

## **Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira**

### **Assessing the Impact of Academic Management Quality in the Performance of Undergraduate Courses. A Study in Brazilian Public University**

João Ferreira de Lavor\*, Wagner Bandeira Andriola y Alberto Sampaio Lima  
Universidade Federal do Ceará

O coordenador de curso de graduação tem sob sua responsabilidade a administração pedagógica e a gestão das demandas do curso, devendo articular as políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como ser o interlocutor entre os alunos e a alta administração da instituição de ensino superior (IES). Dessa forma, o estudo sobre o desempenho das coordenações de curso é muito importante para se avaliar a qualidade acadêmica desses cursos. Nesta pesquisa, foi realizado um estudo em 35 cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), buscando-se identificar relações positivas a partir dos resultados do conceito preliminar de curso (CPC) do MEC/INEP, com a qualidade dos cursos de graduação e o desempenho das coordenações desses cursos. Os resultados indicaram uma desaprovação em quatro dos oito aspectos pesquisados sobre a gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC. Apesar de ser um dado preocupante para a Universidade, ao mesmo tempo se converte em oportunidade para que seja revista a política de gestão acadêmica dos cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Gestão do ensino superior, Desempenho do coordenador de curso, Avaliação institucional.

The undergraduate program coordinator is in charge of the educational administration and management of program demands. Coordinator must articulate specific policies to ensure the necessary conditions for implementation of academic activities, as well as being the intermediary between students and senior management of the higher education institution (HEI). In this way, the study on program coordination performance is very important to assess the academic quality of these programs. In this work, we conducted a study in 35 undergraduate programs at Federal University of Ceará (UFC), seeking to identify positive links between results of the preliminary program concept (CPC) MEC / INEP, undergraduate programs quality and program coordinator performance. Results indicated a disapproval in four of the eight evaluated aspects involving academic management of UFC undergraduate programs. Despite being a worrying statistic for the University, at the same time it becomes an opportunity for a review of academic management policies of undergraduate programs.

**Keywords:** Higher education management, Course coordinator performance, Institutional evaluation.

---

\*Contacto: joaodilavor@gmail.com

## **1. Introdução**

O aumento da quantidade de cursos superiores no Brasil nas últimas décadas tem gerado uma preocupação com a qualidade desses cursos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Dessa forma, existe uma demanda crescente por profissionais capacitados na gestão de instituições de ensino superior (IES), fato que demanda uma capacitação dos professores de IES que exercem cargos administrativos, com foco nas áreas de administração e pedagogia.

A relativização constante na teoria contingencial mostra que a universidade, principalmente a pública, possui um corpo funcional administrativo que segue o estilo implantado na Reforma Universitária dos anos 1960. Tal estrutura organizacional é falha e existem muitas críticas. Entretanto, existe uma lacuna que envolve a falta de mudanças profundas apresentadas pelos gestores que ocupam cargos de destaque e que possuem uma autoridade instituída para esse assunto.

A administração superior das universidades federais brasileiras segue a deliberação do governo federal, muitas vezes sem criticar a execução de ordens emanadas da esfera superior. Essa postura se reflete nos cargos inferiores, como por exemplo: o cargo de coordenador de curso de graduação. Ainda hoje não se conhece com precisão se a função de coordenador de curso seria administrativa, pedagógica ou pedagógica e administrativa.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a figura do chefe de departamento ou diretor de unidade acadêmica, no caso dos campi de interior e novos institutos criados recentemente, assume efetivamente a função de administrador, deixando o coordenador de curso exclusivamente dedicado à gestão pedagógica. Existe ainda um cargo de coordenador acadêmico para todas as unidades acadêmicas da universidade, a qual se encontra sendo acumulada pelo vice-diretor da unidade.

O coordenador de curso de graduação tem sob sua responsabilidade a administração pedagógica e a gestão das demandas do curso. Cabe ao coordenador de curso articular as políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como ser o interlocutor entre os alunos e a alta administração da IES. Os professores necessitam manter um domínio sobre sua área de conhecimento, além de primar pela didática, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso será objetivado por meio de um planejamento acadêmico sistemático. Nas instituições de ensino superior públicas, o ato de planejar se encontra estrategicamente atrelado às políticas dos sucessivos governos. Essas instituições realizam seus planejamentos estratégicos muitas vezes sem levar em consideração o longo prazo, mas focando principalmente nos anos seguintes.

O Ministério da Educação (MEC), através do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), tem buscado avaliar periodicamente a qualidade dos cursos de graduação no país. Por conta da estrutura administrativa atual, torna-se necessário saber se o desempenho da gestão acadêmica dos cursos de graduação possui um impacto direto no desempenho desses cursos. O foco desta pesquisa foi avaliar se o desempenho das coordenações de curso de graduação teria algum impacto nos resultados dos cursos junto ao MEC. Foram avaliados 35 cursos de graduação da UFC, onde os resultados

obtidos indicaram aspectos importantes sobre o desempenho da gestão acadêmica, que podem contribuir para o desenvolvimento de novos modelos de gestão.

## **2. Revisão de Literatura e trabalhos relacionados**

Existe uma dificuldade ao se abordar o tema inovação na educação, pois o que hoje se considera como inovação pode vir a não ser nos próximos anos, por conta da rápida evolução e da dinamicidade das instituições de ensino (Sánchez Ramón, 2005). O autor afirma que o conceito de pesquisa se sobrepõe ao conceito de inovação, talvez pela inexistência de uma fronteira entre os dois conceitos. O autor apresentou as relações entre a inovação e investigação.

De acordo com Alcaraz et al. (2012), a experiência de avaliação do ensino deve buscar compreender o processo educativo que ocorre nas salas de aula. O ato de avaliar é confuso, e não deve ser confundido com medição ou punição. Os autores recomendaram uma avaliação externa voltada ao desenvolvimento e evolução do sujeito, visando a compreensão e transformação do ensino.

A avaliação dos serviços educacionais de ensino, pesquisa e extensão prestados pelas universidades, é um tema relevante e que contribui para a melhoria da qualidade desses serviços. É possível se avaliar diversos aspectos, como no trabalho de avaliação apresentado por Botello et al. (2015), onde aspectos relacionados ao projeto de um curso de graduação foram avaliados pelos estudantes, além do perfil de ensino dos professores, métodos de ensino e avaliação, auto avaliação dos estudantes, serviços de suporte, habilitação e infraestrutura. A partir dos resultados obtidos, foi possível verificar que os estudantes estavam mais satisfeitos com o perfil de ensino e com seu nível de autorrealização. As variáveis relacionadas à infraestrutura e serviços administrativos obtiveram uma avaliação inferior. Houve uma divergência entre os dados entre instituições públicas e privadas. A avaliação do desempenho deve ser um mecanismo de reconhecimento e valorização do desempenho pedagógico dos docentes. Dessa forma, torna-se necessário se criar e assegurar condições adequadas para o desenvolvimento profissional do docente.

Fernandes e Flores (2012) afirmam que é possível constatar que as instituições de ensino superior, em nível internacional, têm revelado uma preocupação com as questões da avaliação da qualidade dos docentes e do ensino, ressaltando a importância da utilização de várias fontes de informação e do envolvimento de todos os participantes.

Lima e Andriola (2013) afirmam que o relato de práticas pedagógicas inovadoras tem ajudado os docentes das instituições de ensino superior, contribuindo para a melhoria do ensino de graduação, através da obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da atuação das coordenações de curso foi o foco desta pesquisa. Atualmente, um coordenador de curso na Universidade Federal do Ceará (UFC) se dedica exclusivamente à gestão pedagógica do curso. As atividades de administração são realizadas pelo chefe de departamento ou diretor de unidade acadêmica, no caso de unidades administrativas recentes. Existe ainda um cargo de coordenador acadêmico para todas as unidades acadêmicas da universidade, função que se encontra sendo acumulada pelo vice-diretor da unidade, talvez como uma forma de remunerar suas atividades, já que não existe oficialmente a função remunerada para vice-diretor de unidade acadêmica. Durante esta pesquisa, foi identificado que as funções do cargo de

coordenador acadêmico nas universidades federais brasileiras necessitam ser mais esclarecidas, para que não se sobreponham às funções atuais dos coordenadores de curso, vice-diretores e chefes de departamento.

Nesse contexto organizacional do ensino superior brasileiro, existe uma crescente luta pelo poder. Entretanto a qualidade dos serviços educacionais praticados nessas instituições tem tido uma importância subliminar, em todos os níveis hierárquicos. Torna-se necessário a avaliação desses serviços a partir de uma definição de padrões que auxiliem na gestão administrativa e pedagógica dos cursos de graduação. A avaliação da qualidade dos cursos de graduação realizada nesta pesquisa foi tratada com o auxílio dos ensinamentos de Stufflebeam (1971), levando em conta o que Vianna (2000) apresentou:

*Ao conceberem o modelo, que ficou conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, input (insumo), processo e produto – deram-lhe um caráter analítico e racional, abrangendo diversos momentos: Planejamento das decisões; Estruturação das decisões; Implementação das decisões e Reciclagem das decisões; havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica da avaliação: (1) – avaliação do contexto; (2) – avaliação dos insumos (input); (3) – avaliação do processo e, finalmente, (4) – avaliação do produto. É a avaliação para melhorar e não para provar. (Stufflebeam, 1971, pp.102-103)*

O ponto central do modelo de Stufflebeam (1971) consiste na própria definição de avaliação apresentada, no caso o processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas. Destacam-se três elementos importantes para a compreensão do modelo proposto:

- a) A avaliação é um processo sistemático, contínuo;
- b) O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
  - esboçar as questões a serem respondidas;
  - prever informações que são relevantes para responder às questões propostas;
  - proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias;
- c) A avaliação serve para a tomada de decisões.

Durante a presente pesquisa, foi observado que o modelo proposto pelos autores e as perguntas sobre avaliação a serem respondidas, se enquadravam no conceito de administração de Henri Fayol (1841-1925), o fundador da teoria clássica da administração. Fayol afirmava que o ato de administrar incluía as atividades: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. A qualidade da gestão das coordenações de cursos de graduação foi discutida considerando que “qualidade” significa aptidão para atingir os objetivos operacionais, táticos e estratégicos de uma organização, seja ela de qualquer ramo de atividade (indústria, serviço, comércio, escola, universidade, hospital, associação, fundação, governos, etc.). Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 237) afirmam que a maior parte do planejamento da qualidade nas organizações tem sido executada por amadores – pessoas que não foram treinadas no uso das disciplinas da qualidade. Os planejadores funcionais (como os responsáveis pelo desenvolvimento de produtos) são, em geral, peritos em sua função, mas carecem de experiência metodológica, habilidades e ferramentas necessárias ao planejamento para a qualidade.

A qualidade da gestão nas IES não pode e nem deve ser avaliada com os mesmos parâmetros e critérios das indústrias, comércio ou empresas de serviços. Essas

organizações possuem peculiaridades inerentes ao contexto do ensino superior brasileiro. Geralmente, os gestores não são administradores de formação, são professores ou servidores técnicos ligados às áreas de formação completamente diversas da área de gestão.

A partir da discussão dos ensinamentos do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) para as tarefas industriais, Henri Fayol (1841-1925) para as estruturas organizacionais, com base em Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), buscou-se demonstrar nesta pesquisa, que apesar de suas peculiaridades, as IES podem e devem buscar utilizar algumas práticas propostas pela administração científica.

Tavares (2012) examinou os impactos de um programa piloto de gestão escolar sobre resultados escolares em São Paulo, Brasil, estimados pelo desenho do tipo fuzzy regression discontinuity. A autora concluiu que práticas específicas de gestão, as quais incluem monitoramento de desempenho, fixação de metas e esquemas de incentivos, possuem impactos positivos e significantes nas notas de matemática na 8ª série do ensino fundamental, principalmente sobre estudantes com grande atraso educacional. Tavares (2012) não identificou impactos significativos sobre o ensino de língua portuguesa. Foi investigado se estes impactos estariam associados a efeitos de seleção de alunos ou equipes escolares e de investimentos em infraestrutura, ou se os impactos estariam relacionados a mudanças em práticas pedagógicas e gerenciais. Os resultados sugerem que a última explicação é mais plausível.

Da Hora e De Sousa (2013) abordaram um tema permeado por contradições: a regulação da educação superior brasileira realizada pelos índices. As contradições se concretizam pelo fato dos índices terem sido incorporados por meio de portarias à política de avaliação vigente. Dentre os índices que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) está o Índice Geral de Cursos (IGC), objeto do estudo, que se propõe a medir a qualidade das instituições de educação superior e também é um mecanismo da regulação realizada pelo Estado. O IGC é uma média ponderada de conceitos de cursos da graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Diante deste contexto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como o Índice Geral de Cursos induziu a qualidade no curso de licenciatura em Letras de quatro instituições de educação superior do Distrito Federal, nos ciclos avaliativos de 2008 a 2011.

O estudo realizado por Da Hora e De Sousa (2013) adotaram uma abordagem qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas e análise documental para: analisar o conceito ENADE como um dos instrumentos de composição dos índices obtidos pelas Instituições de Educação Superior (IES) selecionadas; investigar a concepção de qualidade orientadora da gestão acadêmica dos estabelecimentos pesquisados, a partir de suas políticas institucionais; examinar as estratégias adotadas pelas instituições selecionadas quanto ao uso dos resultados do seu IGC como forma de investimento na qualidade, tomando como referência os cursos pesquisados; e examinar a relação entre o IGC e a regulação realizada no curso de Licenciatura em Letras das IES investigadas.

Os resultados da pesquisa encontrados por Da Hora e De Sousa (2013) demonstraram que o IGC não está necessariamente atrelado à indução de qualidade nas IES, mas evidencia-se como forma de controle e ajuste das instituições à política de avaliação. A microrregulação ocorre de maneira distinta nas IES, revelando a preocupação destas em atenderem às demandas da política de avaliação. Todavia, a reorientação das condutas nem sempre está vinculada ao investimento em qualidade. No que se refere à política de avaliação, as instituições reconhecem a importância do IGC, porém o índice

ainda apresenta muitas falhas e não consegue analisar a complexidade e a heterogeneidade das instituições que ofertam educação superior ressaltando poucas informações qualitativas dessas e escassos subsídios para possíveis intervenções locais.

Em relação à avaliação educacional, o modelo de Tyler privilegiou currículos que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade local. Esse modelo citava que a avaliação não seria restrita ao rendimento escolar, mas a um projeto de vida para os estudantes. Cronbach (1963) menciona em seu trabalho conceitos e diretrizes que se assemelham ao cerne da presente tese, principalmente com respeito a avaliação de cursos. As questões que Cronbach (1963) discute são a relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; e emprego do item sampling (amostragem); a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade dos itens e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de follow-up (acompanhamento) na avaliação de cursos.

A avaliação e os avaliadores estão intrinsecamente ligados por conceitos, valores, relacionamentos entre pessoas interessadas em julgar, classificar e melhorar processos e trabalhos. Um avaliador não deve somente levantar dados, auditar procedimentos, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias opiniões.

Ainda que nem todos se deixem convencer por seus argumentos, o agir do avaliador deve ser, nesse sentido, para que o máximo de pessoas possam usar os dados levantados e as conclusões estabelecidas, mas isso deve fazer parte de um plano de ações definidas pela equipe de avaliação. A avaliação deve esclarecer controvérsias e dirimir dúvida sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

A avaliação apresenta a vantagem de transformar os avaliados em elementos melhores, transforma processos, agilizando a implementação e acompanhamento dos resultados desses processos. Educa pela transformação. Nessa contextualização, a avaliação educacional precisa ser encarada como uma pesquisa científica, no tocante a métodos, seriedade de seus atores e até uma utilização otimizada por parte dos tomadores de decisão.

A avaliação responsiva proposta por Stake (1967, 1993) leva em consideração o perfil do aluno. Por mais importante que seja esse perfil do aluno, não é suficiente em uma avaliação responsiva. É fundamental que seja feito um contraste (comparação) entre o perfil do aluno e a observação decorrente da interação aluno/professor, de modo a verificar até que ponto o professor leva o aluno à reflexão e se os objetivos propostos pelo programa estão sendo efetivamente atingidos e traduzidos por experiências relevantes. Em função desses resultados é que se pode afirmar, categoricamente, se o programa estaria tendo algum impacto.

Já a avaliação iluminativa mencionada por Parlett, com base em Walberg e Haertel (1990), procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos

participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. O avaliador vai contribuir para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam o conhecimento e a compreensão dos problemas educacionais. A sua metodologia, segundo Vianna (2000) é flexível e usa técnicas diversas conforme a natureza do problema investigado.

Avaliação de produto educacional foi apresentada por Scriven (1967). Ao discutir a questão dos modelos que são numerosos, superiores a quase uma centena, segundo Vianna (2000), o autor destaca que o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas, o que não deixa de ser sinal bastante positivo, mas que gera confusão e dificuldades para o praticante da avaliação.

Scriven (1967) coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, mas muitos discordam desse posicionamento, adotando uma posição prática e associando a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador. A avaliação formativa é feita no decorrer ou no desenvolvimento do trabalho avaliativo, já a avaliação somativa é realizada somente no final, quando já pode ser tarde demais para serem efetuados ajustes ou retificações.

O famoso modelo de Stufflebeam et al. (1971) é denominado Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP). Nesse modelo são trabalhados quatro conceitos, que se assemelham a um sistema aberto. São eles: contexto, input ou entradas, processo e output ou saída. O modelo de Stufflebeam et al. (1971) apresenta situações de decisão com denominações especiais: homeostática, incremental, neomobilística e metamórfica, referindo-se cada uma delas a uma mudança pretendida. As decisões homeostáticas, segundo Vianna (2000), têm como objetivo a manutenção do status quo.

A maioria das decisões em educação é homeostática. Muitas inovações em educação são atividades incrementais, visando algum tipo de melhoria, sem que isso represente um risco de contestação, sem criar espírito de revolta. As decisões neomobilísticas denotam atividades grandes e inovadoras, as quais são desenvolvidas com a finalidade expressa de solucionar grandes problemas.

Uma programação educacional no longo prazo demanda decisões neomobilísticas. Finalmente, as decisões metamórficas visam a produzir mudanças completas e radicais, em um sistema educacional. Obviamente, as decisões metamórficas são inteiramente assintóticas, utópicas, e a probabilidade de implementá-las é praticamente nula.

Ao se analisar o que pode acontecer com a avaliação educacional, Vianna (2000) afirma que a escola saberá julgar potencialidades não exploradas da avaliação; que a pesquisa sobre avaliação não será episódica, mas terá uma linha contínua de seguimento, e que não apenas a avaliação, mas também, a própria pesquisa da avaliação serão temas prioritários para os governos e as agências financiadoras de projetos. Tudo isso pode ser extremamente ambicioso, visionário e fantasioso, mas olhar o futuro pode exigir certo grau de fantasia. Madaus (1993) afirmou que a fantasia é parte das metodologias adequadas de todos os campos do conhecimento humano.

A realidade brasileira da avaliação educacional, em nível federal, vem evoluindo positivamente. Iniciou-se com diversos sistemas e exames, dentre eles: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; Exame Nacional de Cursos

(ENC-PROVÃO); Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); indicador de qualidade das instituições de educação superior; prova Brasil; novo ENEM.

A constituição federal de 1988, juntamente com a lei de diretrizes e bases da educação – LDB, de 1996, vieram normatizar e legalizar os interesses nacionais por uma educação de qualidade, com inclusão social, com direitos iguais e realmente para todos os brasileiros. No Brasil as leis são feitas e aprovadas, mas o maior trabalho é colocá-las em prática. A avaliação educacional vem ganhando espaço e estudos acadêmicos, melhorando, se aperfeiçoando e formando mestres e doutores em todo o país. Este avanço tende a adequar nossos cursos de graduação aos níveis internacionais.

As propostas estatais voltadas à avaliação da educação superior brasileira foram comentadas com ênfase em três programas de avaliação, quais sejam: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC ou PROVÃO) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A qualidade na gestão educacional leva em conta a premissa: só existe escola, porque existe aluno, pai de aluno e sociedade. Levando-se em conta esta premissa, a organização escolar precisa estar preparada para atender bem aos seus clientes externos. E como deve ser este preparo organizacional? Inicialmente, organizando o ambiente interno da organização na questão da qualidade interna. Tendo zelo e cuidado com os recursos humanos, recursos financeiros e recursos materiais.

Sobre os recursos humanos é indubitável se conhecer as especificidades de um bom quadro de docentes, com titulação adequada (mestres e doutores), com incentivos para pesquisa e para realização de atividades de extensão, a fim de colocar o ambiente escolar sendo parte e fazendo parte da sociedade local. Professores motivados darão aulas cada vez melhores e se empenharão no ensino-aprendizagem dos discentes, inovando em métodos e pesquisas para preparar não somente um estudante para um emprego, mas preparando-o para a vida.

As gestões nas organizações em geral estão em tendência para a profissionalização, desde pequenas empresas até às grandes corporações. Essa propensão para o “fazer profissional” está conduzindo as administrações de organizações ditas do terceiro setor, ou entidades que não estão inseridas na agricultura, comércio, indústria e serviços tradicionais, a procurarem maneiras eficientes de serem geridas. Dentre essas instituições estão: escolas de ensino superior, universidades, faculdades particulares e públicas.

Os modelos de administração mais conhecidos como administração autocrática, administração democrática e administração liberal são adotados de acordo com o controlador da entidade. Quando o controlador é o poder público, tem as particularidades de governos. Uns governos valorizam mais a educação superior, outros nem tanto e ainda existem governos que acabam prejudicando as IES. Na iniciativa privada ou nas entidades religiosas, o modelo de gestão é ditado pela direção geral da entidade, que às vezes adota um modelo misto ou que possui componentes de cada um dos modelos citados acima.

As atribuições dos coordenadores de cursos de graduação, algumas definidas formalmente na legislação, variam de instituição para instituição. Nas universidades públicas, observa-se coordenações colegiadas, o que mostra uma tendência para a



gestão democrática. A comunidade acadêmica é representada no colegiado com voz e voto. Já nas faculdades e universidades privadas, mesmo com a existência de colegiados, a figura do coordenador é mais marcante e individual, no sentido do mesmo ser considerado pela administração superior como, além de gestor acadêmico, um executivo dedicado ao curso que coordena. O coordenador de curso de graduação tem interesse no CPC – Conceito Preliminar de Curso do INEP/MEC, pelo fato do curso que coordena ser avaliado com dados desse conceito.

A demonstração de como é feita a formação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) é necessária, para embasar o presente trabalho científico, no sentido de mostrar a importância do conceito, bem como da institucionalização do indicador pelo Ministério da Educação brasileiro. O governo federal tem interesse em formatar uma avaliação dos cursos de graduação em todo país, para ter condições de monitorar tais cursos e instituições mantenedoras, além de criar políticas públicas capazes de absorver com qualidade os jovens que ingressam nas faculdades e universidades. O CPC busca mostrar a avaliação da qualidade dos cursos de graduação nas escolas de ensino superior brasileiras, para melhoria do ensino superior e maior confiança do alunado e da sociedade em geral. Essa ferramenta serve para o Ministério da Educação intervir em certos casos, corrigir inconsistências e atuar na melhoria da qualidade dos futuros profissionais brasileiros.

O INEP teve a preocupação de formatar um conceito preliminar de curso com fundamentação científica, para o indicador tivesse uma maior credibilidade. Por isso foi criada essa norma técnica, para que pudesse ser institucionalizada à iniciativa e desse maior transparência ao indicador.

Esse indicador consegue agrupar o desempenho obtido pelos estudantes no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) com os resultados do indicador de diferença de desempenho (IDD) e com as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente, oferecidas pelo curso de uma determinada instituição de ensino superior.

Após formatar o indicador, o INEP definiu os passos para a elaboração do conceito. Primeiro passo foi a modelagem para a escolha dos insumos, em seguida, a construção do “conceito preliminar dos cursos de graduação”, e finaliza com os critérios de cálculo e divulgação do conceito preliminar de cursos de graduação.

O CPC tem enorme importância na avaliação das instituições (IGC), que seria uma nota geral de cada IES, que leva em conta a qualidade dos cursos de graduação avaliados no triênio. O resultado desses valores é apresentado na forma de faixas de conceitos que vão de 1 a 5, sendo 1 e 2 considerados insatisfatórios, que precisam de visitas *in loco*, 3 e 4 considerados satisfatórios e 5 excelente.

Para conhecer o desempenho das instituições de ensino superior do país, os estudantes podem consultar, entre outros indicadores, o Índice Geral de Cursos (IGC). O instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE.

A avaliação do papel do coordenador de cursos de graduação tem sido discutida na literatura. Gonçalves (2015) avaliou o papel da coordenação em uma IES privada no

estado de Alagoas. Foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Bacharelado em Administração, uma revisão de literatura e material apresentado pela IES estudada. Foi avaliado se a estrutura curricular do curso Bacharelado em Administração, em seus eixos estruturantes e de temas transversais estaria em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais. Foram ouvidos o gestor acadêmico da instituição mantenedora e o coordenador do curso. Os resultados obtidos indicaram que os coordenadores entendem seu papel no processo de formar um novo intelectual urbano, buscando estar preparados para atender os anseios da produção, sendo eles mesmos parte desse processo.

Al-Alwanet. al. (2015) afirmaram que dois fatores importantes que afetam as notas dos estudantes em um programa educacional são o conhecimento e a habilidade dos coordenadores de curso na condução do mesmo. O estudo foi realizado na escola de medicina College of Medicine at King Saud bin na IES Abdulaziz University, em Riyadh, Arábia Saudita. Foi explorado o relacionamento entre o desempenho da coordenação percebido pelos estudantes e a avaliação das notas dos estudantes em várias disciplinas. Os resultados indicaram que não existia efeito relacionado à idade, local de nascimento e tempo de experiência nas notas dos alunos. Outro ponto identificado pelos autores foi que os estudantes que participaram de cursos onde os coordenadores possuíam uma titulação mais alta apresentaram melhores resultados. A percepção dos estudantes em relação ao pensamento crítico inteligente do coordenador não estava relacionado ao sucesso dos estudantes. Foi identificado que a percepção do empenho e motivação do coordenador poderia estar correlacionada as notas médias dos estudantes. Já a motivação e comprometimento dos estudantes em relação à IES estariam fortemente relacionados com organização, o desempenho do coordenador, a cooperação com os estudantes, a disponibilidade do coordenador para ajudar, e a organização das atividades.

Durante esta pesquisa, foi identificado que o papel da coordenação de cursos de nível superior em relação aos resultados dos cursos, ainda é um tema que necessita ser amplamente discutido na literatura.

### **3. Metodologia**

O objetivo geral da presente pesquisa foi avaliar a qualidade da gestão acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar relações positivas com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC).

A metodologia adotada contemplou a avaliação dos coordenadores pelos discentes, buscando-se correlações com os resultados dos cursos. Um estudo de caso foi realizado, visando verificar se as IES poderiam utilizar práticas propostas na administração científica na gestão acadêmica. Devido à natureza da investigação avaliativa, a qual aborda as opiniões de discentes acerca da atuação dos seus coordenadores, empregou-se na avaliação dos coordenadores pelos discentes o método *ex post-facto* (Bisquerra Alzina, 2004), também conhecido como método estatístico (Carlos Gil, 1999) ou método correlacional (Kerlinger et Lee, 2002).

O estudo realizado seguiu os passos:

1. Validação da problemática;
2. Revisão de literatura;

3. Planejamento e validação do instrumento de pesquisa;
4. Aplicação dos questionários;
5. Tabulação e análise dos resultados;
6. Publicação dos resultados.

### **3.1 Instrumentação**

A instrumentação incluiu a elaboração de questionários específicos para avaliar as práticas administrativas na gestão acadêmica. A escolha das questões do questionário sobre a gestão foi desenvolvido com uma dimensão – ênfase na avaliação dos processos de gestão acadêmica do curso de graduação. O conteúdo do questionário guardou consonância com os instrumentos que o INEP/MEC utiliza para elaboração do CPC.

O questionário relativo à gestão acadêmica, especificamente com respeito à coordenação do curso de graduação, considerou aspectos tais como o PPP do curso, auxílio em eventos acadêmicos, a importância do ENADE, currículo e mercado, avaliação de aprendizagem e qualidade dos estágios. Esses itens guardam coerência com os instrumentos do INEP/MEC (BRASIL, 2012), que referenciam estágio curricular supervisionado, atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, apoio ao discente, atividades de tutoria e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Foram avaliadas as seguintes variáveis: desempenho da gestão da coordenação de curso de graduação. Realizou-se um estudo comparativo com as variáveis utilizadas na composição do CPC que foram retiradas do ENADE (ingressantes e concluintes), incluindo o indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD), o questionário socioeconômico e do cadastro de docentes 2008 a 2012.

Os 35 cursos de graduação da UFC foram organizados em três grandes grupos: GI – grupo inferior, GM – grupo mediano e GS – grupo superior. No quadro a seguir, podemos visualizar a qual grupo cada curso pertence (Quadro 1).

A Tabela 1 demonstra a divisão dos grupos dos cursos de graduação da UFC que foram pesquisados durante o estudo. Esta divisão serviu de referencial para comparação com o CPC.

Tabela 1. Número de cursos de graduação da UFC em ordem de conceito do CPC faixa

<b>GRUPOS</b>	<b>Nº DE CURSOS</b>
Grupo Inferior - GI	02
Grupo Mediano - GM	20
Grupo Superior - GS	13

Fonte: Elaboração própria.

### **3.2 População e amostra**

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 35 cursos de graduação da UFC que possuíam CPC, entre o universo da população de 112 cursos de graduação na universidade, representando 31,25% do total. Foram pesquisados por e-mail 16.383 alunos, através de instrumentos que abordaram questões da gestão acadêmica, com foco específico na coordenação de cada curso de graduação.

O questionário foi enviado por e-mail a um grupo criado na Secretaria de tecnologia da informação (STI/UFC), denominado pesquisa2013@listas.ufc.br em 02 de outubro de 2013, incluindo um link para o questionário de avaliação dos processos de gestão

acadêmica dos cursos de graduação da UFC - <http://goo.gl/VcpFgO>. O total de e-mails enviados para este grupo contemplou 16.383 alunos regularmente matriculados. A pesquisa foi encerrada para efeito de consolidação de dados em 13 de novembro de 2013 e obteve 1.178 (7,2% do total) respondentes.

**Quadro 1. Cursos de graduação da UFC organizados nos três grandes grupos**

Grupo Inferior – GI – (CPC ≤ 2)	Geografia em Fortaleza História em Fortaleza
Grupo mediano – GM – (2 < CPC ≤ 3)	Agronomia em Fortaleza Biblioteconomia em Fortaleza Ciência Social em Fortaleza Ciências Econômicas em Fortaleza Design em Fortaleza Direito em Fortaleza Engenharia Civil em Fortaleza Engenharia Química em Fortaleza Engenharia de Alimentos em Fortaleza Estatística em Fortaleza Farmácia em Fortaleza Filosofia em Fortaleza Física em Fortaleza Letras em Fortaleza Matemática em Fortaleza Medicina em Fortaleza Medicina em Sobral Odontologia em Fortaleza Química em Fortaleza Secretariado Executivo em Fortaleza
Grupo Superior – GS – (CPC > 3)	Administração em Fortaleza Arquitetura e Urbanismo em Fortaleza Biologia em Fortaleza Ciência da Computação em Fortaleza Ciências Contábeis em Fortaleza Educação Física em Fortaleza Enfermagem em Fortaleza Engenharia de Pesca em Fortaleza Medicina em Barbalha Música em Fortaleza Odontologia em Sobral Pedagogia em Fortaleza Psicologia em Fortaleza

Fonte: Elaboração própria.

#### **4. Estudo de caso e análise dos resultados**

Foi realizado um estudo de caso na UFC, buscando-se avaliar a qualidade da gestão acadêmica nos cursos de graduação, identificar relações positivas com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), além avaliar a associação entre a qualidade dos cursos de graduação e os resultados do CPC, bem como avaliar a associação entre o desempenho das coordenações dos cursos de graduação e os resultados do CPC.

O estudo de caso realizado na UFC obedeceu às seguintes etapas: em primeiro lugar, foram selecionados os cursos de graduação da UFC que tivessem CPC, a partir da lista do MEC/INEP; em seguida, foram catalogados por ordem de curso de graduação e chegou-se a quantidade de 35 cursos com CPC; na sequência, foi elaborado um questionário na ferramenta googledocs para ser enviado aos estudantes desses 35 cursos de graduação da UFC; após contato com a Superintendência de Tecnologia da

Informação da UFC (STI), foi elaborado um e-mail grupo para ser enviado a todos alunos dos 35 cursos pesquisados; quando os estudantes respondiam o questionário, os resultados já eram incluídos numa planilha eletrônica do próprio googledrive (googledocs) e se possuía as respostas online; os dados da planilha eletrônica foram importados para o software de análise estatística SPSS, para serem testados e analisados.

Durante o estudo de caso realizado, foram criados três grupos a partir dos 35 cursos de graduação da UFC, em ordem de conceito do CPC, nas seguintes faixas: Grupo Inferior – GI com 02 cursos, Grupo Mediano – GM com 20 cursos e Grupo Superior – GS com 13 cursos.

A partir dos resultados mostrados na Tabela 2, pode-se observar a existência de desempenho ascendente do Grupo Inferior (GI) com escore 5,03 para o Grupo Mediano (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média ( $2 < CPC \leq 3$ ) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes. Conjectura-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE pode ter um maior apoio e incentivo da coordenação. Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano ( $2 < CPC \leq 3$ ) e superior ( $CPC > 3$ ) decresceu de 5,37 para 4,85. Salientamos que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tende a serem mais preparados antes de entrar na universidade. Possivelmente a taxa de evasão é bem menor, o interesse pela futura profissão é significativo, o engajamento social e acadêmico dentro da universidade é tamanho, que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

Tabela2. Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC e Qualidade da Gestão

GRUPOS	Nº DE CURSOS	QUALIDADE DA GESTÃO
Grupo Inferior GI	02	$X_i = 5,03 (DP = 1,95)$
Grupo Mediano GM	20	$X_m = 5,37 (DP = 2,16)$
Grupo Superior GS	13	$X_s = 4,85 (DP = 2,06)$

\* DP = desvio padrão / X = média

Fonte: Elaboração propia.

Na Tabela 3, os resultados indicam que 70% dos estudantes concordaram que a coordenação do curso contribuiu de alguma forma com sua formação. Os estudantes pesquisados responderam que houve uma contribuição para a formação do alunado. A gestão acadêmica na UFC é composta por um colegiado de curso, o que dá mais legitimidade ao processo de gestão, pois nesse colegiado estão representados professores, técnicos administrativos e estudantes.

Tabela 3. A Coordenação do curso contribui com a minha formação, auxiliando-me quando necessário

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	59	5,0	5,0
1 - Discordo fortemente	76	6,5	11,5
2 - Discordo	219	18,6	30,1
3 - Concordo	486	41,3	71,3
4 - Concordo fortemente	175	14,9	86,2
5 - Concordo muito fortemente	163	13,8	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propia.

Conforme Tabela 4, os resultados indicaram que menos da metade dos estudantes (45,5%) afirmaram concordar que a coordenação do curso contribui para que os discentes conheçam o projeto político pedagógico do curso. O projeto político pedagógico do curso ainda é pouco conhecido, apesar de se ter avançado nessa divulgação.

Tabela 4. A Coordenação do curso contribui para que se conheça o Projeto Político Pedagógico do Curso

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	145	12,3	12,3
1 - Discordo fortemente	109	9,3	21,6
2 - Discordo	388	32,9	54,5
3 - Concordo	344	29,2	83,7
4 - Concordo fortemente	118	10,0	93,7
5 - Concordo muito fortemente	74	6,3	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 5 os resultados obtidos indicaram que a maioria dos estudantes (53,7%) afirmou concordar que a coordenação do curso estimula os alunos a participarem de eventos acadêmicos.

Tabela 5. A Coordenação do curso estimula os alunos a participar de eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	108	9,2	9,2
1 - Discordo fortemente	111	9,4	18,6
2 - Discordo	327	27,8	46,3
3 - Concordo	331	28,1	74,4
4 - Concordo fortemente	175	14,9	89,3
5 - Concordo muito fortemente	126	10,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Cabe salientar que a UFC estimula os alunos concedendo bolsas de extensão, despesas e ajudas para os alunos participarem de congressos científicos, além do apoio dado pelos professores em cada área de atuação. A UFC possui em seu calendário anual os encontros acadêmicos, denominados de encontros universitários e iniciação à pesquisa, que estimula a participação de alunos, professores e técnicos administrativos, nos quais, os alunos bolsistas são convidados a publicar artigos e colaborar com a organização do evento.

De acordo com a Tabela 6, apenas 44,4% do universo de alunos participantes da pesquisa afirmou que recebe esclarecimentos da coordenação do curso sobre a importância de participar do ENADE. A partir desses resultados, pode-se inferir que a gestão acadêmica precisa ser mais incisiva no convencimento dos alunos ingressantes e concluintes selecionados para fazerem o teste do ENADE. Um bom desempenho dos estudantes no ENADE melhora a nota do curso no sistema de avaliação do MEC, como também demonstra qualidade no processo ensino/aprendizagem.

Tabela 6. A Coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	162	13,8	13,8
1 - Discordo fortemente	113	9,6	23,3
2 - Discordo	379	32,2	55,5
3 - Concordo	308	26,1	81,7
4 - Concordo fortemente	125	10,6	92,3
5 - Concordo muito fortemente	91	7,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Um ponto importante a ser analisado a partir do resultado da pesquisa, foi que apenas 37,8% dos estudantes afirmou que concorda em alguma intensidade que a coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, como pode ser visto na Tabela 7. Esse ponto merece uma análise mais acurada, tendo em vista ser um divisor de águas para a formação de um profissional. Foi identificado que apenas 37,8% dos respondentes concordaram que a coordenação promovia momentos de diálogos sobre este importante tripé: formação/currículo/mercado.

Tabela 7. A Coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	264	22,4	22,4
1 - Discordo fortemente	138	11,7	34,1
2 - Discordo	331	28,1	62,2
3 - Concordo	276	23,4	85,7
4 - Concordo fortemente	88	7,5	93,1
5 - Concordo muito fortemente	81	6,9	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados ainda mostraram que a maioria dos alunos (63,6%) concordou com a afirmativa de que a coordenação do curso incentivava os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas, como mostrado na Tabela 8. Este fato pode ser um indício de que existe um interesse da administração na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 8. A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	128	10,9	10,9
1 - Discordo fortemente	82	7,0	17,8
2 - Discordo	219	18,6	36,4
3 - Concordo	390	33,1	69,5
4 - Concordo fortemente	192	16,3	85,8
5 - Concordo muito fortemente	167	14,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos resultados obtidos, foi possível verificar que mais da metade dos alunos concordou que a coordenação do curso contribuiu para que existisse um clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, como mostrado na Tabela 9. A coordenação do curso foi aprovada por 59,4% dos respondentes neste quesito. Pode-se supor que este aprendizado significativo e duradouro consiste em uma consequência de um ensino de qualidade, aliada a critérios administrativos transparentes e meritórios.

Tabela 9. A Coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	96	8,1	8,1
1 - Discordo fortemente	86	7,3	15,4
2 - Discordo	296	25,1	40,6
3 - Concordo	430	36,5	77,1
4 - Concordo fortemente	171	14,5	91,6
5 - Concordo muito fortemente	99	8,4	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Tabela 10, é possível visualizar que 49,0% dos discentes concordaram que a coordenação do curso contribuiu para a qualidade dos estágios realizados. Apesar desse percentual ser quase a metade dos respondentes, a qualidade dos estágios ainda é um ponto a ser melhor trabalhado nas universidades e faculdades brasileiras, tendo em vista o viés que muitos pseudo-empresários brasileiros dão ao estágio, no sentido de adquirir mão de obra barata, desvirtuando, na maioria das vezes o aprendizado prático que caracteriza tal treinamento em serviço.

Como 49% dos respondentes concordaram com essa contribuição da coordenação de curso, pode-se supor que a gestão do curso de graduação tem enfrentado algum tipo de dificuldade no quesito estágio, tendo em vista que existem até empresas especializadas somente em agenciar vagas para estágios. Dessa forma, a importância de aplicar a teoria adquirida na universidade, com supervisão de profissional qualificado, ainda deixa a desejar. A constatação neste quesito é preocupante, por refletir uma forma de reprovação da gestão acadêmica da coordenação de curso, na visão dos alunos. Os resultados indicaram que menos da metade dos estudantes (49%) afirmaram que a coordenação contribuiu para a qualidade dos estágios. Outro ponto que deve ser considerado para essa argumentação é o fato de que 17,3% dos respondentes disseram que “discordaram muito fortemente”, o que representa metade dos que “concordaram” (402 respondentes – 34,1 %).

Tabela 10. A Coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	204	17,3	17,3
1 - Discordo fortemente	92	7,8	25,1
2 - Discordo	304	25,8	50,9
3 - Concordo	402	34,1	85,1
4 - Concordo fortemente	103	8,7	93,8
5 - Concordo muito fortemente	73	6,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração própria.



A partir da realização da análise fatorial (vide Tabela 11), pode-se perceber que a amostra é adequada para a realização do estudo ( $KMO = 0,918$  e  $BTS \leq 0,001$ ).

Tabela 11. KMO e teste de esfericidade de Bartlett

MEDIDA KAISER-MEYER-OLKIN DE ADEQUAÇÃO DA AMOSTRA		,918
TESTE DE ESFERICIDADE DE BARTLETT	Qui-quadrado	4591,049
	G1	28
	Sig.	,000

Fonte: Elaboração propia.

Para a extração dos fatores, através do método *Componentes Principais* considerou-se (vide Tabela 12) todos os 8 itens, pois apresentaram comunalidades próximas ou superiores a 0,50, bem como se adequaram a 1 fator extraído. Esses dois fatores foram extraídos com base do critério Kaiser (autovalores acima de 1), variância acumulada (próximo a 60%) e a análise do gráfico *ScreePlot* (Figura 1).

Tabela 12. Comunalidades e matriz do componente

ITENS	EXTRAÇÃO	1
q1 - A	0,599	,774
q2 - B	0,660	,812
q3 - C	0,618	,786
q4 - D	0,464	,681
q5 - E	0,606	,778
q6 - F	0,454	,674
q7 - G	0,684	,827
q8 - H	0,572	,756

Fonte: Elaboração propia.

Dessa forma, o fator extraído foi: *Fator1* - Se refere ao conjunto dos itens A, B, C, D, E, F, G e H. A nota geral (dada pela soma de todos os escores dos itens) foi adaptada para a escala 0 a 10. Assim, a média geral apresentada na Tabela 13 foi 5,01 ( $CV = 41,58\%$ ). A análise realizada no Fator 1 direciona para uma decrescente qualidade da gestão acadêmica nos cursos pesquisados, mostrando esse decrescimento, principalmente nos cursos de excelência (notas 4 e 5 no CPC).

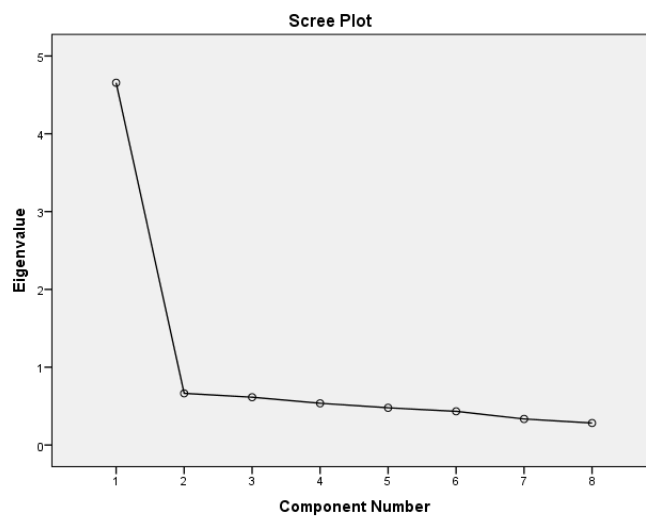


Figura 1. *ScreePlot* da gestão acadêmica

Fonte: Elaboração propia.

Tabela 13. Nota do fator extraído

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	CV*
Nota do Fator Extraído	5,0068	2,08197	41,58%

\* CV: Coeficiente de Variância

Fonte: Elaboração propia.

Na análise da consistência interna dos itens, utilizou-se o teste *Alpha de Cronbach* que obteve valor adequado ( $\alpha = 0,896$ ) e significância no Teste  $T^2$  de Hotelling ( $p \leq 0,05$ ), conforme é mostrado na Tabela 14.

Tabela 14. Alpha de Cronbach e teste  $T^2$  de Hotelling

ALPHA DE CRONBACH	0,896
TESTE $T^2$ DE HOTELLING	814,153
SIG	,000

Fonte: Elaboração propia.

Na descrição dos itens na escala original (0 a 5), tem-se que o valor do *Alpha de Cronbach* permanece alto, mesmo ao se eliminar alguns dos itens, conforme os dados apresentados na Tabela 15.

Tabela 15. Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	ALPHA DE CRONBACH SE O ITEM FOR DELETADO
q1 - A	2,96	1,264	,881
q2 - B	2,34	1,314	,876
q3 - C	2,62	1,384	,879
q4 - D	2,33	1,385	,890
q5 - E	2,02	1,472	,880
q6 - F	2,80	1,460	,891
q7 - G	2,67	1,285	,874
q8 - H	2,28	1,394	,882

Fonte: Elaboração propia.

Para identificar como essa diferença pode ser observada, utilizou-se o Post-Hoc Teste Tamhane, pelo fato de ter sido observada homogeneidade das variâncias, conforme é mostrado pelos dados da Tabela 16.

Tabela 16. Teste de homogeneidade das variâncias

	TESTE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
Nota do Fator Extraído	1,261	2	1175	,284

Fonte: Elaboração propia.

O resultado da ANOVA detectou diferenças estatisticamente significativas ( $F = 7,78$ ;  $p = 0,00$ ), conforme mostrado na Tabela 17.

Tabela 17. Análise de variância (ANOVA)

		SOMA DOS QUADRADOS	GL	QUADRADO MÉDIO	F	SIG.
Nota do Fator Extraído	Entre grupos	59,385	3	29,692	6,919	,001
	Dentro dos grupos	5042,436	1175	4,291		
	Total	5101,821	1178			

Fonte: Elaboração propia.

Dessa forma, observa-se na nota do fator extraído uma diferença significativa entre as médias dos cursos de qualidade aceitável (Nota 3 no CPC) e dos cursos de qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC).

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados indicam que:

- a) no que tange à capacidade de gestão acadêmica, as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos somente do GI para o GM. Assim, tem-se que o GI = 5,03; o GM = 5,37, tendo diminuído para o GS = 4,85. Portanto, pode-se inferir que quanto maior a qualidade dos cursos dos grupos inferior e mediano, maior a capacidade das coordenações acadêmicas gerirem os resultados em comparação com os resultados do CPC. Entretanto, em relação aos cursos considerados de excelência (CPCs 4 e 5), houve uma diminuição quanto à qualidade da gestão acadêmica, podendo-se inferir que são cursos com menor necessidade de apoio administrativo ou acadêmico por parte das coordenações (Tabela 18).

Tabela 18. Comparação de médias pela nota do CPC

	N	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	IC DE 95% PARA A MÉDIA	
				Limite Inferior	Limite Superior
Nota_geral 1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	140	5,0304	1,94841	4,7048	5,3559
2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	304	5,3750	2,16225	5,1310	5,6190
3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	734	4,8498	2,05588	4,7008	4,9988
Total	1178	5,0068	2,08197	4,8878	5,1258

Fonte: Elaboração própria.

A validação dos resultados da pesquisa foi feita com o auxílio do *software* IBM SPSS Statistics 20, onde foram feitas análise fatorial, medida (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin e teste de esfericidade de Bartlett, matriz de componentes rotacionada, consistência interna com o teste Alpha de Cronbach e teste T<sup>2</sup> de Hotelling, análise de variância (ANOVA) e teste de homogeneidade das variâncias.

Os grupos foram agrupados por cursos de graduação da UFC estudados em: GI – Grupo Inferior será (CPC ≤ 2), GM – Grupo Mediano será (2 < CPC ≤ 3) e GS – Grupo Superior será (CPC > 3). Na avaliação da qualidade da gestão, especificamente quanto ao desempenho das coordenações de cursos de graduação, foi possível se observar um desempenho positivo do Grupo Inferior (GI) com escore 5,03 para o Grupo Mediano (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média (2 < CPC ≤ 3) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes.

Avalia-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE possui maior apoio e incentivo da coordenação. A coordenação é mais atuante, mantém melhores esclarecimentos quanto à necessidade de se fazer as provas do ENADE, tanto para os ingressantes, quanto para os concluintes.

Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano (2 < CPC ≤ 3) e superior (CPC > 3) decresceu de 5,37 para 4,85. Salienta-se que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tendem a ser mais preparados antes de entrar

na universidade. Possivelmente, o engajamento acadêmico dentro da universidade é tamanho, o que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

## **5. Conclusão e trabalhos futuros**

A presente pesquisa procedeu um estudo sobre a coordenação e curso e a qualidade acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, em 35 cursos de graduação. Foram criados três grupos entre os cursos de graduação avaliados, com base na ordem de conceito do CPC: Grupo Inferior – GI, Grupo Mediano – GM e Grupo Superior – GS, onde os resultados não se mostraram tão promissores.

Os resultados obtidos indicaram que 70% dos alunos concordaram que a coordenação de curso contribuiu para sua formação, auxiliando-os quando necessário. Esse dado é significativo, pois pode indicar uma aprovação da qualidade da coordenação do curso.

Em relação à contribuição da coordenação do curso para o conhecimento do projeto político pedagógico do curso (PPP), foi verificado que apenas 45,5% dos respondentes concordaram, o que demonstra alguma insatisfação e reprovação quanto a este aspecto da formação do estudante universitário.

No quesito estímulo da coordenação do curso à participação dos alunos em eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.), foi verificada uma concordância de 53,7%, o que pode ser um ponto positivo para a formação universitária.

No quesito que abordou se a coordenação do curso esclareceu os alunos acerca da importância em participar do exame nacional de desempenho estudantil, os resultados indicaram que a gestão acadêmica obteve 44,4% de aprovação, necessitando de maior empenho para ter resultados mais satisfatórios no CPC/ENADE.

No que diz respeito à promoção de momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, os resultados obtidos indicaram que apenas 37,8% do alunado aprovou a gestão da coordenação. Nesse ponto, se demonstra a necessidade de uma formação embasada, voltada para o futuro profissional, mostrando que o ambiente externo à universidade é incerto e demanda maturidade técnica e humana. Os resultados indicaram que a gestão dos cursos necessita melhorar no referido quesito, promovendo uma maior interação dos alunos com o mercado de trabalho.

A questão que abordou o incentivo da coordenação do curso para que os alunos avaliassem os professores e as disciplinas (ou módulos) foi aprovada por 63,6% dos respondentes. Foi identificado que em algumas unidades acadêmicas existe uma preocupação de incentivo a avaliação do corpo docente. Entretanto, ainda existe certa resistência por parte dos alunos, já que alguns consideram esse tipo de avaliação um desperdício de tempo, tendo em vista não conhecerem ações concretas de premiação ou penalidade resultantes dessas avaliações periódicas.

Em relação ao fato da coordenação do curso contribuir para que existisse um clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, os resultados indicaram uma avaliação positiva por 59,4% dos alunos que concordaram com o incentivo da gestão, através da coordenação de curso.

Por último, foi identificado 51% do alunado não concordou que a coordenação do curso contribuiu para a qualidade dos estágios. Essa é uma boa oportunidade para a

universidade repensar sua política de estágios e procurar melhorar esta atividade formativa.

De uma forma geral, os resultados apresentados indicaram a desaprovação em quatro dos oito aspectos pesquisados da gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC. Tal fato consiste em um dado preocupante para toda universidade, mas ao mesmo tempo se converte em oportunidade para que seja revista a política de gestão acadêmica de cursos de graduação.

Entre as limitações desta pesquisa, pode-se citar o fato do estudo ter sido realizado em uma única IES, o que pode dificultar a generalização de resultados. Limitações de tempo e orçamento não permitiram uma maior abrangência do estudo.

Como trabalhos futuros, pretende-se avaliar a razão dos alunos dos cursos melhor avaliados pelo MEC terem sido os que avaliaram com menor desempenho as suas coordenações. Foi observado que os alunos dos cursos constantes do grupo GS (notas no CPC 4 e 5) avaliaram negativamente a gestão acadêmica. Foi constatado nos itens pesquisados: a coordenação do curso contribui para que se conheça o projeto político pedagógico do curso, onde apenas 45,5% concordaram; já quanto ao incentivo da coordenação do curso para que o estudante participasse do ENADE, os resultados indicaram apenas 45% de concordância e 55% de discordância; no que se refere à formação/currículo/mercado, apenas 37% disseram que concordavam com o incentivo da coordenação e 63% dos alunos disseram que discordavam; finalmente os estudantes avaliaram a qualidade dos estágios, onde 49% concordaram com o incentivo da gestão acadêmica, diferentemente dos 51% que afirmaram discordar de tal ação pedagógica.

Como trabalhos futuros, a partir dos resultados obtidos no presente trabalho, sugere-se a realização de pesquisas mais detalhadas e complexas sobre esses itens específicos indicados acima, inerentes à gestão acadêmica de cursos de graduação.

## Referências

- Alcaraz, N., Navas, M.F. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial laMuralla.
- Carlos Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Al-Alwan, I., Baig, A. L., Badri, M., Magzoub, M.E. y Alyousif, S. (2015). Effect of course coordinator behavior and motivation on students' achievement: Results from five curriculum blocks of two undergraduate student cohorts at King Saud bin Abdulaziz University of Health Sciences. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 31(2), 457-461.
- Botello Álvarez, J., Chaparro Salinas E.M. y Reyes Pérez D.E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Brasil (1824). Presidência da República. *Casa Civil. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)
- Brasil. (1988). *Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

- Brasil. (2000). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação*. Recuperado de [http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota\\_tecnica%20-%20CPC.pdf](http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20CPC.pdf)
- Brasil. (2012). *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Caravantes, G.R., Panno, C.R. y Kloeckner, M.C. (2005). *Administração: teorias e processos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Da Hora, P.M. y De Sousa, J.V. (2013). *Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernandes, S. y Flores, M.A. (2012). A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 82-98.
- Gonçalves, S.L. (2015). As Políticas Educacionais e o papel do gestor no curso de bacharelado de administração. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(3), 103-114.
- Juran, J.M. (1993). *Na liderança pela qualidade: um guia para executivos*. São Paulo: Pioneira.
- Lima, A.S. y Andriola, W.B. (2013). Avaliação de Práticas Pedagógicas Inovadoras em Curso de Graduação em Sistemas de Informação. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 104-121.
- Madaus, G.F. (1993). *Evaluation Models*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Sánchez Ramón, J.M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 637-664.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *An Introduction to the PDK book: Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca: Peacock Publishers.
- Tavares, P.A. (2012). *Impactos de um programa piloto de gestão escolar sobre resultados escolares em São Paulo/Brasil, estimados por fuzzy regression discontinuity design*. Recuperado de [http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207\\_2012.pdf](http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207_2012.pdf)
- Vianna, H.M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA.