmico e a uma contribuição relevante à comunidade, aspectos validados pelas contribuições do Procurador Institucional:

Entendemos que o primeiro plano está centrado sobre a identidade institucional focada nas

necessidades profissionais voltadas para a região, e o segundo plano como consequência deste trabalho alcançar um melhor IGC, atualmente a IES tem IGC satisfatório, 3, contudo busca uma melhora no próximo ciclo avaliativo, e essa melhora vem, principalmente, do CPC dos cursos. A principal ação para se alcançar tal meta, entre tantas outras, são as reuniões entre coordenadores de curso e profissionais envolvidos com a CPA, com vistas à um trabalho articulado e conjunto. Ações direcionadas, observando as particularidades de cada curso, propõem decisões compartilhadas que com certeza surtirão resultados. Por não ser um índice de classificação, o IGC, mesmo que algumas IES brasileiras se utilizem dele para se autodenominarem superiores a outras, a FUCAP tem o IGC como ferramenta de legitimidade para com a comunidade em qual está inserida. Esse é o seu maior diferencial competitivo: mostrar à comunidade o porquê de nossa sobrevivência. (ENTREVISTA: P.I DA FUCAP, 2011).

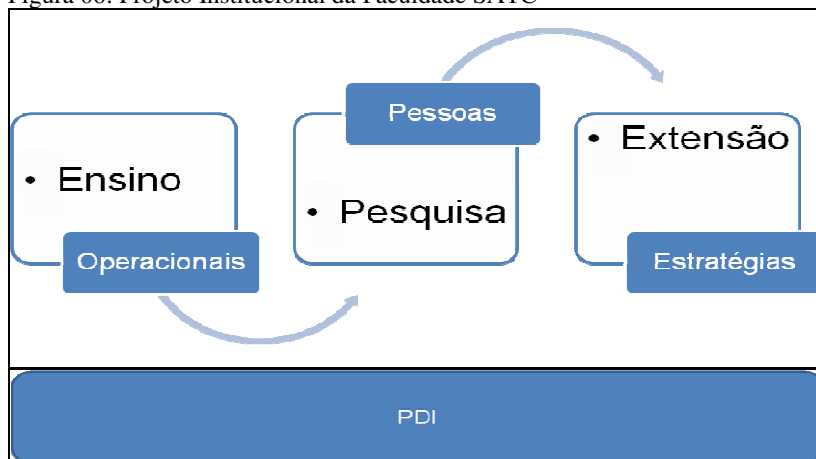
Pelo retrato das contribuições da pesquisa, percebe-se que o IGC, no contexto da Faculdade Capivari, é um instrumento que pode assumir uma perspectiva formativa no momento em que converge para um processo de reflexão das ações e das políticas institucionais, tendo o PDI como base. A Instituição compreende que o IGC pode complementar as políticas descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional e desencadear ações proativas e que busquem a formação integral do egresso e a observância de princípios elencados pelo SINAES, mesmo considerando as críticas e a constituição do conceito.

4.2.3 Na SATC

Quanto à Faculdade SATC, com menor tempo de atividade no mercado, a avaliação considera a Instituição em sua totalidade, utilizando seu PDI como o referencial básico para a avaliação, assim como ele é considerados pelo SINAES. Desse modo, a Instituição se apoia em seus objetivos e na missão institucional, utilizando para isso instrumentos aplicados e que sistematizam suas políticas de ensino traçadas na estrutura de seu projeto institucional.

A Figura 06 caracteriza as principais ações da SATC, a partir de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, como base para sua proposta educacional.

Figura 06: Projeto Institucional da Faculdade SATC



Fonte: Primária (2011)

A Instituição também assume uma característica diferenciada das demais faculdades isoladas pesquisadas, uma vez que ainda não possui o Índice Geral de Cursos Avaliados, pelo fato de não ter concluído seu primeiro ciclo avaliativo, de acordo com as orientações propostas pela Portaria Normativa N° 23, de 29 de dezembro de 2010 e, portanto, figura no status de instituição “Sem Conceito”.

Isso faz com que a Faculdade SATC deposite suas prioridades no cumprimento de sua missão, já que esta é a base preponderante para a construção de uma identidade perene. Nesse processo, torna-se relevante o estudo dos impactos e das relações que há entre o IGC e o projeto institucional de modo a instituir bases, para que ambos os aspectos possam se posicionar como complementares e convergir a objetivos comuns.

Ao se enquadrar como uma IES “Sem Conceito”, a SATC busca por ferramentas que otimizem o desempenho do PDI e permitam a consecução de seus objetivos e o posicionamento de suas políticas que consideram, mesmo que de modo complementar, a estrutura dos indicadores de qualidade propostos pela Portaria Normativa N° 23, de 29 de dezembro de 2010. Isso se caracteriza no momento em que a

Instituição elenca ações relacionadas ao ensino, considerando também o ENADE, os professores (não apenas os com a titulação de Doutor), além de sua estrutura física com ênfase no conjunto de objetivos que a Faculdade preconiza.

Com base nesses direcionamentos impetrados pela Instituição e por meio das contribuições da pesquisa, percebe-se que o IGC se relaciona com o PDI no momento em que considera os itens que compõem o CPC e o IGC no contexto de suas políticas institucionais, orientando seus esforços para objetivos concretos e coerentes com a identidade da Instituição.

Desse modo, percebe-se que a relação entre o IGC e o PDI se confirma no momento em que a SATC se preocupa em conscientizar seus acadêmicos sobre a importância do ENADE, especialmente no ano de 2011, já que é o primeiro em que contará com a participação de concluintes, além de concentrar esforços no cumprimento de suas políticas de ensino destacadas no projeto institucional.

Outro ponto que destaca a relação está no cronograma de expansão do corpo docente da Instituição, o qual, de acordo com informações da pesquisa, considera o regime de trabalho e a titulação como mecanismos de construção de práticas institucionais que validem os compromissos e a identidade assumida pela SATC. Apesar disso, a Instituição não tem o IGC como objetivo final, mas sim como uma ferramenta que permite o posicionamento como Faculdade, preocupada com o cumprimento das políticas pública para a educação do Brasil.

Além desse aspecto, a relação também evidencia o momento em que a Instituição se preocupa com a infraestrutura e com os recursos didáticos adequados para as atividades indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, inquiridos no momento do preenchimento do Questionário Socioeconômico que compõe a estrutura do ENADE e, portanto, é parte da constituição do CPC e, conseqüentemente, do IGC.

Nas contribuições do Procurador Institucional, isso fica claro à medida que se identificam as seguintes orientações:

Nosso PDI teve um processo de elaboração participativo, tendo por objetivo o desenvolvimento de um plano capaz de orientar as ações da Instituição em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação, a Legislação Brasileira do Ensino Superior, a missão institucional e as aspirações da comunidade regional na qual está inserida. Acreditamos que

para a IES obter um bom conceito no IGC é necessário que todos os 10 eixos tratados em nosso PDI estejam bem articulados. (ENTREVISTA: P.I DA SATC, 2011).

A partir da articulação ensejada entre o IGC e o PDI, convergindo para as demais ações que orientam a consecução das políticas institucionais, as contribuições do Procurador Institucional da SATC, ainda são reveladas algumas ações que a Instituição desenvolve para atender à estrutura do IGC. Entre elas, aparecem, com destaque, os fóruns de discussão sobre os eixos do PDI e os grupos sistemáticos de estudo que visam a socializar a estrutura dos indicadores da avaliação, orientando o desenvolvimento do CPC dos cursos da Instituição e dos objetivos prelecionados no PDI.

Entretanto é salutar considerar que a Instituição considera o IGC como sendo um indicador secundário em sua estrutura, partindo do pressuposto de que o cumprimento pleno dos objetivos do PDI pode culminar em um índice coerente com a identidade institucional e de referência, quando se considera o escopo da identidade ensejada pela SATC.

Ao analisar as contribuições da entrevista, percebe-se que surgem diversas práticas relacionadas com às políticas de ensino e com o eixo vinculado à proposta pedagógica institucional da Faculdade, considerando o processo de ensino e aprendizagem como sendo a base para a consolidação de um eixo que culmina na base central da avaliação institucional. A principal, considerada pelo Procurador Institucional, é o planejamento anual do curso por meio do estudo do Projeto Pedagógico e da socialização das principais ações gerenciais do curso, que devem estar aderentes à proposta do IGC.

A Instituição compreende que as principais ações que culminam em um índice positivo estão relacionadas com as políticas para o ensino da graduação e se envolvem com o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos respectivos conteúdos curriculares.

Também se apresentam, de acordo com a pesquisa, práticas discussões constantes da estrutura curricular por intermédio das reuniões de colegiado, de modo a incluir os principais critérios de qualidade ensejados para cada curso. A Instituição constrói e desenvolve projetos direcionados aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, ampliando a estrutura de laboratórios e os demais equipamentos, que dão suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Isso permite que a Instituição atenda às necessidades vinculadas à estrutura do ENADE, já que as informações são inventariadas no Questionário Socioeconômico, sem causar prejuízos e desvios ao projeto curricular, além de constituir uma prática constante de preocupação com os processos de ensino e aprendizagem que determinam a eficácia da formação do egresso.

A SATC, considerando os ensejos de suas políticas, também adota ações vinculadas aos treinamentos e às capacitações para novas tecnologias, promovendo a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, que vai impactar de modo direto no desenvolvimento dos procedimentos vinculados ao ENADE e, conseqüentemente, no IGC. Considerando as relações entre IGC e PDI, a Instituição ainda promove a avaliação dentro das perspectivas do SINAES (2004), investigando práticas que incrementam o processo de aprendizagem do acadêmico e permitem uma atenção às necessidades curriculares e de gestão de curso que vão impactar o cálculo dos indicadores da avaliação.

Ainda, de acordo com a pesquisa, a Faculdade também considera a implantação de políticas e de ações relacionadas com as atividades complementares e de acompanhamento do egresso, de modo a prospectar o valor agregado na formação do estudante e, assim, conhecer o valor associado, considerado no cálculo do CPC, que impacta de modo direto no IGC.

Esse acompanhamento permite que as diversas instâncias relacionadas com a gestão dos cursos tenham a possibilidade de compreender de que modo ocorre o desenvolvimento dos currículos, para, a partir das ações do Núcleo Docente Estruturante – órgão adjunto no processo de gestão de cursos –, poder consolidar indicadores que permitam obedecer às políticas do PDI vinculadas a esses aspectos. Destaca-se, ainda, que a SATC compreende o IGC como um indicador complementar no processo de expansão institucional, diferentemente da grande maioria das instituições com o mesmo perfil que o tem como objetivo final da Instituição, como é identificado a seguir:

A IES não tem como objetivo final o IGC, apesar de termos ciência de que este é fundamental para a perenidade das atividades de ensino, focamos no processo de ensino aprendizagem a maior parte da energia, se este requisito, juntamente com a adequada titulação de professores, infraestrutura cumprimento de requisitos legais estiverem satisfeitos, uma boa nota será consequência. (ENTREVISTA: P.I DA SATC, 2011).

Mesmo não possuindo um conceito vinculado ao IGC, a SATC entende que é importante considerar a estrutura e a base de cálculo no projeto de avaliação aplicado pela CPA da Instituição. Este órgão, assim como destacado por MEC (2006), tem função consultiva e principal no controle das informações relacionadas ao IGC, e suas ações, na Instituição, direcionam-se para o controle e o desenvolvimento da avaliação interna aderente à proposta do indicador e, principalmente, do PDI.

4.3 AS AÇÕES QUE CONFIRMAM A RELAÇÃO ENTRE O IGC E O PDI NO ÂMBITO DAS IES PESQUISADAS

No percurso da análise entre a estrutura Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) e os eixos do PDI, no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina, torna-se preponderante apresentar as ações desenvolvidas pelas instituições pesquisadas, que confirmam a relação entre o IGC e os eixos do PDI. Apesar das características herméticas do índice, no âmbito das instituições pesquisadas ele apresenta relações com os eixos que compõem o projeto institucional, refletindo ações que vão influenciar as políticas e as diretrizes no âmbito do ensino.

Esse aspecto se confirmou no momento em que a FACIERC e a FUCAP promoveram alterações em seu projeto institucional, na observância do que é descrito pelo MEC (2009), e realizaram de três a cinco reuniões por semestre para discutir a estrutura do Plano de Desenvolvimento Institucional, considerando suas políticas e objetivos descritos e alcançados. Nessas reuniões, além da análise na estrutura do plano, também são discutidas as ações de controle, acompanhando dos indicadores que são a base para o IGC, além de servir como um momento de qualificação sobre a estrutura e a composição do índice.

Na SATC, apesar da percepção do Procurador Institucional demonstrar que a relação entre os itens descritos na pesquisa é latente, mesmo não considerando o IGC como objetivo final da Faculdade, as reuniões sobre o cumprimento do projeto institucional ocorrem no curso determinado pelo regulamento do Conselho Superior da Instituição. A periodicidade dos encontros é sistemática, acontecendo em dois momentos por semestre. Outro ponto que se apresenta como base para esta relação é o fato de o PDI não ter sofrido alterações em função do IGC, visto que o documento ainda tem um forte impacto no processo de regulação, visto que a SATC ainda não completou o seu primeiro ciclo avaliativo.

4.3.1 O IGC e o Perfil Institucional

Na FACIERC, de acordo com os resultados da pesquisa e considerando o perfil institucional descrito em seu PDI, as ações que confirmam a relação entre o IGC e o Perfil Institucional, primeiro eixo do documento, estão vinculadas a mudanças de objetivos instituídos em função das necessidades ensejadas pelo índice. Contudo, apesar das alterações, os objetivos não se destoaram da proposta central do projeto institucional, permitindo que a Instituição caminhasse de modo consonante a sua missão.

Outro ponto relevante, confirmando a relação, foi à alteração de duas metas substantivas para o cálculo do indicador, já que a Instituição depositou maiores preocupações com a estrutura física e com a qualificação do corpo docente, visto que esses aspectos são partes integrantes da constituição do índice.

Desse modo, considerando os direcionamentos da pesquisa, as metas que se constituíram passaram a estar vinculadas a um aumento do acervo bibliográfico ligado aos cursos, já que a estrutura do indicador identifica a biblioteca como parte preponderante da estrutura física da Instituição. Também define que a contratação de docentes com a titulação de mestre e de doutor, na área de atuação acadêmica da FACIERC e com regimes de trabalho, que não seja o de horista, alocando-os em projetos institucionais.

No contexto das relações ensejadas, um fato destacado pela investigação, confirmando a consonância entre o IGC e o PDI, está no momento em que a FACIERC promove uma discussão constante, durante todo o ano letivo e com datas selecionadas, sobre todos os seus objetivos institucionais a partir de encontros e reuniões que acontecem sempre após a divulgação dos indicadores do IGC. Nessas reuniões, são analisadas todas as ações de controle do índice, confrontando-as com os objetivos e as metas propostas no perfil da instituição sem que o aspecto cause a alteração da missão institucional.

Na FUCAP, as relações entre o IGC e o Perfil Institucional se perfazem por meio da alteração de metas descritas no PDI da Instituição, instituídas para atender aos ensejos do IGC e orientar a consecução dos objetivos institucionais por intermédio da constante qualificação dos docentes em nível de titulação. Isso permite que sejam desenvolvidos novos mecanismos de ensino e aprendizagem, que vão impactar no desempenho da instituição no ENADE. A FUCAP também preleciona diversas reuniões que visam a acompanhar o desenvolvimento do IGC,

além de desencadear a autonomia necessária à CPA-FUCAP para acompanhar todos os indicadores que levam à constituição do índice.

As novas metas incluídas no PDI estão relacionadas com discussões sobre o ENADE, incluindo-o no escopo das políticas institucionais. Além disso, a FUCAP entende que preconizar a contratação de professores com titulação de mestre e doutor, dentro da área de atuação acadêmica da Instituição, permite que ocorra uma maior integração entre o processo de ensino e aprendizagem, fomentando práticas consistentes de formação do estudante. Ainda, considerando o ENADE, a FUCAP também priorizou a construção de palestras informativas para os acadêmicos habilitados à participação no Exame, oferecendo disciplinas relacionadas aos conteúdos de formação geral e específica aos acadêmicos dos cursos de graduação avaliados.

Já na SATC, com base nas informações da pesquisa, a Instituição não tem suas finalidades apenas relacionadas ao IGC, por ainda não se constituírem relações entre o IGC e respectivo eixo em análise, mas já se instituem práticas que visam a considerar o indicador no contexto da Instituição, sobretudo quando se identifica a preocupação da Faculdade em qualificar seus docentes e a estrutura física relacionada às suas atividades de ensino e aprendizagem.

Na percepção do Procurador Institucional da Instituição, indicativos dessa relação se apresentam no momento em que a SATC se preocupa em qualificar procedimentos e estruturas relacionadas com o ENADE, atendendo à construção de seu perfil e, conseqüentemente, permitindo a prospecção de um IGC favorável.

Ao identificar o índice atrelado ao Perfil Institucional, percebe-se que o indicador promove influências no escopo gerencial e acadêmico das Instituições, fazendo com que novas ações se constituam sem que se altere a área de atuação acadêmica e os compromissos assumidos. Desse modo, é possível sustentar o indicador e o PDI a partir da constituição das políticas de ensino, as quais vão constituir o Projeto Pedagógico Institucional, considerando o segundo eixo do PDI possuidor de um valor significativo no momento da avaliação institucional.

4.3.2 O IGC e o Projeto Pedagógico Institucional

A partir da contribuição da pesquisa, tendo como base o objetivo central do projeto, na FACIERC percebe-se que as relações entre o IGC e este eixo do projeto institucional estão encadeadas em ações que instituem mecanismos de socialização das informações e do

conhecimento desenvolvido na Instituição, permitindo que as políticas institucionais se consolidem no âmbito da Faculdade.

Os principais mecanismos implementados pela Instituição se referem às políticas institucionais de responsabilidade social e de comunicação com a sociedade, utilizando sua experiência no segmento como porta de acesso à comunidade acadêmica. Ao optar por desenvolver essas atividades, a FACIERC entende que é necessário divulgar os resultados de seus métodos de ensino e dos impactos causados pela utilização da tecnologia como ferramenta de construção do conhecimento, orientando seu perfil de formação por meio da troca de experiências com a comunidade.

Nesse eixo, a Instituição também entende que é necessário controlar a influência da evasão em seus cursos, fator que já está em discussão para ser implantado no decurso do próximo ciclo de avaliação já que não existem práticas institucionalizadas de controle da evasão. Desse modo, de acordo com a pesquisa, na FACIERC, ao se adotarem práticas de controle e de análise do perfil da evasão, torna-se possível controlar possíveis variações do IGC em anos nos quais determinados cursos não são avaliados, direcionando as políticas de ensino para o controle dos demais indicadores de qualidade dos cursos.

Na busca por características que enfatizem a relação entre o IGC e o Projeto Pedagógico Institucional, a pesquisa ainda permitiu identificar outras práticas institucionais que estão relacionadas à socialização do conhecimento e a inserção dos acadêmicos em uma realidade vinculada ao exercício prático da profissão quando são apresentadas características do perfil profissional do egresso em momentos esporádicos do semestre letivo, de modo a inserir o estudante no contexto do projeto do curso de graduação.

Isso permite que sejam posicionadas as principais políticas de ensino, de extensão e de iniciação científica que vão culminar na construção de métodos de aprendizagem baseados na interdisciplinaridade e a contextualização dos fatos, como nas orientações do Art. 16º do Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Ao entender a relevância desses métodos, a Instituição assume a intenção de consolidar suas políticas, fomentando competências ensinadas pelo ENADE e que também vão orientar a estruturação curricular na FACIERC.

Na FUCAP, a pesquisa identificou que o IGC também tem relação com o Projeto Pedagógico Institucional e é considerado na estrutura do eixo do PDI por meio de ações proposta para o acompanhamento e o controle da base de cálculo do indicador. Na

Instituição, a partir da inclusão do índice, como parte da proposta de desenvolvimento da educação superior no Brasil, busca-se um estudo sistemático e constante sobre o indicador e os impactos em cada segmento da Instituição, sobretudo no âmbito de suas políticas.

Para o acompanhamento, a FUCAP reuniu seu conselho superior para rever as principais políticas institucionais apresentadas em seu PDI, bem como toda a estrutura desse eixo, de modo a instituir, em médio prazo, práticas que permitam prospectar um cenário com base no indicador, orientando a regulação e o processo de credenciamento institucional.

Além disso, as relações entre o IGC e o segundo eixo do PDI se constituem também por meio da construção de instrumentos que vão auxiliar o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem e se relacionam, sobretudo, com as atividades do professor, como os momentos de interdisciplinaridade e as reuniões mensais do Núcleo Docente Estruturante.

Dentre as práticas de acompanhamento, a FUCAP instituiu políticas que têm como finalidade a qualificação gerencial, sobretudo dos coordenadores de curso, para compreender a estrutura central do IGC e seus impactos sobre as atividades de ensino e aprendizagem da Instituição. Essas práticas, além de fortalecerem os aspectos estratégicos, culminam com o envolvimento de professores e acadêmicos em atividades sociais e culturais que promovem a socialização de conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, oferecendo-os para que sejam aplicados ao entorno.

Entre outros aspectos, isso permite o desenvolvimento de competências ensejadas pelo ENADE, especialmente a que se refere ao pensamento reflexivo. Com base na investigação, este processo é desenvolvido na comunidade por intermédio de parcerias firmadas entre as associações empresariais do município, os conselhos de classe, os conselhos profissionais, o Lions Clube de Capivari e a Associação Amigos da Música, envolvendo todos os seus cursos de graduação.

Essas práticas retratam a relevância que o IGC e de sua relação com o principal eixo, considerando, na avaliação externa, parte da proposta do SINAES para o estudo sistemático da estrutura das instituições de educação superior. Na FUCAP, o surgimento do indicador permitiu que a Instituição tivesse a oportunidade de estudar a estrutura de seus cursos e de colocar em discussão a identidade institucional e o autoconhecimento promovido até o momento de promulgação dos instrumentos legais que validam o Índice Geral de Cursos Avaliados e seus aspectos adjacentes, por intermédio do

levantamento de indicadores que permitem identificar o nível de comprometimento da Instituição com seus objetivos.

Em função da ausência de uma autonomia, proporcionada por um ciclo avaliativo incompleto, a Faculdade SATC compreende que o IGC tem relação com os eixos propostos ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Sobretudo na articulação com o Projeto Pedagógico Institucional, é possível identificar na percepção do Procurador Institucional que determinadas práticas foram incluídas no âmbito dos cursos de graduação da Instituição, mas ainda não se constituíram em políticas já que se torna necessário a operacionalização completa do primeiro projeto institucional da Faculdade SATC.

A Instituição, com base nos resultados da pesquisa, por não considerar o IGC como sua atividade final, compreende que um conceito satisfatório se constitui a partir da articulação completa do projeto institucional e de seus respectivos eixos, ensejando a articulação total do Projeto Pedagógico Institucional com os projetos de curso. Mesmo assim, a contribuição do Procurador Institucional mostra que há uma preocupação preponderante com o ensino da graduação, já que esse é o fator principal da constituição dos conceitos institucionais e dos indicadores de qualidade de cursos e instituições, propostos pelos instrumentos legais da educação superior.

Na SATC, no sentido de desenvolver o projeto institucional, que permita a consecução de um IGC satisfatório, torna-se, de acordo com a pesquisa, relevante e salutar compreender as áreas de atuação acadêmica da Instituição em suas características principais, permitindo que se constituam bases concretas que permitam o controle dos insumos, processos, objetivos e demais conceitos que compõem o PDI e o IGC.

Ao considerar o segundo eixo do projeto institucional, a pesquisa identifica que, ao atuar em áreas como a Engenharia, a SATC preconizará, no decurso de seu processo de recredenciamento, o desenvolvimento de ações que permitam um controle constante do ensino da graduação sob as perspectivas do ENADE, além do fomento de parcerias que possibilitem a socialização e a contextualização do que for construído no âmbito dos cursos, permitindo uma formação integral do egresso.

A partir da relação entre o IGC e esse eixo do projeto institucional, é possível identificar uma preocupação relevante das instituições com o seu processo de ensino e aprendizagem, já que este fator é a base para a consecução dos objetivos relacionados aos indicadores de qualidade de curso e de instituição. Ao determinar uma relação direta com as políticas institucionais destacadas no Projeto

Pedagógico Institucional, o IGC traz uma influência que também direciona os demais eixos do instrumento, especialmente os que estão relacionados com os cursos de graduação das instituições pesquisadas.

4.3.3 O IGC e Desenvolvimento Institucional: impactos na abertura de cursos, turmas, extensão e pós-graduação – Eixos 3 e 4

Na FACIERC, por meio das contribuições da pesquisa, identifica-se que a relação entre o IGC e os eixos, neste item constitui-se por meio de uma preocupação complementar com o desempenho dos cursos no ENADE. Ainda, leva em consideração a constituição de um processo de avaliação interna de seus cursos de graduação, com o foco nas proposições do questionário socioeconômico, considerado instrumento complementar ao cálculo dos indicadores da avaliação. Outro aspecto destacado está no fato da diminuição do número de vagas dos cursos de graduação como medida estratégica de atendimento a dois aspectos relevantes em nível de gestão de seu portfólio.

Um deles se pauta na possibilidade de construção de indicadores de evasão e na ociosidade das vagas no contexto da iniciativa privada que, em geral, chegam a, respectivamente, 14% e 52%; o outro se relaciona com o controle do IGC pela Instituição, já que a diminuição do número de vagas também vai impactar no cálculo do indicador. Com relação ao controle do IGC, destaca-se que tal prática está devidamente implantada e institucionalizada, gerando informações competitivas. Ainda, no que tange à evasão e à ociosidade, as contribuições do Procurador Institucional reiteram que já há o estudo de uma metodologia de análise desses critérios para posterior implementação.

Com relação às consequências do índice para a Instituição, a FACIERC adotou medidas de controle do desempenho dos estudantes no ENADE como sendo fator norteador da expansão e do desempenho da Faculdade, permitindo que se vislumbre a possibilidade da abertura de cursos sem a visita dos avaliadores, prevista em instrumento legal, mas ainda sem a regulamentação necessária.

Isso fez com que houvesse um maior envolvimento do alto escalão gerencial da Instituição no processo de controle da avaliação institucional, na participação direta da avaliação interna da FACIERC e na construção do relatório final a ser submetido ao Sistema E-MEC anualmente. Nesse relatório, desenvolvido com a contribuição da CPA, são incluídos os resultados e as propostas de ação resultantes do estudo

sistemático da FACIERC, servindo de subsídio aos órgãos responsáveis pela regulação da educação superior.

Outro aspecto, que se constitui como relacionado às influências do IGC, está no fato da participação do corpo de gestores na discussão e no estudo da estrutura sobre os cursos que vão compor o processo de expansão da Instituição. Assim, é possível preconizar cursos que atendam aos objetivos da área de atuação acadêmica descrita no PDI, levando em consideração os investimentos e as estratégias desenvolvidas para sua atividade em uma determinada área de conhecimento.

Na FUCAP, de acordo com os resultados da investigação, o IGC se perfaz no contexto do terceiro eixo do PDI por intermédio de práticas que consolidam uma reflexão sobre os cursos que serão preconizados pela Instituição. Isso porque, na proposta de expansão institucional, constam diversos programas vinculados a outras áreas do conhecimento. Tal aspecto demanda um estudo sistemático do desempenho dos acadêmicos nos processos de avaliação, já que a autorização dos cursos ensejados necessita de conceitos satisfatórios e, de acordo com a Portaria Normativa Nº23, de 29 de dezembro de 2010, podem contribuir para futuras autorizações sem a prerrogativa das visitas das comissões de avaliadores.

De maneira geral, isso se constitui como um benefício para as Instituições, sobretudo aquelas que atuam no âmbito da livre iniciativa e são credenciadas como faculdades isoladas, pois as diversas críticas apresentadas e discutidas por Colombo e Cardim (2010) dão conta de um viés no treinamento dos avaliadores, justamente para favorecer as instituições do âmbito público.

Ainda, considerando a FUCAP, as relações entre o IGC e o terceiro eixo proposto à construção do PDI se dão por intermédio de palestras para toda a comunidade acadêmica sobre os principais critérios elencados à avaliação institucional e relacionados com os cursos de graduação. Esses momentos são especificamente construídos para a proposta de uma reflexão profunda sobre a estrutura do CPC e, conseqüentemente, do IGC, contando com a participação da comunidade acadêmica, especialmente daqueles que compõem o escopo do ENADE.

No contexto da SATC, novamente se destacam os critérios vinculados à ausência da autonomia proporcionada pelo recredenciamento institucional, fazendo com que a Instituição se atente ao cumprimento total de suas intenções iniciais apresentadas em seu PDI e que colimam sua identidade institucional.

Contudo, com o auxílio da percepção do Procurador Institucional, é possível identificar que há relação entre o IGC e o eixo do PDI na Instituição, já que, por meio das perspectivas ensejadas pelo IGC, existe a possibilidade da participação dos professores com a titulação de Mestre e Doutor nos Núcleos Docentes Estruturantes, os quais promovem melhorias sistemáticas nos cursos de graduação e permitem que a SATC atenda à proposta descrita nos instrumentos de avaliação.

Na Instituição, o Núcleo Docente Estruturante - definido por INEP (2010) como sendo parte do referencial mínimo de qualidade exigido aos cursos de graduação - torna-se um órgão consultivo e vinculado aos cursos de graduação com a função de discutir propostas de desenvolvimento curricular, tendo o Projeto do Curso como pano de fundo. O NDE também integra o corpo docente do respectivo programa de graduação com a proposta de expansão institucional, que, na SATC, de acordo com a investigação, está alinhada com a necessidade da construção de um modelo de gestão que busque a competitividade em todos os aspectos.

No momento em que se analisa o quarto eixo do PDI, que considera os cursos de Pós-Graduação em nível de especialização, de extensão e de Pós-Graduação *stricto sensu*, desenvolvidos no âmbito do Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado, percebe-se que, nas Instituições, que compõem o estudo em tela, as ações decorrentes da relação entre o IGC e o PDI são praticamente as mesmas. Além disso, a pesquisa permite identificar que o impacto do índice nesse eixo é secundário e não tem relação direta com a consecução de um indicador satisfatório, uma vez que as instituições não universitárias não são obrigadas, por lei, a atuar em nível de pós-graduação ou extensão.

Com relação à Pós-Graduação, em nível de especialização, tanto a FACIERC quanto a FUCAP reconhecem que as relações são mínimas, mas existem em função de oportunidades que surgem para os docentes contratados em regime de trabalho integral e àqueles que possuem a titulação de mestre ou doutor. No âmbito das Instituições, verifica-se uma cadeia de ações que vão culminar na oferta de cursos de especialização, os quais serão ministrados, predominantemente, por professores que se enquadram nesses aspectos.

Na SATC, em função de seus compromissos assumidos e relacionados com a identidade da Instituição, as mesmas ações se apresentam quando se considera o eixo em questão, visto que surgem cursos de especialização e de extensão que aproveitam a contribuição dos professores titulados.

Essa relação passará a se intensificar nos próximos ciclos de avaliação da CAPES, já que o recém-autorizado curso de Mestrado Profissional Carvão Mineral ainda será avaliado e terá seu conceito atribuído, causando impactos diretos na estrutura do PDI da Faculdade SATC, inferindo, de modo direto, no IGC da Instituição em um próximo ciclo avaliativo. Há de se considerar também que, no âmbito da extensão, os professores titulados desenvolvem atividades relacionadas a projetos que atendem a comunidades, consolidando as políticas inclusivas e os compromissos sociais assumidos pela Instituição em sua identidade.

4.3.4 O IGC e a Organização Didático-Pedagógica

Por meio da pesquisa realizada, percebe-se que o IGC apresenta uma relação intrínseca com esse eixo, sendo que no âmbito das Instituições pesquisadas, pode-se afirmar ser o momento em que a aderência se concentra com maiores indícios, já que a resultante das ações e políticas descritas na Organização Didático-Pedagógica, vão culminar no desempenho dos acadêmicos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Tal aspecto se esclarece no momento em que o ENADE se constitui como a base para a constituição do conceito nas instituições que não possuem conceitos emitidos pela CAPES para cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, fazendo com que apenas o Exame seja a principal base de cálculo e que determina a variação do conceito. Por meio dessas orientações, também se posicionam práticas comuns que vão culminar em um processo constante de preparação do acadêmico para o ENADE, mas sem prejuízo ao Projeto do Curso.

De acordo com a pesquisa, nas Instituições estudadas, o eixo se posiciona dentro de uma estrutura alinhada à proposta da Figura 07.

Figura 07: Eixo 5 do PDI: Organização Didático-Pedagógica: retrato das IES pesquisadas



Fonte: Primária (2011)

Na FACIERC, ao considerar as práticas que retratam a relação entre o IGC e o eixo, identificam-se ações que, com base na percepção do Procurador Institucional, foram determinantes para a consecução de determinados objetivos traçados após a promulgação do indicador como base para a regulação de instituições e de curso. Isso está relacionado com uma integração entre os órgãos colegiados por meio da adoção de metodologias para a seleção de conteúdos e de ensino, determinando uma autonomia significativa, no âmbito dos Coordenadores de Curso em processo decisório, que tem como objetivo os resultados do ENADE.

Na Instituição, a relação também se confirma no momento em que se constituem os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) com a função de orientar e contribuir no delineamento de objetivos e de práticas que vão culminar na consecução de metas propostas nos Projetos de Curso, instituindo referências para que sejam adotadas ou consideradas como sugestões no âmbito dos demais programas de graduação da Faculdade.

Isso faz com que a integração entre os colegiados e o NDEs permita a construção e a reflexão constante sobre mecanismos que atendam tanto à formação do ingressante como à do egresso, resultando em práticas relacionadas ao nivelamento e à utilização de instrumentos específicos de avaliação de curso e da aprendizagem dos estudantes.

Um dos instrumentos que se constituem na FACIERC, resultante da integração desses órgãos é a “Prova Multidisciplinar”, que

carrega, em sua estrutura conteúdos similares aos solicitados pelo ENADE, constituindo-se em instrumento de gestão no âmbito dos cursos. Ela é formada por comissões que também têm a função de analisar criticamente os resultados e discuti-los com professores, acadêmicos e gestores de diversas instâncias institucionais. O resultado desse processo vai compor o Relatório Final de Autoavaliação, produzido pela CPA-FACIERC, e planos de ações específicos para cada desvio identificado na Prova.

Outro ponto, que aparece com destaque na pesquisa, é a preocupação com a formação holística do egresso, já que, a partir do IGC, o ENADE ganha notoriedade na avaliação e determina novos conteúdos para os cursos de graduação, orientando os esforços para a adoção de novas metodologias de ensino, a oferta de cursos preparatórios para o Exame, como incentivo a participação em eventos científicos relacionados com as respectivas áreas de formação e em cursos livres promovidos pela FACIERC.

No contexto do corpo docente, as ações deflagradas estão vinculadas ao incentivo à produção de trabalhos científicos e acadêmicos, que aumentaram na ordem de quase 120% desde a instituição do IGC como base para a regulação. O indicador também influenciou a qualificação do corpo docente em nível de titulação, inferindo, de modo direto, nos processos de ensino e aprendizagem da FACIERC, a partir do aumento significativo de professores com a titulação de Mestre e Doutor, acompanhando a tendência destacada por INEP (2011).

Na FUCAP, de acordo com os resultados da pesquisa, o IGC também passa a influenciar o quinto eixo do PDI de maneira significativa, no momento em que desencadeia uma série de ações que envolvem docentes, acadêmicos e professores. Entre elas, identificam-se mais autonomia e maior participação proporcionadas ao NDE no processo de discussão sobre a estrutura dos Projetos de Curso e às políticas de acompanhamento da estrutura curricular aos respectivos projetos operacionalizados pelos Núcleos.

Outro ponto que aparece com destaque está na adoção de práticas de qualificação de gestores e técnico-administrativos para compreender a estrutura de cálculo do índice, porque ele tem relação direta com as funções operacionais da Instituição no momento em que também considera informações prestadas ao Censo da Educação Superior.

Ao introduzir os colaboradores técnico-administrativos nesse contexto, a pesquisa mostra que FUCAP tem nas ações um diferencial

competitivo, já que isso contribui para o delineamento de um modelo de gestão específico e adotado pela Instituição, centrado nas integrações do PDI e do Planejamento Estratégico orientados para o crescimento sustentável da Faculdade.

Com relação às políticas vinculadas à seleção de conteúdos e às metodologias de ensino, a pesquisa mostra que o maior envolvimento do NDE e dos colegiados permitiu a adoção de políticas que tornam o eixo dinâmico, especialmente no momento em que os cursos adotam o estudo do perfil das salas de aula.

Além do levantamento socioeconômico, a CPA da Instituição também aplica instrumentos que vão oferecer aos docentes um retrato do desempenho dos estudantes de modo a permitir que as aulas e as atividades de ensino sejam customizadas de acordo com o perfil de cada turma. A ação determina um maior controle por parte dos órgãos institucionais envolvidos com os projetos de ensino, além de atender ao desenvolvimento das competências ensejadas pelo ENADE sem qualquer prejuízo aos objetivos do curso.

Na FUCAP, ainda de acordo com a pesquisa, a IGC passou a exigir da Instituição uma preocupação com o trabalho docente e os seus impactos na formação integral do egresso, denotando uma dedicação maior dos professores na preparação e no desenvolvimento de suas atividades de ensino. Além de determinar a construção de instrumentos específicos de avaliação, a relação se concretiza no momento em que os docentes passam produzir materiais que vão compor o escopo do plano de ensino dos acadêmicos, além da estruturação de reuniões que vão permitir a reflexão sobre a forma e os conteúdos dos respectivos planos.

Por outro lado, no contexto da Faculdade SATC, embora a relação também exista, identificada por ações elencadas pela pesquisa e a partir da percepção do Procurador Institucional da Instituição, as práticas adotadas ainda compõem o novo PDI, que está em fase de elaboração em função do processo de credenciamento institucional. A Instituição, em função de não ter completado o seu primeiro ciclo, deve cumprir, na totalidade, o seu projeto institucional, para que seus compromissos se consolidem e possa assumir determinada autonomia discutida tanto pela LDB, quanto pelo Decreto N° 5.773, de 09 de maio de 2006.

Apesar desse fato, a SATC adota métodos que manifestam a relação entre o IGC e o eixo do PDI, quando proporciona a participação direta do NDE na construção e no desenvolvimento dos Projetos de Curso, inclusive direcionando esforços para a pesquisa e a extensão no âmbito de cada um. A principal ação que confirma essa relação está no

momento em que a SATC incentiva a participação em eventos científicos relacionados à sua área de atuação, sobretudo os internacionais que têm vínculo com a base de sua identidade institucional.

Outro fator que se coloca como sendo parte da relação está vinculado ao incentivo à produção de trabalhos acadêmicos e de publicações dos docentes, por meio do fomento de uma revista própria. Isso que permite que a Instituição também atue com propriedade no âmbito da pesquisa, consolidando a identidade e os mecanismos na ambiência da investigação científica no contexto da graduação.

Os dados relacionados com os diversos projetos de extensão e de pesquisa, que docentes e acadêmicos desenvolvem em parceria, além das práticas de socialização desse conhecimento direcionadas à comunidade, confirmam os dados que, inclusive, vão influenciar na qualificação dos corpos docente e técnico-administrativo em nível de titulação e regime de trabalho.

4.3.5 O IGC e o Perfil do Corpo Técnico-Administrativo

Sob a orientação da pesquisa desenvolvida, no âmbito da FACIERC, identifica-se que o IGC possui uma relação essencial com o sexto eixo do Plano de Desenvolvimento Institucional no momento em que desencadeia uma série de práticas determinantes a alterações nas políticas de seleção de contratação e de qualificação do corpo docente.

Na Instituição, após a compreensão dos indicadores, que compõem a base de cálculo do IGC, alterou-se a dinâmica de contratação de professores, dando ênfase para o aproveitamento das competências já existentes na FACIERC, direcionando os docentes para a qualificação em nível de titulação, e outros para compromissos que proporcionaram a alteração dos respectivos regimes de trabalho.

Além disso, os coordenadores também assumiram novas atribuições vinculadas ao controle do desempenho do docente, impactando na avaliação interna que se direcionou, sob o ponto de vista somativo, como uma avaliação utilitarista, mas que tem suas funções de acordo com as expectativas da instituição. A FACIERC passou a compreender a avaliação das atividades dos professores como sendo um mecanismo de controle, constituindo indicadores que retratam as expectativas de desempenho dos docentes na Instituição.

A dinâmica de contratação dos docentes passou a contemplar, em sua estrutura, provas didática e de títulos, que também envolvem a participação da comunidade acadêmica, sobretudo dos pares, dos

gestores e de acadêmicos que formam os respectivos colegiados de curso. Isso permite uma visão multiparadigmática do processo, norteando a construção de uma identidade para o corpo docente da FACIERC e que atenda às políticas do PDI, já que, de acordo com a contribuição do Procurador Institucional, a qualificação do corpo docente é base para as demais políticas institucionais do projeto.

A partir das proposições do IGC, a FACIERC adotou uma política que culminou na constituição de um corpo docente integrado aos cursos de graduação, já que isso também vai impactar no perfil da Instituição, no momento do cálculo do IDD. Foram adotadas ações específicas para cada curso Projeto Pedagógico, resultantes de um estudo sistemático realizado em cada área do conhecimento contemplado no projeto institucional, fomentando métodos de aproveitamento de competências.

Com relação aos colaboradores, a Instituição adotou uma dinâmica de aproveitamento de competências, visando a proporcionar a oportunidade para que os funcionários, que possuam os requisitos determinados, possam lecionar nos cursos de graduação da FACIERC. De acordo com a pesquisa, isso fez com que houvesse, inclusive, a possibilidade de melhoria do aprendizado dos acadêmicos, especialmente em disciplinas de cálculos, já que foram adotados dois professores para determinadas disciplinas, além de inserir os colaboradores em um âmbito dinâmico, onde a qualificação é a base para a progressão na carreira.

Outra ação se constitui como base para a qualificação técnica e operacional, é direcionada aos que atuam diretamente com o controle do IGC e de seus insumos no âmbito da FACIERC. Os membros da CPA, a partir do que apresentam os dados da investigação, foram enviados para diversos cursos de qualificação que permitiram uma série de reflexões sobre o controle e o desenvolvimento do IGC, além de fazer com que a Comissão passasse a contribuir no processo de socialização das informações relacionadas ao índice no âmbito da FACIERC.

Dando prosseguimento as investigações, na FUCAP, por meio das contribuições da pesquisa, identifica-se que o IGC também se relaciona com o sexto eixo do PDI de modo relevante, já que a Instituição se posicionou para promover constantes reflexões sobre os objetivos e políticas vinculadas aos perfis docente e técnico-administrativo, quando o IGC passa a ser a base para a regulação de cursos e instituições. As políticas de contratação de docentes e os planos de carreira foram revistos para atender à estrutura do índice, incentivando a maior interação entre os corpos docente e o técnico-

administrativo. Isso porque a obtenção de um IGC satisfatório passa pela integração das atividades de docentes, gestores e funcionários, sempre com as bases nos objetivos do projeto institucional.

Os critérios e as políticas para a contratação de docentes, de acordo com a investigação, passaram por uma drástica alteração, especialmente considerando o perfil institucional e a área de atuação acadêmica na contratação dos docentes. Os principais aspectos que sustentaram a alteração estão relacionados aos requisitos de titulação e de experiência na docência, valorizando a titulação ou mesmo a disponibilidade para assumir compromissos em projetos institucionais ou de extensão. Além da possibilidade de um aprofundamento na carreira acadêmica, isso também permite que a FUCAP passe a contar com professores contratados em regime de trabalho parcial ou integral, fator considerável no cálculo do IGC.

Ainda, com relação ao corpo docente, de acordo com a pesquisa, na FUCAP, o IGC também desencadeou relações com o sexto eixo do PDI no momento em que foi o fator preponderante para a revisão do Plano de Carreira Docente, onde passou a ser valorizada a produção científica e as publicações realizadas em eventos, periódicos ou outros meios que têm relação com a área de atuação do docente. O fato permitiu que os professores passassem a considerar a produção de materiais didáticos e científicos para que sejam direcionados à formação do acadêmico, constituindo-se em títulos complementares incluídos no plano de ensino e atendendo aos instrumentos de avaliação de cursos de graduação.

Já no âmbito dos técnico-administrativos, foi atribuída à CPA a função de socializar os conhecimentos vinculados ao índice no âmbito dos que trabalham com as ações acadêmicas e administrativas da Instituição. Isso permitiu que ocorressem, por diversas vezes ao ano, seminários de qualificação interna desenvolvidas pela própria Comissão com a função de inteirar os demais setores sobre a estrutura do conceito.

Além disso, os gestores da FUCAP compreendem que a perenidade da Instituição está relacionada com o entendimento dos impactos do conceito na estrutura da Faculdade, passando, desde o posicionamento do IGC, como base para a avaliação e regulação, a investir consideravelmente na qualificação técnica de seus funcionários, os quais assumem o compromisso de socializar, no âmbito institucional, o que foi discutido nas respectivas qualificações.

Na Faculdade SATC, a pesquisa também identifica relações entre o IGC e o eixo do PDI, especialmente no momento em que a Instituição preconiza a contratação de docentes com titulação de Mestre

ou Doutor. Além disso, aproveita seus professores especialistas em projetos de extensão, permitindo-lhes serem contratados em regime de trabalho parcial e integral, para assumir compromissos acadêmicos e administrativos elencados no PDI. Apesar da Instituição não ter completado seu primeiro ciclo de avaliação, algumas práticas são adotadas e servem como base para o cumprimento de objetivos que estão destacados no projeto institucional, visando não só a obtenção de um conceito satisfatório, mas também a consolidação dos objetivos, que confirmam a identidade da Instituição.

Com relação ao corpo docente, a SATC ainda preconiza o desenvolvimento de um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* que também servirá para consolidar seus compromissos sociais e a formação de mão-de-obra específica, contribuindo também para formação de professores titulados em sua área de atuação acadêmica. Nesse caso, mesmo com o IGC, a Instituição mantém a dinâmica de cumprir o seu projeto sem atentar para o índice como prioridade, o que torna o indicador secundário no contexto institucional, mas compreendido em todas as suas estruturas e relações.

No âmbito dos técnico-administrativos, a Instituição promove a qualificação constante do funcional por meio do incentivo a publicações e à participação em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em outras instituições. A SATC, de acordo com os resultados da pesquisa, possui uma preocupação com a qualidade das ações acadêmicas no momento em que proporciona a formação técnica de seus funcionários alinhada aos objetivos da educação superior no Brasil. Isso culmina em uma autonomia para socializar o que foi aprendido, especialmente tendo como base os objetivos de expansão institucional e de qualificação gerencial das ações da Faculdade.

Por esses aspectos, pode-se inferir que o sexto eixo que compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um dos que mais possui relações com a estrutura e com o desenvolvimento do Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC). Isso porque considera a composição e o perfil do corpo docente, baseado nos aspectos relacionados à titulação e à qualificação. Nessa relação, fica evidente a relevância do papel do gestor institucional na orientação das reflexões que visam elucidar a contribuição do índice para a perenidade das ações das Instituições objeto de estudo, colaborando com a gestão, sobretudo, em âmbito administrativo.

4.3.6 O IGC e a Organização Administrativa

A pesquisa identifica que o eixo também possui determinadas relações com o IGC, sobretudo a partir de 2010, quanto passa a sustentar aspectos que compõem a base de cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior descritos pela Portaria Normativa N^o 23, de 29 de dezembro de 2010. O eixo, que em sua estrutura também deve fomentar o desenvolvimento da avaliação interna sob a ótica do SINAES, sistematiza todas as etapas descritas pela Lei N^o 10.861, de 14 de abril de 2004, orientando o planejamento, o desenvolvimento e a socialização das informações relacionadas à avaliação, fazendo da Comissão Própria de Avaliação o órgão responsável pela construção de conhecimento no âmbito institucional.

Na estrutura do eixo, sobretudo nas Faculdades investigadas, é possível perceber que existem relações intrínsecas e diretas com o IGC, já que a obtenção de um conceito satisfatório é inerente ao processo gerencial das Instituições, principalmente em função do aporte regulatório do conceito, que tem vínculo com a perenidade das ações institucionais. O eixo, no contexto das Instituições, também apresenta diretrizes para a qualificação de ações gerenciais aplicadas com o objetivo de atender aos ensejos do ENADE, especialmente quando se considera o IDD, preconizando o nivelamento e a qualificação do acadêmico com dificuldades em disciplinas que formam a base da estrutura curricular do curso de graduação.

Nas contribuições da Figura 08, percebe-se que o IGC não é a função final do sétimo eixo do Plano de Desenvolvimento Institucional, mas requer ações sistematizadas dos órgãos colegiados e de gestão para o desdobramento de ações que vão impactar na estrutura do indicador.

Ao identificar o índice, como a base para o processo regulatório de instituições e cursos, os órgãos colegiados, nas Instituições perquiridas, criam mecanismos operacionalizados pelos colegiados e conselhos que servem como norte para o desenvolvimento das políticas institucionais que vão consolidar o projeto da instituição e o respectivo modelo gerencial. Desse modo, a avaliação deve estar alinhada com os objetivos do projeto, a fim de permitir que a instituição se aproprie de conhecimentos que vão favorecer o desempenho no ENADE e os indicadores positivos nos demais conceitos que compõem o IGC.

Figura 08: Organização Administrativa e o IGC



Fonte: Primária (2011)

Na FACIERC, as contribuições da pesquisa mostram que as relações do IGC com o PDI, quando se considera a Organização Administrativa, constituem-se de três maneiras a partir dos direcionamentos de seu projeto institucional. A primeira se desenvolve no contexto da gestão, já que o índice introduziu ações de responsabilidade dos órgãos colegiados, consultivos e deliberativos que vão impactar na gestão institucional e de cursos, tais como a operacionalização do planejamento estratégico dos cursos e do acompanhamento dos indicadores gerenciais propostos no âmbito do ciclo avaliativo.

Já a segunda vertente ocorre no momento da avaliação, quando a CPA passa a operacionalizar os procedimentos avaliativos internos sob a orientação de metodologias que consideram o impacto dos conceitos que compõem o IGC. Na terceira, surgem atividades que vão agregar valor à gestão institucional e à de cursos por meio do atendimento ao estudante, de cursos customizados e da compreensão da necessidade latente da implantação de mecanismos que controlam a evasão e a ociosidade de vagas, já que este fator também impacta no cálculo do conceito.

Importa destacar, com base nos resultados da investigação, que, após o surgimento do IGC, como base para a regulação, a FACIERC percebeu a necessidade de uma análise dos eixos do PDI de modo a buscar as principais bases que consolidassem o indicador no decurso do projeto institucional. Por meio de uma reflexão que envolveu todas as instâncias vinculadas ao processo de tomada de decisão na Instituição, surgem ações com o objetivo de compreender e socializar conhecimentos sobre a estrutura do indicador, atentando para seus

conceitos estruturantes. Assim sendo, configurando a relação entre o IGC e a Organização Administrativa, houve o aporte de novas funções à CPA da Instituição, inserindo-a, a partir de uma participação direta, no contexto gerencial da Instituição como responsável pelo acompanhando das ações de controle do IGC.

O índice também trouxe novas responsabilidades para os órgãos colegiados, deliberativos e consultivos, já que esses passaram a controlar as ações desenvolvidas no âmbito dos respectivos cursos da Instituição, tendo como fundamento a consecução dos objetivos curriculares e o atendimento de aspectos vinculados ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), que, na FACIERC e nos modelos não universitários, é a base para o cálculo do IGC.

Ao considerar a avaliação institucional, tratada de modo sistemático no eixo, a pesquisa também permitiu identificar que o IGC mantém uma relação direta com esse eixo do PDI, no momento em que promoveu alterações no projeto de avaliação da Instituição, inserindo o controle dos indicadores de qualidade no contexto da autoavaliação da FACIERC. Porém, quando se considera o atendimento aos estudantes, o que fundamenta a relação com o eixo são as políticas que visam à permanência do acadêmico e à equidade nas políticas de financiamento. Isso ocorre em ações que podem ser consideradas no momento da implantação dos mecanismos de controle da evasão, já que aquela também é um fator preponderante para o controle do índice.

Dando sequência às investigações, na FUCAP, foi possível identificar as relações entre o IGC e a Organização Administrativa da Instituição por meio da adoção de novos direcionamentos aplicados ao processo de gestão, na avaliação e no atendimento ao estudante, incorrendo em orientações que determinam novos métodos de controle dos indicadores institucionais e de cursos.

Para o processo de gestão couberam aspectos vinculados ao planejamento de ações de qualificação dos agentes responsáveis por controlar o IGC na FUCAP, instituindo planos de ação e contingenciais que têm a função de prospectar um cenário prospectivo no sentido de manter IGC da Instituição satisfatório e aumentá-lo em um período determinado.

A partir dessas práticas, a Instituição passa a identificar o IGC como sendo um diferencial competitivo da Faculdade, reordenando a função do Conselho Superior para o acompanhamento dos CPCs e dos mecanismos de controle implantados e operacionalizados pelos Colegiados de Curso e pelos Núcleos Docentes Estruturantes. De acordo com a pesquisa, a CPA também se torna fundamental às atividades de

cada órgão colegiado da Instituição, já que produz conhecimentos sistemáticos que vão interagir com o que é produzido e desenvolvido por cada órgão envolvido no controle do indicador, oferecendo informações ao Diretor Geral da Instituição. O resultado desse processo permite que os Coordenadores de Curso agreguem valor às suas funções, direcionado as atividades para objetivos convergentes entre PDI e IGC.

Para a CPA da FUCAP, de acordo com os resultados da investigação, surgem novas funções que contribuem para o controle dos indicadores vinculados às dimensões do processo avaliativo e ao projeto de avaliação da Instituição, integrando algumas ações que são base para o controle do Índice Geral de Cursos Avaliados. Além disso, a Comissão passa a se tornar estratégica para o desenvolvimento dos objetivos do PDI, já que ela concentra as bases de dados vinculadas ao histórico da Instituição e promove o controle efetivo dos diversos indicadores que vão culminar no IGC.

No atendimento ao estudante, prevalecem as políticas de socialização do ENADE com o objetivo de orientar uma boa avaliação, tendo como objetivos principais a discussão e a reflexão constantes sobre a estrutura do Exame e a divulgação de informações relacionadas ao cálculo do conceito e dos demais aspectos que envolvem o teste. Também surgem políticas que vão determinar o controle da evasão e da ociosidade de vagas, já que a FUCAP considera fundamental o controle desses aspectos e a compreensão dos respectivos impactos nos objetivos da Instituição.

Dessa forma, nas análises desse eixo, na Faculdade SATC, as contribuições da pesquisa mostram que a Instituição percebe a relação entre a Organização Administrativa e o IGC no momento em que a estrutura gerencial da entidade se constitui de modo dinâmico e aderente à avaliação, como mecanismo de auxílio ao controle de indicadores de gestão.

A investigação identifica que as relações entre esses aspectos na Instituição também levam em consideração as especificidades gerenciais, a avaliação e o atendimento ao estudante, que, na SATC, se torna um diferencial em função da área de atuação acadêmica e dos compromissos assumidos pela Faculdade. Contudo, em função de seu recente credenciamento, a SATC ainda não tem a prerrogativa de incluir ou alterar qualquer aspecto vinculado ao PDI, devido ao seu ato regulatório restrito e do ciclo avaliativo em conclusão.

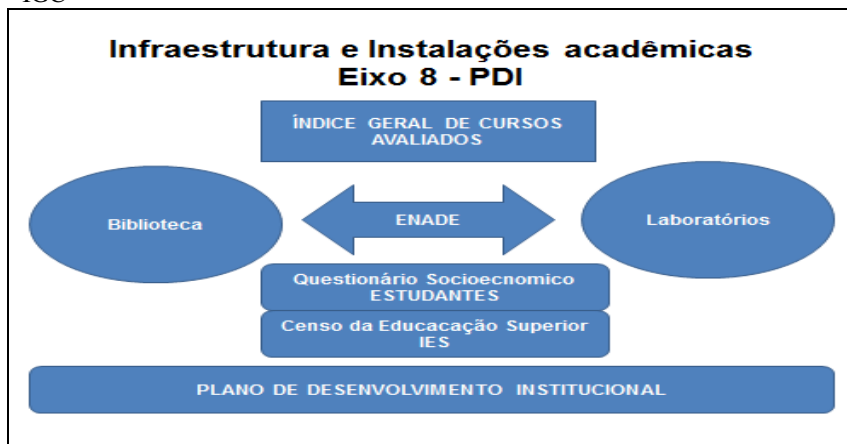
Importa destacar também que a Instituição não tem suas atividades finais vinculadas ao IGC e as considera em sua estrutura de

modo secundário. Ainda, por seu discurso, compreende as relações e os impactos na estrutura de seu PDI como mecanismo complementar ao escopo gerencial. Especialmente no eixo em análise, a SATC enfatiza que o controle de ações gerenciais, de avaliação e de ensino e aprendizagem, sob a ótica dos objetivos do PDI, são bases para a consecução do projeto institucional em sua totalidade e, por conseguinte, de um IGC satisfatório, pois o conceito também considera outros fatores que estão imbricados em sua base de cálculo.

4.3.7 O IGC, a Infraestrutura e as Instalações Acadêmicas

De acordo com a Figura 09, a pesquisa identifica que, no momento em que se considera o eixo em questão, as Instituições objeto de estudo atentam para instrumentos adjuntos de controle e de desenvolvimento da estrutura física, considerando-os no momento em que as ações gerenciais são alinhadas com as necessidades do IGC. O Censo da Educação Superior, o Questionário Socioeconômico, o ENADE e o Plano de Desenvolvimento Institucional passam a imbricar-se de maneira estratégica, resultando em uma convergência de esforços de todas as instâncias institucionais responsáveis pela qualificação da estrutura física.

Figura 09: Infraestrutura e Instalações acadêmicas – Relação entre o PDI e o IGC



Fonte: Primária (2011)

Na FACIERC, a relação entre o IGC e o eixo vinculado à estrutura física se constitui sob a orientação de políticas que confirmam a relevância do desenvolvimento da biblioteca e dos laboratórios, determinando investimentos em acervo e qualificação dos serviços, além da aquisição de equipamentos e a capacitação dos usuários para a utilização das tecnologias sustentadas pela Instituição.

Assim que o IGC surge como base para a regulação, a gestão passa a considerar a estrutura física e os investimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem, de modo a permitir que a comunidade acadêmica perceba os esforços de consolidação estrutural da Instituição e se envolva no processo de manutenção e desenvolvimento da estrutura física da Instituição.

Após a promulgação do IGC, a pesquisa mostra que a FACIERC passou a incentivar o investimento na qualificação do acervo da biblioteca, envolvendo os professores, os órgãos colegiados e os núcleos estruturantes na construção de uma proposta de desenvolvimento de títulos e periódicos. Além disso, desde 2008, quando surge o IGC, a Instituição passa a socializar as principais características de sua biblioteca à comunidade acadêmica, utilizando os eventos institucionais que envolvem acadêmicos e professores para apresentar e discutir a estrutura do órgão, o qual é a base para o desenvolvimento de diversas políticas de ensino traçadas no projeto institucional.

Com relação aos laboratórios, a pesquisa retrata que a FACIERC passa a compreendê-los do mesmo modo que o IGC, tendo-os como base para o desenvolvimento da aprendizagem sob os pilares na tecnologia da informação, já que desde 2007 a Instituição reverte grande parte de seus investimentos para uma estrutura voltada para a utilização de tecnologia de ponta.

A Instituição, considerando a necessidade de manter e desenvolver um conceito satisfatório, também busca manter a política de fomentar a utilização de instrumentos tecnológicos pioneiros no contexto do ensino e aprendizagem, consolidando diferenciais competitivos no desenvolvimento de sua proposta institucional. De acordo com a investigação, desde o surgimento do IGC, a Instituição preza pela utilização de tecnologia avançada, já que a estrutura física, especialmente a de laboratórios e de biblioteca, passa a ter uma aderência significativa com o ENADE por meio do questionário socioeconômico.

Nesse sentido, a relação entre o IGC e o oitavo eixo do PDI se coaduna no projeto institucional da FACIERC, no momento em que são

deflagrados novos investimentos na estrutura física da Instituição, culminando na expansão do acervo e no direcionamento de novas políticas de ensino direcionadas à formação do egresso por meio da contribuição da tecnologia. De modo indireto, as ações impactam na qualificação das salas de aula da Instituição, as quais são climatizadas e, de acordo com a pesquisa, já são consideradas diferenciais relevantes, destacados na avaliação interna.

Na FUCAP, com base nos dados da investigação, a pesquisa mostra que o IGC também se relaciona com o eixo que versa sobre a estrutura física da Instituição no momento em que considera os dados do Censo da Educação Superior e do Questionário Socioeconômico como instrumentos estratégicos em seu contexto.

Destaca-se que, no momento em que a Instituição compreendeu que o índice é influenciado pela percepção dos acadêmicos, o PDI passou por uma revisão para que fossem incluídas novas políticas de investimentos em bibliografias, na expansão do acervo de periódicos, em reuniões específicas para o envolvimento dos professores nesse processo e em laboratórios e equipamentos de tecnologia, culminando na revisão da sistemática de ensino e aprendizagem dos respectivos cursos.

Essas ações passam a envolver os órgãos colegiados, deliberativos e consultivos da Instituição, permitindo que professores e gestores passem a analisar as políticas de investimento da Instituição e constituir planos de ação e indicadores que permitem a consolidação da biblioteca, dos laboratórios e da estrutura da instituição como diferenciais competitivos no construto institucional.

Desse modo, a pesquisa mostra que, ao repensar suas políticas para o desenvolvimento da biblioteca e dos laboratórios, a FUCAP, mesmo que de modo indireto, passa a promover benfeitorias nas demais instâncias que compõem a sua estrutura, sobretudo nas salas de aula que constam de instrumentos de avaliação de cursos e de instituição.

O IGC é considerado, no PDI da FUCAP, especificamente no eixo que trata da estrutura física, no momento em que desencadeia políticas de investimento sistemáticos em todos os ambientes estruturais da instituição, culminando no desenvolvimento das salas de aula e dos espaços de convivência da Instituição e em práticas de simulação da avaliação externa desenvolvida pela CPA, que tem como objetivo a validação das políticas institucionais.

Além disso, a Instituição também adota métodos de socialização de investimentos, como a divulgação por meio de reuniões e fóruns, envolvendo os órgãos colegiados e os coordenadores de curso,

de modo que a comunidade acadêmica tome conhecimento dos investimentos e das melhorias realizadas.

Na sequência das investigações, na Faculdade SATC, o IGC também apresenta relação com a estrutura do PDI em todos os seus eixos, sobretudo no que considera a estrutura física, porque os compromissos assumidos pela Instituição, em seu projeto institucional, convergem para uma infraestrutura diferenciada. Ainda, seus programas curriculares são caracterizados pela distinção, quando se analisam as demais Instituições pesquisadas. Ao atuar na área das engenharias e da tecnologia, a SATC concebe seus laboratórios com equipamentos de alta tecnologia e considerados de última geração, colocados a serviço dos objetivos dos cursos preconizados pela Instituição.

Assim como já foi evidenciado pela pesquisa, a Instituição não considera o IGC como fator preponderante às suas ações, entendendo-o como a resultante de um posicionamento concreto e aderente às necessidades do entorno está no cumprimento total dos objetivos do PDI, do qual é a base para as ações institucionais. Assim, mesmo entendendo que existe uma relação entre o Índice e o PDI, a SATC compreende que o investimento em estrutura física e o delineamento de políticas de qualificação e expansão do acervo é parte de seu compromisso, apresentado no momento em que assume metas diferenciadas das demais instituições que se posicionam na região.

Mesmo não considerando o IGC como relevante para sua proposta institucional, mas sim como consequência de ações coerentes ao PDI, a SATC compreende que as relações se dão, sobretudo no âmbito da biblioteca e dos laboratórios, já que essas instâncias são as principais bases do oitavo eixo do Plano de Desenvolvimento Institucional. Por não poder adotar novas políticas antes do encerramento de seu primeiro ciclo de avaliação, a Instituição dá sequência ao cumprimento das políticas destacadas em seu projeto, compreendendo que o envolvimento da comunidade acadêmica, dos órgãos colegiados, deliberativos e consultivos, além dos gestores, é fundamental para a consolidação da identidade institucional e, conseqüentemente, do IGC positivo e satisfatório.

4.3.8 O IGC e o Atendimento aos Acadêmicos com Necessidades Especiais

Na FACIERC, a pesquisa identifica que a relação entre o IGC e o nono eixo do PDI é percebida de maneira indireta, já que as políticas que se constituíntes estão alinhadas à qualificação do acadêmico, para a

participação no ENADE e ao desenvolvimento de melhorias na estrutura física, promovendo a mobilidade no âmbito institucional que vai impactar na inclusão, no acesso e na permanência de estudantes enquadrados nesse perfil.

Quando se considera o IGC, a Instituição entende que a qualificação do acadêmico portador de deficiência é fundamental, pois, em grande parte, dependendo do tipo e grau de deficiência, incorrem dificuldades de aprendizado que vão impactar no momento da realização da Prova. Com o advento do IGC, as políticas vinculadas a esse eixo ficam sob os cuidados do Setor de Orientação Pedagógica, responsável por identificar o tipo e o grau de deficiência do acadêmico e fomentar métodos de qualificá-lo com base nas necessidades do curso e de inseri-lo no contexto do ENADE.

A Instituição, ainda, mantém sua estrutura totalmente adaptada para receber acadêmicos com necessidades especiais e deficiência física. Desde 2007, a FACIERC adotou um elevador em sua estrutura física e duas cadeiras de roda para que sirvam de apoio aos acadêmicos portadores de deficiência física. No momento do ENADE, o Coordenador do Curso avaliado adotou uma ação considerada inovadora, no momento em que coloca à disposição dos acadêmicos o traslado da residência até o local de prova.

Na FUCAP, a investigação mostra que o eixo também é considerado de modo indireto na relação com o IGC e enseja políticas que visam a adequar a estrutura física e o estudo do perfil dos acadêmicos portadores de deficiência física e de necessidades especiais. No momento em que se considera a estrutura, a Instituição procura elencar políticas de adequação dos espaços para a recepção de acadêmicos com necessidades especiais e deficiência física, adotando o elevador, banheiros adaptados e os demais aspectos vinculados à acessibilidade, requeridos nos instrumentos de avaliação, que são obrigações legais e já eram considerados mesmo antes do IGC.

A Instituição também adota o Serviço de Atendimento ao Estudante (SAE), órgão responsável por desenvolver os estudos vinculados ao levantamento do perfil social dos acadêmicos, mapeando frequentemente as características específicas que se enquadram nessas características. Ao identificar estudantes portadores de necessidades especiais ou deficiência física, o SAE torna-se o responsável por identificar quais as ações devem ser preconizadas para incluir o acadêmico no contexto institucional e de ensino, de modo torná-lo partícipe da realidade da Instituição. Para a FUCAP, neste eixo, o IGC é

compreendido como consequência de ações desenvolvidas para atender a todos os acadêmicos, tornando a relação secundária.

No contexto da Faculdade SATC, a pesquisa identifica que as relações entre este eixo e o IGC também são percebidas de modo secundário já que a Instituição entende que as políticas para o atendimento aos acadêmicos portadores de necessidades especiais e de deficiência física estão imbricadas com o oitavo eixo do PDI. Essa compreensão está alinhada com a percepção da Instituição sobre o IGC, considerado um indicador secundário e que deve estar à mercê do PDI da Faculdade.

Na Instituição, além das políticas de atendimento ao estudante, que compõem o projeto institucional, a SATC entende que a relação com o IGC se consolida quando a Faculdade adota ações que se relacionam de modo direto com a extensão e promovem a inclusão e a socialização de acadêmicos portadores de necessidades especiais e deficiência física. Ao atuar em uma área diferenciada das demais instituições, seus gestores partem do pressuposto de que atender aos acadêmicos com esse perfil é parte de sua identidade, relacionada com o desenvolvimento de políticas sociais de inclusão.

4.3.9 O IGC e a Sustentabilidade Financeira

Quando se destaca a proposta financeira das Instituições, o eixo também demonstra um estudo sistemático do perfil dos investimentos que serão realizados, além dos direcionamentos determinantes, como os principais órgãos colegiados que vão se envolver na discussão das políticas financeiras destacadas no PDI. Além disso, o eixo também é base para a coerência do projeto de avaliação institucional, especialmente quando o SINAES passa a fazer da avaliação um instrumento de *accountability* e *assessmet*, obrigando as Instituições a prestar contas de suas ações por meio de indicadores financeiros.

Na FACIERC, de acordo com os resultados da investigação, o IGC se relaciona com a Sustentabilidade Financeira no momento em que se institui como base para o recredenciamento da Instituição, fazendo com que a Instituição promova um estudo sistemático de suas políticas de investimento e dos demais aspectos que envolvem a sustentabilidade da Faculdade. Com a relevância do índice, a Instituição passa a estudar as principais características de seus investimentos, revendo determinados gastos que não tinham relação com os objetivos do PDI, incluindo novas políticas no Projeto de modo a contemplar os anseios institucionais.

Na Instituição, o eixo passa a ganhar notoriedade e constituir-se na base para o desenvolvimento do PDI, sustentando os objetivos institucionais e os de curso, voltando-se, especialmente, para a qualificação das ações operacionais da FACIERC, dos docentes e dos acadêmicos. Com relação às ações operacionais, a Instituição passa a investir na qualificação dos responsáveis pela operacionalização e pelo controle do IGC, culminando em debates sobre a estrutura e os impactos do conceito na Instituição.

Já com relação aos docentes, a FACIERC passa a adotar políticas de financiamento e de incentivo à qualificação dos professores em nível de titulação e em práticas de ensino, promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem. No âmbito dos acadêmicos, a Instituição direciona esforços para o incentivo à participação em eventos científicos e de extensão, de modo a permitir um contato com conceitos e práticas que vão orientar a consecução dos objetivos do curso e do processo de formação do egresso.

Na FACIERC, as relações também se constituem, por meio de ações relacionadas à revisão do planejamento financeiro da Instituição, em função dos investimentos de qualificação do corpo docente, incluindo novas despesas na estrutura financeira da Faculdade. Do mesmo modo, a gestão passa a buscar um maior suporte de sua Mantenedora para constituição de um planejamento convergente aos objetivos do PDI, integrando ações entre cursos para a plena consecução dos objetivos institucionais.

Na FUCAP, de acordo com a pesquisa, percebe-se que as ações, que consolidam as relações entre o IGC e a Sustentabilidade Financeira, estão relacionadas com a alteração do perfil de investimento da Instituição, com a revisão do planejamento financeiro da Faculdade e com o estudo da estrutura de custos de cada curso de graduação. No momento em que o IGC torna-se a base para a regulação e o recredenciamento institucional, percebe-se também que se estreitam as relações com a entidade mantenedora, orientando as ações para uma gestão estratégica das finanças institucionais.

Por orientação da gestão, novas políticas são incluídas no PDI, para promover a qualificação constante dos docentes e dos agentes responsáveis pelo controle dos indicadores que vão compor o IGC da Instituição. Por meio desses esforços, diversos cursos são proporcionados pela FUCAP, os quais resultam em reflexões internas relacionadas com o índice e também abarcam o objetivo de consolidar e desenvolver um indicador satisfatório. Além disso, houve um alinhamento nos investimentos vinculados à qualificação dos docentes,

aumentando, em 40% o número de professores matriculados em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e em 25% o número de professores com a titulação de Mestre e Doutor, caso se considere o impacto da titulação na estrutura do conceito.

A Instituição também passou a preconizar investimentos em novas práticas de ensino para atender a um aspecto ensejado pelo ENADE, já que o Exame considera diversos aspectos que não constavam nas matrizes curriculares dos cursos da FUCAP. Por esses esforços, foi possível desenvolver métodos de qualificação dos acadêmicos que envolvessem professores e gestão institucional, culminando em um aporte de recursos para o desenvolvimento de ações vinculadas ao ensino e à aprendizagem, ensejadas de modo indireto pelo índice.

Na SATC, a pesquisa identificou que as relações entre o IGC e a Sustentabilidade Financeira da Instituição se constituem, mas sob um impacto secundário, já que o IGC não é considerado como uma atividade fim da Instituição, mas um fator adjacente ao cumprimento da proposta destacada em seu PDI. Em função de seu posicionamento recente, a Faculdade SATC ainda não cumpriu todas suas políticas destacadas em seu Projeto Institucional, já que não encerrou seu primeiro ciclo avaliativo e, por isso, entende que novas ações devem só devem ser instituídas em seu próximo Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na Instituição, especialmente em função de seus compromissos e da identidade assumida, os investimentos realizados são relativamente altos, se comparados a instituições de perfis semelhantes, já que a SATC se propõe a promover ações de vanguarda em uma determinada área de conhecimento. Isso se confirma na percepção de seu Procurador Institucional, destacando que a Instituição tem o IGC como um fator secundário pelo fato do PDI ser o documento base para ações que visam a instituir um perfil universitário em uma Instituição de características e concepções não universitárias.

Finalmente, no caso do décimo eixo do PDI, percebe-se que, no âmbito das Instituições pesquisadas, as relações que urgem, relacionadas ao IGC, confirmam políticas de qualificação dos insumos e dos responsáveis pelo desenvolvimento de um indicador satisfatório, determinando acompanhamento constante e investimento necessário para a consecução dos objetivos institucionais e daqueles relacionados à manutenção de um índice satisfatório.

4.4 O IMPACTO DO IGC NA CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PDI: PERCEPÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO “SEM CONCEITO”

O IGC, como base para o processo de regulação e de perenidade institucional, requer ações que tenham suas bases no acompanhamento sistêmico das atividades dos cursos de graduação e dos insumos que compõem a estrutura física das instituições, especialmente no contexto não universitário. Nas Faculdades Isoladas, o indicador se constitui por intermédio da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC). Este leva em consideração as informações predominantemente originárias do ENADE e retrata a contribuição da instituição e dos cursos dentro de um período específico, denominado pela Portaria Normativa Nº 23, de 29 de dezembro de 2010, como “ciclo avaliativo”.

Esse ciclo tem início com o credenciamento institucional concomitante à autorização do primeiro curso, que, de acordo com o Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, ocorre por tempo determinado, após a promulgação dos devidos atos legais. De acordo com as orientações legais, o ciclo avaliativo contempla as atividades desenvolvidas pela instituição em um determinado interregno temporal e considera a participação dos estudantes concluintes de um curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, para que a coleta de dados, que possibilita o cálculo dos conceitos utilizados no IGC, faça-se de maneira adequada.

De acordo com os instrumentos legais que regem a educação superior, uma instituição “Sem Conceito” se caracteriza pela ausência da participação de concluintes no ENADE, sendo esses, os alicerces da proposta conceitual do IGC. Apesar da divulgação anual do índice, as instituições que não possuem indicadores necessários para o cálculo não têm informações suficientes para ter seus conceitos divulgados, os quais são oferecidos em parte à instituição até o momento em que é possível calculá-los de maneira integral.

De acordo com a pesquisa, a SATC, uma das Instituições objetos de estudo desta investigação, foi credenciada no ano de 2006 e está completando seu ciclo avaliativo no ano de 2011, tendo seu primeiro curso credenciado avaliado a partir da participação dos concluintes no ENADE, no ano letivo corrente. De acordo com as investigações, mesmo “Sem Conceito”, conforme destacam as divulgações anuais do IGC desde o ano de 2008, a Instituição centra suas bases na proposta de seu projeto institucional, de modo a atuar em função dos objetivos descritos na base de seu PDI e em direção à identidade institucional.

A partir das percepções do Procurador Institucional da SATC, a Instituição não tem seus objetivos finais no IGC, já que compreende serem as ações do PDI substantivas na consolidação da identidade institucional da Faculdade, especialmente pelo fato de ter seus compromissos assumidos em uma área de atuação acadêmica diferenciada. Mesmo sem o índice, a Instituição entende que suas ações, especialmente as vinculadas ao Marketing, não ficam prejudicadas em função da integração existente entre a Instituição, os Projetos Institucionais e os programas de Extensão, que coadunam objetivos relacionados ao desenvolvimento do posicionamento da SATC.

Outro fato destacado pelo Procurador Institucional está na proposta de desenvolvimento da Instituição que tem, no PDI, o documento norteador da expansão, com objetivos aderentes ao indicador, mas centrado no posicionamento institucional em áreas que requerem atividades diferenciadas, especialmente no que tange à pesquisa. Ao adotar essa dinâmica, a SATC busca consolidar o perfil de formação de seus egressos, a partir dos objetivos dos projetos de curso, integrando professores, acadêmicos e comunidade na construção de uma proposta coerente com o PDI.

De acordo com a pesquisa, os objetivos do projeto institucional, apesar de estarem relacionados com a proposta do IGC e apresentarem ações centradas em um conceito satisfatório e diferenciado, buscam consolidar atividades e requisitos que ensejam uma instituição diferenciada, onde o ensino, a pesquisa e a extensão são à base da proposta de formação do egresso. Nesse caso, o papel da extensão é construir métodos de socialização do conhecimento produzido na Instituição, constituindo formas de participação da comunidade no desenvolvimento institucional, estreitando suas relações com organizações de referência na área de atuação adotada pela Instituição.

Mesmo sob o *status* de Instituição “Sem Conceito”, a SATC compreende que suas ações são diferenciadas, no momento em que possui em seu escopo gerencial um estudo de suas principais contribuições e da participação ativa em discussões vinculadas ao desenvolvimento de seu entorno. Ao atuar nas áreas de Engenharia e Tecnologia, a Instituição também percebe sua contribuição, no momento em que promove atividades que atendem às necessidades sociais do município, resguardando características e ensejos que se originam de sua constituição.

Mesmo compreendendo o IGC como relacionado com a perenidade da Instituição, a contribuição do Procurador Institucional da Faculdade SATC retrata que o foco das ações institucionais está no

processo de ensino e aprendizagem e no controle de insumos, bases para a consecução dos Projetos de Curso da Instituição. Cada curso ou instância colegiada usufrui de uma autonomia para tomar decisões e discutir os melhores métodos de consolidar os objetivos institucionais, partindo de uma orientação na qual a convergência de esforços é o centro de uma proposta coerente com as necessidades sociais do entorno e com os compromissos assumidos pela Instituição. Isso se coaduna com as contribuições que seguem:

A IES não tem como objetivo final o IGC, apesar de termos ciência de que este é fundamental para a perenidade das atividades de ensino, focamos no processo de ensino aprendizagem a maior parte da energia, se este requisito, juntamente com a adequada titulação de professores, infraestrutura cumprimento de requisitos legais estiverem satisfeitos, uma boa nota será consequência. As estratégias de cada curso é desenvolvida através de um NDE atuante e comprometido, este discute quais as melhores práticas e como atingir um nível de excelência que busque a consolidação da IES através dos indicadores definidos pelos órgãos competentes.(ENTREVISTA: P.I DA SATC, 2011).

Sob a orientação desses pressupostos, a pesquisa identifica que o fato de ainda não possuir um IGC não impede que a Instituição desempenhe suas ações no âmbito dos direcionamentos do PDI da Instituição. Apesar de compreender o IGC como um possível fator crítico de sucesso, a Faculdade SATC dá continuidade ao desenvolvimento de suas atividades, na busca de um posicionamento vanguardista e sempre na observância dos instrumentos legais, que regulam a educação superior e dos objetivos para a educação superior no Brasil.

As ações que se posicionam, no âmbito da Instituição, reservam-se ao atendimento dos compromissos assumidos no PDI, tendo o documento como o seu principal referencial de qualidade e compreendendo que a consecução de um IGC satisfatório é a resultante de ações concretas e direcionadas à consolidação da identidade institucional. Mesmo sem o IGC divulgado, a Instituição entende que o seu principal referencial de qualidade está na operacionalização do

Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo o pleno desenvolvimento do plano a principal ação que visa a constituir conceitos e índices satisfatórios.

4.5 O IGC COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE: SUGESTÃO DE AÇÕES

De acordo com as considerações da investigação, percebe-se que o IGC tem relação com os 10 eixos do Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto das Instituições estudadas, sendo que, por intermédio da percepção dos Procuradores Institucionais das respectivas Faculdades, foram adotadas ações pontuais e específicas para a consecução de objetivos comuns ao PDI e ao ÍGC.

Essas ações, com base na pesquisa, têm a função de efetivar o IGC como um referencial de qualidade nas Instituições pesquisadas e servir de base para diversos modelos institucionais. Elas se constituem a partir do desenvolvimento integral do PDI, por meio da compreensão do IGC e de seus conceitos adjacentes e pela operacionalização da avaliação interna, integrando mecanismos que validem as atividades convergentes a concretização dos objetivos propostos.

Quando se trata do desenvolvimento do PDI, sugere-se a adoção de reuniões periódicas de discussão dos eixos e objetivos do documento, implementados para socializar a estrutura do documento, as principais características de cada eixo e dos aspectos que configuram a aderência com os projetos de curso. Ao adotar o plano como um documento norteador das ações institucionais, a pesquisa indica que é possível mapear os pontos convergentes e divergentes dos objetivos, alinhando o processo gerencial às necessidades e especificidades de cada instituição. No contexto das faculdades isoladas, essa necessidade torna-se mais evidente, já que, em muitos casos, de acordo com Souza (2007), o documento não é utilizado como deveria e prejudica as ações gerenciais das instituições.

Destaca-se que, a partir do que é apresentado no Quadro 06, novas ações podem se constituir em observância às características de cada modelo institucional, por meio do que a gestão considera relevante no desenvolvimento da identidade e dos compromissos assumidos no respectivo PDI.

Quadro 06: IGC como referencial de qualidade – sugestão de ações para o cumprimento do PDI

O IGC COMO UM REFERENCIAL DE QUALIDADE: AÇÕES VINCULADAS AO DESENVOLVIMENTO DO PDI	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: 10 EIXOS	PROPOSIÇÕES PARA O IGC
Eixo 01 – Perfil Institucional	<p>Socializar as principais características da identidade institucional e os compromissos assumidos na área de atuação acadêmica.</p> <p>Realizar fóruns de discussão sobre o cumprimento da missão institucional</p> <p>Desenvolver reuniões de planejamento onde ocorram discussões sobre a aderência entre os objetivos institucionais e o IGC.</p>
Eixo 02 – Projeto Político Pedagógico	<p>Identificar e socializar os principais aspectos que convergem a uma relação entre as políticas institucionais e os indicadores de qualidade de IES e de cursos no âmbito das instituições</p> <p>Construir planos de ação que indiquem o cumprimento das políticas institucionais, planejando, controlando e orientando a revisão das ações não cumpridas.</p>
Eixos 03/04 – Implantação e desenvolvimento da Instituição	<p>Constituir um planejamento sistemático da quantidade de acadêmicos por turma, permitindo que haja a prospecção de um cenário alinhado a ponderação de matrículas vinculadas ao cálculo do IGC.</p> <p>Envolver NDEs e órgãos colegiados no planejamento das turmas de graduação e pós-graduação.</p> <p>Implantar programas de especialização que aproveitem as contribuições dos professores titulados e contratados em regime de trabalho integral.</p>

Continua

<p>Eixo 05 – Organização Didático Pedagógica</p>	<p>Socializar conhecimentos relacionados à estrutura da prova do ENADE, contando com o envolvimento dos NDEs e dos órgãos colegiados.</p> <p>Introduzir novos mecanismos de avaliação nos projetos de curso que congreguem as competências ensejadas pelo Exame.</p> <p>Inserir NDEs e órgãos colegiados em um processo de planejamento curricular dentro do ciclo avaliativo.</p> <p>Promover, por intermédio do estágio ou de outro tipo de ferramenta, práticas profissionais que permitam ao acadêmico desenvolver conhecimentos práticos sobre o currículo.</p> <p>Incentivar a participação de acadêmicos e professores em eventos científicos e de extensão.</p>
<p>Eixo 06 - Perfil do Corpo Docente e Técnico Administrativo</p>	<p>Socializar e regulamentar as políticas de qualificação docente e de aproveitamento de competências no âmbito das instituições.</p> <p>Desenvolver um planejamento de contratação de professores com a titulação vinculada à área de atuação acadêmica da Instituição.</p> <p>Promover a qualificação do corpo técnico-administrativo por meio de oportunidades de titulação.</p> <p>Inserir um programa de discussão sobre gestão institucional com foco na avaliação e nos indicadores de qualidade de instituições e de cursos, contando com a participação dos NDEs e dos órgãos colegiados.</p> <p>Incentivar a participação de docentes e técnicos-administrativos em projetos de extensão e em eventos de capacitação.</p>

Continua

<p>Eixo 07 – Organização Administrativa da IES</p>	<p>Instituir, e dotar de autonomia, os órgãos colegiados, consultivos e deliberativos no âmbito de cursos e instituições.</p> <p>Preconizar a participação do Procurador Institucional na Comissão Própria de Avaliação, de modo a orientar as políticas de controle dos indicadores de qualidade de cursos e instituições.</p> <p>Desenvolver políticas de acompanhamento dos objetivos institucionais e do IGC, as quais devem ser operacionalizadas pela CPA.</p> <p>Inserir o IGC e os demais índices e indicadores no processo de avaliação interna.</p>
<p>Eixo 08 - Infra-estrutura física e instalações acadêmicas</p>	<p>Orientar o cumprimento das políticas institucionais e de investimentos para o desenvolvimento das instalações institucionais.</p> <p>Socializar as qualidades e as deficiências da estrutura física e promover o conhecimento relacionado aos ajustes realizados.</p> <p>Discutir os resultados da avaliação interna com acadêmicos e docentes, de modo a analisar a eficácia das políticas de desenvolvimento da estrutura física.</p> <p>Promover a aderência entre o questionário do estudante e os instrumentos aplicados na avaliação interna, permitindo a prospecção de um cenário relacionado com o IGC.</p> <p>Promover o controle sistemático dos insumos e dos indicadores do Censo da Educação Superior, constituindo um banco de informações sobre a avaliação institucional.</p>

Continua

<p>Eixo 09 – Atendimento de Pessoas com necessidades especiais</p>	<p>Constituir turmas de qualificação, nivelamento e monitoria em disciplinas específicas com foco no atendimento de acadêmicos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Introduzir políticas de mobilidade para estudantes portadores de deficiência física.</p> <p>Auxiliar o deslocamento de acadêmicos portadores de necessidades especiais e deficiência no momento em que forem participar da prova do ENADE.</p> <p>Preconizar políticas de permanência direcionadas a acadêmicos que estejam dentro deste perfil.</p>
<p>Eixo 10 – Sustentabilidade Financeira</p>	<p>Constituir um planejamento financeiro para que haja o suporte ao cumprimento dos objetivos comuns de PDI e IGC.</p> <p>Promover a participação do Procurador Institucional e de órgãos deliberativos, consultivos e colegiados nas discussões das políticas financeiras e de investimentos da instituição.</p> <p>Utilizar os relatórios e as contribuições da CPA no delineamento dos investimentos vinculados a obtenção de um IGC satisfatório.</p>

Fonte: Primária (2011)

Com base nas contribuições da pesquisa, com a intenção de apresentar mecanismos e práticas que tornem o indicador um referencial de qualidade, propõe-se que o PDI passe a servir como alicerce que sustenta os objetivos relacionados com o IGC, incluindo metas e compromissos que atendam à estrutura do indicador. Outra sugestão está relacionada à inclusão dos Coordenadores de Curso, da CPA e dos Procuradores Institucionais nas reuniões de revisão dos objetivos do projeto institucional, já que os agentes, muitas vezes, não participam da estruturação do PDI.

A pesquisa também permitiu que algumas ações fossem elencadas com o objetivo de promover a socialização da estrutura e dos indicadores relacionados IGC, prevendo o êxito nos processos regulatórios e na perenidade institucional. Considerando a estrutura das instituições pesquisadas, no Quadro 07, as sugestões que se apresentam também passam a impactar na expansão institucional, pois permitirão que ocorram prospecções sistemáticas de cenário, orientando o desenvolvimento de um indicador satisfatório no âmbito da instituição.

Quadro 07: IGC como referencial de qualidade – sugestão de ações para a socialização do IGC

O IGC COMO UM REFERENCIAL DE QUALIDADE: SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS RELACIONADOS AO IGC	
A ESTRUTURA DO INDICADOR	PROPOSIÇÕES PARA O IGC
ÍNDICE GERAL DE CURSOS AVALIADOS	<p>Socializar a estrutura do indicador e os impactos de sua variação na instituição.</p> <p>Constituir políticas de acompanhamento constante dos diversos conceitos e aspectos que compõem o IGC.</p> <p>Promover fóruns de discussões entre a gestão institucional e os responsáveis pelo controle do IGC, contando com a participação de acadêmicos e professores no sentido de compreender a estrutura do conceito.</p> <p>Envolver a gestão dos cursos no processo de controle e acompanhamento do IGC.</p> <p>Implantar mecanismos de controle a evasão e a ociosidade.</p> <p>Inserir a CPA no processo de discussão sobre a estrutura do conceito.</p>

Fonte: Primária (2011)

A avaliação interna, que tem o PDI como referencial básico, deve ganhar notoriedade no momento em que é se propõe a ser o mecanismo que preconiza o desenvolvimento das políticas de controle e monitoramento do IGC. Além da observância das orientações propostas pelo MEC (2006), desde a promulgação do IGC, a avaliação interna, no âmbito das Instituições pesquisadas, passa a se constituir em uma ferramenta de operacionalização do PDI e de identificação das relações

com o IGC, fazendo da CPA um órgão substancial no processo gerencial. Com base nas contribuições da investigação, algumas ações se apresentam no Quadro 08 como sugestões, para que se consolide a autoavaliação como instrumento de desenvolvimento do IGC.

Quadro 08: IGC como referencial de qualidade – Sugestão de ações para a autoavaliação

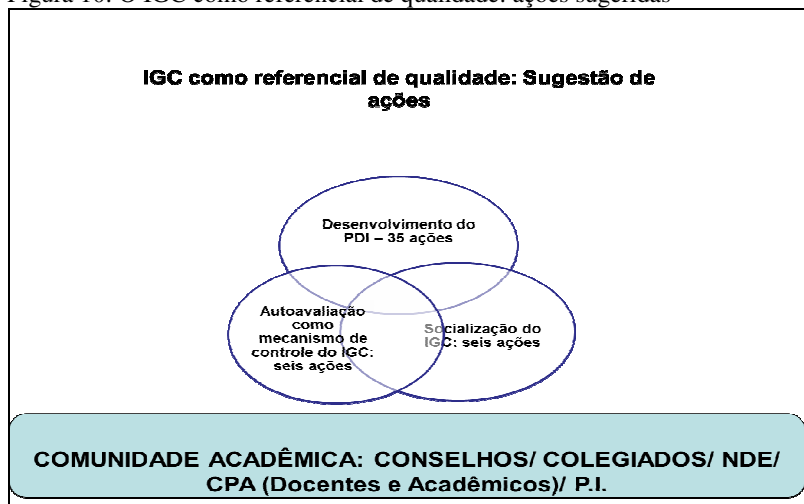
O IGC COMO UM REFERENCIAL DE QUALIDADE: AUTOAVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE CONTROLE DO IGC	
A AUTO-AVALIAÇÃO	PROPOSIÇÕES PARA O IGC
AUTOAVALIAÇÃO	<p>Dotar a CPA de autonomia para o controle dos indicadores de qualidade de cursos.</p> <p>Promover a CPA como órgão auxiliar ao processo gerencial, permitindo que sejam realizadas inferências na gestão a partir das políticas do PDI e do IGC.</p> <p>Realizar simulações periódicas de cálculo dos indicadores por meio da construção de instrumentos semelhantes aos utilizados pelo INEP.</p> <p>Promover discussões que contemplem a participação da comunidade acadêmica e que permitam a socialização de conhecimentos vinculados ao IGC.</p> <p>Estimular a participação dos gestores no processo de controle e acompanhamento do IGC.</p> <p>Incluir os indicadores do Censo da Educação Superior e do IGC no processo de avaliação interna.</p>

Fonte: Primária (2011)

Por meio do exposto, tendo como base a análise da relação entre a estrutura Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) com os eixos do PDI, no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina, as sugestões congregam esforços para a compreensão da estrutura do indicador, trazendo à luz a possibilidade de constituir práticas gerenciais aderentes com a avaliação. Um retrato

dessa sugestão, que permite uma reflexão do ponto de vista gerencial, pode ser identificado na Figura 10.

Figura 10: O IGC como referencial de qualidade: ações sugeridas



Fonte: Primária (2011)

Ao apresentar as ações sugeridas, para que o IGC se torne um referencial de qualidade nas Instituições, importa destacar que a intenção não é discutir a eficácia do indicador, os métodos ou as percepções sobre sua validade ou legalidade. O precípua objetivo da pesquisa e dos resultados apresentados é contribuir para que os impactos do índice sejam compreendidos pelas Instituições, especialmente as que atuam no segmento privado não universitário, em função da presteza de sua contribuição e das possibilidades que se apresentam em função de novas perspectivas e do dinamismo do segmento. Destarte, apresentam-se a seguir as considerações finais e recomendações para trabalhos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IGC surge em meio a críticas e à desconfiança sobre sua eficácia, já que se baseia na avaliação dos estudantes por meio do ENADE, semelhante ao que foi desenvolvido com o Exame Nacional de Cursos, o vulgo “Provão”. No momento em que a índice se posiciona como base para a regulação e a perenidade das instituições, já que o indicador é o centro do processo de credenciamento institucional, gestores, docentes e demais membros da comunidade acadêmica passam a buscar métodos de consolidar um conceito satisfatório no contexto institucional.

Em função do impacto desses números na gestão das instituições isoladas, o PDI, por ora, passa a ser percebido como um instrumento secundário no processo de gestão, já que o IGC requer uma análise criteriosa de seus objetivos e dos compromissos assumidos pelas instituições que são destacados no projeto institucional.

Ao compreender a estrutura do indicador, a pesquisa realizada mostra que as instituições se voltam para o Plano de Desenvolvimento Institucional, para identificar o impacto dos conceitos que constituem o IGC nos objetivos da instituição e na identidade institucional. A partir deste estudo, urge que sejam mapeadas as relações entre o índice e os eixos do PDI, permitindo que os caminhos da expansão sejam construídos dentro de uma perspectiva que permita observar os ensejos regulatórios e o escopo de cada projeto institucional.

O trabalho de pesquisa que se conclui, amparado nos pressupostos descritos, tem, no bojo de seus objetivos específicos alguns aspectos que permitem identificar as relações que se constituem entre o IGC e a estrutura do PDI de Instituições isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina. Por intermédio da investigação, em consonância com a estrutura da revisão de literatura, é possível identificar que as Faculdades se baseiam nos dois aspectos para consolidar suas atividades nas respectivas áreas de atuação acadêmica.

Em Santa Catarina, por intermédio dos dados da investigação, percebe-se que a atividade da livre iniciativa na educação superior, é a base para o desenvolvimento de ações de interiorização do segmento educacional e para a consecução de indicadores diferenciados relacionados aos índices de escolaridade na região. Isso se confirma no momento em que, no Estado, a taxa de escolarização líquida chega perto dos 17%, ultrapassando os 14,7% da média brasileira, de acordo com o Censo da Educação Superior. Com relação ao número de instituições e de matrículas, a realidade é semelhante, uma vez que, no Estado, a

grande maioria das ações vinculadas à educação superior são desenvolvidas pela livre iniciativa, em função das possibilidades permitidas pelos instrumentos legais, sobretudo pela LDB.

A partir dessas orientações, as Instituições que se constituem o objeto de estudo deste trabalho apresentam contribuições que determinam suas respectivas identidades e confirmam a relevância das ações aplicadas ao processo de democratização do acesso à educação superior no Sul do estado de Santa Catarina. Essas contribuições se caracterizam por ações específicas desenvolvidas, baseadas nos objetivos do Plano Nacional da Educação, que consideram os ensejos de qualidade determinados pelo Ministério da Educação, quando atendem aos requisitos solicitados pela avaliação institucional.

Esses fatores são corroborados quando se identifica que todas as instituições atuam no contexto estudado em um período não inferior a 10 anos, caracterizando-as como Instituições jovens, mas que já compreendem a competitividade do ambiente como sendo um aspecto relevante ao seu processo gerencial.

Também surgem, como base estruturante dessas colaborações, as ações que se mostram aderentes aos objetivos do PNE, uma vez que as Instituições pesquisadas possuem mais de 70% de seus acadêmicos dentro da faixa etária descrita como sendo o público-alvo da educação superior no Brasil, contando com programas de financiamento delineados pelas políticas públicas, apresentando, duas delas, ações de combate à evasão e a ociosidade de vagas em seus respectivos cursos. Isso contribui para que se atinjam os objetivos propostos em seus respectivos projetos institucionais, além de estruturar ações de avaliação que permitem a obtenção de um IGC satisfatório, o cumprimento do PDI e a observância da avaliação institucional.

As Instituições que se constituíram no objeto de estudo desta pesquisa também prestam suas contribuições à educação superior no contexto regional, por intermédio de esforços que ensejam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo à comunidade com ações específicas e aderentes aos compromissos assumidos em suas respectivas áreas de atuação acadêmica delineadas no PDI.

Importa salientar que, apesar da semelhança entre a estrutura das Instituições, as ações preconizadas são diferentes no momento em que os perfis de formação buscam objetivos distintos, mas que convergem ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Mesmo assim, todas elas são relevantes, já que as identidades assumidas

pelas Instituições buscam objetivos em diversas esferas, embora com um foco diferenciado para a avaliação institucional.

As Faculdades pesquisadas ainda têm, na avaliação institucional, um mecanismo essencial para o controle de suas atividades e o desenvolvimento dos objetivos dos respectivos projetos institucionais, confirmando a relevância do Plano de Desenvolvimento Institucional. Mesmo com o surgimento do IGC, a avaliação continua sendo a base para o desenvolvimento de estratégias nas Instituições, passando a proporcionar um apoio para o processo regulatório. Com o IGC, como base para a perenidade institucional, os esforços operacionais convergem para a compreensão de um conceito complexo, repleto de delineamentos estatísticos e, de certo modo, confusos.

A percepção dos Procuradores Institucionais das Instituições deste estudo, mostra que, com os delineamentos sugeridos pelo IGC, o processo de gestão torna-se mais dinâmico e passa a considerar a estrutura do PDI para que sejam tomadas decisões pertinentes sobre os impactos dos conceitos. Pela contribuição dos informantes da FACIERC e da FUCAP, percebe-se que o IGC, tem um impacto direto nas reflexões que se impõem sobre o PDI, especialmente no sentido de rever objetivos e ações que estão diretamente relacionadas com o cumprimento do projeto institucional. Já na SATC, em função de seu credenciamento recente, o IGC é considerado um instrumento secundário já que o PDI é a base do processo de credenciamento institucional.

A partir dos aspectos investigados, quando se identificam as percepções sobre o IGC e seus impactos causados no contexto institucional, nas Instituições objetos de estudo é possível constituir um ambiente propício à reflexões sobre as alterações ou possíveis acréscimos de objetivos no PDI. Quando isso ocorre, constituem-se relações entre o indicador e os eixos do PDI, os quais orientam práticas que se tornam referência para o atendimento dos ensejos dos indicadores de qualidade instituídos pela Portaria Normativa N^o 23, de 29 de dezembro de 2010.

No âmbito do PDI, o IGC determina ações desenvolvidas que confirmam as inferências nos 10 eixos propostos à construção do documento, influenciando a construção e o alinhamento das políticas institucionais confirmadas quanto à relevância do indicador. As relações entre o IGC e os eixos do documento determinam, ainda, a alteração de políticas e o aporte de recursos no sentido de promover a qualificação do indicador, ou mesmo o desenvolvimento e a manutenção de boas práticas de operacionalização do PDI.

Nas Instituições objeto de estudo, mesmo no caso da SATC que considera o IGC como um instrumento secundário, percebe-se que o PDI passa a se constituir um mecanismo fundamental para a consecução dos objetivos relacionados ao IGC, já que há uma influência do indicador em todos os eixos do documento.

As práticas adotadas, que confirmam as relações entre os aspectos estudados - IGC e PDI – constituem-se em mecanismos dinâmicos que validam a identidade institucional e os compromissos assumidos nas áreas de atuação acadêmica estabelecidas no projeto das Instituições. Mesmo com as especificidades de cada Faculdade, as ações adotadas são convergentes ao cumprimento dos objetivos do plano institucional, sendo que os secundários são preconizados com a intenção de manter ou consolidar um IGC satisfatório, segundo se impõem os requisitos do processo de regulação.

Na FACIERC e na FUCAP, é possível perceber que diversas alterações de objetivos, ou mesmo o alinhamento e a inclusão de compromissos e metas no plano institucional, permitem que a relação entre o IGC e o PDI aconteça de modo direto, já que ambas as Faculdades possuem um conceito satisfatório e dependem dele para a manutenção de suas atividades. Mesmo assim, o PDI é considerado o instrumento principal para a tomada de decisão, tendo, no IGC, mesmo sendo um conceito discutido quanto à validade, uma ferramenta auxiliar para a prospecção de futuros cenários.

No caso da SATC, uma Instituição que ainda se encontra “Sem Conceito”, pelo fato de não ter completado seu primeiro ciclo de avaliação, percebe-se que as relações existem e são percebidas, mas o IGC é considerado de modo secundário já que os esforços da Faculdade se concentram no cumprimento dos objetivos propostos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional. A pesquisa mostra que a percepção do Procurador Institucional da Faculdade SATC identifica as relações existentes entre o indicador e os eixos do PDI, mas por força da regulação e do processo de credenciamento recente, não é possível, colocar em pauta, a discussão dos objetivos do projeto institucional.

Para a Instituição, o IGC configura-se como um aspecto conflitante, visto que seu processo gerencial utiliza o PDI para a tomada de decisões nos âmbitos estratégico e operacional, sem a busca sistemática por um conceito satisfatório. Para a SATC, o PDI, com os compromissos e metas alinhados com a identidade institucional, é o instrumento principal para o desenvolvimento da avaliação e, se possível for, para a obtenção de um indicador satisfatório, adotando-o como um referencial de qualidade.

Consolidado nesses resultados, o trabalho sugere determinadas ações que podem ser adotadas de modo a convergir esforços para a consolidação de um IGC como um referencial de qualidade, alinhando as ações emergentes do impacto do conceito com os eixos do PDI, considerando a operacionalização do plano, a socialização de conhecimentos relacionados ao IGC e o desenvolvimento da autoavaliação no contexto institucional.

Na adoção dessas práticas, é possível inferir que o índice se constitui em um instrumento norteador de uma reflexão sobre o PDI e os objetivos que compõem o documento, além de orientar o desenvolvimento da avaliação interna aderente ao controle do indicador e dos demais itens que compõem o índice.

Portanto, por meio da análise das ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) e os eixos do Plano de Desenvolvimento Institucional, no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina, pode-se concluir que o indicador e seus conceitos adjacentes causam impactos diretos e indiretos nos eixos do PDI, transformando-o em documento base para o processo gerencial por meio de uma reflexão sobre os objetivos cumpridos e também por intermédio do alinhamento das metas e dos compromissos propostos.

Para a consecução dos objetivos propostos, percebe-se que, apesar das poucas pesquisas relacionadas às relações entre o IGC e as instituições do segmento privado, das críticas ao conceito em função da dificuldade de compreensão e da carga de procedimentos estatísticos arrolados, é possível inferir que esta investigação se constitui em uma base para trabalhos futuros, os quais poderão propor um aprofundamento sistemático relacionado ao tema.

5.1 RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Diante das necessidades, com base nas contribuições deste trabalho e nos objetivos propostos à pesquisa, urgem que sejam elencadas novas proposições para projetos futuros que visem a consolidar o tema no contexto dos diversos modelos de instituições, os quais se apresentam a seguir.

- A partir da análise das relações entre o IGC e os eixos propostos à construção do PDI, sugere-se promover uma discussão aprofundada nos diversos modelos institucionais sobre a

validade dos resultados obtidos, articulando uma proposta de indicadores aplicados às diferentes identidades institucionais.

- Pelos indicativos, que confirmam as diferentes identidades institucionais, propõe-se que sejam estudadas as diferentes ações que se arrolam aos diversos objetivos propostos aos Planos Institucionais de Universidades e Centros Universitários que atuam na iniciativa privada.
- Com base nos indicadores, sugere-se o aprofundamento, em um dado modelo institucional, no sentido de mensurar a eficácia das ações preconizadas para o cumprimento do PDI e para mapear os impactos da utilização das métricas sugeridas.
- Por meio dos indicadores propostos, operacionalizados e discutidos, sugere-se a implantação de um processo de acompanhamento periódico, monitoramento e controle da gestão institucional em uma série histórica, permitindo que as análises do PDI passem a ser constantes, inclusive, com propostas de novos eixos para o Projeto Institucional.
- Com a possibilidade de remodelar o PDI, tornar possível a implantação de um processo de avaliação orientado, desencadeando métodos de controle convergentes entre IGC e PDI.
- Sugere-se também um estudo dos diferentes impactos dos indicadores de qualidade da avaliação nos diferentes modelos institucionais, constituindo instrumentos gerenciais específicos para cada tipo de instituição a partir dos ensejos do PDI e do IGC.

Todavia, por meio deste trabalho, o autor não teve pretensão de esgotar o assunto, deixando aberto o caminho para que outros pesquisadores se sintam provocados pela curiosidade científica, a partir das considerações desta pesquisa e desenvolvam estudos que conduzam o aperfeiçoamento dos métodos propostos por este trabalho.

Embora chegando ao final deste estudo, após vários meses e centenas de horas de dedicação, sentindo a natural exaustão que qualquer pessoa teria, ainda há a motivação pelo tema e o vislumbre de oportunidades de aplicação desses resultados, proporcionando benefícios às Instituições estudadas e a todos aqueles que acreditaram no desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** Florianópolis, 2011

BARCHFONTEINE, Christian de Paul. SALLES, Paulo Eduardo Marcondes. As especificidades da gestão nas instituições de ensino superior. IN: : COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro.** ARTMED. São Paulo: 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De Exames, rankings e mídia. IN: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BATISTA, Murilo; RIVAS, Sérgio; FREITAS, Paulo. Desafios do Crescimento. **Ensino Superior**, São Paulo, n.51, dez. 2002.

BITTENCOURT, Hélio R.; VIALI, Lorí; CASARTELLI, Alam O.; RODRIGUES, Alziro C. M. Uma análise da relação entre os conceitos ENADE e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, p. 247-262, 2008.

BRANDÃO, Carlos Fonseca da. **PNE Passo a passo.** Lei N° 10.172/2001 – discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo, AVERACAMP: 2006.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. 1996.

_____. **Constituição Federal:** República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei N° 5.540. Lei da reforma universitária.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 09/10/2011. Subchefia para assuntos jurídicos. 1968.

_____. **Lei Nº10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da outras providências. Acesso em: 10/04/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. 2004.

_____. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 10/05/2011. Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos: 2001.

_____. **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. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. 2006.

_____. **Portaria Nº 04, de 05 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/16>. Brasília. 2008.

_____. **Portaria Normativa Nº 12, de 5 de setembro de 2008.** Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em: http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf. Acesso em: 10/05/2011. Gabinete do Ministro da Educação. Brasília. 2008.

_____. **Resolução CES/CNE Nº 1, de 20 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários Conselho Nacional de Educação. Acesso em: 11/04/2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14917&option=com_content&view=article. 2010.

_____. **Resolução CES/CNE Nº 3, de 14 de outubro de 2010.**

Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino.

Acesso em: 11/04/2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14917&option=com_content&view=article. 2010.

_____. **Decreto Nº 5.786, de 24 de maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Acesso em 11/04/2011.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm. 2006.

_____. **Decreto Nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos Arts. 19, 20, 45, 46 e 52 da LDB e da outras providências. Disponível em:

<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>. Acesso em: 12/04/2011. Casa Civil. 1997.

_____. **Portaria normativa Nº 23 de 29 de dezembro de 2010.**

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

_____. **Portaria Normativa Nº 821, de 24 de agosto de 2009.**

Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Acesso em: 20/06/2011. Disponível em:

http://www.prg.ufpb.br/Cpme_2012/Portaria_821_Avaliacao.pdf. Gabinete do Ministro da Educação. Brasília. 2009.

_____. **Portaria Normativa No 10, de 02 de julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/portarias/2009%20-%20Portaria%20Normativa%2010%20-%2020%20julho.pdf>. Brasília. 2009.

_____. **Decreto Nº3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Acessado em: 10/04/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>. Casa Cível 2001.

_____. **Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Acesso em: 18/04/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. 2007.

_____. **Portaria Normativa Nº 40, de 13 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Acesso em 10/05/2011. Disponível em: <http://www.consuni.ufrj.br/legislacao/portarianormativa40.pdf>. Casa Civil. 2007.

_____. **Portaria Normativa Nº 12, de 06 de junho de 2011.** Altera e inclui dispositivos nas Portarias Normativas nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 10, de 30 de abril de 2010, que regulamentam os processos de adesão e inscrição ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Acesso em: 10/06/2011. Disponível em: http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n12_06062011.pdf. Gabinete do Ministro. Brasília. 2011.

_____. **Portaria Normativa Nº 1, de 10 de janeiro de 2007.** Estabelece o calendário de avaliações para o primeiro ciclo do SINAES. Acesso em: 11/07/2011. Disponível em: <http://www.cpa.uem.br/Download/26jun4-PORT%201-07-MEC.pdf>. Gabinete do Ministro. 2007.

_____. **Portaria Normativa Nº 11, de 04 de maio de 2010.** Dispõe sobre Processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2011 de instituições de educação superior ao Programa Universidade Para Todos - Prouni, bem como para a emissão de Termo Aditivo. Acesso em: 15/08/2011. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?Itemid=122&gid=143&option=com_docman&task=doc_details. Gabinete do Ministro. 2010.

_____. **Portaria Normativa Nº 10, de 20 de abril de 2010.** Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Acesso em: 15/08/2011. Disponível em: <http://www.funcesi.br/Portals/1/Portaria%2010-FIES.pdf>. Gabinete do Ministro. 2010.

BRONDANI, Gilberto; GHILARDI, Wanderlei José. A questão tributária nas entidades filantrópicas. **Revista Eletrônica de Contabilidade**. Santa Maria V.2, n.2, jun./nov. 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistacontabeis/anterior/artigos/vIIn02/a03vIIn02.pdf> 2005.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização Universitária Brasileira**. Decretos nº 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1931.

CAPELATO, Rodrigo. **Entendendo o conceito preliminar de curso – CPC – e o Índice Geral de Cursos – IGC**. IN: Seminário Catarinense de Educação Superior. Associação de Mantenedores Particulares do estado de Santa Catarina (AMPESC). Florianópolis. 2011.

CAPES. **Plano nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Vol.1. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília. 2010.

CASAGRANDE, Renato. A avaliação institucional voltada às perspectivas estratégicas da instituição. IN: COLOMBO, Sonia Simões. RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. São Paulo. Artmed. 2011.

CASTRO, Claudio de Moura; GIUNTINI, Aldo; LIMA, Luciana. **Avaliação no ensino superior: acertos e derrapagens**. ABMES Cadernos 22. ABMES Editora. Brasília. 2011.

COLLAÇO, Flávio Roberto; NEIVA, Claudio Cordeiro. **Temas atuais de educação superior**. ABMES Editora. Brasília: 2006.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. ARTMED. Porto Alegre. 2010.

COLOMBO, Sonia Simões. RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. São Paulo. Artmed. 2011.

COVAC, José Roberto. As políticas educacionais e seu impacto na gestão das instituições de ensino superior. IN: CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. São Paulo. Artmed. 2010

_____. **Panorama atual da legislação e regulamentação do ensino superior**. IN: Seminário Catarinense de Educação Superior. Associação de Mantenedores Particulares do estado de Santa Catarina (AMPESC). Florianópolis. 2011.

CRESSWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Carmem. L.; HORIZUELA, Maria de Lourdes.; MARCHELLI, Paulo. S. **Políticas para a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, v. 32, n.3, p. 435-64, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DITTADI, Jair Roberto. **Práticas de controladoria adotadas no processo de gestão de Instituições de Ensino Superior estabelecidas no Estado de Santa Catarina**. Dissertação. (Mestrado). 210 fls. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2008.

DURHAM, Eunice R. A criação dos centros universitários. IN: **O impacto dos centros universitários no ensino superior brasileiro 1997-2007**. MACEDO, Arthur R. de (Org). Brasília. ANACEU. 2007.

ESTEVES, Paulo Cesar Leite **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. Tese. 154f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FACIERC. **Plano de desenvolvimento Institucional da FACIERC – 2011-2015**. Documento aprovado pelo Conselho Superior da Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera em 15/12/2010. Criciúma. 2010.

FERNANDES, Florestan. **Os dilemas da reforma universitária consentida**. *Debate e Crítica*. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.

FERNANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine Toldo; LEITÃO, Thiago Miguel Sabino de Pereira; MORICONI, Gabriela Miranda. **Avaliação de cursos na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso**. INEP. Brasília. 2009.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MICHELAN, Luciano Sérgio; MELO, Pedro Antonio; NUNES, Rogério da Silva. **A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES**. Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul . Florianópolis, CD ROM. 2010.

_____. COSTA, Alexandre Marino. MELO, Pedro Antônio de. **O retrato das funções administrativas por intermédio de práticas gerenciais na educação superior privada**. Anais do VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGeT). Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos11/14414609.pdf>, 2011.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (orgs.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

FRAUCHES, Celso. **Decreto ponte ou decretão**: anotações preliminares. Brasília. ILAPE/ABMES. 2007.

_____. (Org). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação**. Brasília. ABMES Editora. 2008.

_____.; FAGUNDES, Gustavo. **M.LDB Anotada e Comentada e Reflexões sobre a Educação Superior**. 2 ed. Brasília: 2007.

_____. A avaliação do ensino superior: obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. IN: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. ARTMED. Porto Alegre. 2010.

FREITAS JÚNIOR, Antônio de Araújo. CRUZ, Breno de Paula Andrade; SHARLAND, Elisa Maria Rodrigues. **Reflexões sobre o indicador de diferença entre o desempenho observado e o esperado na composição da nota do ENADE: um olhar a partir do campo do ensino da administração**. Revista ANGRAD, v. 9, p. 387-404, 2008.

GARCIA, Mauricio. **Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior**: um “guia de sobrevivência” para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. Brasil: Hoper, 2006.

_____. **O enigma do CPC**. Seminário apresentado na Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior em 10 de novembro de 2009. ABMES. Brasília. 2009.

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

GIOLO, Jaime. "SINAES" intermitentes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, pg. 57-63, mar./abr., 1995.

GOUVEIA, Andreia Barbosa. SILVA, Antonia Almeida. SILVEIRA, Adriana A. Dragone. JACOMINI, Márcia Aparecida. BRAZ, Terezinha Pereira. Trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 101-131, 2005

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. vol.16, n.1, pp. 37-55. 2011.

HAIR JUNIOR, Joseph F; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HÉKIS. Hélio Roberto. **Balanced scorecard: proposta de indicadores para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação: o caso da faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina**. Tese (Doutorado). 221 fls. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

INEP. **Conceito preliminar de cursos de graduação**. Nota técnica de 04 de agosto de 2008. Acesso em: 22/06/2011. Disponível em: http://www.ufpa.br/deavi/documentos/cpc_final_21_09_2009.pdf. 2008.

_____. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. 5ed. revisada e ampliada – Brasília: Editora INEP, 2009.

_____. **Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos Principais Resultados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). 2011a.

_____. INEP. **Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2011b.

_____. **Nota técnica de 01 de junho de 2011**. Reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação da educação superior para operacionalização do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES. Acesso em: 22/06/2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/nota-tecnica1>. 2011c.

_____. **Índice Geral de Cursos 2010**. Indicador de qualidade de instituições de educação superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>. INEP. Brasília. 2011d.

_____. **Censo da Educação Superior 2009**. Divulgação dos Principais Resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. INEP/MEC. Brasília: 2003.

_____. **Ofício circular MEC/INEP/DAES/CONAES 000074 de 21 de agosto de 2010**. Comunica definição do NDE, atualização do PDI e PPC e retificação dos instrumentos de avaliação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Brasília. 2010.

KLEBER Klaus; TREVISAN Leonardo.(Org). **Produzindo capital humano**. O papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo, Cultura: 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologiacientífica**. 6.ed. São Paulo: Atlas 2005.

LEITE, Denise Cavalheiro; BORDAS, Merion Campos. Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a qualidade da diferença e a diferença de qualidade. *Educación Superior y Sociedad* - Vol 5 N° 1 Y 2: 109-123. Rio Grande do Sul. 1994.

LINCOLN, Yvonna. S.; GUBA Egon. G. *Forth generation evaluation*. Londres: Sage Publications. 1989.

MACHADO, Luis. Eduardo. **Gestão Estratégica para instituições de educação superior privadas**. 1 ed. – São Paul: FGV Editora 2008.

MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. História da implantação e expansão dos centros universitários. IN: MACEDO, Arthur R. de (ORG). **O impacto dos centros universitários no ensino superior brasileiro**. Brasília. ANACEU. 2007.

MARCELINO, Gileno. F.(Org.).**Gestão Estratégica de Universidade**. 1 ed. Brasília: Editora UNB. Brasília. 2004.

MARQUES, Eduardo. **Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos**. Revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais – BIB, Rio de Janeiro, n. 43, p. 67 – 102, 1º sem. 1997.

MEC. **Instrumento de avaliação institucional externa** – Subsídio o ato de recredenciamento. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília. 2010.

_____. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: 2006.

_____. **Instrumento de análise do PDI atualizado**. In: Projeto Fortalece – Fortalecendo as competências dos profissionais da educação superior. Florianópolis. CDROM. 2009.

MELO, Pedro Antônio.**A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 331 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2002.

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

MORAES, Mario Cezar Barreto. **ENADE 2009:** orientações para as IES. Julho de 2009. Acesso em: 27/05/2011. Disponível em: www.observatórioacademico.com. 2009.

MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

MOSER, Giancarlo. **Portaria Normativa MEC Nº 40: Características e alguns comentários.** IN: Evento institucional Recredenciamento de IES da Associação de Mantenedores Particulares do Estado de Santa Catarina (AMPESC). Florianópolis. 2009.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI – Análise do processo de implementação.** São Paulo. Editora Hoper. 2006.

NEVO, David. *School –based evaluation: an international perspective.* *Advances in program evaluation. Vol.8. Editor David Nevo. 2002.*

OCDE. *Education at a glance: OCDE indicator. Organization for economic co-operation and development, 2010.*

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior brasileira.** In SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). A educação superior no Brasil. Porto Alegre, IESALC/ CAPES/UNESCO.2002.

_____. Resgatando o significado do Departamento na Universidade Brasileira in MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior Brasileiro.** São Paulo, Perspectiva, 1989.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. **Construindo o futuro.** In GENRO, Tarso; et al. Seminário Internacional “Reforma e avaliação da educação superior” – tendências na Europa e na América Latina (2005: São Paulo-SP). Brasília: Inep, 2005, p. 45 – 51.

PAIM, Antonio. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PATTON, Michael, *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 1990.

PEREIRA, Fernanda C.B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**. 2003. 172 fls. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini; FONSECA, Denise Grosso da; LARROSI, Sara Fernanda T. **Avaliação institucional participativa**. Publicado em Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior. UNICAMP: 2007.

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

_____.; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; GONÇALVES, Pires Yara; ABRAMOWICZ, Mere. **Reforma Universitária – sinais do SINAES**. Série Currículo – Questões Atuais. Vol.3. Editora CRV. Curitiba. 2010.

PRESTES, Maria Luci de M.. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. São Paulo: Respel, 2002.

RAMOS, Alexandre Moraes. LOBO, Eduardo. Estratégias genéricas de competição praticadas por IES privadas de pequeno porte. In: *X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria em América del Sur*. 2010. *Balance y prospectiva de La educación superior em el marco de los bicentenarios de América Del Sur*. 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizacionais** – Uma reconceitualização da riqueza das nações. 2ª Ed. Instituto de documentação. Editora Fundação Getúlio: Rio de Janeiro: 1989.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 206fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.

REIS, Fábio Garcia dos (Org). **Formação e empregabilidade**. Os desafios da próxima década na educação superior. São Paulo. Editora da Cultura. 2011.

RICHARDSON, Robero Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo I. Políticas para a educação superior no Brasil: deselitização e desprivatização. ZAINKO, Maria Amélia Sabbag e GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba, Florianópolis: Champagnat, Insular, 2003.

_____. **Universidade em foco**: reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis: Insular, 1999.

_____.LIMANA, Amir. **O Enade como parte da avaliação da educação superior**. 2005. Acesso em: 22/06/2011. Disponível em: <http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf> . 2005.

_____. GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

_____. **Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Editora Insular. Florianópolis. 2011.

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

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTA CATARINA, Governo do Estado de. **Lei complementar Nº281, de 20 de janeiro de 2005**. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Florianópolis. 2005.

SANTOS, Sérgio Ricardo Bezerra dos. **O *Balanced scorecard* como instrumento de gestão à luz dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Dissertação (Mestrado). 182fls. Programa de Pós-Graduação Multiinstitucional e Inter-regional em Ciências Contábeis. Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. João Pessoa, 2008.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALSPERTAD, Graziela Dias. Enfoque da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. IN: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008.

SCHWARTZMAN. **Simon. 50 anos de apoio a pesquisa**. Ciência Hoje. Vol. 29, Nº 173. 2001.

_____. **O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior**. versão preliminar de um texto solicitado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) para um seminário a se realizar em Brasília em 9 de setembro de 2008. Brasília. 2008.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior**: lições de uma experiência. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SILVA, Edna Lúcia de; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, revista atualizada - 4ª ed. Florianópolis, Brasil. 2005.

SILVA, Gustavo Javier Castro. **O ensino superior privado: o confronto entre lucro, expansão e qualidade.** 2008. 282f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SILVA, Marjore Cristina Rocha; VERNDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; LOPES, Fernanda Luiza. Diferenças entre o gênero e perfil sócio-econômico no exame nacional de desempenho do estudante. IN: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 185-202, nov. 2010.

SILVA, Renato. *Balanced Scorecard – BSC* – Gestão do Ensino Superior – Gestão Profissionalizada e Qualidade de Ensino para Instituições de Ensino Superior Privado. Jurua – Curitiba – 2008.

SILVA JUNIOR, Annor da; MUNIZ, Reynaldo Maia. **A regulação do ensino superior e os impactos na gestão universitária.** IN: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. CD-ROM. Anais. Florianópolis. INPEAU. 2004.

SOARES, Maria Susana A. (Org). **A educação superior no Brasil.** Porto Alegre: IESALC/UNESCO, 2002.

SOUZA, Antonio C.; FIALHO, Francisco. A. P.; OTANI, Nilo. **TCC Métodos e Técnicas.** 1ª Ed. Florianópolis: Visualbooks, 2007.

SOUZA, José Carlos Victorino. **Gestão universitária em instituições particulares: Os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão.** Tese (Doutorado). 208 fl.– Programa de Pós-Graduação em Educação e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, Marcos Antônio de. OTT, Ernani. **Controle gerencial em organizações particulares de ensino superior:** Reflexões sobre o enfoque da gestão descentralizada e da controladoria. IN: VIII Congresso Internacional de Custos – Instituto Internacional de Custos. Anais. Punta Del Este. 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior: Estrutura e funcionamento.** 2ed. Revista e ampliada. São Paulo. Pioneira Thomson Learning. 2001.

TACHIZAWA, Takeshi; ANDRADE, Rui.Otávio.B. **Gestão de instituições de ensino**. 4ed. rev. e ampl. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2006.

TEIXEIRA. Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THIVES JÚNIOR, Juarez Jonas. **Competências para dimensões do sistema nacional de avaliação da educação superior- SINAES**. 215 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

TRINDADE, Hélgio. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independência. In GARCIA GUADILLA, Carmem. **Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores** Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008.

_____. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília. Ministério da Educação. 2007.

VELTRONI, Andaraci Lucas; SILVA, Eurípedes Alves; LUCATO JÚNIOR, Rui Vicente; TADINI, Wilson Maurício. **Avanços, Contradições e Dificuldades: da gênese das políticas de avaliação ao 2º ciclo do SINAES**. Cedu Verde. São José do Rio Preto. 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas,2005.

VOOS, Jordelina. B. A. **O processo de Avaliação Institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE**. 2004. 216 f. Tese(Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina,Florianópolis: Santa Catarina, 2004.

YIN, Robert R.**Estudo caso planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPELINI, Marcelo.B; ZAPELINI, Silvia.M.K.C. **Metodologia científica e da pesquisa para o curso de Administração.** Apostila do curso de Administração. Faculdade Energia de Administração e Negócios, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado (a) Procurador (a) Institucional Educacional:

Cumprimentando-o (a) cordialmente, apresento-lhe minha pesquisa que tem como objetivo principal: “*Analisar quais são os ações que confirmam a relação entre o Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) com os eixos do PDI no âmbito de Faculdades Isoladas localizadas no Sul do estado de Santa Catarina.*”. O resultado desta investigação culminará em um trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Título de Mestre, que está sendo desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Antonio de Melo.

Você é considerado um informante-chave, em função de suas atribuições relacionadas à avaliação interna e aos conhecimentos relacionados a estrutura do IGC e do PDI. As respostas serão mantidas em absoluto sigilo, e os dados obtidos, tratados de maneira global e sempre na busca por atingir os objetivos delineados na pesquisa.

Assim, ficam os votos de sincero agradecimento por sua valiosa participação, esta de fundamental importância para que a pesquisa apresentada tenha logrado o êxito esperado.

Cordialmente,
Thiago Henrique Almino Francisco

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O Índice Geral de Cursos, instituído pela Portaria Normativa Nº 12, de 05 de setembro de 2008 e consolidado como indicador de qualidade de instituições pela Portaria Normativa Nº 23, de 01 de dezembro de 2010, apresenta-se nas instituições não universitárias como sendo a soma dos Conceitos Preliminares de Curso com a ponderação de matrículas dos cursos de graduação, considerando, especialmente, a estrutura a seguir.

Composição do CPC – bases para a construção do IGC

ENADE	Nota Ingressantes	15%	0,75
	Nota Concluintes	15%	0,75
IDD		30%	1,50
INSUMOS (40%)		Distribuição	
Corpo Docente (30%)	Titulação: Doutores	20%	1,00
	Titulação: Mestres	5%	0,25
	Regime: TI e TP	5%	0,25
Infra Estrutura e Instalações Físicas		5%	0,25
Recursos Didático-Pedagógicos		5%	0,25

Fonte: Moraes (2009)

Sob a orientação destes aspectos, considerando sua percepção sobre os itens que compõem o conceito, seguem os seguintes questionamentos:

1. Quais as principais ações que sua IES desenvolve para atender à estrutura do IGC? Elas estão relacionadas com alguma política específica do PDI?
2. De que maneira o IGC se relaciona com o PDI em sua IES?
3. Considerando a estrutura do IGC, de que modo os aspectos listados ao índice se relacionam com os 10 eixos do PDI em sua IES?
4. De que forma o IGC é considerado na avaliação interna da IES?
5. Existe alguma ação desenvolvida no sentido de consolidar o IGC como um diferencial competitivo da Instituição?

APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

1. Considerando as contribuições do Decreto No 5.773, de 09 de maio de 2006, e o conceito de organização acadêmica, a Instituição é:

- faculdade Isolada, escola ou instituto de educação superior
- centro universitário
- universidade
- outra: _____

2. Considerando o PDI, qual é a área de atuação acadêmica da IES?

3. Há quanto tempo a Instituição está em atividade?

- Menos de 5 anos
- De 06 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

4. Atualmente, considerando a graduação, qual é a faixa que corresponde à quantidade de acadêmicos da IES?

- Menos de 200
- De 201 a 500 acadêmicos
- De 500 a 700 acadêmicos
- Mais de 700

5. Considerando o PNE e seu objetivo de inserir 30% dos acadêmicos de 18 a 24 anos na Educação Superior, qual é o percentual de acadêmicos que se enquadram nesta faixa etária?

- Menos de 20%
- De 21 a 30%
- De 31 a 50%
- De 51 a 70%
- Mais de 70%

6. A Instituição possui algum tipo de financiamento direcionado aos acadêmicos? Em caso afirmativo, assinale quantas alternativas forem necessárias.

- PROUNI
- FIES
- Art. 170
- Art. 171
- Programas de financiamentos próprios da IES e devidamente institucionalizados (monitorias, bolsa trabalho, convênios associativos, desconto para mesma renda familiar, incentivos educacionais)

7. Qual é a faixa correspondente à quantidade de acadêmicos beneficiados pelos programas de financiamento?

- Menos de 10% dos acadêmicos
- De 15 a 30% dos acadêmicos
- De 35 a 50% dos acadêmicos
- Mais de 50% dos acadêmicos

8. De acordo com Monteiro (2011), os índices de evasão, nas IES privadas, chegam perto dos 14%. Considerando este indicador, qual é a faixa correspondente ao índice de evasão da IES, considerando todos os cursos?

- Menor que 10% (referente 2011/1)
- De 11% a 13 %
- De 13% a 16 %
- Maior que 16 %
- Não há o controle

9. Ainda, de acordo com o Autor, o índice de ociosidade nas IES privadas chega perto dos 52%. Considerando este indicador, qual é a faixa correspondente ao índice de ociosidade na IES?

- Menor que 30%
- De 35% a 40 %
- De 45% a 50 %
- Maior que 50 %
- Não há o controle

10. Sua IES possui políticas de combate a evasão? Em afirmativo, liste três ações que se referem a esse aspecto.

- A.
- B.
- C.

11. Sua IES possui políticas de combate à ociosidade? Em afirmativo, liste três ações que se referem a esse aspecto.

- A.
- B.
- C.

12. De acordo com o MEC (2009), o PDI é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior e deve ser construído de forma livre e factível, sempre respeitando a identidade da IES. Ao considerar o surgimento do IGC, em 2008, as IES se viram obrigadas a analisar seus PDIs no sentido de verificar de que modo as políticas institucionais poderiam sofrer os efeitos no novo indicador.

Com base nessas ponderações responda: Quantas reuniões se desenvolvem por semestre para discutir o PDI no âmbito da Instituição?

- Menos de 2
- De 3 a 5 reuniões
- De 6 a 8 reuniões
- De 8 a 10 reuniões
- Mais de 10 reuniões

13. Foram feitas alterações no documento em decorrência do surgimento do IGC?

- Sim
- Não

14. Considerando os 10 eixos propostos para a construção do PDI e os itens que compõem o IGC, responda:

Eixo1: De que modo o IGC influencia o perfil Institucional da IES? Liste quantas alternativas forem necessárias

- Desencadeia a alteração da Missão da IES.
- Promove alteração nos objetivos da IES, em função dos percentuais que se apresentam para a contratação de professores titulados.
- Altera a área de atuação acadêmica da IES.
- Altera (ou inclui novas) metas da IES.
- De outra forma: _____

No caso de inclusão de novas metas, liste quais foram as principais.

R:

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 2: De que modo o IGC influencia o Projeto Pedagógico Institucional? Liste quantas alternativas forem necessárias

- Desencadeou novas políticas de responsabilidade social.
- Desencadeou políticas de controle de evasão e ociosidade.
- Desencadeou novas políticas de ensino para a graduação e para a especialização.
- Trouxe novas linhas de pesquisa para a IES.
- Alterou a forma ou os mecanismos de comunicação da IES com a sociedade.
- Promoveu maior articulação entre a IES e o segmento empresarial.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 3: De que modo o IGC influencia a implantação e o desenvolvimento de cursos de graduação? Nota: O IGC não considera os cursos de especialização (Eixo 4) em sua estrutura. Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Sugere a abertura de novos turnos em cursos de graduação na IES.
- Denota uma preocupação complementar com o desempenho dos cursos no ENADE.
- Determina o aumento de vagas em cursos de graduação da IES.
- Determina o aumento do número de turmas para cada curso.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 5: De que modo o IGC influencia a Organização Didático-Pedagógica da IES? Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Determina novos parâmetros de seleção de conteúdos e de elaboração dos currículos dos cursos em função do peso do ENADE.
- Orienta a construção de instrumentos específicos de avaliação.
- Determina a oferta de turmas de nivelamento.
- Determina a oferta de cursos de capacitação para o ENADE.
- Determina a utilização de novas metodologias de ensino para o desenvolvimento dos cursos.
- Direciona os esforços para a formação holística do egresso.
- Enseja o trabalho docente na construção de materiais didáticos.
- Promove o incentivo a participação de acadêmicos em eventos de qualificação, estágios e programas de extensão.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 6: De que modo o IGC influencia o Perfil do Corpo Docente e Técnico-Administrativo? Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Altera os critérios de seleção e contratação de professores.
- Muda os requisitos de titulação e experiência na docência.
- Altera o planejamento e o cronograma para a expansão do quadro docente.
- Altera as políticas para o regime de trabalho dos professores.
- Determina a inclusão de políticas de qualificação do corpo docente e técnico-administrativo.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 7: De que modo o IGC influencia a Organização Administrativa da IES? Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Determina alterações no organograma da IES.
- Dá novas atribuições ao Colegiado do Curso.
- Determina uma atuação proativa do NDE.
- Trouxe novas funções a CPA.
- Redirecionou os objetivos do Projeto de Avaliação da IES.
- Determinou novas políticas de atendimento aos estudantes, em função da ponderação de matrículas considerada pelo IGC.
- Determina novas políticas de apoio financeiro aos estudantes.
- Determina novas políticas de acompanhamento aos egressos.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 8: De que modo o IGC influencia o desenvolvimento da infraestrutura física e das instalações acadêmicas da IES? Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Desencadeia o investimento em títulos bibliográficos e na expansão do acervo..
- Determina investimentos em sala de aula.
- Determina investimentos em laboratórios e softwares específicos
- Enseja ações específicas dos coordenadores de curso para comunicar os diferenciais que existem na estrutura da IES.
- De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 9: De que modo o IGC influencia o desenvolvimento de políticas para o atendimento aos acadêmicos portadores de necessidades especiais? Liste quantas alternativas forem necessárias.

- Desenvolve políticas para atração de acadêmicos enquadrados neste perfil.
- Determina a consolidação de políticas de inclusão.
- Proporciona o desenvolvimento de políticas de combate à evasão, à repetência e à ociosidade.
- Não tem impacto.
- Outro: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R:

Eixo 10: De que modo o IGC influencia a capacidade e a sustentabilidade financeira da IES? Liste quantas alternativas forem necessárias.

Enseja a revisão do planejamento financeiro da IES, em função dos investimentos em capacitação e qualificação do corpo docente.

Inclui novas despesas na estrutura do planejamento financeiro da IES.

Altera o perfil de investimentos da IES.

Aumenta o custo de cada curso.

De outra forma: _____

Considerando esse eixo, liste as principais ações desenvolvidas em função das solicitações do IGC.

R: