

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS E GESTÃO INSTITUCIONAL**

SINESIO STEFANO DUBIELA OSTROSKI

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC:
A VISÃO DE SEUS EXECUTORES**

**FLORIANÓPOLIS
2001**

Sinesio Stefano Dubiela Ostroski

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC:
A VISÃO DE SEUS EXECUTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração, área de concentração em Políticas e Gestão Institucional.

Orientador: Nelson Colossi, Dr.

**Florianópolis
2001**

378.4 Ostroski, Sinesio Stefano Dubiela.
O85p Programa de Avaliação Institucional da UFSC: a visão de seus
executores/ Sinesio Stefano Dubiela Ostroski – Florianópolis,
2001. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de
Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de
Santa Catarina 2001.
94 p.

1. Avaliação institucional 2. Programa de avaliação institucional
3. Universidade Federal de Santa Catarina I. Título

Sinesio Stefano Dubiela Ostroski

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC:
A VISÃO DE SEUS EXECUTORES**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Administração (Área de concentração: Políticas e Gestão Institucional) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, em 9 de fevereiro de 2001.

Prof. Dr. Nelson Colossi
Coordenador

Apresentada à Comissão Examinadora integrada pelos Professores:

Prof. Dr. Nelson Colossi
Orientador

Prof. Dr. Almeri Paulo Finger
Membro

Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff
Membro

AGRADECIMENTOS

Ao escrever este trabalho, fui obrigado ao rigorismo do método científico. Agora, quero usar este espaço para falar mais com o coração do que com as palavras.

Agradecer é um gesto de nobreza do ser humano. Nobreza, porque agradecendo o ser humano, conscientiza-se de que nenhuma conquista é obtida sozinha. Na verdade, as grandes alegrias e tristezas do ser humano são comunitárias, fraternas e partilhadas. Não acredito em lutas e vitórias de um homem só. Não acredito no título de um homem só. Este título é de muitos e com eles quero compartilhá-lo.

Desenvolvi este trabalho porque acredito em DEUS, e acredito também nesta Instituição de Ensino. O meu primeiro agradecimento, expresso para o único e verdadeiro Mestre: Jesus Cristo. "Mas vós, não vos focais chamar mestre, porque um só é nosso Mestre"-(Mateus, cap.23, v.8). O meu agradecer toma forma de uma prece e de ato de fé: Mestre, obrigado!

Existem algumas pessoas que surgem em nossas vidas para que possamos compartilhar as alegrias, que antes de qualquer coisa tornam-se companheiras inseparáveis, que dão o sentido de viver. A ti Maria Helena, mãe como gostamos de te chamar, o meu profundo agradecimento. Sabes ser companheira ideal, tanto na angústia como na felicidade.

Sempre é mais fácil enfrentar desafios, quando temos um porto seguro para atracar. À família, meu porto seguro em todas as horas. Sem vocês a dimensão desta conquista não teria o mesmo brilho.

Reservo um espaço especial ao Professor Nelson Colossi, amigo e orientador, que sempre acreditou em mim e me resgatou das cinzas, toda vez em que eu, desavisadamente, nelas me refugiei.

Também quero agradecer àqueles incansáveis e sempre motivadores amigos, Rosi, Breno, Alcina, Maria Goreti, que foram cúmplices na efetivação desse trabalho.

Ao Professor Dilvo, que no domínio do conhecimento e na certeza de que é através da avaliação é que vamos crescer, despertou-me para o tema.

Aos colegas, cuja convivência superou as expectativas, manifesto meu sincero agradecimento pelos momentos bons que passamos juntos. Aos amigos do CPGA, pela acolhida ao amigo, e incentivo para a meta final.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra estiveram presentes durante este período de estudo, manifesto minha gratidão nestas palavras:

Muito Obrigado.

“Um povo não é grande só por seu espírito trabalhador,
mas também, principalmente, por sua cultura.
Daí a necessidade de se chegar às massas,
a possibilidade de ir além da alfabetização,
que é muito, mas não é tudo”.

“Descobrir-se a si mesmo é realizar-se,
é ascender, é procurar, na incontentabilidade,
a força vitalizadora da ascensão”.

Antonieta de Barros (1901-1952)

RESUMO

OSTROSKI, Sinesio Stefano Dubiela. **Programa de Avaliação Institucional da UFSC: a visão de seus executores.** 2001. 94p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Em 1994, a Universidade Federal de Santa Catarina foi mobilizada para a execução do Programa de Avaliação aprovado pelo MEC. Contudo, quais reflexos em termos reais e favoráveis surgiram para a Instituição? Esta dissertação busca algumas respostas junto aos informantes-chave do processo, aqueles que participaram nos bastidores ativamente do processo desde o seu início, até os dias atuais. Aqueles que tiveram influência direta nos resultados. É através destes informantes que busca apresentar, ao final do trabalho, um documento destinado àqueles que se procurem subsídios à compreensão do processo de avaliação institucional, com enfoque direcionado para o programa iniciado na Universidade Federal de Santa Catarina em 1993 – PAIUFSC. Esta pesquisa centra-se em verificar a partir da ótica dos agentes gestores do Programa de Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, que influências esta experiência tem exercido sobre o atual cenário desta Instituição, visando sugerir melhoramentos substantivos de Qualidade de Ensino.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Instituição universitária; Universidade Federal da Santa Catarina.

ABSTRACT

OSTROSKI, Sinesio Stefano Dubiela. **Programa de Avaliação Institucional da UFSC: a visão de seus executores.** 2001. 94p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

In 1994, the Federal University of Santa Catarina was mobilized for the execution of the Evaluation Program approved by MEC. However, what reflexes in real and favorable terms appear for the Institution? This dissertation looks for some answers obtained with the key informers of the process, those that participated actively of the process at the backstage since its beginning, until nowadays. Those that had direct influence in the results. It is through these informers that inquires to show, at the end of the work, a document destined to those that seek subsidies to the understanding of the institutional evaluation process, with focus addressed for the program in the Federal University of Santa Catarina in 1993 - PAIUFSC. This research is centered in verifying from the agents managers' optics of the Evaluation Program of the Federal University of Santa Catarina, what influences this experience has been exercised on the current scenery of this Institution, seeking to suggest substantive improvements in the Teaching Quality.

Key Words: Institutional evaluation; University institution; Federal University of Santa Catarina.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Tema e Problema de Pesquisa.....	10
1.2 Justificativa e Delimitação da Pesquisa.....	10
1.3 Objetivos	11
1.4 Visão do Estudo.....	12
2 BASE CONCEITUAL	13
2.1 A Universidade como Fenômeno de Estudo	13
2.1.1 <i>Concepção e gênese da instituição universitária</i>	14
2.1.2 <i>Evolução do ensino superior no Brasil</i>	17
2.1.3 <i>Atual perfil do sistema universitário brasileiro</i>	23
2.2 Avaliação Institucional em Universidades	32
2.2.1 <i>Aspectos conceituais da avaliação institucional</i>	34
2.2.2 <i>Experiência de avaliação institucional em outros países</i>	43
2.2.3 <i>Aspectos críticos da avaliação institucional</i>	46
2.3 O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras	49
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 Metodologia de Pesquisa.....	57
3.2 Método de Coleta dos Dados	58
3.3 Roteiro da Entrevista	58
3.4 Limitações e Dificuldades	59
4 A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFSC	60
4.1 O Perfil da Universidade Federal de Santa Catarina.....	60
4.2 O Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina	61
5 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS DOS AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC	72
6 CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS	87
ANEXO A - Programa de Avaliação Institucional – Questionários do aluno	88
ANEXO B - Programa de Avaliação Institucional – Questionário do professor.....	93

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Número de alunos por professor e por funcionário	29
Figura 2 -	Participação de matrículas por característica universitária em 1998	29
Figura 3 -	Taxa de matrícula no ensino superior entre 18 e 24 anos	30
Tabela 1 -	UFSC em Números	61

1 INTRODUÇÃO

Após várias tentativas desordenadas, desde o início do século, na busca da avaliação da educação superior brasileira, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, criou, em 1993, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras com o intuito de elaborar um projeto definitivo para a questão da avaliação das universidades brasileiras. Estabeleceram-se, assim, os primeiros passos para a implantação da avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A Comissão formada reuniu vários órgãos ligados às universidades brasileiras, tais como a ANDIFES (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a ABRUEM (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais), a ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), a ABESC (Associação Brasileira das Escolas Católicas), bem como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; entre outros.

A ANDIFES foi a precursora, ao apresentar à Comissão um conjunto de sugestões básicas para Avaliação Institucional. As sugestões foram aprovadas e serviram de base para a elaboração do documento básico para a avaliação das universidades brasileiras (MEC, 1993), concluído em dezembro de 1993 e posteriormente denominado de “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” – PAIUB (MEC, 1994). Tratava-se um projeto de avaliação interna e externa das IES que pretendia apontar para a universidade brasileira melhores rumos a serem seguidos no contexto da Educação Superior no Brasil.

Tendo por base esse documento a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto, lançou edital convite para que universidades apresentassem os seus respectivos projetos. Em março de 1994, a Universidade Federal de Santa Catarina apresentou o seu projeto de Avaliação Institucional para a SESu/MEC (UFSC, 1994), merecendo a aprovação por parte daquela Secretaria. Outras instituições também apresentaram seus projetos e assim

iniciou-se, no Brasil, a experiência da Avaliação Institucional de universidades. Atualmente, mais de 120 instituições universitárias participam do Programa. Com a aprovação do Projeto enviado à SESu, conforme acima mencionado, o mesmo transformou-se no Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo operacionalizado por um grupo de trabalho, denominado de Equipe de Elaboração do Projeto.

1.1 Tema e Problema de Pesquisa

A importância da avaliação das universidades é inquestionável. A avaliação é uma resposta à sociedade a quem a universidade serve. Para Coelho (1992), a avaliação institucional é imprescindível para que as universidades públicas se autoconheçam, ou seja, se tornem conscientes do que estão fazendo e do que representam para a sociedade. Por isto ela é um importante instrumento para superar deficiências; incentivando e consolidando acertos. Para este autor, a avaliação institucional contribui para a mudança institucional e para a conquista de credibilidade perante a sociedade.

O presente trabalho de dissertação pretende estudar a experiência da UFSC na Avaliação Institucional. Neste sentido, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – PAIUFSC, implantado em 1994, é o objeto central da pesquisa ora desenvolvida e merece ser investigado para melhor conhecer suas implicações no atual momento desta Instituição de Ensino. Portanto, o problema de pesquisa desta dissertação pode assim ser definido:

- **Em que medida e de que forma o Programa de Avaliação Institucional da UFSC tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino na Instituição?**

1.2 Justificativa e Delimitação da Pesquisa

Em 1994, a Universidade Federal de Santa Catarina foi mobilizada para a execução do Programa de Avaliação Institucional aprovado. Considerando-se que a metodologia de avaliação proposta fora vista como a mais adequada até então para incrementar a qualidade do ensino ofertado pela UFSC, é significativo buscar

verificar, em termos reais, quais os reflexos positivos e favoráveis decorreram de sua implantação.

Esta dissertação, portanto, busca algumas respostas junto aos informantes-chave - aqueles que participaram ativamente do processo, desde o seu início até os dias atuais, e que tiveram influência direta nos resultados.

Este estudo é importante, pois responde a uma demanda das Instituições de Ensino Superior brasileiras e enquadra-se na proposta do Ministério da Educação, que tem como uma das suas prioridades a avaliação da educação. Neste sentido, esta dissertação se propõe a iniciar na Instituição um processo de sensibilização para a necessidade de autocrítica de seu sistema de avaliação, objetivando desencadear uma série de ações que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino e a prestação de contas à comunidade em que esta inserida. Pretende colaborar com os alunos no sentido de propor mudanças do projeto pedagógico da Instituição em que atuam, de modo a atender às necessidades da comunidade interna e externa.

A pesquisa limita-se, no espaço temporal, ao período compreendido entre os anos de 1993 - quando iniciaram as primeiras atividades em função da minuta do Documento Básico para a Avaliação nas Universidades - e 1999. O espaço físico é delimitado pelo *Campus* Universitário localizado em Florianópolis, não envolvendo outros *campi* da UFSC. O número de entrevistados é delimitado pelos informantes-chave, que participaram e/ou participam do Programa.

Busca-se apresentar, ao final do trabalho, um documento destinado àqueles que procurem subsídios à compreensão do processo de avaliação institucional, com enfoque direcionado para o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – PAIUFSC, iniciado em 1993.

1.3 Objetivos

Em termos gerais, o objetivo desta pesquisa é verificar, de forma analítica, a partir da ótica dos agentes gestores do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, que influências esta experiência tem

exercido sobre o atual cenário desta Instituição, visando sugerir melhoramentos substantivos para a qualidade de ensino.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Caracterizar a Avaliação Institucional em Instituições de Ensino Superior e identificar a sua importância para o desenvolvimento e o aprimoramento da educação superior;
- Destacar os principais aspectos do cenário do ensino superior brasileiro, que justifiquem a implantação do Programa de Avaliação Institucional;
- Analisar a evolução do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras e a adequação de seus objetivos às Instituições de Ensino Superior brasileiras;
- Descrever analiticamente as características do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina e suas implicações na qualidade do ensino oferecido pela mesma.

1.4 Visão do Estudo

O trabalho que a partir de agora se apresenta está estruturado em seis capítulos. Neste capítulo introdutório, apresenta-se o tema, especifica-se o problema e identificam-se os objetivos e a relevância da investigação.

O quadro de referência teórico conceitual encontra-se apresentado no segundo capítulo, onde são apresentados os aspectos pertinentes à avaliação em universidades e particularmente aqueles relacionados ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

Os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração desta pesquisa estão discriminados no capítulo três, enquanto que o quarto capítulo apresenta a proposta de avaliação institucional desenvolvida pela UFSC a partir do ano de 1994.

A interpretação e análise dos dados coletados encontram-se no capítulo quinto, que caracteriza as considerações críticas formuladas pelos agentes do processo acerca do Programa de Avaliação Institucional da UFSC.

Finalmente, no sexto capítulo, são apresentadas as principais conclusões obtidas a partir dos resultados alcançados com este estudo.

2 BASE CONCEITUAL

Neste capítulo apresenta-se a base teórica que dará suporte técnico e científico ao estudo proposto neste trabalho objetivando analisar de forma crítica os efeitos produzidos na Universidade Federal de Santa Catarina pelo Projeto de Avaliação Institucional iniciado em 1993 e submetido ao MEC e aprovado em março de 1994, gerando o programa em andamento desde então.

Para tanto, a base conceitual contará com três etapas distintas.

- A primeira etapa tratará da base teórica acerca da instituição universitária, envolvendo sua concepção e gênese, a evolução do ensino superior no Brasil, bem como do atual perfil do sistema universitário brasileiro. Esta etapa tem como objetivo elaborar uma análise situacional, servindo como pano de fundo para o objeto do trabalho;
- Em um segundo momento, serão introduzidos conceitos inerentes à avaliação institucional e sua importância para o sistema educacional. Se for o capital intelectual a principal vantagem competitiva das nações como afirma Porter (1995) e as universidades as principais fontes de conhecimento, de acordo com Hamel e Prahalad (1995), Quinn (1996) e D'Aveni (1995), torna-se essencial que se avalie quem e de que forma vem formando este capital intelectual das nações;
- Finalmente, introduz-se o caráter específico da dissertação, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, abordando o seu conteúdo.

2.1 A Universidade como Fenômeno de Estudo

Para compreender e subsidiar um futuro equacionamento da questão da avaliação institucional acredita-se que seja necessária uma análise mais detalhada sobre a universidade como uma organização possuidora de características que a diferenciam de outras organizações e que possui uma responsabilidade ímpar com a sociedade. Para isto, neste item serão abordados aspectos relacionados à gênese da instituição universitária no mundo, a trajetória de sua implantação no Brasil e o atual perfil do ensino superior brasileiro.

2.1.1 Concepção e gênese da instituição universitária

Segundo o dicionário Aurélio (1983), universidade é uma instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pesquisa.

Charle e Verger (1996, p. 7) conceituam universidade como uma “[...] comunidade autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”.

Jacobsen (1995) afirma que uma universidade autêntica é aquela que, sem criar discriminações nem prioridades de nenhuma classe, é capaz de oferecer conhecimentos necessários para a transformação da sociedade e oportunizar a participação de novos conhecimentos.

Já Ospina, citado por Sleutjes (1999, p. 101) afirma que as universidades têm função de “[...] formar ou ensinar, investigar ou pesquisar e servir ou exercer a atividade de extensão”, o que leva a sugestão de que as universidades trabalham com o chamado tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão.

O Ensino caracteriza-se pela transmissão do conhecimento. Esta transmissão do conhecimento dentro de um ambiente universitário se dá em diversas direções, caracterizando um aprendizado multidirecional entre os atores presentes no processo e, de forma indireta, se estendendo a toda a sociedade externa à instituição. “[...] O Ensino continua sendo o maior e melhor meio de transformar a sociedade, e o professor deve ter consciência de que é o artífice da transformação sócio-político-educacional das sociedades futuras” (OSPINA, apud SLEUTJES, 1999, p. 105), na medida em que ele é o principal mediador deste processo no ambiente universitário.

Os professores como disseminadores do ensino utilizam-se da pesquisa, sendo a mesma indispensável ao aprimoramento contínuo do conhecimento destes profissionais. A pesquisa responsabiliza-se pela evolução dinâmica do aprendizado, possibilitando o repasse de teorias e práticas atualizadas aos discentes.

A extensão caracteriza-se pela integração entre as universidades e a sociedade, através de prestação de serviços. Muitas vezes os serviços são

desenvolvidos com caráter social junto a alguma sociedade, com hospitais universitários, técnicas agrícolas, apoios a eventos, disponibilização de espaço físico, cursos abertos ao público (gratuitos ou não), atividades de escritórios modelos, empresas juniores, serviços de apoio ou de qualquer outra natureza, oferecidos por fundações universitárias que orbitam os *campi*.

Como funções das universidades dentro das atividades de ensino, pesquisa e extensão, são destacadas por Bordignon (1978): promover o progresso das ciências através das pesquisas; desenvolver talentos através da educação; formar profissionais; promover a cultura; promover a comunidade na qual está inserida; formar cidadãos críticos frente aos problemas; e promover a democratização e diminuir as desigualdades.

A gênese da instituição universitária, com indícios do que poderia ser denominado ensino superior, tem seus registros nos centros de estudos sugeridos por Platão na sua obra *A República*, na qual o filósofo propõe um programa para formação intelectual. Contudo, o primeiro ensaio se manifestou em Constantinopla no ano de 529 (TUBINO, 1997).

No ano de 859 em Rabat, tem-se o primeiro registro de universidade com as características que formariam os moldes atuais. Porém, a sua evolução partiu das universidades européias, a partir da Idade Média, das escolas de estudos gerais abertas a eruditos de todos os países, com a finalidade de transferir conhecimentos aos padres e monges. No princípio, eram sociedades formadas por estrangeiros que se uniam para protegerem-se em terras alheias. No século XIII, universidades de eruditos desenvolveram-se em organismos jurídicos com estruturas administrativas bem definidas. Em Bolonha e Paris, duas das mais antigas universidades de que se tem registro, estudantes estrangeiros tinham privilégios especiais, como julgamento por delitos em cortes eclesiásticas e direito de entrar em greve em protesto contra condições inadequadas.

O surgimento da Universidade na Idade Média deve-se principalmente ao Cristianismo, oficializado pelo Império Romano. Ocorreram quatro períodos de evolução das instituições cristãs de educação: o período catecúmeno, o período patrístico, o período monástico e o período escolástico (TUBINO, 1997, p. 10)

Wanderley (1983) menciona uma lista de universidades que se criaram, às portas da época moderna, na Europa. Estas são: Bolonha (1108), Paris (1211),

Pádua (1222), Nápoles (1224), Salamanca (1243), Oxford (1249), Cambridge (1284), Coimbra (1290), Praga (1348), Viena (1365), Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Lovaina (1425), Barcelona (1450), Basileia (1460), Tübingen (1477), Upsala (1477), Leiden (1575), Edimburgo (1583), Gottingen (1737), Moscou (1755), São Petersburgo (1789), e Londres (1836). Por um longo período, os principais assuntos discutidos nestes centros de ensino superior eram teologia, as ciências humanas e direito.

Em termos históricos, Trindade (1999) divide a evolução das universidades em quatro períodos distintos.

- Século XII até o Renascimento (universidade medieval) - denominado como o período da invenção da universidade, constituindo a universidade tradicional, partindo das experiências das universidades de Bolonha e Paris, se disseminando por todo o território europeu sobre a proteção da igreja católica;
- Século XV (universidade renascentista) - quando a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, florescendo na Itália, com forte impulso das repúblicas de Veneza e Florença dos Médici e dos papas, e se estendendo pelo restante da Europa. O humanismo literário tem uma importante influência na Alemanha, trazendo um traço novo às suas universidades com o fim do feudalismo no século XVI, estabelecendo o padrão de universidades vinculadas ao estado. A reforma protestante luterana rompe a hegemonia tradicional da igreja e provoca a reação contrária através da contra-reforma, marcando a vida intelectual do século XVI;
- Século XVII (universidade e ciência) - as descobertas científicas em diversos campos e a valorização da razão em conjunto com a revolução industrial iniciada na Inglaterra, ditam o modelo das universidades até o século XIX. Física, astronomia, matemática e química tiveram influências marcantes para a evolução do saber. Entre os séculos XVII e XVIII surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos. O modelo universitário renascentista do século XV cede espaço para o humanismo e a ciência, que molda os padrões das atuais universidades;
- Início do século XIX (universidade moderna) - reforçando a relação entre universidade e estado, tendo seu marco inicial na Revolução Francesa de 1789. Após a Revolução, a França rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-a subordinada ao estado. O impacto das guerras revolucionárias e napoleônicas afeta fortemente a Alemanha. A concepção de uma universidade fundada sobre o princípio das pesquisas amadurece sob o impulso do estado. Em 1809 surge em Berlim o novo modelo de universidade alemã, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do estado, de quem dependia o seu orçamento anual. Em 1831, na Inglaterra, é criado o King's College,

com oposição de Cambridge e Oxford a uma universidade formada por carta real. Em 1936, através de um compromisso entre as duas partes, o modelo alemão é implantado na Inglaterra. Este modelo de universidade pública será a tônica para o restante da Europa e Américas.

Conforme apresentado, embora os seus moldes tenham se alterado ao longo dos anos desde os seus primeiros registros, verifica-se que a universidade foi concebida e continua atuando como uma instituição detentora e propagadora do saber, formadora das elites dirigentes.

Conforme afirma Sleutjes (1999, p. 100), “a universidade da pesquisa é uma feição do ensino superior que consagrou o grande desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, da tecnologia”.

Segundo Ospina, (apud SLEUTJES, 1999), as universidades foram concebidas com funções de ensinar, pesquisar e exercer atividades de extensão. Já Tubino (1997), acrescenta às funções universitárias a difusão da cultura. Assim, as funções da universidade são indissociáveis na tríade ensino, pesquisa e extensão (sendo embutida nestas três a transferência de cultura). Em termos gerais, a sua função precípua está em não apenas produzir e repassar o conhecimento nas mais diversas faculdades do saber, mas também interagir entre a sociedade na busca do desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

De toda sorte, o que fica registrado é a característica da indissociabilidade entre as funções. O desequilíbrio entre estas funções é o principal responsável pela deficiência universitária nos dias atuais (SLEUTJES, 1999). Estas disfunções por sua vez são causadas por problemas operacionais e relacionais entre o estado, a sociedade e a comunidade universitária formada pelo corpo docente, discente e administrativo.

2.1.2 Evolução do ensino superior no Brasil

Enquanto que na América Espanhola o ensino foi trazido logo após o descobrimento pelos colonizadores sob a forma de universidades (Lima, 1551; Sto. Domingo, 1538; México, 1553; Córdoba, 1613; Bogotá, 1622; Cuzco, 1692; Havana, 1728 e Santiago, 1738), no Brasil, conforme Wanderley (1983), o sistema implantado caracterizou-se por fragmentar o ensino superior em escolas, tendo o ensino superior sua gênese no período colonial, em cursos de teologia e filosofia ministrados por

jesuítas que dominaram o cenário educacional brasileiro até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. Observa-se que os jesuítas, através de suas escolas iniciáticas, seus colégios e seminários, trabalharam na catequese dos índios e na educação dos brancos que para cá vieram ou que aqui nasceram, em sua quase totalidade, com raríssimas exceções nas classes mais abastadas.

O aparelho ideológico era constituído pelo clero secular e por diversas outras ordens religiosas [...] Os jesuítas mantinham, além da atividade missionária, colégios de ensino secundário e superior que respondiam por três importantes funções: formação de novos padres para a atividade missionária, formação de pessoal para o aparelho repressivo utilizado pelo governo e propiciar acesso cultural para a classe dominante local (HAWERROTH, 1999, p. 20)

Até os primórdios do século XIX o Brasil não possuía, portanto, ensino superior, excetuando-se a controvérsia a respeito do ensino superior ministrado pelos jesuítas somente para aqueles que viriam a ingressar na classe sacerdotal, sendo que as elites pertencentes aos diversos segmentos da sociedade dirigiam-se à Universidade de Coimbra, em Portugal.

Somente no início do século XIX, em 1808, com a transferência do reino de Portugal para o Brasil é que o ensino superior se apresentou em caráter aberto e não somente para aqueles que se iniciavam nas carreiras religiosa ou legislativa. De acordo com Cunha,

A transferência da sede do reino português para o Brasil, em 1808, propiciou a criação de instituições estatais de ensino superior, germes das atualmente existentes Universidades Federais do Rio de Janeiro e da Bahia, ao mesmo tempo em que se reduziram os cursos dos conventos aos limites da formação clerical (1999, p. 39).

A chegada da família real em 1808, gerou necessidades educacionais para seus componentes, dando gênese a vários cursos de ensino superior destinados a suprir exclusivamente as necessidades da corte. Segundo Hawerth (1999), podem ser destacados os seguintes cursos:

- Cirurgia, na Bahia e Anatomia e Cirurgia e Economia, no Rio de Janeiro em 1808;
- Medicina, no Rio de Janeiro em 1809;
- Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Técnico (1818), na Bahia;
- Laboratório de Química (1812) e Agricultura (1814), no Rio de Janeiro;
- Ciências Jurídicas em São Paulo (1827) e
- Ciências Jurídicas na Bahia (1828).

Como se observa, as primeiras escolas superiores instaladas após a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil voltaram-se quase que exclusivamente para a formação técnica e para as atividades profissionais. Mesmo após a independência, esta situação não se alterou, uma vez que o Império reforçou e multiplicou esse modelo de modo a torná-lo altamente influente para os rumos do ensino superior nos séculos XIX e XX.

Assim, o período imperial caracterizou-se pela quase completa estagnação do sistema educacional ao longo do século XIX, onde muito pouco se acrescentou com relação às condições educacionais do Brasil colônia, determinando um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial.

Quando da proclamação da República, todo o ensino superior no país era estatal, centralmente mantido e controlado. Esta situação, entretanto, não condizia com a nova realidade, uma vez que

com sua matriz ideológica formada pelo liberalismo e pelo positivismo, os primeiros governos republicanos não pretendiam manter a exclusividade do estado no ensino superior. Por outro lado, os laços estreitos entre o professorado das faculdades estatais com os novos ocupantes do poder não recomendavam a passagem ao setor privado das unidades de ensino. A solução encontrada para resolver este conflito latente foi a legitimação do ensino superior não federal (isto é, estadual e privado) em igualdade de condições com o federal, mediante o mecanismo de reconhecimento de cursos (CUNHA, 1999, p. 40).

Assim, com a proclamação da República, evidenciou um período de mudanças sociais que propiciaram a quebra das estruturas educacionais que objetivaram a manutenção da imobilidade social, dando, assim, início à expansão do sistema educacional, de forma comedida é verdade, tanto através das escolas públicas quanto através do incentivo às instituições privadas.

Assim, em 1918, se somam 70 estabelecimentos de ensino superior, sendo que 56 somente após a proclamação da república. Finalmente, em 1920, através da reunião das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro com uma das Faculdades de Direito da também então Capital Federal, surge a Universidade do Rio de Janeiro, primeira no Brasil, sem ter-se concretizado na prática, entretanto. Vahl (1980) destaca o surgimento da fórmula brasileira para criação de universidades, através da aglutinação de instituições de ensino superior sob a égide de um órgão de administração central. Assim, pouco tempo depois, em 1927, cria-se

nestes mesmos moldes a Universidade de Minas Gerais. Entenda-se que estas Universidades fogem ao significado real do termo, representando, à época, tão somente uma reunião de instituições de ensino superior com administração centralizada, isto é, universidade do tipo confederação de escolas profissionais.

Somente com Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, é que esta estrutura começa a ser alterada. Através deste decreto, que definiu o Estatuto da Universidade Brasileira e instituiu o Conselho Nacional de Educação com amplas atribuições normativas e controladoras neste nível de ensino, foi possível a substituição de uma das três escolas tradicionais (medicina, direito e engenharia) por uma de letras, ciências e educação quando de sua constituição. Com base nesta legislação, em 1934 foi implantada a Universidade de São Paulo, que de forma inovadora congregou, além das tradicionais, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e o Instituto de Educação. A seguir, foi reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro, congregando as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação e o Instituto de Artes, transformando-se em Universidade do Brasil, em 1937. Em 1935, foi criada a Universidade de Porto Alegre, que foi a primeira que incluiu uma Faculdade de Estudos Econômicos.

Reis (1990) observa que a Reforma Francisco Campos foi extremamente significativa, pois norteou por quase 30 anos este nível de ensino, sendo substituída apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), atribui ao Conselho Federal de Educação, através de medidas fiscalizadoras, dependentes em grande parte do Ministro da Educação para homologação, o poder para decidir sobre o funcionamento de instituições isoladas de ensino superior – federais ou privadas, o reconhecimento de universidades, o estabelecimento da duração e do currículo mínimo a serem exigidos nos cursos superiores que assegurem a obtenção de diplomas e garantam o privilegiado exercício de profissões liberais, entre outros relativos a este nível de ensino. Observa-se que, doravante, as universidades gozarão de certa autonomia, contudo, as instituições isoladas de ensino superior continuarão subordinadas a uma política extremamente centralizada. A obrigatoriedade de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a

constituição de Universidades, aspiração conservadora mantida na redação final da lei, foi vetada pelo então presidente João Goulart sob a alegação de que o país já contava com demasiado número destas faculdades para simplesmente formar professores de grau médio. Verifica-se, assim, uma preocupação com a proliferação desordenada e sem acurado planejamento que se afigurava neste nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não se preocupou com a criação de uma estrutura adequada ao projeto de desenvolvimento nacional que se configurava a partir da década de 60 e que se caracterizava pelo desejo de industrialização e modernização através da internacionalização da economia.

Com a implantação do regime imposto pelo golpe de 64, traçaram-se planos para recuperação econômica do país e teve início um novo crescimento da demanda social por educação. As novas condições econômicas da sociedade brasileira, caracterizadas pela acumulação de capital com crescente internacionalização e, concomitantemente, um rápido processo de sofisticação tecnológica das atividades relacionadas à produção, tornaram necessário responder à demanda do processo de assimilação da tecnologia importada. A mão-de-obra teve que se readequar para os padrões de produtividade exigidos pela tecnologia antes inexistente no país, forçando, assim, a elevação dos níveis educacionais exigidos pelo sistema produtivo.

Entretanto, até 1968, nenhuma resposta havia sido dada à crescente demanda por ensino superior e, portanto, urgia uma resposta do governo com relação à necessidade de recursos humanos qualificados, decorrentes da expansão econômica que se verificava.

O governo parecia, teoricamente, conhecer o significado da educação para o desenvolvimento, contudo, na prática demonstrou sua importância somente a partir de 1968. Para tanto editou a Lei 5.540, introduzindo um novo sistema de ensino superior voltado, particularmente, para o desenvolvimento econômico, propiciando, assim, a requerida expansão da indústria brasileira. Assim, as instituições de ensino superior, no período após a revolução de 64, passaram a fazer parte do rol das organizações criadas com a finalidade de complementar o sistema produtivo.

A lei 5.540/68 determinou que o ensino superior, indissociável da pesquisa, deveria ser ministrado em Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos

isolados. Entretanto, apesar do caráter excepcional dos estabelecimentos isolados, o Conselho Federal de Educação, órgão responsável pelas autorizações para funcionamento de novas instituições de nível superior, passou a autorizar a criação de novos cursos em áreas geográficas não saturadas, buscando, assim, atender a crescente demanda por ensino superior e as necessidades do sistema produtivo. Desta forma, a reforma viabilizaria e institucionalizaria a interferência de interesses privados nas Instituições de Ensino Superior, determinando o papel assumido por estas na formação de mão-de-obra para a expansão do parque industrial, em detrimento de outras de caráter essencialmente social. Assim, a reforma facilitou a interferência política no funcionamento das universidades, obrigando a sua subordinação aos fins do modelo econômico a que serve, sendo, portanto, todas as medidas tomadas para o controle de sua expansão, pautada tanto em qualidade quanto em quantidade pelo sistema produtivo.

Assim considerando-se a pressão exercida pela crescente demanda e a decisão governamental por uma política de maior participação da iniciativa privada neste nível de ensino, ocorreu, a partir de 1968, uma explosão das instituições isoladas de ensino superior. Esta explosão foi em muito facilitada pela diminuição, determinada pelo governo federal, do rigor nos processos para autorização do funcionamento de novos cursos.

A rede privada teve uma importante participação na solução provisória de um dos grandes problemas educacionais do país. Porém, nesta fase, muitos foram os interessados em aproveitar as facilidades propiciadas pelo governo e pela crescente demanda, ingressando no campo da comercialização do ensino superior investindo na abertura de novas escolas. Tal expansão se deu de forma quantitativa e seguiu critérios de mercado, havendo interesse maciço em cursos de baixo investimento e baixo custo operacional, que, via de regra, não estavam voltados para fatores de desenvolvimento e ocorreu em regiões sócio-economicamente mais desenvolvidas que davam maiores garantias ao investimento, mas, em contrapartida, aumentavam as disparidades regionais de desenvolvimento.

Em sua concepção, a reforma educacional de 1968 buscava atender a diversos anseios que, em última instância, exigiam o fim da universidade tradicional. Entre eles, o fim do sistema de cátedra; a criação do regime docente de tempo integral; a implantação de programas permanentes de ensino e pesquisa nas

universidades e a oportunização desta modalidade de ensino para outros grupos sociais. Além disso, muitos eram, entre os que defendiam a reforma, aqueles que acreditavam que a universidade brasileira poderia transformar-se num verdadeiro centro de reflexão e conhecimento sobre os problemas sócio-econômicos do país. Na prática, entretanto, a reforma conseguiu, mesmo sem uma avaliação anterior sobre a efetiva capacidade de absorção do sistema, dobrar sua capacidade. Contudo, acabou por afrouxar as amarras da expansão ao facilitar a autorização para o funcionamento de novas instituições de ensino superior privadas. Em consequência, o ensino superior logrou afastar-se cada vez mais do modelo preconizado pela reforma de 1968.

2.1.3 Atual perfil do sistema universitário brasileiro

Em relação ao sistema universitário brasileiro existem duas afirmações antagônicas que se fazem presentes na atual conjuntura nacional. Uma delas afirma que o ensino superior vive uma era de explosão mundial, no Brasil ele cresceu dezoito vezes entre os anos de 1960 e 1995, enquanto o índice mundial ficou em três vezes para o mesmo período (ROSSETI, 1998). Porém, os números nacionais ainda têm muito que crescer, principalmente se comparados ao indicador canadense que informa que, em 1998, algo em torno de 62% da população com idade entre 18 e 24 anos freqüentava as universidades, enquanto no Brasil este número atinge a marca de 11,4% (SILVA, 1999).

A outra aponta que a crise no ensino superior é permanente, “pois ele está vinculado ao mundo do trabalho, que passa hoje por grande transformação”, conforme afirmação do secretário executivo da Conferência Mundial sobre Educação Superior (ROSSETI, 1998).

Concomitantemente, existe um crescimento contínuo do número de instituições privadas que vêm se instalando no sistema de ensino, ampliando consideravelmente, a parcela dos alunos matriculados no sistema de ensino particular - mais de 75% em 1998 (SILVA, 1999). As universidades particulares saltaram de 970.500 alunos inscritos em 1994 para 1.321.000 em 1998, enquanto as universidades federais de um total de 363.500 alunos matriculados, passaram para 408.600 no mesmo período (MARCOLIN; PAIVA; FARIA, 1999).

Com o intuito de aprimorar o sistema educacional brasileiro, o governo federal editou, em 20/12/1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394), que estabeleceu importantes inovações a serem introduzidas nos sistemas de ensino.

Seu projeto tramitou durante oito anos no Congresso e o esforço do MEC foi decisivo para a redação final com a qual a Lei foi aprovada. O próprio ministério acredita-se que esta Lei deverá influir profundamente na educação brasileira, uma vez que, de acordo com o ministro Paulo Renato Souza, são quatro os aspectos mais importantes da LDB: a exigência de diplomas universitários para professores da pré-escola à quarta série do primeiro grau; a instituição de cursos superiores à distância fiscalizados pelo Ministério; a separação do ensino técnico do ensino de 2º grau e, por último, a normatização mais transparente do que é pesquisa e do que é ensino na universidade.

No que se refere à educação superior, esta foi tratada especificamente no capítulo IV, através dos artigos 43 a 57, onde são especificadas suas finalidades, as modalidades de cursos que a abrangem; a categorização administrativa das instituições que a oferecem; a periodicidade do reconhecimento dos cursos e do credenciamento das instituições; a duração do período letivo; a validade dos diplomas expedidos; os componentes que caracterizam as instituições universitárias e as atribuições decorrentes do exercício autonomia universitária, entre outros aspectos.

A Lei 9.394/96 inovou ao caracterizar, em seu artigo 52, as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

No tocante a estas duas últimas características, o artigo 88, em seu parágrafo 2º, estabeleceu prazo de 8 anos para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do Artigo 52.

Estes dois critérios tendem não só a melhorar o nível de ensino, mas a inibir a expansão das IES em forma de universidades, abrindo espaço para outras formas de organização do ensino superior, como por exemplo, os Centros universitários, os quais, mantido o mesmo rigor que deve ter o ensino superior, não têm a obrigatoriedade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Igualmente, merece destaque a preceituação de tempo limitado para a autorização e o reconhecimento dos cursos e para o credenciamento das instituições de ensino superior e, principalmente, a instituição de um processo regular de avaliação da educação superior no país (LEI 9.394/96, Art. 46). Nesse particular, o governo já se antecipara ao promulgar o Decreto nº 2.026, de 10/10/96, que normatizava uma sistemática de avaliação baseada em quatro dimensões que consideram a

- análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Curso;
- avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

O Decreto supracitado define os indicadores, critérios e formas de desenvolvimento de cada um dos quatro procedimentos previstos no Art. 1º, os quais podem ser conduzidos de forma independente, ainda que complementar.

Assim, a Lei 9.394/96, ao mesmo tempo em que ampliou a autonomia das universidades, impôs também normas que determinam a obstrução das instituições que não se apresentarem de forma satisfatória quando da avaliação pelos órgãos competentes.

Dessa forma, a avaliação do ensino superior constitui-se numa realidade que teve a iniciativa das próprias instituições e, a partir da promulgação da Lei 9394/96, tornou-se obrigatória e regulamentada em sucessivos instrumentos legais, tais como a Resolução nº 5/97 de 13/8/97; Decreto nº 2.306/97 de 19/8/97; Portaria 2.040/97 de 23/10/97; Parecer 600/97 de 31/11/97 e a Resolução nº 2/98 de 15/4/98. Todos

estes instrumentos trazem critérios e/ou indicadores de avaliação para a educação de nível superior.

Já do ponto de vista da manutenção e desenvolvimento das instituições mantidas pela União, a Lei 9.394/96, em seu artigo 55, estabelecia que deveriam ser garantidos anualmente os recursos necessários, assegurando-lhes a independência para administrar tal dinheiro. Atualmente, os reitores dependem de autorização do ministério para compra de material de limpeza, o que causa um grande entrave operacional. A contrapartida das universidades estaria no aumento da qualidade do ensino e no número de vagas colocadas à disposição da comunidade. Contudo, existe um grande impasse no que diz respeito à forma do repasse destes recursos. Enquanto algumas universidades federais enviaram ao Congresso Nacional um Projeto de Lei, em junho de 1999, para regulamentar a autonomia universitária, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), reivindica 75% da receita de impostos destinados à educação para as universidades (MARCOLIN; PAIVA; FARIA, 1999). Ao que tudo indica, ainda haverá muita negociação entre as partes até que se chegue a um consenso.

As modificações que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocasionarão no Ensino Superior têm sido alvo de opiniões controversas.

Gatti (1997), avalia de forma positiva a nova LDB, dizendo que é uma lei arrojada, democrática, flexível e, num certo sentido, provocadora. Em oposição às críticas de que a nova Lei fere a autonomia universitária, ela afirma que a LDB dá um grande poder de decisão para as universidades. Embora considerando futuros problemas que possam ser causados às universidades públicas, principalmente as mais enrijecidas, vê muita liberdade em termos de criação de cursos, como os seqüenciais, até então inexistentes. Sobre estes, a autora fornece a seguinte explicação:

[...] podem ser parecidos com um curso de bacharelado da graduação profissionalizante, mas não de extensão, já que a lei define bem essa modalidade. Na verdade, acho que as universidades terão dificuldade em entender o que são os cursos seqüenciais. Permite ao aluno ingressar na universidade, cumprir créditos e se definir por uma profissão ou por algum curso, um pouco mais tarde. É um sistema inovador que não sei se vai ser entendido pelos brasileiros. Estamos muito burocratizados. É difícil mexer nesta burocracia que está instalada na cabeça dos professores e reitores. Nossa tradição sempre foi de ter cursos. O aluno é obrigado a fazer a opção muito cedo, com 16, 17 anos. Se ele desiste do curso, tem que fazer um novo vestibular. Tudo isso tem que ser repensado. As universidades precisam ter flexibilidade no sentido de aproveitar melhor o

seu próprio corpo docente, objetivando colocar mais alunos dentro da instituição (GATTI, 1997, p. 25)

Já Hammes (1998), em seu artigo “Na contramão do Ensino Superior”, menciona o fato de que recentemente a CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) havia enviado às universidades o ofício circular DPR 017 estabelecendo critérios de concessão de novas bolsas em 1998 para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os decretos presidenciais que reduziram o orçamento anual para bolsas e que justificaram o encaminhamento do ofício pela CAPES, não citam instituições específicas, mas universidades na sua totalidade. Entretanto, a circular da CAPES informa que as instituições particulares não receberão bolsas novas, ao que o autor destaca que a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que as universidades devem se caracterizar por pelo menos um terço do corpo docente detentor da titulação de mestrado ou de doutorado e, esta, não faz distinção de que elas sejam públicas ou privadas.

Já, por sua vez, Ristoff (1999a) afirma que, de acordo com a definição das funções das entidades de ensino superior apresentada no artigo 43 da Lei nº 9.394/96, há uma tríplice crise da universidade brasileira, financeira; do elitismo e de modelo.

No que se refere aos investimentos em educação superior há muitas queixas quanto ao percentual despendido nessa área. Em relação às IFES¹ há uma constante troca de acusações; de um lado, a IFES estão sempre a reivindicar mais recursos para manter as atividades das instituições, de outro, o Governo federal acusa a baixa produtividade dessas organizações. Em 1998, o dispêndio do governo Federal com o conjunto das IFES foi de R\$ 5,7 bilhões, o que corresponde a algo em torno de R\$ 11.860,00 por aluno matriculado nos diferentes níveis de ensino, de graduação, pós-graduação e, incluindo, também os primeiros e segundos graus oferecidos por essas instituições.

Apesar da aparente grandiosidade dos números acima apresentados, em termos financeiros o Brasil vem despendendo algo em torno de US\$ 200,00/habitante em ensino, enquanto países como Estados Unidos, França,

¹ As IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) são formadas por 52 instituições incluindo escolas isoladas, Centros Federais de Educação Superior e as universidades. Dessas, 39 são universidades.

Alemanha e Japão investem aproximadamente US\$ 1.500,00/habitante, havendo países como Suécia e Suíça que superam a casa de US\$ 2.000,00/habitante. Mesmo assim, o Plano Nacional de Educação propõe aumentar a taxa de escolaridade para 30% até o ano 2008!

É notório que há falta de recursos investidos em ensino, e isto fica mais gritante ainda quando, analisados os números acima, compromete a qualidade do ensino superior. O trecho apresentado a seguir exemplifica uma das principais dificuldades sofridas.

O primeiro matador silencioso da educação é a crise financeira a que este setor tem estado quase que permanentemente exposto, incapaz de planejar e condenado a espasmos administrativos [...] Uma biblioteca não é como um hospital, onde uma retirada de um medicamento pode significar a morte de um paciente. Uma biblioteca que não atualiza o seu acervo causa inconvenientes e frustrações, mas não mata. Depois de alguns anos é que se vai perceber o efeito danoso que teve sobre a educação de várias gerações de estudantes [...] a biblioteca da University of North Carolina [...] possui um acervo de 5 milhões de títulos [...] a Universidade Federal de Santa Catarina possui um acervo de aproximadamente 270 mil títulos, ambas universidades com algo em torno de 20 mil alunos (RISTOFF, 1999a, p. 24).

Os valores investidos nas universidades federais ficam mais insignificantes ainda quando se verifica que a universidade pública brasileira é a única onde o orçamento universitário inclui custos com inativos e atendimento de saúde, tornando a nossa ineficiência econômica ainda mais gritante se comparada às européias. Em algumas, os inativos já representam mais de 30% das despesas com pessoal.

A aprovação da emenda constitucional que dá autonomia de gestão às universidades, aliada à aprovação das reformas administrativa e previdenciária, será um importante empurrão para reduzir o alto custo do ensino superior no país. Hoje, cerca de 40% das folhas de salários das universidades públicas estão comprometidas com o pagamento de seus pensionistas e inativos. No início do próximo século, algumas instituições correm o risco de ter mais professores aposentados do que ativos. (www.exame.com.br - Faculdade grátis faz sentido?)

Em relação à saúde, algo em torno de 30% de tudo que a Unicamp recebe do governo paulista vai para o seu hospital universitário (MARCOLIN; PAIVA; FARIA, 1999).

Mas não é somente o quadro dos inativos que torna as universidades públicas federais ineficientes economicamente em relação às demais.

Enquanto a média de alunos por professor nas instituições federais é de 10,14, as particulares apontam 15,43, o que representa algo em torno de 50% a

mais de eficiência neste item. Já em relação ao número de alunos por funcionário, a média varia de 4,25 para 18,63, comparativamente entre as duas mesmas categorias de instituições, como apresentado na Figura 1.

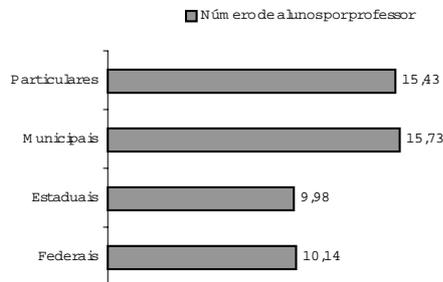


Figura 1 - Número de alunos por professor e por funcionário

Fonte: Adaptado de MARCOLIN; PAIVA; FARIA, 1999.

Em relação à crise financeira das universidades, é importante destacar a que a suposta ineficiência das instituições universitárias poderia ser resolvida por um orçamento global, liberdade para fazer política de pessoal, garantia constitucional de recursos e maior controle do MEC em relação a seus resultados.

Ristoff (1999a) aponta como a segunda crise a questão do elitismo. Atualmente apenas algo em torno de um terço dos brasileiros que chegam à faculdade estuda numa universidade pública federal ou estadual, o que significa dizer que aproximadamente dois terços devem arcar com o ônus de sua educação de nível superior. A distribuição das matrículas dá-se conforme apresentado na Figura 2.

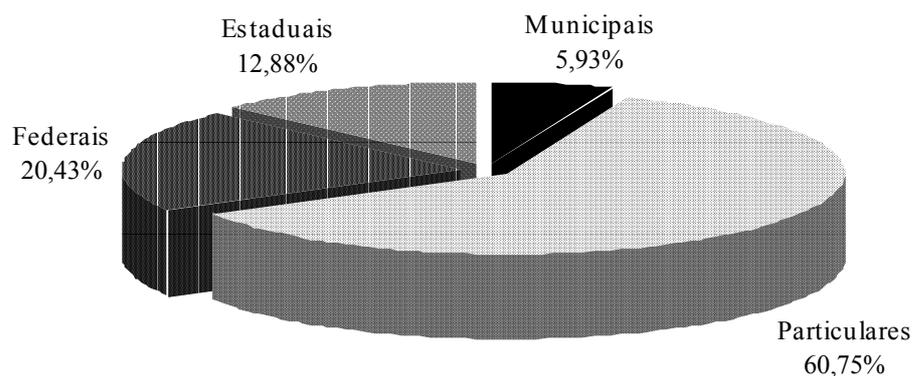


Figura 2 - Participação de matrículas por característica universitária em 1998

Fonte: Adaptado de MARCOLIN; PAIVA; FARIA, 1999.

No período que compreende os anos de 1994-99, a matrícula nas IFES cresceu em 22%. Só em 1999, expansão foi de 8,4%, o que representa um

incremento de 34 mil matrículas no ensino de graduação. Especificamente, nas universidades federais, esse aumento foi de 28,6%.

O crescimento de matrículas no ensino de graduação das IFES, nos últimos seis anos, só é comparado aos números registrados na década de 70, período em que as universidades privadas começaram a se expandir no Brasil. Mesmo assim, a diferença entre a oferta de matrículas nas universidades federais em relação às universidades privadas vem se agravando sistematicamente, uma vez que a participação da rede pública de ensino superior abrigava, naquele ano, 49,50% dos alunos matriculados (VAHL, 1980).

Apesar do expansivo crescimento do número de matrículas dos últimos anos, os números do Brasil apontam que apenas algo em torno de 11% das pessoas em idade apropriada para freqüentar o ensino superior ocupam as cadeiras das universidades, conforme apresentado na Figura 3, enquanto que em países considerados desenvolvidos este percentual chega a ser cinco vezes maior.

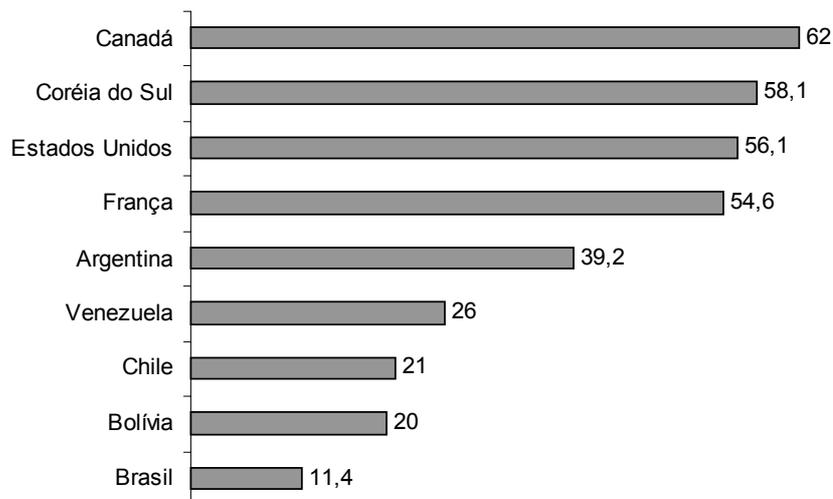


Figura 3 - Taxa de matrícula no ensino superior entre 18 e 24 anos

Fonte: OECD/ANDIFES

A crise de modelo completa a tríade proposta por Ristoff (1999a). Segundo o autor, existem três necessidades essenciais às universidades que precisam ser consideradas:

[...] garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento; as necessidades do Estado, em geral ditadas por projetos de desenvolvimento de governos e pela demanda de mão-de-obra altamente qualificada; e as necessidades do indivíduo, ditadas pelo seu desejo e pelo seu direito de investir em si próprio. (RISTOFF, 1999a, p. 29)

Estas necessidades, talvez antagônicas dependendo o ponto de vista e o momento da análise, criam uma espécie de crise de identidade nas instituições de ensino superior que buscam e, contudo não encontram, um único modelo que possa suprir de forma operacional as três necessidades conjuntamente.

Corroborando com Ristoff (1999a), Cunha (1999) afirma que as universidades brasileiras vêm passando por uma crise de identidade nunca presenciada até então e que

[...] resulta do fato de que a instituição não se reconhece nem é reconhecida mais tão facilmente como no passado [...] surgiu com os anos 80, agravando-se na segunda metade contemporânea, portanto, da transição para um regime democrático (CUNHA, 1998, p. 12).

Segundo Trindade (1998), o governo francês formou uma comissão para elaborar um relatório com o intuito de determinar quais os novos princípios de organização do ensino superior que poderão auxiliar na busca da identidade das instituições. De acordo com o relatório “*Rapport Jacques Attali*”, os princípios propostos são:

(1) um sistema coerente - o que significa que os diplomas e os currículos de todos os estabelecimentos de educação superior poderiam ser comparados e reunidos em conjuntos geograficamente homogêneos; (2) um sistema descentralizado e contratualizado - através de contratos de desenvolvimento das instituições, incluindo a forma de escolha dos presidentes que, sem alterar sua legitimidade democrática e seus poderes na definição da política pedagógica e científica, seria eleito por dois colégios (comunidade universitária e representantes do mundo científico, econômico, associativo e sindical, por 4 anos, renovável por uma vez); e (3) uma avaliação eficaz e transparente - onde a avaliação seria a contrapartida natural da autonomia universitária e os recursos deveriam ser alocados em função da maneira como fosse respeitado o contrato de gestão para o desenvolvimento da universidade”. (TRINDADE, 1998, p.25)

Segundo a UNESCO (TRINDADE, 1999), em relatório elaborado na Conferência Mundial Sobre a Educação Superior em Paris em outubro de 1998, com o título de “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, estas são as atuais missões do ensino superior:

- formar profissionais altamente qualificados;
- construir um espaço aberto para a formação superior que propicie o aprendizado permanente;
- promover, gerar e difundir conhecimentos através da pesquisa;
- contribuir a compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas;
- contribuir a preservar e consolidar os valores da sociedade e

- contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da educação em todos os níveis, em particular mediante a capacitação do corpo docente.

Enquanto isso, no Brasil muitos esforços são despendidos e os resultados são alcançados a curtos e lentos passos na busca da evolução do ensino público superior e da autonomia universitária. Chaves et al. (1998) elaboraram um “Manifesto por uma reforma urgente para salvar a universidade pública”, onde os signatários apresentam como pressuposto para a reforma da universidade pública que ela atenda ao anseio da universidade pela construção de um país desenvolvido, democrático, com autonomia de decisão sobre seus destinos, cujos cidadãos possam realizar plenamente o seu potencial como seres humanos.

De toda sorte, a avaliação universitária faz-se necessária para que o ensino superior alcance o grau de qualidade pretendido em níveis mundiais. Porém, sem dúvidas, a tarefa é extremamente árdua, pois a avaliação não poderá servir como “ceifadora de cabeças”, mas também não poderá ser conivente com as imperfeições administrativas que se fazem presentes em algumas universidades. Não poderá ser punitiva, mas terá que ser imparcial e construtiva, para que o Brasil alcance o desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

2.2 Avaliação Institucional em Universidades

As últimas décadas têm se caracterizado por profundas e rápidas transformações, em nível mundial, das estruturas econômicas, políticas e sociais, atingindo o indivíduo, os grupos, as instituições e a sociedade como um todo e forçado à necessidade de adaptações às novas tendências.

Estas adaptações à realidade do início do século XXI não serão possíveis, no entanto, sem mudanças profundas em todo o sistema educacional, especialmente no Ensino Superior.

Evidentemente, para que possa contribuir de forma decisiva para com estas transformações, a universidade deverá ratificar sua vocação democrática, garantindo o acesso e a permanência dos que a ela demandam, contemplando a todas as camadas sociais e colocando a serviço dos interesses da maioria, com elevado padrão de qualidade, as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Freqüentes críticas vêm sendo feitas à universidade pública, evidenciando a existência de uma tendência generalizada de descrédito de seu papel. Parece que a sociedade não tem uma visão real do papel da universidade, sendo percebida muito mais como um lugar de ensino e centro de formação de mão-de-obra qualificada, do que como um centro de geração de novos conhecimentos e de participação política nas questões societárias. Esse desconhecimento, por sua vez, gera distanciamento e incompreensão mútuos, porque a universidade também, em algumas áreas, parece desconhecer a sociedade e suas demandas.

Desta forma, é premente a necessidade de se resgatar o papel e a imagem da universidade, tanto através do enfrentamento dos grandes desafios sociais como pela mudança da imagem negativa que vários setores privados e governamentais lhe atribuem, quando a taxam de incompetente e ineficiente e lhe atribuem elevado grau de ociosidade e improdutividade.

Neste sentido, em todos os setores, cresce uma conscientização da necessidade de serem elaboradas formas criteriosas de avaliação do ensino superior, em decorrência das mudanças que a sociedade e a própria comunidade estão a reclamar da universidade. Os mecanismos tradicionais de avaliação, que cumprem uma função meramente burocrática, são ineficazes para imprimir um dinamismo próprio às Instituições de Ensino Superior, dinamismo este que lhes permita reorientar seus cursos e programas de ensino melhorando a qualidade do desempenho de seus alunos.

Neste contexto, a universidade precisa estabelecer processos de múltiplas avaliações para que possa responder às pressões internas e externas, porque a sociedade quer vê-la atuante e comprometida, saber como e onde são aplicados os recursos que recebe, conhecer as práticas que desenvolve e as produções que elabora. A universidade precisa dar conhecimento de sua competência, não só para bem prestar contas do que faz, mas também para, responsavelmente, se mostrar merecedora de mais investimentos, pois em um mundo cada vez mais competitivo, avaliar produto, processo e esforços organizacionais é mais que um ato de boa vontade dos que fazem a instituição. É uma questão de sobrevivência.

Assim sendo, a avaliação institucional se constitui numa ferramenta valiosa para demonstrar o que é e o que faz a universidade, permitindo buscar novos

caminhos e realizar mudanças internas indispensáveis, cujos efeitos poderão resultar em mudanças externas também indispensáveis.

Nesta perspectiva, pretende-se nesta seção, apresentar três temas relacionados com a avaliação institucional em universidade tais como: os aspectos conceituais da avaliação institucional, as diferentes experiências de avaliação institucional em outros países e, por último, alguns de seus aspectos críticos.

2.2.1 Aspectos conceituais da avaliação institucional

A avaliação é um processo de medição, aferição e julgamento, capaz de permitir suficiente conhecimento sobre o objeto ou fenômeno considerado, seja em termos dos atributos que lhe são inerentes, dos atributos que pertencem ao processo em que ele está inserido, seja, enfim, das circunstâncias que o cercam no seu meio ou na organização, e que permitem ao observador avaliar ou atribuir a ele algum juízo de valor.

A palavra “avaliar” deriva de “valia”, cujo significado etimológico é o mesmo de “valor”. Assim, avaliação tem a ver com o processo gerador de um fato através do qual se determina ou se emite um juízo de valor sobre alguma coisa, objeto, pessoa, entidade, fato ou fenômeno.

Portanto, capacitar-se alguém a avaliar é acumular-se ou fazer uso esse alguém do conhecimento necessário para determinar o valor de algo em relação a ele próprio, ou de algo em relação a outro, tomado como referência, ou de algo em relação a uma idéia que dele se tem ou se faz. Assim é que a formação de capacidade de julgamento resulta de um processo de acumulação de conhecimento que tem como base um ou mais elementos característicos ou atributos, sobre os quais se constrói um indicador ou um quadro de referência e a respeito do qual se estabelece uma medida para compará-lo com um paradigma ou com uma escala de valor.

Como processo, a avaliação utiliza-se de conceitos, modelos, métodos, técnicas, e critérios de observação, mensuração, aferição e valoração, aplicando-se a esse processo razões de julgamento capazes de permitir que a característica ou o valor de algo – por si mesmo, ou em relação a um paradigma definido, escolhido ou esperado – possa ser apreendido por diferentes observadores.

De um modo geral, a avaliação pode ser definida como a

‘investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto’. Ou seja, trata-se de uma atividade de pesquisa planejada, organizada, desenhada, sistemática, com objetivo muito específico, qual seja, definir o valor de um objeto *vis-a-vis*, os seus possíveis propósitos ou valor de mercado e o seu mérito (RISTOFF, 2000, p. 40).

Numa perspectiva mais abrangente, a avaliação pode ser entendida como

uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável, dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados (AQUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31)

Para Barcelos (1987) a avaliação tem caráter integrador, pois a mesma revela, discute, complementa, amplia e propõe novas alternativas para melhoria do objeto avaliado.

De um modo geral, a avaliação pressupõe uma análise comparativa entre padrões desejados e resultados atingidos, implicando em uma “pontuação” determinada com o grau de sucesso atingido. Este grau de sucesso poderá ser inferior, igual, ou mesmo superior ao padrão ou média.

A base comparativa torna-se possível a partir do momento em que existe uma mensuração viável, podendo a mesma apresentar-se sob a forma quantitativa ou ainda qualitativa. Porém, torna-se impossível a avaliação sem a base comparativa, um padrão inicial desejável de quantidade ou qualidade.

Com base na “pontuação” obtida na etapa de análise ou diagnóstico, surgem propostas corretivas ou de manutenção dos resultados. O processo de avaliação pressupõe, portanto, o avaliador e o avaliado.

Inserindo o processo de avaliação no setor educacional, Juliato (1987) diz que uma das finalidades da avaliação é pôr em evidência o exato estado de coisas em determinada situação e de tal forma que se possa sugerir o ajustamento e as mudanças necessárias.

Schwartzman (1987), por sua vez, entende por avaliação uma atividade contínua e aberta, mediante a qual todos os setores envolvidos aprendem a pensar em termos de objetivos institucionais, desempenho gerencial e qualidade do ensino.

Por outro lado, Therriem e Sobrinho (1984) tratam da avaliação como processo de análise de eficiência de instituições de ensino, incluindo nesse processo estudos dos custos, dos recursos humanos, financeiros e materiais e da gestão, e, nesse caso, o ponto de vista do observador é tipicamente econômico e administrativo; de análise do modelo organizacional e dos seus instrumentos reguladores, a partir de um ponto de vista de exame da ordem jurídico-legal; e de análise da qualidade dos produtos do processo educativo, isto é, do ponto de vista da avaliação dos resultados do processo educacional que nela tem curso.

Meyer Jr. (1993, p. 18), por sua vez, afirma que a avaliação é “[...] um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, sua excelência, utilidade e relevância”.

Em termos universitários a avaliação “... é a melhor forma de conhecer em profundidade a realidade de uma universidade, seus pontos fortes e fracos e, também, a forma mais consistente de emitir juízos de valor acerca de sua qualidade, a partir do respaldo de seus resultados” (FREITAS, 1995, p. 16).

A avaliação pode receber três tratamentos teóricos. A saber: 1) enfoque hipotético-dedutivo; 2) enfoque indutivo; e 3) enfoque holístico (JACOBSEN, 1996).

O primeiro enfoque parte de uma hipótese inicial, que se acredita ser o meio para chegar ao resultado esperado. Para tanto, é necessário que os avaliadores tenham uma base fortemente fundamentada a respeito do objeto a ser avaliado, o que de certa forma pode elevar o grau de tendenciosidade.

No enfoque indutivo, o avaliador não possui nenhuma hipótese a ser testada de princípio. Através da análise do ambiente busca-se chegar a conclusões avaliativas. A idéia central está em que o objeto se revele ao avaliador.

O enfoque holístico procura mesclar as duas correntes, buscando de forma indutiva, porém não puramente indutiva, chegar a uma conclusão. Embora existam algumas hipóteses preliminares, estas não poderão influenciar de forma tendenciosa os resultados alcançados.

De toda a forma, a avaliação é de importância fundamental para o processo de crescimento pessoal ou institucional. A avaliação por valores e parâmetros, que poderão ser comparados ao longo do tempo e que poderão servir como desafios e metas a serem cumpridos.

Em seu artigo intitulado “Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões”, Ristoff (2000) descreve e analisa os padrões para avaliação de programas definidos pelo *Committee on Standards for Educational Evaluation*². De acordo com esta proposta, boas avaliações de instituições, programas, projetos e materiais educacionais devem ter quatro atributos básicos, cada um deles composto por um conjunto variável de padrões, conforme especificado abaixo:

- **Utilidade** – os padrões de utilidade têm por objetivo garantir que a avaliação atenda as necessidades de informação dos usuários preferências. Os padrões que compõem este atributo são:
 - * Identificação dos grupos de interesse;
 - * Credibilidade dos avaliadores;
 - * Abrangência e seleção da informação;
 - * Identificação de valores;
 - * Clareza dos relatórios;
 - * Oportunidade e disseminação dos relatórios e
 - * Impacto da avaliação.
- **Viabilidade** – os padrões de viabilidade têm por objetivo assegurar que a avaliação será realista, prudente, diplomática, e econômica. Os padrões que compõem este atributo são:
 - * Procedimentos práticos;
 - * Viabilidade política e
 - * Custo-benefício.
- **Propriedade** – os padrões de propriedade têm por objetivo assegurar que a avaliação seja conduzida legalmente e eticamente, e com adequada atenção ao bem-estar das pessoas envolvidas no processo bem como das pessoas afetadas pelos resultados. Os padrões que compõem este atributo são:
 - * Orientação para o serviço;
 - * Acordos formais;
 - * Direitos dos sujeitos;

² Comitê patrocinado por quinze associações profissionais americanas, entre elas a Associação Americana dos Administradores de Escolas, a Associação Americana de Avaliação e a Associação Americana de Psicologia.

- * Interações humanas;
 - * Aferição completa e justa;
 - * Apresentação de resultados;
 - * Conflito de interesse e
 - * Responsabilidade fiscal.
- **Exatidão** – os padrões de exatidão têm por objetivo assegurar que a avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam valor e mérito da instituição sob avaliação. Os padrões que compõem este atributo são:
- * Documentação da instituição;
 - * Análise contextual;
 - * Propósitos e procedimentos descritos;
 - * Fontes de informações defensáveis;
 - * Informação válida;
 - * Informação confiável;
 - * Informação sistemática;
 - * Análise de informações quantitativas;
 - * Análise de informações qualitativas;
 - * Conclusões justificadas;
 - * Relatório imparcial e
 - * Meta-avaliação.

Na avaliação, tão importante quanto o julgamento final, é a metodologia utilizada no processo, a mensuração dos parâmetros, a importância da avaliação, o seu significado e para que está havendo a avaliação.

Para que avaliar? Qual a importância de uma avaliação institucional? São as perguntas mais críticas a serem respondidas. Ristoff (1994) apresenta algumas respostas que merecem ser destacadas:

Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de autocrítica.

Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade.

Avaliar é importante para repensar objetivos, modos de atuação e resultados.

Avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas.

Avaliar é necessário para poder planejar.

Avaliar é necessário para evoluir.

Avaliar é importante para estabelecer valores. (RISTOFF, 1994, p. 93).

Belloni (1989, p. 28), ao se reportar às finalidades da avaliação institucional, afirma que: “a avaliação do desempenho de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a constante melhoria da qualidade e relevância, científica e política, das atividades desenvolvidas”.

Considerando que as universidades absorvem expressivo montante de recursos sociais, financeiros e humanos, sendo provocadoras de significativo impacto nas condições de vida da população, elas necessitam de ter legitimidade perante a sociedade. Ressalte-se também que esta legitimidade depende exclusivamente da qualidade e da relevância científica e política de suas atividades.

Neumann; Dischinger; Antunes (1988), enumeram oito finalidades da avaliação institucional proposta para a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, conforme exposto abaixo:

Repensar as funções da universidade, dentro dos princípios de uma sociedade democrática, voltada para o desenvolvimento humano e integral.

Identificar as causas e circunstâncias da comentada queda do nível de ensino na universidade, da desmotivação dos professores e da frustração dos alunos com a qualidade e finalidade do ensino.

Diagnosticar, detalhada e objetivamente, a situação em que se encontram o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, colocando as bases para a melhoria do padrão da qualidade do ensino superior.

Obter dados confiáveis sobre o sistema de funcionamento da universidade, os quais, devidamente analisados e computados, viabilizem a adoção das medidas que se fizerem necessárias.

Identificar, caracterizar e divulgar os meios de integração da Universidade com os diversos setores da comunidade em seu contexto social e político, como também a melhor integração entre os vários setores da instituição.

Coletar elementos que permitam corrigir os desajustes dos currículos e da metodologia de ensino, em relação à formação profissional do aluno, preservando interesses nacionais e regionais.

Avaliar os critérios de aprovação e reprovação dos alunos, segundo parâmetros qualitativos e quantitativos, coerentes com um processo adequado de ensino-aprendizagem.

Avaliar a instituição, a partir de sua filosofia, nos seus aspectos estruturais e de apoio técnico-administrativo, de modo a permitir uma equilibrada correlação entre as atividades meio e as atividades fim (NEUMANN; DISCHINGER, ANTUNES, 1988, p. 253 e 254).

Formar parâmetros críticos que sirvam como paradigmas a serem alcançados, comparando o obtido ao desejado, estabelecendo valores, é o grande objetivo de uma avaliação institucional, conforme apontado por Vahl (1992).

A avaliação é um instrumento fundamental no processo de planejamento, a fim de se conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia das ações realizadas. As informações dela resultantes representam o alicerce para construir as diretrizes, as políticas e as estratégias que orientam a evolução do Ensino Superior. (VAHL, 1992, p.216).

A avaliação institucional no Brasil, não apresenta antecedentes históricos muito bem definidos em termos formais e regulamentados, conforme afirma Jacobsen (1996). A Reforma Universitária de 1968 conduziu a um processo de avaliação do cenário no ensino superior, apresentando preocupações exclusivas de cunho quantitativo. A exemplo da Reforma, tem-se a avaliação da CAPES aos programas de pós-graduação, que se preocupa em demasia com fatores quantitativos.

De acordo com Penna Firme (1994), a concepção de avaliação institucional passou por quatro fases distintas em sua evolução até os dias atuais.

A primeira fase apresenta um enfoque na mensuração, com concentrações para os testes como instrumento de verificação do rendimento escolar, com muita ênfase nas décadas de 20 e 30.

A segunda geração, entre os anos 30 e 40, surgiu em busca de melhor entendimento do objeto avaliação. Falhas na geração anterior inquietaram os estudiosos uma vez que a necessidade de se levar adiante substancial revisão de currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre o aluno. Dados precisavam ser obtidos em função do alcance dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares e, nesse sentido, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade em relação aos objetivos estabelecidos. Nesta geração, chamada de descritiva, o avaliador concentrava-se mais em descrever padrões e critérios. Foi nesta época que surgiu o termo avaliação educacional.

Entre as décadas de 60 e 80, surge a terceira geração, a geração do julgamento. Essa fase foi mais adiante, percebendo as limitações da metodologia anterior em relação à excessiva dependência da definição de objetivos. Estes nem sempre se apresentavam claros. Emergiu então a necessidade do juízo de valor, principalmente através de julgamento. O avaliador assumiu o papel de juiz, incorporando os termos da mensuração e da descrição. Não bastava apenas medir e descrever, era necessário julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto.

Alguns problemas, embora os esforços no sentido de eliminá-los fossem uma constante, permaneceram. A relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições, valores e decisões; o pluralismo de valores, dificultando chegar-se a um consenso; e a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas. Este cenário levou à quarta geração da avaliação, caracterizada pela negociação, onde o consenso é atingido através da participação dos agentes mais diversos possíveis. A avaliação ganhou um tratamento interativo e participativo.

A quarta geração de avaliação revela pois, uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (PENNA FIRME, 1994, p. 8)

Na visão de Chauí (1999), a universidade brasileira passou por três fases distintas nas três últimas décadas, correspondendo às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado: a universidade funcional nos anos 70; a universidade de resultados nos anos 80; e a universidade operacional nos anos 90.

A universidade funcional [...] foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica [...] a ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário [...] Essa universidade foi voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A universidade de resultados trazia duas alterações [...] a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média [...] e a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas [...] os empregos (gerados pelo convênio com as empresas) que garantiam e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadoras de resultados.

A universidade operacional [...] difere das formas anteriores [...] enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava diretamente voltada para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, [...] isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma. (CHAÚÍ, 1999, p. 220).

A expansão do quadro docente, gerado pela reforma universitária de 1968, dá início a preocupação pela qualidade nas atividades acadêmicas no ensino superior, já que o número de universidades começou a sofrer um considerável aumento, prejudicando as condições de trabalho do corpo docente.

As preocupações manifestas dos educadores são propostas referentes à necessidade da definição do projeto político institucional, bem como a importância da análise da estrutura curricular dos cursos, das atividades de ensino, pesquisa, extensão e do desempenho docente. Fatos estes que cooperam no auxílio da trajetória da avaliação universitária. (ZAINKO, 1994).

Além da gênese da preocupação em reformular o ensino universitário, tendo como suposto início em 1968, contribuem ainda nos dias atuais para esta necessidade as diversas crises do sistema universitário brasileiro que se noticiam em seminários, artigos e livros, confirmando a necessidade da avaliação destas instituições para se firmar novos valores³.

Há um consenso nacional de que o Ensino Superior no Brasil está atravessando uma fase difícil e não são poucas as críticas em relação à sua qualidade. [...] A generalização destas críticas inclui governos federal e estadual, os estudantes, os pais, os dirigentes universitários, os professores, os empresários, enfim, toda a sociedade. É o que se pode chamar de consenso de insatisfação. [...] A universidade, como agente multiplicador, deve ser de pessoas competentes e de talentos, tornando imprescindível um criterioso processo de avaliação, ainda pouco institucionalizado em nosso meio acadêmico (VAHL, 1992, p. 230-231).

Esse consenso generalizado acerca da deficiência do ensino superior, segundo o autor supra citado, torna clara a necessidade de um processo avaliativo institucional que auxilie na obtenção da qualidade das universidades, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

³ A Tríplice Crise da Universidade Brasileira de Dilvo Ristoff, Reforma Universitária em Crise de Luiz A. Cunha, Crise no Financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior de Nelson Cardoso Amaral e Universidade em Ruínas de Marilena Chauí, são apenas alguns exemplos de artigos reunidos no livro Universidade em Ruínas; na república dos professores, lançado no final de 1999 pela editora Vozes.

2.2.2 Experiência de avaliação institucional em outros países

A experiência em avaliação institucional e a conseqüente necessidade da renovação dos modelos de ensino, não se restringem, logicamente, às incursões brasileiras. Nesta seção, serão apresentados os relatórios conclusivos contendo metas para um ensino superior de alto nível, dos Estados Unidos, França, Reino Unido e Canadá.

O modelo norte americano de educação superior (RISTOFF, 1999b) apresenta três características básicas do ensino superior: a) a orientação pública; b) sua estadualização administrativa; e c) sua diversidade de objetivos acadêmicos. Com base nestas premissas, entre os anos de 1997 e 1998, foi elaborado o Relatório Boyer, onde a comissão de estudos propôs dez metas para a melhoria do ensino superior.

- tornar o aprendizado centrado na pesquisa;
- desenvolver um programa de pesquisa voltado para os calouros;
- tornar os calouros a base para trabalhos futuros;
- remover as barreiras que impedem a educação interdisciplinar;
- vincular as habilidades de comunicação às atividades do curso;
- usar as tecnologias da informação de forma criativa;
- culminar os estudos com uma experiência integradora;
- oferecer formação pedagógica aos alunos de pós-graduação;
- alterar os sistemas de premiação do corpo docente e
- cultivar um sentimento de comunidade.

O *Rapport Attali* (TRINDADE, 1999), foi elaborado por uma comissão presidida pelo Sr. Jacques Attali, ex-assessor da presidência de François Mitterrandt, com o intuito de analisar a estrutura do ensino superior francês. O relatório apresentou três princípios.

- Um sistema coerente, o que significa que os diplomas e os currículos de todos os estabelecimentos de educação superior poderiam ser comparados e reunidos em conjuntos geograficamente homogêneos;
- Um sistema descentralizado e contratualizado, através de contratos quadrienais de desenvolvimento das instituições, incluindo a forma de escolha dos presidentes que, sem alterar a legitimidade democrática e seus poderes na definição da política pedagógica e científica, seria eleito por dois colégios (comunidade universitária + representantes do mundo científico, econômico, associativo e sindical, por quatro anos, renovável uma vez);

- Uma avaliação eficaz e transparente, onde “a avaliação (interna e externa) seria a contrapartida natural da autonomia universitária” e os recursos deveriam ser alocados em função da maneira como fosse respeitado o contrato de gestão para o desenvolvimento da universidade.

Em 1996 o governo inglês, com apoio bipartidário, confiou a uma Comissão, presidida por Ron Dearing, a tarefa de fazer recomendações sobre como os objetivos, a forma, a estrutura, o tamanho e os fundos da educação superior, incluindo ajuda aos estudantes, deveriam desenvolver-se para responder às necessidades do Reino Unido pelos próximos vinte anos. Os resultados do trabalho deram origem ao *Dearing Report* (SGUISSARDI, 1999). Entre os principais termos de referência, sobressaem-se os enumerados abaixo.

- A educação superior continua tendo um papel chave no desenvolvimento dos poderes da mente e no conhecimento e aprendizagem, adquiridos mediante aperfeiçoamento acadêmico e pesquisa;
- O Reino Unido deve agora competir no cada vez mais competitivo mercado internacional, onde a proliferação do conhecimento, as tecnologias avançadas e a revolução da informação significam que a demanda do mercado de trabalho por profissionais com educação de alto nível e treinamento é crescente, particularmente nos negócios, e que há uma alta valorização dos produtos oriundos da pesquisa básica;
- Um florescente sistema de educação superior é importante para todos os setores da economia e essencial para o sistema nacional da saúde e serviços de educação, fornecendo mão-de-obra qualificada, pesquisa e inovação e desenvolvimento profissional continuado;
- Pela escolaridade e pesquisa, a educação superior provê uma fonte nacional de conhecimento e domínio técnico para benefício de nossa competitividade internacional e qualidade de vida, e provê as bases para responder às mudanças sócio-econômicas mediante inovação e aprendizagem permanentes;
- A educação superior mantém um papel na vida social, moral e espiritual das nações; desenvolvendo a cidadania e a cultura em toda a sua diversidade; e desenvolvendo as capacidades pessoais para benefício dos indivíduos e da sociedade como um todo;
- A educação superior é o principal fator de crescimento e regeneração da economia local, regional e nacional;
- Há características diversificadas de educação superior nas diferentes partes do Reino Unido;
- Os elos entre a educação superior e os outros aspectos da educação e do sistema de treinamento, particularmente educação avançada, crescem em importância;

- Os elos entre a educação superior do Reino Unido e de outras partes do mundo crescem, como cresce a mobilidade internacional do *staff* acadêmico;
- Novas tecnologias estão abertas para a possibilidade de novas formas de ensino e aprendizagem, e a educação superior é crescentemente oferecida nos locais de trabalho, e a domicílio, através do ensino à distância;
- O governo tem legislado para tornar as instituições financeiras privadas capazes de oferecer empréstimos aos estudantes em termos similares aos oferecidos pelas *Student Loans Company*.

Na conferência apresentada pelo Prof. Jacques Tousignant no Encontro Internacional para Avaliação do Ensino Superior de 14 a 18 de setembro de 1987 em Brasília, foram apresentados alguns fatores mínimos que deverão ser atendidos para que o ensino superior canadense possa ser avaliado com grande sucesso (TOUSIGNANT, 1988).

Os ministérios e organismos análogos deverão seguir ou empreender um certo esforço de planificação, devendo o resultado deste esforço ser submetido aos organismos consultivos e a cada estabelecimento universitário.

- Os próprios estabelecimentos universitários deverão vir a produzir de forma regular os planos institucionais de desenvolvimento, nos quais seriam definidos seus objetivos e prioridades, tanto no nível do ensino, da pesquisa, dos serviços para coletividade como no da cooperação internacional;
- A elaboração dos orçamentos dos ministérios e, paralelamente, das universidades, deverá ser orientada, quer dizer, considerar os programas definidos nos planos operacionais de desenvolvimento;
- Os sistemas de informação e dos ministérios deverão ser periodicamente avaliados de forma a garantir que se disponha de todas as informações necessárias para avaliação dos sistemas universitários;
- Além do fornecimento aos ministérios (ou organismos análogos) de informações sobre a sua situação financeira e outros documentos de natureza orçamentária, as instituições universitárias deverão fazer relatórios anualmente sobre a realização de seus objetivos e, portanto, sobre o desempenho de seus programas;
- Se necessário, um sistema de estímulo financeiro será colocado em prática a fim de assegurar que os administradores responsáveis atendam às demandas dos ministérios e organismos competentes.

Averiguando as metas para o sistema universitário; apresentadas nos relatórios desses quatro países do chamado “bloco do primeiro mundo”, pode-se diagnosticar o elevado grau de importância e a seriedade com que os fatos são

tratados no que diz respeito a educação de nível superior. Percebe-se ainda, que os problemas e as metas, de certa forma, podem ser universalizados, e as experiências muito bem transportadas e adequadas para o sistema brasileiro de ensino superior.

2.2.3 Aspectos críticos da avaliação institucional

Quando se pratica a avaliação, invariavelmente, está-se julgando algo e este julgamento poderá gerar controvérsias, em virtude dos diversos pontos de vista em que uma determinada situação pode ser interpretada.

Interpretação, portanto, pode ser a palavra chave para o aspecto mais crítico da avaliação. A interpretação da relação entre o que solicita a avaliação e que executa a avaliação; a interpretação da diversidade de valores das várias sentenças contidas no íntimo de cada indivíduo inserido no processo; e a interpretação do que realmente se espera como meta (PENNA FIRME, 1994).

Ao se estabelecer um projeto de avaliação para uma universidade, as primeiras dificuldades enfrentadas serão com a temática da qualidade. Além da sua mutabilidade de acordo com o ambiente, a qualidade inclui uma série de outras conceituações, entre elas as de valor e excelência: algo excelente pode não ter nenhum valor em determinado contexto.

A universidade trabalha, sobretudo com as questões da “educação” que é um dos fenômenos mais complexos da vida humana e

fenômenos complexos necessitam de mecanismos de avaliação nos quais os critérios subjetivos de juízos profissionais desempenham um importante papel. Em primeiro lugar, por não existirem acordos claros e amplos sobre os critérios para valorar esses fenômenos, e em segundo lugar pela multidimensão da qualidade. (BALZAN; SOBRINHO, 1995, p. 25).

Também é sabido que a qualidade total carrega um forte peso ideológico que não se coaduna com o pluralismo, a autonomia e o espírito crítico da universidade. Como muito bem afirmam Balzan e Sobrinho (1995, p. 13) “o selo ISO 9000 é reconhecimento de desempenhos conformados a padrões controláveis e estabelecidos. É rejeição da crítica e da transformação, dois princípios essenciais da educação”.

É grande o elenco de dificuldades para a implantação de um sistema de avaliação. Segundo Gianotti (1993), algumas surgem diretamente das funções da universidade: o ensino por seus diferentes níveis e áreas de abrangência não pode

ser unificado; comparar resultados de pesquisa (teóricas, aplicadas, em ciências exatas, biologia e humanas) é impossível; a grande diversidade das atividades de extensão, geralmente desenvolvidas em curto prazo, são difíceis de serem acompanhadas.

Notoriamente, a dificuldade mais relevante no processo de implantação de avaliação de uma universidade é a que resulta de uma natural, porém incoerente, resistência por parte da comunidade acadêmica. Esta incoerência está diretamente relacionada com as principais atividades no cotidiano do professor e do pesquisador, que é fazer avaliação.

Peterson (apud BALZAN; SOBRINHO, 1995), destaca as principais barreiras para a avaliação institucional:

- Missão e objetivos ambíguos para a instituição;
- Inadequados sistemas de informações e dados (não havendo dados quantificados, a análise torna-se mais subjetiva);
- Tipo de governo e administração (se o estilo de administração é racional fica mais fácil avaliar, se é centralizado perde-se muito tempo, se é demasiadamente político e conflitante, não se chega a lugar nenhum);
- Conflito da estrutura organizacional;
- Alta especialização profissional;
- Orientação acadêmica (acadêmicos, de modo geral, são treinados para apontar erros e não para agir e corrigi-los);
- Deficiência de planejamento e mudanças estratégicas (o desgaste em avaliar e não agir é grande).

Como a avaliação requer que o processo seja participativo, com a presença maior possível de atores que interfiram direta ou indiretamente no processo avaliativo, maior será o grau de dificuldade de um consenso, ou mesmo de negociação. Por isso o processo precisa estar bem definido e claro antes de começar e que também todos os atores envolvidos estejam sabendo o que fazer e como fazer. A antecipação dos conflitos e suas soluções prévias, assim como instituir uma forma de incentivos e recompensas para as pessoas que participam, são condições facilitadoras do processo.

A gestão do processo torna-se árdua, mas não impossível. Se se tomar uma organização industrial, por exemplo, aquele que não se enquadrar aos padrões de análise da alta diretoria, simplesmente poderá ser convidado a retirar-se da

empresa. Contudo, não ocorre tal semelhança em planos de desenvolvimento de instituições de ensino onde os envolvidos no processo não estão sob total controle autônomo.

A complexidade do processo é muito elevada, fazendo com que, muitas vezes, o processo de avaliação nunca chegue a uma única conclusão.

O primeiro grande ponto de dificuldade para se avaliar adequadamente uma universidade é conhecê-la, o que ela faz e como exerce tais funções, para a partir daí determinar qual a metodologia de avaliação será aplicada. Já neste momento surge um grande problema em repassar a todos os participantes (comunidade, governo, alunos, professores, funcionários do quadro administrativo) qual a finalidade de uma instituição de ensino superior.

Segundo Santos Filho (1995), o objetivo dominante na universidade é a descoberta metódica e o ensino de verdades sobre coisas sérias e importantes, e o da empresa a maximização dos lucros, o que torna a avaliação das empresas muito mais fácil, haja vista que os lucros são facilmente mensuráveis, ao passo que a quantificação do grau de conhecimento repassado torna-se muito subjetiva, em virtude do seu cunho qualitativo e não quantitativo.

A avaliação deve contribuir para que a idéia de universidade se concretize cada vez mais eficazmente, ou seja, para que a utopia de universidade se torne cada dia mais próxima, através da revitalização dos objetivos da educação geral, do exame de idéias e suas implicações para a sociedade, da pesquisa básica e da crítica social engajada. (SANTOS FILHO, 1995, p. 16).

O grande desafio, interpretação ou percepção, no caso específico das instituições de ensino superior é determinar valor ao grau de educação transferido à sociedade.

A metodologia utilizada deve ser muito meticulosa, já que qualidade tem uma percepção diferenciada para cada indivíduo. Deve haver, portanto uma escala de valores que identifique e quantifique a qualidade presente. Isso torna o processo muito crítico do ponto de vista da aceitação dos indivíduos. Neste sentido, surge o PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

2.3 O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

No ano de 1983 o MEC lançou o Programa de Avaliação de Reforma Universitária, com enfoque para dois pontos centrais: a gestão das instituições de ensino superior e a produção e disseminação do conhecimento, porém esta iniciativa não se apresentou muito fortalecida para ter continuidade em massa (MEC, 1983).

Em 1993, foi constituída uma Comissão para a elaboração de propostas de avaliação institucional universitária, através de uma iniciativa da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior. Integravam essa Comissão a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais, a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades, o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, o Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração, além da própria Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior. A Comissão foi amparada por um comitê de treze professores e pesquisadores (LEITE, 1998).

Em outubro de 1993, o documento foi apresentado na reunião da ANDIFES e aprovado por unanimidade em Florianópolis, resultando em uma proposta encaminhada à Secretaria de Educação Superior do MEC, originando o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que foi oficialmente instituído em dezembro de 1993 através do lançamento do documento básico pela Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da SESu e pela Comissão de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (SANT'ANNA; VERAS, 1997).

A partir da experiência acumulada no programa e com a reorganização do sistema nacional de avaliação do ensino superior, nos termos do Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, o PAIUB foi retomado para o conjunto das instituições de ensino superior, passando a responder pela avaliação individual das instituições prevista neste decreto.

Até 1997, de um total de 156 instituições de ensino superior, 138 já haviam aderido ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

O PAIUB nasceu com os objetivos de aperfeiçoar continuamente a qualidade acadêmica, desenvolver o planejamento e a gestão universitária e prestar contas à comunidade. O PAIUB pressupõe a continuidade de seu processo, não é um programa estático e preconiza a participação de todos os setores da universidade e daqueles que influenciam ou são influenciados direta ou indiretamente pela instituição.

O programa tem como objetivo geral avaliar o desempenho da universidade, para então rever e procurar aprimorar seu projeto acadêmico e sócio-político bem como promover a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

Partindo deste objetivo geral foram identificados os seguintes objetivos secundários:

- impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
- conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- (re) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
- repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
- estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicas e institucionais socialmente legitimados e relevantes (MEC, 1994).

O “institucional”, que adjetiva a palavra avaliação, embora tenha mais de uma interpretação, neste caso, tem o sentido de universidade em todas as suas dimensões, mas priorizadas de acordo com suas próprias circunstâncias e realidade; também, o adjetivo tenta expressar o máximo de legitimidade condicionada ao envolvimento de todos os seus membros. Embora a auto-avaliação esteja prevista

como indispensável no programa, não se exclui a avaliação externa, importante para análise de outro público, ou seja, aquele que indiretamente utiliza o produto da universidade, mesmo que dela não participe diretamente.

Segundo Leite (1998), três princípios básicos orientaram o PAIUB:

- aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;
- reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; e
- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional.

O primeiro ponto colocado pela autora serve como real impulsionador para a tomada do processo decisório no sentido de se fazer algo, o que quer que seja, pois a necessidade tornou-se emergente. Algo deveria ser feito.

Os envolvidos, o que se pode perceber no terceiro item, sentiram-se participantes e responsáveis, bem como úteis ao processo, que aos seus olhos era legítimo e, portanto, confiável e exeqüível (com pertinência).

Os princípios do programa de avaliação Institucional das universidades brasileiras - PAIUB são fundamentais para nortear e garantir que cada instituição possa, espontaneamente, construir seu próprio projeto, respeitando suas peculiaridades, porém mantendo-se em consonância com a realidade nacional, através de conscientização e sensibilização dos diferentes segmentos, e fazer com que tenham confiança no processo e dele participem, partindo da construção, implementação e continuidade do processo.

O PAIUB tem como base operacional do processo de avaliação institucional sete premissas: globalidade, comparabilidade, identidade, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. (RISTOF, 1994). Segundo o autor, estes princípios constituem-se no cerne da concepção do Programa e deveriam, portanto, nortear todos os projetos de Avaliação Institucional das universidades brasileiras.

O princípio da **globalidade** caracteriza-se pela preocupação de que é preciso avaliar a instituição não só a partir de uma de suas atividades, mas abrangendo todos os elementos que compõem a vida universitária e a instituição como um todo,

dentro de suas atividades-fim - ensino, pesquisa, extensão - e atividades-meio, planejamento e administração.

O princípio da **comparabilidade** caracteriza-se, primeiramente, pela busca de um linguajar comum dentro da universidade e dentre as universidades, conforme está explícito no documento do PAIUB, pois coexistem, ainda, nas Instituições de Ensino Superior (IES), diferentes significados para diferentes termos como: “alunos”, “evasão”, “trancamento”, “cancelamento”, “egressos”, “taxa de sucesso”. Em segundo lugar, este princípio busca, e aí está sua essência, criar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores, permitindo a comparabilidade com vistas a promover uma melhor compreensão do que acontece nas universidades.

O princípio do **respeito à identidade institucional** busca contemplar as características próprias das instituições e viabilizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. Este princípio possibilita que as instituições reflitam honestamente a respeito do que são e do que pretendem ser, ou seja, reflitam sobre a sua identidade antes de serem submetidas à avaliação externa, pois se entende, de acordo com os elaboradores do PAIUB, que a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento consubstanciados nos objetivos que orientam a instituição. O autoconhecimento se torna, assim, uma necessidade premente, pois só conhecendo suas reais condições de funcionamento, suas potencialidades e as aspirações da comunidade a que serve, é que a universidade poderá traçar os rumos que deverá percorrer com vistas a atingir o perfil da universidade a que se aspira.

O princípio da **não premiação ou punição** subentende que o processo de avaliação não deva estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação, mas, sobretudo, deva prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas nas IES.

A avaliação tem uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa e construtiva que conduz ao processo de instalação da cultura de avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica. Esta cultura de avaliação instalará nas universidades um conjunto de valores, atitudes e formas acadêmicas e coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício

diuturno de suas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com a intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados. É a esta percepção que chamamos de princípio da **adesão voluntária**.

A questão da **legitimidade** é outro princípio muito significativo para o processo de avaliação institucional. Enquanto a adesão voluntária garante a legitimidade política, o projeto de avaliação precisa de legitimidade técnica que lhe será assegurada tanto por uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa em condições de dar significado às informações, como pela construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.

O princípio da **continuidade** garantirá a construção de uma cultura de avaliação – cultura esta fundamental para o êxito do programa, pois somente a continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos, além de permitir, também, testar a confiabilidade, tanto dos instrumentos, quanto dos resultados. Em função deste princípio, prevê-se, ainda, a reavaliação do próprio processo de avaliação.

Portanto, o modelo pressupõe que a avaliação não se restringirá a apenas algumas atividades (globalidade); requer alguma padronização de conceitos ou indicadores (comparabilidade); a avaliação institucional de desempenho das universidades deverá ser compatível com suas características e ensejar ganho de qualidade a partir delas (identidade); a não punição leva necessariamente, por outro lado à não premiação, deve-se procurar verificar o que há de certo ou errado para simplesmente corrigir os problemas ou intensificar os pontos fortes, na busca de incremento da qualidade (não punição ou premiação); a cultura da avaliação fará com que as pessoas e instituições, naturalmente, agreguem-se ao processo (adesão voluntária); as informações construídas como resultado do processo avaliativo precisam ser fidedignas a tal ponto que possam ser acolhidas pela comunidade universitária como dado relevante (legitimidade); e a avaliação não deve ser resultado de espasmos, mas um projeto articulado e permanente (continuidade).

Para a segurança da legitimidade técnica do processo de avaliação deve-se utilizar uma metodologia adequada e de informações confiáveis, para tanto procurando padronizar indicadores e parâmetros. Um diagnóstico da situação da instituição, a partir das informações coletadas de seus próprios registros, se constituirá no cerne da metodologia. A partir desse diagnóstico, deverá realizar-se uma avaliação interna, seguida de uma avaliação externa.

A metodologia avaliativa envolve, pois, três etapas distintas: o diagnóstico preliminar, a avaliação interna e a avaliação externa.

A avaliação interna envolve os professores, alunos e funcionários, cotejando o diagnóstico técnico com os resultados da auto-avaliação, gerando um projeto de desenvolvimento acadêmico.

A avaliação externa, por sua vez, envolve profissionais de alta titulação e/ou experiência relevante, representando os pares acadêmico-científicos, entidades profissionais de trabalhadores e de empregadores, egressos, associações científicas dentre outros, e possibilita “o exame da prática universitária, com vistas à formulação e acompanhamento de políticas acadêmicas, administrativas e financeiras” (MEC, 1994, p. 17).

O desenvolvimento do programa de avaliação institucional deverá ser conduzido de forma a propiciar o desenvolvimento de cada uma destas três etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa.

O **diagnóstico** será necessário para que se tenha um marco inicial, onde os dados gerados nesta “pré-avaliação situacional” serão correlacionados de forma a gerar indicadores e inferências para as avaliações interna e externa.

É importante reafirmar que os dados devem contemplar, além dos aspectos diretamente associados à graduação, outras dimensões que possibilitem a análise da graduação dentro de uma perspectiva institucional. Neste sentido, dados como programas acadêmicos (Iniciação Científica, Monitoria, etc.), atividades de extensão envolvendo alunos de graduação, entre outros, devem estar disponíveis.

Alguns indicadores específicos do ensino de graduação devem ser acrescentados aos indicadores institucionais, para permitir contemplar as especificidades deste nível de ensino e subsidiar sua avaliação interna e externa.

Todo o processo de diagnóstico e avaliação deverá ser coordenado por uma Comissão de Avaliação, com composição diversificada de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, contemplando, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais já mencionados.

A etapa de **avaliação interna** pode ser entendida como um processo de auto-avaliação. Pressupõe-se que a universidade possa analisar os vários dados de forma a qualificá-los, gerando relatórios que reflitam a percepção de si mesma. Neste momento do programa é essencial a participação massiva de professores, alunos e funcionários do corpo administrativo.

Durante o processo de análise interna, as equipes deverão avaliar os cursos nos termos de: 1) condições (corpo docente; corpo técnico-administrativo; infraestrutura; perspectivas utilizadas na definição e organização do currículo; perfil profissional e as perspectivas do mercado de trabalho; estágios; efetiva participação de estudantes em atividades de iniciação científica, extensão e monitoria; atratividade do curso e interação com a área científica técnica e profissional e com a sociedade em geral); 2) processos (interdisciplinaridade, formação interdisciplinar, institucionalização, qualidade do corpo docente e sua adequação aos cursos de graduação; avaliação de aprendizagem; estágio; interação universidade/sociedade); e 3) resultados (capacitação global dos concluintes; preparo para exercer funções profissionais; qualidade do curso; análise comparativa).

Assim, no contexto do PAIUB, as dimensões ao ensino de graduação a serem avaliadas podem ser agrupadas em 4 grandes categorias:

- Fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares, tais como: condições técnicas (recursos humanos e infraestrutura) e condições administrativo-pedagógicas (currículos);
- Fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares, tais como: interdisciplinaridade, enfoques curriculares, procedimentos didáticos e interação teoria-prática;
- Fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista perfil do formando, tais como: importância e competência para o desempenho de funções básicas da profissão e capacidade de análise e crítica;
- Fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social, tais como: envolvimento do aluno em projetos de pesquisa, extensão e culturais durante sua formação curricular

e as condições criadas para tal, condições e perspectivas do mercado de trabalho e demandas gerais da sociedade.

Na etapa que corresponde à **avaliação externa**, surge o caráter participativo e o aspecto da negociação no sentido mais apurado possível, pois, é neste momento que surgem as críticas feitas aos defeitos não vistos com os próprios olhos.

Os agentes externos serão profissionais com alta titulação e/ou experiência relevante representado os pares acadêmico-científicos, sociedades científicas, conselhos profissionais, entidades de trabalhadores e de empregadores, egressos e outras organizações não governamentais.

A avaliação externa deve envolver os aspectos relacionados ao corpo docente, corpo técnico administrativo, corpo discente, infra-estrutura, análise dos currículos dos cursos de graduação, mercado de trabalho e estudos de acompanhamento de egressos.

Todo o processo de diagnóstico e avaliação deverá ser coordenado por uma Comissão de Avaliação, com composição diversificada de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, contemplando, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais já mencionados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada no presente estudo, especificando-se os métodos e procedimentos empregados na execução do trabalho.

Inicialmente, será apresentado o sistema de estudo utilizado, em seguida o método de coleta dos dados, no terceiro momento, são apresentadas as diretrizes básicas (roteiro) para a entrevista e, por último as limitações e dificuldades encontradas.

3.1 Metodologia de Pesquisa

Os estudos serão desenvolvidos através da metodologia analítica qualitativa, implicando em três fases distintas: a) coleta de dados para a base conceitual e análise do cenário atual, através de levantamentos bibliográficos; b) entrevista com os informantes-chave; e c) observação, interpretação e conclusões através do confronto dos dados.

No entender de Godoy (1995, p. 62), os estudos qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural e “o pesquisador deve aprender a usar a sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados”. Ainda, segundo o mesmo autor, os pesquisadores qualitativos partem de questões ou focos de interesse amplos “que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação” (GODOY, 1995, p. 63).

Desta forma, optou-se por um trabalho baseado em estudo de caso empírico, junto aos envolvidos no processo de elaboração e manutenção do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo o seu método de coleta de dados apresentado na próxima seção deste capítulo.

3.2 Método de Coleta dos Dados

Os dados tiveram sua origem em duas fontes básicas distintas: a) levantamento bibliográfico; e b) entrevistas junto aos informantes-chave.

O levantamento bibliográfico foi realizado junto a diversos periódicos, livros, anais de seminários e artigos, com a finalidade de construir uma base teórica, tanto no que concerne ao capítulo dois, que envolve a base conceitual, quanto para o capítulo quatro, que tem como objetivo apresentar o cenário central que envolve o tema da pesquisa.

A segunda etapa baseou-se na pesquisa qualitativa propriamente dita, através da entrevista semi-estruturada junto aos elementos envolvidos diretamente com o processo de avaliação da UFSC. São informantes-chave aquelas pessoas que possuem informações privilegiadas frente aos demais, mediante participação direta no processo ou mesmo notório saber (SILVEIRA, 1999).

Neste trabalho, reconhecem-se como informantes-chave os componentes da Equipe de Elaboração do Projeto, a Assessoria Técnica que lhe deu suporte e os membros da administração superior que ocuparam cargos de chefia em setores diretamente envolvidos com a coordenação do processo de avaliação durante o período em estudo.

3.3 Roteiro da Entrevista

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada junto aos envolvidos diretamente com o processo de Avaliação da UFSC. Neste tipo de entrevista, o entrevistador deve guiar-se por uma relação de pontos de interesse que deve explorar ao longo da entrevista. Portanto, é uma entrevista que contém um certo grau de estruturação, não seguindo, entretanto uma ordem específica de perguntas, ou mesmo um grau de importância maior ou menor entre elas. Simplesmente um roteiro básico para a condução das entrevistas, com o intuito de obter algumas respostas, conforme exposto abaixo.

- Como foi formulado e implementado o PAIUFSC e quais as dificuldades presentes na formulação/implantação do Projeto?
- Quais as principais contribuições do PAIUFSC no melhoramento da qualidade de ensino na UFSC?

- Até que ponto o Projeto atingiu seus objetivos iniciais?
- Quais as perspectivas para o PAIUFSC?

3.4 Limitações e Dificuldades

Dois grandes obstáculos a serem superados se fizeram presentes neste trabalho, no que diz respeito à pesquisa qualitativa. O primeiro deles resultou da dificuldade em contatar os agentes que fizeram parte da Equipe de Elaboração do Projeto PAIUFSC e da Assessoria Técnica no ano de implantação em 1993, sendo que nem todos estiveram acessíveis.

A segunda grande dificuldade encontrada, decorreu da própria característica qualitativa da pesquisa e, conseqüentemente, o caráter subjetivo presente em seu bojo. A entrevista semi-estruturada proporciona uma monta gigantesca de dados desconexos acerca de um mesmo tema, que dependem de um grau muito elevado da interpretação e poder de síntese do entrevistador.

Não bastasse a tarefa árdua da interpretação, tabulação e análise destes dados, o entrevistador teve de se despir de qualquer tendenciosidade que, embora inconscientemente, poderá estar presente.

4 A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFSC

Em 1993 - a UFSC sob forte influência do contexto avaliativo, deu início à elaboração de um documento que seria o seu Projeto de Avaliação Institucional, alicerçado e em sintonia com as diretrizes do PAIUB.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto institucional e o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC, servindo de suporte para a discussão, no capítulo cinco, acerca das influências geradas pela sua implantação. Este capítulo tem por principal finalidade, portanto, a apresentação do projeto que será a base dos questionamentos aos informantes-chave, no tocante ao projetado e ao realizado. Ressalta-se, destarte, que este capítulo constitui-se em base de apoio teórico, sendo, portanto, apenas de caráter informativo.

4.1 O Perfil da Universidade Federal de Santa Catarina

O ensino superior do Estado de Santa Catarina iniciou-se com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932. Organizada inicialmente como instituto livre, foi oficializada por Decreto Estadual em 1935.

Na Faculdade de Direito germinou e nasceu a idéia da criação de uma Universidade que reunisse todas as Faculdades existentes na Capital do Estado.

Pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, foi criada a Universidade de Santa Catarina, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962.

Posteriormente, iniciava-se a construção do *campus* na ex-fazenda modelo "Assis Brasil", localizada no Bairro da Trindade, doada à União pelo Governo do Estado (Lei 2.664, de 20 de janeiro de 1961).

Com a reforma universitária, foram extintas as Faculdades e a Universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa (Decreto 64.824, de 15 de julho de 1969).

A tabela 1 apresenta alguns números da UFSC no ano de 1993, quando da elaboração do Projeto de Avaliação Institucional e dados de 1999, que corresponde ao ano limite do período de análise desta pesquisa.

Tabela 1 - UFSC em Números

Indicador	1993*	1999**
Cursos de Graduação	38	38
Habilitações	56	51
Cursos de Mestrado	25	40
Cursos de Doutorado	8	22
Corpo Discente	16.803	23.636
Corpo técnico/administrativo	2.835	2.971
Corpo Docente	1.655	1.671
Professores Graduados	140	80
Professores Especialistas	324	208
Professores Mestres	759	635
Professores doutores	432	748
Defesas de Dissertações	282	681
Defesas de Teses	22	87

Fonte: * UFSC, 1994.

** UFSC, 2001.

Como se pode observar na tabela acima o período em análise se caracteriza pela consolidação da pós-graduação na instituição, refletida pelo crescimento expressivo da oferta de cursos deste nível (60% de mestrado e 175% de doutorado) e pela recomposição do quadro docente mediante o aumento de professores doutores (73%).

4.2 O Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina

No ano de 1994 uma comissão especial composta de sete professores elaborou o documento “*Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – o projeto*” onde foram estabelecidas as bases do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1994). Posteriormente, o documento foi encaminhado ao MEC com o intuito de integrar a instituição ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. A síntese deste projeto é apresentada a seguir.

- **Dos objetivos da avaliação**

De acordo com o Projeto, o Programa de Avaliação Institucional tem como objetivo geral promover a avaliação institucional da UFSC, visando sensibilizar a Comunidade Universitária para firmar valores que levem à melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, tendo em vista o interesse de seus alunos e a satisfação das necessidades sociais detectadas.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Construir uma metodologia de avaliação da qualidade do trabalho universitário integrada ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).
- Obter subsídios para o planejamento das atividades da UFSC, em nível administrativo.
- Obter subsídios para propor indicadores de qualidade do trabalho desenvolvido pela Instituição.
- Diagnosticar o desempenho docente no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.
- Avaliar os cursos.
- Avaliar o desempenho dos Departamentos
- Avaliar as condições de trabalho dos docentes e dos alunos
- Identificar, sob uma perspectiva pedagógica, acertos e erros no processo ensino-aprendizagem, para motivar professores e alunos a melhorar a qualidade do ensino.
- Avaliar, sob uma perspectiva administrativa, as condições, o planejamento e a execução do processo ensino-aprendizagem, para implantação de planos visando à melhoria da qualidade de ensino.
- Diagnosticar o desempenho administrativo no tocante às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- **Dos objetos de avaliação**

De acordo com a metodologia estabelecida, o processo de avaliação, propriamente dito, dar-se-á através de dois cenários: Cursos e Departamentos.

Na avaliação dos Cursos, serão observados, entre outros, os seguintes aspectos:

- currículos (de acordo com o perfil “profissiográfico” do curso, fundamentado num planejamento curricular harmonizado com as exigências da formação efetiva do curso/recursos materiais, recursos financeiros e de pessoal);

- condições de infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas, recursos técnico-pedagógicos, equipamentos de secretaria, material de consumo, pessoal técnico de apoio, demanda de ensino, etc.);
- no ensino de graduação serão avaliados:
 - * os fatores relativos às condições objetivas para o desenvolvimento das atividades curriculares;
 - * os fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares;
 - * os fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista do formando; e
 - * os fatores relativos à formação do profissional crítico, habilitado a atender às exigências do contexto social.

Para a avaliação dos Departamentos, serão observados, entre outros, os aspectos relacionados ao professor e ao trabalho departamental:

- requisitos legais;
- requisitos pessoais;
- requisitos técnicos (preparo especializado na matéria, cultura geral, conhecimento de habilidades pedagógicas);
- cumprimento dos planos de ensino;
- produtividade (publicações, alunos atendidos, trabalhos orientados);
- atividades de pesquisa;
- atividades de extensão;
- participação em congressos, seminários, etc.;
- disponibilidade de recursos (bibliotecas, laboratórios); e
- disponibilidade de pessoal (servidores técnico-administrativos e docentes).

• **Dos instrumentos de avaliação**

O processo está organizado na forma de subprojetos. O esquema a seguir mostra todas as etapas do processo de avaliação que tentaremos efetivar.

Programa de Formação Pedagógica dos Docentes - Tem por objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo ensino/aprendizagem como um todo. Este é um evento semestral que já está incorporado ao Calendário Acadêmico da UFSC. É feita uma consulta à Comunidade Universitária a respeito de seus interesses na questão e sobre que pessoas contatar, além do tipo de evento a ser programado. Durante dois dias, em que não se ministram aulas, os professores

participam de palestras, simpósios, cursos, seminários e outras atividades que têm como objetivo propiciar uma reflexão que leve a um crescimento da formação pedagógica, superando as fragilidades detectadas na avaliação das atividades docentes.

Questionário ao Aluno - A avaliação docente feita pelo discente tem como instrumento de coleta de dados um questionário ao aluno, aplicado em cada disciplina e turma, ao final do semestre. Este instrumento busca avaliar o desempenho docente, o conteúdo da disciplina, a participação do aluno e as condições objetivas para a concretização das atividades de ensino. Este questionário, único para todas as turmas da UFSC, procura firmar, junto a professores e alunos, valores acadêmicos institucionais para o processo ensino-aprendizagem. Desta globalização pode-se ter o perfil do ensino sob a ótica dos alunos. Por outro lado, será incentivada a pesquisa de questões específicas que sejam consideradas relevantes à avaliação daquela disciplina ou do curso como um todo.

Questionário ao Professor - O questionário ao professor procura identificar as dificuldades e necessidades para que o trabalho em ensino, pesquisa e extensão seja desenvolvido plenamente. Face à diversidade na distribuição do tipo de atividade do professor (ensino, pesquisa, extensão e administração), estão sendo elaborados questionários que se destinam a grupos de professores que desempenham funções semelhantes.

Questionário ao Ex-aluno - Busca verificar a influência do currículo do curso de graduação na formação desses profissionais, visando recolher sugestões para a sua melhoria. Este questionário será encaminhado aos ex-alunos.

Informações da Instituição - Este subprojeto tem por objetivo buscar informações sobre a instituição em documentos produzidos rotineiramente pela universidade, como o Plano de Trabalho Departamental, o Plano de Capacitação Docente, o Boletim de Dados Estatísticos, os Planos Estratégicos de Desenvolvimento da UFSC, Planos Diretores, entre outros. Estes documentos contêm dados fundamentais sobre a instituição, tornando-se imprescindíveis para a execução dos outros subprojetos. A partir destas fontes de informação e da implantação do Sistema de Atividades Docentes, procurar-se-á levantar os

indicadores exigidos pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

Seminário do Curso de Graduação - Cada curso de graduação, considerando suas especificidades e utilizando como base os resultados dos questionários e as informações da instituição, realizará um Seminário de Curso com a participação de entidade de classe, dos conselhos regionais, ex-alunos, alunos e professores. Neste contexto, a avaliação dos cursos de graduação obedecerá as orientações do PAIUB no que diz respeito às dimensões do ensino de graduação e ao nosso roteiro de indicadores de qualidade.

Avaliação da Pós-graduação - A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pretende aprofundar a avaliação hoje coordenada pela CAPES, institucionalizando o processo contínuo de crítica e autocrítica. Este processo buscará, entre outros, organizar *dossiês* com dados de cada programa, produzir um documento síntese de auto-avaliação, promover seminários e executar a avaliação externa pertinente.

Seminário de Pós-graduação - Espaço para a análise, interpretação e crítica dos *dossiês* e demais documentos produzidos pelos cursos e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

Documento Síntese - O conjunto de relatórios parciais oriundos de cada subprojeto citado servirá de base para a produção de um documento síntese que deverá ser elaborado em consonância com as diretrizes do PAIUB, credenciando a UFSC à avaliação externa.

Avaliação Externa - A avaliação externa deverá ser desenvolvida por um grupo, capacitado para tal, sem vínculos diretos com a UFSC, possibilitando desta forma um trabalho com alto grau de imparcialidade. O objetivo é oferecer maior credibilidade ao processo, pois a avaliação externa, neste momento, passará a ser o primeiro passo de um processo de avaliação contínuo e permanente.

- **Das etapas da avaliação**

A implantação dos subprojetos deverá levar os cursos e a instituição a, antes de tudo, conhecer-se, submetendo-se, após, à avaliação externa. As principais etapas que acreditamos devam ser seguidas na UFSC são:

Etapa 1 - Avaliação interna institucional. A instituição deverá organizar, descrever, interpretar e avaliar os dados a partir das fontes de informação que já possui e outros que vier a instituir tendo sempre em vista os objetivos a que se propõe a universidade. Os objetivos esperados a partir desta auto-avaliação são de que a instituição:

- perceba quais são os seus pontos fortes e fracos;
- perceba com clareza a direção que pretende seguir no futuro e suas implicações;
- reavalie as metas até então estabelecidas e entenda por que algumas puderam ser alcançadas e outras não;
- estude a sua eficácia enquanto instituição educacional de ensino, pesquisa e extensão;
- passe a planejar o seu futuro a partir de uma análise minuciosa do ambiente interno e externo de suas potencialidades reais;
- sistematize e reveja as suas políticas, suas práticas e procedimentos acadêmicos e administrativos; e
- firme, junto com a comunidade universitária, os valores que devem nortear a instituição como um todo.

Etapa 2 - Elaboração de documento-síntese a partir de um roteiro nacional de indicadores de qualidade. Este documento-síntese será elaborado em conjunto com a comunidade universitária e deverá descrever e avaliar todo o potencial do curso e da instituição, inclusive questões como:

- processo de seleção do corpo docente;
- sistema de progressão na carreira;
- política para o desenvolvimento de pesquisa;
- o corpo técnico-administrativo; e
- qualidade dos recursos materiais, etc.

Etapa 3 - Entrega do documento-síntese a uma comissão externa a ser indicada pelo MEC e UFSC, e cujos objetivos, ao analisá-lo, são:

- observar se o mesmo explica a natureza da instituição;
- verificar se foi elaborado segundo o roteiro de indicadores;
- verificar se aprofunda os diversos aspectos da instituição e se realmente é analítico-interpelativo e não apenas descritivo;
- verificar se enfatiza os pontos fortes e fracos da instituição e aponta para novos rumos a serem seguidos e novas ações a serem desenvolvidas para atingir os objetivos propostos; e

- preparar visita à instituição para discutir as questões levantadas.

Etapa 4 - Visita à UFSC pela Comissão de Avaliação Externa. O objetivo é conhecer as condições que deram origem ao documento-síntese e poder, assim, melhor avaliar o curso.

Etapa 5 - Recomendações da Comissão de Avaliação Externa. Após ler o documento-síntese, a Comissão deverá fazer recomendações à UFSC sobre ações possíveis e necessárias para a correção de rumo e aperfeiçoamento do curso. A partir destas recomendações que deverão, na medida do possível, ser observadas, reinicia-se o processo de avaliação.

- **Dos indicadores de qualidade**

Os indicadores, por se tratarem de indicadores de qualidade, devem refletir aspectos qualitativos e não apenas quantitativos. A seguir estão apresentados, como sugestão, os indicadores que fazem parte da metodologia comum de avaliação a ser seguida pela UFSC.

Sobre a Identidade Institucional - Uma universidade deve definir-se como uma instituição voltada à livre produção e disseminação do saber. Para que esta identidade universitária possa ser assegurada é preciso que a instituição possua algumas salvaguardas mínimas que a avaliação deve contemplar, como:

- objetivos institucionais claros e amplamente divulgados;
- garantias expressas de liberdade acadêmica;
- comunicação honesta e freqüente com o público;
- planejamento participativo e adequado para atingir os objetivos da instituição;
- projetos de avaliação permanente; e
- políticas definidas para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sobre a Estrutura (conselhos superiores e administração central) - Os papéis dos conselhos superiores e da administração superior precisam estar claramente definidos, pois são fundamentais para o bom funcionamento de uma instituição de ensino superior, que se pretenda democrática e comprometida com a produção e disseminação do saber. Neste sentido é de se esperar que estes órgãos:

- estejam adequadamente articulados com as diferentes instâncias de poder;

- estabeleçam políticas gerais para a instituição;
- zelem pela integridade institucional, protegendo os seus membros de pressões externas que firam os valores acadêmicos;
- mantenham a estabilidade e a continuidade dos programas institucionais;
- tenham composição adequada e representativa dos diversos segmentos;
- tenham participação da sociedade civil organizada; e
- sejam democraticamente constituídos.

Sobre a Infra-estrutura - a existência de bons serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão é, evidentemente, fundamental para que estas atividades se desenvolvam com graus aceitáveis de qualidade. Por isso, entendemos que os seguintes itens podem auxiliar na indicação da qualidade dos serviços da instituição:

- existência de um sistema centralizado de informações;
- disponibilidade de serviços de informática;
- condições de trabalho;
- biblioteca (disponibilidade, quantidade, qualidade e atualidade do acervo, espaço adequado ao estudo, horários de atendimento compatíveis com a organização da vida no *campus*, etc.; e
- laboratórios (quantidade e qualidade)

Sobre o Corpo Docente - Para que uma instituição de ensino superior possa bem desempenhar as suas funções, há necessidade de que o seu quadro docente seja adequado, tanto na sua qualificação, quanto na sua dimensão. Neste sentido, entendemos que os aspectos abaixo, todos facilmente observáveis e descritíveis, podem ser tomados como eficientes indicadores de qualidade:

- regime de trabalho dos professores;
- qualificação acadêmica;
- horas de ensino, pesquisa, extensão e administração por professores e critérios para alocação das mesmas;
- esforço institucional para a formação pedagógica do corpo docente;
- produtividade do corpo docente (trabalhos publicados, teses orientadas e defendidas, participação em congressos, seminários, simpósios, etc.);
- critérios de seleção e progressão do corpo docente;
- relação professor/aluno por disciplina;
- capacitação do professor para a disciplina;
- engajamento do corpo docente em linhas de pesquisa claramente definidas pela instituição;

- avaliação do desempenho docente pelos alunos;
- taxa de reprovação dos alunos;
- percentual de professores substitutos;
- políticas para a formação pedagógica de alunos de pós-graduação; e
- critérios bem definidos para a distribuição de carga horária.

Sobre o Corpo Técnico-administrativo - O corpo técnico-administrativo, da mesma forma que o docente, deve ser adequado, em dimensão e qualidade, aos objetivos a que se propõe a instituição. Neste sentido, entendemos que devam ser observados os seguintes aspectos:

- política de progressão e qualificação dos servidores e a adequação aos objetivos expressos;
- política de seleção e sua compatibilidade com as necessidades da instituição;
- regras do processo de seleção e recrutamento; e
- disponibilidade de pessoal qualificado para atendimento à comunidade acadêmica.

Sobre o Corpo Discente - O grau de satisfação do corpo discente pode constituir-se em um importante indicador de qualidade. Esta satisfação tende a estar associada à vida universitária como um todo. Os seguintes aspectos podem operar como indicadores de qualidade:

- existência de programas que estimulem a participação do aluno no processo de aprendizagem;
- participação do aluno em atividades de pesquisa;
- participação dos alunos nos processos de avaliação dos cursos;
- participação dos alunos em diretórios, segundo política institucional claramente definida e respeitada;
- participação efetiva dos alunos em órgãos colegiados da instituição;
- política de envolvimento de alunos em programas de monitoria;
- condições de saúde, lazer, alimentação, moradia;
- política de apoio à participação discente em eventos científicos, culturais e artísticos;
- índices de utilização de bibliotecas; e
- programas de recepção e orientação aos alunos calouros.

Sobre Cursos, Currículos e Programas - Os cursos visam à formação profissional do cidadão. Os currículos e programas são a espinha dorsal dessa

formação; sua rigidez, flexibilidade, atualidade e relação com as necessidades regionais podem indicar graus diferenciados de qualidade. Estas questões poderiam ser contempladas:

- demanda por vagas no vestibular;
- vestibular transparente e confiável;
- taxa de emprego para os formandos;
- tempo médio para integralizar o curso;
- custo por aluno;
- atualidade do currículo;
- política de orientação acadêmica;
- relação do currículo do curso com o profissional pretendido;
- política de oportunidades de estágio;
- grau de especialização das disciplinas;
- articulação vertical e horizontal dos currículos;
- compromisso do curso com a formação do cidadão;
- número de egressos;
- política de participação dos egressos na avaliação de cursos currículos e programas;
- participação da comunidade externa na avaliação do profissional formado pelo curso; e
- existência de política de jubramento claramente definida.

Sobre as Atividades Administrativas - Para o bom andamento das atividades fim de uma instituição de ensino superior é preciso que as atividades administrativas tenham uma estruturação mínima compatível com a natureza do seu trabalho. Os seguintes aspectos devem ser considerados:

- administração acadêmica voltada aos objetivos da instituição;
- grau de participação docente nas funções administrativas da instituição;
- freqüência e agilidade na comunicação com a comunidade universitária;
- política de treinamento de servidores para o exercício de várias atividades;
- preocupação institucional com o planejamento e envolvimento dos vários setores;
- guarda de documentos com segurança e privacidade;
- políticas de incentivos e de progressão funcional; e
- existência de avaliação sistemática.

Sobre a Pós-graduação e a Relação com a Graduação - Uma instituição que prega a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa de uma política que promova a articulação entre a graduação e a pós-graduação. Os indicadores adotados pela CAPES para a avaliação dos programas de pós-graduação, embora excelentes sob muitos aspectos, são insuficientes para avaliar esta necessária articulação. Entendemos que aos indicadores da CAPES devam ser acrescentados os seguintes indicadores:

- percentual de participação do corpo docente da pós-graduação atuante na graduação;
- forma de composição dos colegiados de departamentos e de programas de pós-graduação e articulação destes colegiados;
- envolvimento de professores atuantes na pós-graduação em programas de iniciação à pesquisa;
- participação dos colegiados de departamento na definição de linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação;
- participação de alunos da graduação em atividades da pós-graduação; e
- política institucional de envolvimento de professores em atividades tanto de graduação como de pós-graduação.

O projeto entregue ao MEC, conforme apresentado neste capítulo, pode ser comparado a uma carta de intenções que, devido aos méritos da equipe coordenadora do projeto, foi aprovado e se tornou o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

No próximo capítulo, as peças do quebra cabeça começarão a se reunir e revelar a problemática deste trabalho: quais as considerações críticas dos agentes envolvidos no processo acerca do programa original de avaliação institucional da UFSC, explorando as influências sobre o atual cenário desta Instituição, visando sugerir melhoramentos substantivos de Qualidade de Ensino.

5 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS DOS AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC

Concluída a coleta de depoimentos dos entrevistados com relação às perguntas formuladas, foi possível obter as informações que serão relatadas a seguir.

“Por incrível que pareça, houve mudanças”. Esta frase, de autoria de um dos informantes-chave durante o processo de elaboração deste capítulo conclusivo, revela as matizes da percepção dos mesmos acerca dos resultados produzidos pelo Programa de Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesta quinta parte do trabalho, serão analisadas as entrevistas realizadas entre os informantes-chave, em um total de sete, com o intuito de atingir o objetivo inicial de verificar, de forma analítica, a partir da ótica dos agentes gestores do Programa de Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, que influências esta experiência tem exercido sobre o atual cenário desta Instituição, visando sugerir melhoramentos substantivos de Qualidade de Ensino.

Para o alcance dos objetivos utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, baseadas no seguinte conjunto de perguntas:

- Como foi formulado e implementado o PAIUFSC e quais as dificuldades presentes na formulação/implantação do Projeto?
- Quais as principais contribuições do PAIUFSC no melhoramento da qualidade de ensino na UFSC e quais os problemas detectados no processo de avaliação?
- Até que ponto o Projeto atingiu seus objetivos iniciais?
- Quais as perspectivas para o PAIUFSC?

O sucesso pleno do PAIUFSC está balizado no alcance do seu objetivo geral de promover a Avaliação institucional da UFSC visando sensibilizar a Comunidade Universitária para firmar valores que levem à melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, tendo em vista o interesse de seus alunos, e satisfazendo as necessidades sociais detectadas.

E os meios para o alcance das metas foram estipulado com a construção de uma metodologia de avaliação da qualidade do trabalho universitário integrada ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB):

- Obter subsídios para o planejamento das atividades da UFSC, em nível administrativo.
- Obter subsídios para propor indicadores de qualidade do trabalho desenvolvido pela Instituição.
- Diagnosticar o desempenho docente no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.
- Avaliar os Cursos.
- Avaliar o desempenho dos Departamentos.
- Avaliar as condições de trabalho dos docentes e dos alunos.
- Identificar, sob uma perspectiva pedagógica, acertos e erros no processo ensino-aprendizagem, para motivar professores e alunos e melhorar a qualidade do ensino.
- Avaliar, sob uma perspectiva administrativa, as condições, o planejamento e a execução do processo ensino-aprendizagem, para implantação de planos visando à melhoria da qualidade de ensino.
- Diagnosticar o desempenho administrativo no tocante às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Deve-se destacar que o Programa de Avaliação originado em 1993, tem caráter evolutivo contínuo e não se extingue em prazo determinado, significando dizer que as respostas obtidas deverão apontar para melhorias qualitativas e quantitativas no processo de ensino, pesquisa e extensão, no que se refere a questões administrativo/operacionais, estruturais e relacionais. E não como conclusivas em si mesmas, como: “o trabalho foi concluído com êxito, chegamos ao fim”.

O PAIUFSC, em sua estrutura inicial, foi concebido como um programa de integração e conscientização de todos os atores envolvidos no processo, em prol de melhores resultados para o conjunto. Desta forma estão envolvidos os funcionários do corpo administrativo/operacional, o corpo docente, o corpo discente, os ex-discentes e a sociedade. Esta última como o legítimo cliente da Instituição de Ensino Superior.

Neste sentido a primeira pergunta de pesquisa, como foi formulado e implementado o PAIUFSC e quais as dificuldades presentes na

formulação/implantação do Projeto, remete a um unísono de resistência às mudanças, no tocante a dificuldades de implementação.

A disseminação inicial deu-se através de uma grande assembléia, realizada em abril de 1994 no Centro de Educação, com a participação de alunos e professores, com o intuito de apresentar o plano de avaliação inicialmente estabelecido.

A principal resistência partiu do corpo docente em relação à avaliação dos professores pelos alunos. Até então, a avaliação nunca havia sido apresentada de um modo formal e os professores eram tidos como “bons ou maus, segundo conversas de corredor e reclamações de alunos”.

Outra questão crucial da primeira grande assembléia referiu-se à questão da formação pedagógica. Alguns grupos fortaleciam a bandeira de que o conhecimento técnico é o primordial e essencial para a disseminação do aprendizado. Porém, o projeto dava grande ênfase à capacidade técnica de transmissão do conhecimento ao corpo discente, envolvendo grande parcela pedagógica no processo.

O programa, ao longo das discussões, foi ganhando corpo e simpatizantes, conscientes da necessidade de melhorar o desempenho da Universidade Federal de Santa Catarina quantitativamente e qualitativamente. Assim, foi crescendo a disponibilidade para diagnosticar o desempenho docente no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão, buscando meios de avaliar os cursos, o desempenho dos Departamentos, as condições de trabalho dos servidores, docentes e dos alunos.

Em relação às principais contribuições do PAIUFSC ao melhoramento da qualidade de ensino na UFSC e aos problemas detectados no processo de avaliação, a implantação do questionário de avaliação de disciplina e do desempenho docente (Anexo A), inicialmente aplicado junto aos alunos da instituição, apresentou, através de seus retornos, diversos subsídios referentes aos aspectos relacionados ao plano de ensino, à disciplina, ao desempenho docente, à forma de avaliação, ao próprio aluno e às condições da UFSC.

Partindo dos retornos obtidos pôde-se implementar algumas ações corretivas no sentido de possibilitar aos professores melhores condições pedagógicas e treinamentos específicos nas áreas deficientes.

A partir deste ponto, o programa de formação pedagógica ganhou massa crítica e cultura de melhoria do ensino, tanto para os professores como para os alunos e servidores do quadro operacional e administrativo.

Tais ações conduziram, inclusive a subseqüentes aprimoramentos do próprio questionário de avaliação de disciplina, do desempenho docente e das condições de infra-estrutura da UFSC aplicado aos alunos, uma vez que o mesmo apresentava elevado grau de subjetividade, dificultando a tabulação e a análise dos dados.

A partir deste questionário, foi elaborado o questionário do professor (Anexo B), envolvendo os mesmos aspectos submetidos à avaliação dos discentes, vindo a ser aplicado em etapa posterior.

Ao longo do programa, foram procedidas diversas alterações na formulação das questões apresentadas nestes dois instrumentos de avaliação, entretanto, algumas questões básicas ainda permanecem como desafios.

Uma destas questões refere-se ao custo dos cursos. Para uma melhor aproximação, diversas abordagens podem ser feitas, em relação ao seu aproveitamento, em relação ao poder aquisitivo dos matriculados, em relação aos gastos financeiros despendidos para a sua operação, em relação à área utilizada, ao acervo das bibliotecas, etc. Entretanto, não se tem uma metodologia definida para o momento. Mas, o processo de avaliação gerou a necessidade de discussões acerca deste problema.

Um outro problema detectado relaciona-se à capacitação do professor na aplicação dos questionários de avaliação. Segundo um dos entrevistados, “poucos professores tinham cuidado em explicar aos alunos a forma correta de preenchimento do questionário” (informação verbal). Este procedimento acabou por gerar distorções na coleta dos dados, haja vista que muitos alunos entregavam seus questionários preenchidos de forma incompleta ou errada, comprometendo a avaliação final.

Na avaliação dos entrevistados, pode-se dizer que o Projeto atingiu seus objetivos iniciais, ou, de acordo com a opinião de um dos informantes-chave, “achei que atingiu bem, que mudanças ocorreram com a sua implementação mudanças de comportamento” (informação verbal).

De um modo geral, os informantes-chave trataram o alcance dos objetivos iniciais como um processo de mudança de atitude, o processo da busca pela evolução da qualidade de ensino, através da evolução pedagógica do corpo docente, do interesse pelo aprendizado pelo corpo discente, da melhoria das instalações e otimização do seu uso. Em relação a este último aspecto, destaca-se a opinião de um entrevistado:

Na questão administrativa também ajudou, porque as respostas que são dadas pelos alunos, referentes às condições físicas da universidade (salas de aula, laboratórios, biblioteca), têm ajudado a administração a focar ações [...] a Universidade tem um programa que se chama Programa de Manutenção de sala de aula que todo o semestre é feito [...] se precisa de algum pequeno reparo, é feito (informação verbal).

Contudo, o aproveitamento ainda está em processo de melhoria, principalmente no que tange à participação no programa de formação pedagógica que foi instituído junto com o processo de avaliação para melhorar a qualidade de ensino, uma vez que “[...] quando nós fazíamos aquela semana de formação pedagógica em que eram suspensas as aulas, o índice de participação do corpo docente nos eventos nunca foi superior a 30%” (informação verbal). Em contrapartida, existe um custo elevado para contratação de profissionais palestrantes para ministrarem estes cursos, além da estada e deslocamento.

Apesar dos esforços que foram desenvolvidos para sua implementação a aprimoramento, com a implantação do Exame Nacional de Cursos, em 1997, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina acabou perdendo um pouco da sua característica inicial. As novas políticas de avaliação implementadas pelo MEC passaram a dar maior ênfase à avaliação dos cursos, através do popular “Provão”, que se caracteriza como um exame aplicado aos alunos em fase final de curso e destinada a avaliar a qualidade dos cursos a partir da performance de seus formandos.

Assim, a avaliação institucional das universidades que, nos moldes estabelecidos pelo PAIUB, englobava várias abordagens e implicava na participação dos segmentos da comunidade interna e externa foi substituída pela abordagem unidirecional da performance dos alunos e segundo a percepção de uma comissão especializada do MEC.

Esta nova política de avaliação, no entender de um dos entrevistados, parece ter sido responsável pelo decréscimo do comprometimento inicial gerado internamente pelo Programa, uma vez que

O Provão veio bater de frente com as consistências dos processos de avaliação institucional, mesmo porque o próprio MEC alegava que ele era um processo complementar ao processo de avaliação [...] Assim que se consolidou a cultura do Provão, o PAIUFSC começou a ficar postergado, para não dizer morto e ainda com gastos (informação verbal).

Com esta nova política, o MEC passou a redirecionar também a alocação de recursos, trazendo reflexos diretos sobre o desenvolvimento do PAIUFSC, uma vez que a verba específica que nos primeiros anos era destinada à implantação do Programa e à promoção de melhorias do sistema universitário foi cortada, ficando ao encargo do orçamento prévio repassado para a UFSC. Desta forma, a manutenção de determinados projetos, começou a se tornar cara, já que “[...] a partir de 1998 o MEC não mais contemplou nos nossos orçamentos determinadas quantias para fazer frente aos custos desta avaliação, levando, de certa forma, ao desânimo” (informação verbal).

Assim, além de um problema de concepção do modelo de avaliação, criou-se outro, agora de ordem financeira:

O problema que eu vejo também é a questão financeira, como financiar um programa desses? Quando a gente tinha aquela verba federal era mais fácil [...] É um problema sério para manter, porque tem um custo que eu acho elevado. Não só o custo do questionário, tem funcionários envolvidos, bolsistas, equipamentos, imprensa, cursos, treinamentos, palestrantes, professores (informação verbal).

Desta forma, depois de sete anos, as perspectivas para o PAIUFSC não são das mais otimistas. Pelo menos, não com a mesma configuração inicial, vez que

[...] o programa de avaliação como um todo está meio moribundo [...] ele não gera mais entusiasmo, não gera mais seminários e cursos, onde as informações eram obtidas [...] o processo dentro da UFSC depois de sete anos é um processo que está mancando (informação verbal).

Percebe-se um certo descrédito em relação à nova sistemática de avaliação adotada pelo MEC, ao mesmo tempo em que se constata uma certa nostalgia, ou um sentimento de perda de qualidade, uma vez que, na opinião de um dos entrevistados, “[...] o PAIUFSC era um instrumento de avaliação muito mais completo [...] não é para fazer um *ranking* entre as universidades [...] é a avaliação verdadeira (informação verbal)”.

Este capítulo teve como principal objetivo apresentar, mediante quatro perguntas centrais de pesquisa, a percepção daqueles que contribuíram e contribuem para o processo de avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Catarina.

Deve-se ressaltar, entretanto, que nem todos os informantes-chave participantes do processo de concepção e implantação do Programa, em 1993, contribuíram com respostas a esta entrevista. Alguns optaram por não assumir riscos técnicos ou políticos, outros por omitir-se em virtude de preservar a sua identidade (embora houvesse a garantia de sigilo total do informante e do teor das entrevistas), outros, ainda, não foram encontrados, por estarem aposentados ou estavam desenvolvendo atividades fora da UFSC.

De toda sorte, acredita-se que a pesquisa conseguiu atingir seus objetivos à medida que abrangeu informantes-chave de todos os períodos compreendidos entre os sete anos. Desde a concepção do documento inicial do PAIUFSC, passando por participantes do período de implantação do Provão e chegando a atores participantes do processo atual.

No próximo capítulo serão apresentadas as conclusões acerca dos objetivos propostos nesta dissertação.

6 CONCLUSÕES

Todo processo de avaliação pressupõe ao menos duas etapas, que estão sujeitas ao processo de aprendizado e resistência a mudanças. A primeira delas diz respeito à elaboração em si do próprio projeto, a concepção de uma metodologia e a sua implantação. A segunda, respeito às ações tomadas com base no avaliado.

As universidades como estruturas orgânicas constituídas por partes distintas (corpo docente, corpo discente e corpo operacional/administrativo), organizadas para um fim comum, voltadas ao processo de ensino, pesquisa e extensão, apresentam diversos conflitos e interesses próprios, refletindo em ineficiências originadas por vícios, interesses, falta de comunicação, incapacitação técnica etc.

O sucesso de implantação de tal sistema avaliativo depende, portanto, de um esforço considerável face aos diversos fatores de conflito presentes na estrutura.

No final de 1993 e início de 1994, surgiu o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC, que originou o Programa de Avaliação, nos moldes do PAIUB do MEC, e que foi concebido como um instrumento de avaliação ampla até então inexistente no cenário nacional.

Tal projeto apresentou em seu arcabouço características de avaliações incrementais considerando critérios quantitativos e qualitativos e propunha impactos no corpo docente, corpo discente, estrutura administrativa/operacional e estrutura física (considerando espaço físico e qualidade das salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc).

Junto com a UFSC, algumas outras instituições iniciaram o processo, que foi tomando corpo entre as demais Instituições de Ensino Superior, privadas e públicas.

As características de globalidade, comparabilidade, identidade, não punição/não premiação, continuidade, adesão voluntária e legitimidade faziam parte do projeto com a intenção de torná-lo mais eficiente.

O início do Programa deu-se através da aprovação do Projeto pelo MEC e então a tarefa inicial foi de disseminar a metodologia através de seminários aos professores, alunos e servidores.

As dificuldades foram imensas no período inicial. Contudo, o surgimento do Provão e o corte de recursos orçamentários destinados ao Programa contribuíram muito para que o PAIUFSC acabasse por perder impulso e ceder espaço ao Provão, sendo relegado a segundo plano.

Não obstante, não surgem ressalvas em relação às contribuições que o PAIUFSC apresentou a esta Instituição. Existem referências sobre processo de aumento da qualidade no ensino, melhoria nas condições da estrutura física e do processo pedagógico. Há evidências, em quase todos os níveis e setores, de que melhorias foram alcançadas.

Os objetivos iniciais foram atingidos, se os mesmos estavam voltados à formação de uma cultura de avaliação e ao rompimento das barreiras iniciais de resistência às mudanças. Porém, constata-se, através da análise do discurso dos informantes-chave, que faltou algo. Parece que o processo foi interrompido em função da chegada de uma nova metodologia, voltada para resultados mais imediatos. Parece que há um certo ar de frustração, por não se ter chegado a uma conclusão mais concreta do diagnóstico e soluções para os problemas detectados.

Todavia, esta é uma das características básicas do Programa proposto, a continuidade. Não haveria um fim dos problemas detectados e sim a busca por problemas e soluções incrementais. Mas a percepção final dos informantes-chave convergiu para um PAIUFSC “moribundo”, suplantado pelo Provão e esbarrando em questões financeiras.

Conclui-se, pois, que o Programa atingiu em parte seus objetivos e que, de certa forma, perdeu o seu ímpeto inicial. É bem mais abrangente que o atual sistema adotado pelo MEC (Provão e avaliação por parte de técnicos do MEC). Todavia, a sua maturação demanda maior tempo para assimilação e coleta de resultados que o atual modelo de avaliação adotado pelo MEC.

De toda sorte, esta dissertação não procurou extinguir o assunto e sim, discutir uma parcela até então não analisada, demonstrando apenas a assimilação

por parte dos fundadores e gestores do PAIUFSC acerca dos resultados produzidos por tal Programa.

A extensão do tema possibilita diversas explorações acerca de resultados e comparações frente a formas anteriores de avaliação e a atual. Não foi, ainda, intenção desta dissertação, abordar resultados quantitativos comparativos, fixando em quanto cada item de avaliação melhorou durante o período analisado, pois se entende que isto estaria caracterizando apenas uma análise a respeito do desempenho da Instituição. Análise esta que compõe o objeto do estudo e não o objetivo do mesmo.

Por fim, acredita-se que a inclusão de maior número de entrevistados enriqueceria o presente estudo, dando maior significância às conclusões ora apresentadas. A aplicação das questões de pesquisa em outras instituições que iniciaram o processo junto com a UFSC seria de grande valia para uma base comparativa.

REFERÊNCIAS

AQUILAR, J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARCELOS, E. S. A Experiência de avaliação como prática de vida. **Contexto & Educação**. Ijuí, vol. 2, n 7, p. 25-32, jul/set. 1987.

BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989, P. 55-70.

BORDIGNON, G. **Estabelecimentos isolados de ensino superior: um estudo das fundações educacionais de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: FGV, 1978.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Fixa normas de avaliação da educação de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-222.

CHAVES, A. ET al. Manifesto: por uma reforma urgente para salvar a universidade pública **CIPEDES**. Porto Alegre, vol. 1, nº 1, p. 33-37, Jun. 1998.

COELHO, E. J. O Papel da avaliação na gestão da universidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3, 1992, Natal: Editora Universitária. **Anais...** Natal, 1992, p. 25-33.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-56.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. **CIPEDES**, Porto Alegre, ano 1, vol 1, p. 7-21, Jun. 1998.

D'AVENI, R. **Hipercompetição**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1983.

FREITAS, I. M. C. **Avaliação da educação superior**: fatores técnicos e políticos em universidades públicas brasileiras. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995

GATTI, B. Lei é arrojada e abrangente. **Jornal da UNESP**. São Paulo: UNESP. Abr. 1997. Entrevista.

GIANOTTI, S. S. C. **Avaliação**. [S.l.: s.n.], 1993.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 35, nº 2, p.57-63, Mar./Abr.1995.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HAMMES, W. J. Na contramão do ensino superior. **Zero Hora**. Porto Alegre, 5 fev. 1998.

HAWERROTH, J. L. A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

JACOBSEN, A. L. **Avaliação institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-Livro, 1996.

JACOBSEN, A. L. **Fatores Intervenientes no processo de avaliação institucional da UFSC, segundo a visão de seus docentes**. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

JULIATO, C. I. A avaliação de desempenho das instituições universitárias. Brasília: **Jornal Dois Pontos**. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Superior, Ed. Especial, p. 14-17, Out. 1987.

LEITE, M. C. Avaliação e relações de poder: PAIUB e exame nacional de cursos. **Avaliação**, Campinas, vol. 3, nº 1, p. 59-68, mar. 1998.

MARCOLIN, N; PAIVA, A; FARIA, G. Reparo às pressas: faculdades consideradas de má qualidade não têm mais desculpa para funcionar. **Época**, Rio de Janeiro, p. 86-87, maio 1999.

MEYER JR. V. A Busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, nº 10, p. 18-21, set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Avaliação das Universidades Brasileiras**: Uma Proposta Nacional (Documento Básico). Comissão Nacional de Avaliação. Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU**. Brasília, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras - PAIUB**. Brasília, 1994.

NEUMANN, M.; DISCHINGER, B.; ANTUNES, M. V. Proposta de avaliação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Avaliação da universidade**: propostas e perspectivas. Brasília: CRUB, 1988, p. 253-261.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, p. 5-12, jan/mar. 1994.

PORTER, M. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

QUINN, J. B. **Empresas muito mais inteligentes**. São Paulo: Makron Books, 1996.

REIS, J. R. **O Processo de criação de uma universidade no Brasil**: o caso UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. 1990. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. (1999a). In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 201-210.

RISTOFF, D. I. *Boyer Commission*: o modelo americano em debate. (1999b). In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 201-210.

RISTOFF, D. I. Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões. **Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, vol 5, nº 4, p. 39-44, dez. 2000.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. **Educación Superior y Sociedad**. Caracas, vol. 5, nº 1, p. 87-97, 1994.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROSSETI, F. Ensino superior vive explosão no mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 out. 1998.

SANT'ANNA, H.; VERAS, N. O programa de avaliação institucional das universidades brasileiras. **Avaliação**. Campinas, vol. 2, nº 1, p. 53-60, mar.1997.

SANTOS FILHO, J. C. **Avaliação institucional de universidades**. Campinas: UNICAMP, 1995.

SCHWARTZMAN, S. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. Brasília: **Jornal Dois Pontos**. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Superior, Ed. Especial, p. 25-34, Out. 1987.

SGUISSARDI, V. *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa?* In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 95-116.

SILVA, B. Problemas de terceiro grau. **Amanhã - Economia e Negócios**. São Paulo, 40, p. 38-39, mar. 1999.

SILVEIRA, S. W. **Abordagem sistêmica para diagnóstico da vocação competitiva e desenvolvimento microrregional - o caso de Blumenau**. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SLEUTJES, M. H. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino - pesquisa - extensão. **Revista de Administração Pública**. São Paulo, vol. 33, nº 3, p. 99-111, Maio/Jun. 1999.

TERRIEM, J; SOBRINHO, J. H. Avaliação institucional em universidades: considerações metodológicas. **Educação em Debate**. Brasília, vol. 1 e 2, 1984.

TOUSIGNANT, J. Práticas de avaliação no meio universitário de Quebec. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Superior. **Avaliação do Ensino Superior**. Brasília, 1988, p. 23-41.

TRINDADE, H. A. Conferência Mundial da UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. **CIPEDES**. Porto Alegre, vol 3, nº 2, p. 31-36, Jun. 1999.

TRINDADE, H. Por um modelo europeu de ensino superior: comentários ao *Rapport Jacques Attali* sobre a reforma do ensino superior francês. **CIPEDES**. Porto Alegre, vol 1, nº 1, p. 23-26, Jun. 1998.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-26.

TUBINO, M. J. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - o projeto**. Florianópolis, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC em números. Apresenta estatísticas da instituição. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em 18 abr. 2001.

VAHL, T. R. **A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências.** Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1980.

VAHL, T. R. Modelos de avaliação e estratégias de aplicação nas universidades brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3, 1992, Natal. **Anais...** Natal: Editora Universitária, 1992, p. 214-235.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ZAINKO, M. A. A avaliação universitária: utopia ou requisito da modernidade. **Educación Superior y Sociedad.** Caracas, vol. 5, nº 1, p. 71-85, 1994..

ANEXOS

ANEXO A - Programa de Avaliação Institucional – Questionários do aluno



UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PREG - PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA E DESEMPENHO DOCENTE

Semestre:

Disciplina - Turma

Professor(a):

CARO ESTUDANTE,
 Você está sendo convidado a participar mais uma vez do processo de Avaliação do Desempenho Docente. Agora os resultados da avaliação serão de conhecimento do professor avaliado, do coordenador do curso e do chefe do departamento, com isto, você estará contribuindo na melhoria da qualidade do seu curso. Leia, responda com sinceridade e lembre-se:

A ATITUDE DE HOJE FAZ RESULTADO AMANHÃ.
Obs: CIRCULE A RESPOSTA A CANETA. Você não precisa se identificar.

O Plano de Ensino é uma forma de compromisso que entre si assumem professores e alunos. É importante que você o conheça.

Sobre o plano de ensino

- 1 - O Professor apresentou à classe o Plano de Ensino desta disciplina?
 Se NÃO, passe ao bloco de questões "SOBRE A DISCIPLINA".
 Se SIM, assinale quais aspectos constavam deste Plano:

- 1.1-Objetivos da disciplina
 1.2-Conteúdo a ser desenvolvido (liste de tópicos, detalhamento do programa)
 1.3-Metodologia de ensino utilizada (atividades do professor e dos alunos)
 1.4-Formas de avaliação (testes, provas, trabalhos, relatórios, e/ou outros)
 1.5-Cronograma de avaliação (data e número de avaliações)
 1.6-Bibliografia (livros, revistas, jornais, artigos ou outros)

Sobre a disciplina

- 2 - Ficaram claros para você os objetivos da disciplina?
 3 - O conteúdo ministrado possibilitou o alcance dos objetivos?
 4 - Você percebeu a ligação desta disciplina com as demais do curso?
 5 - A organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem?
 6 - O número de aulas foi suficiente para o cumprimento das atividades previstas para esta disciplina?
 7 - A bibliografia indicada facilitou a compreensão dos conteúdos?
 8 - Você gostou de ter feito esta disciplina?

Sobre o desempenho docente

- 9 - O professor foi claro na apresentação dos conteúdos da disciplina?
 10 - A atitude do professor encorajou os alunos a fazer perguntas durante as aulas?
 11 - O professor mostrou segurança nas respostas aos questionamentos em aula?
 12 - O professor conseguiu criar um clima favorável a sua participação nas aulas?
 13 - O professor esteve disponível para atendimento extraclasse nos horários combinados?
 14 - O professor teve preocupação de relacionar esta disciplina com as demais disciplinas do curso?
 15 - Houve empenho do professor em situar esta disciplina num contexto mais amplo (histórico, social, político, científico)?
 16 - Os procedimentos didáticos adotados pelo professor (aulas expositivas, trabalhos práticos, estudo em grupos, outros) favoreceram o seu desempenho?
 17 - As aulas ministradas lhe pareceram bem preparadas?
 18 - O professor procurou convencê-lo da importância desta disciplina para a sua formação?
 19 - O plano de ensino foi cumprido?
 20 - O professor foi assíduo?
 21 - O professor foi pontual?
 22 - Você gostaria de cursar outra disciplina com este mesmo professor?

Sobre a avaliação

- 23 - O resultado das avaliações a que você foi submetido lhe pareceu corresponder ao seu desempenho na disciplina?
 24 - O nível de exigência das avaliações esteve compatível com o nível de exigência das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?
 25 - Antes de submeter os alunos a novas avaliações, o professor divulgava o resultado das avaliações anteriores?
 26 - Após a realização das avaliações, o professor discutia os resultados em classe?
 27 - Estavam claras para você as "regras do jogo" com relação à avaliação nesta disciplina?

Sobre o aluno

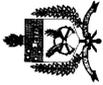
- 28 - Você possuía os conhecimentos necessários para acompanhar esta disciplina (formação anterior à universidade, seqüência curricular, pré-req, outros)?
 29 - Você realizou as atividades recomendadas pelo professor ao longo do semestre?
 30 - Você procurou o professor fora do horário de aula?

Sobre as condições da UFSC

- 31 - Você participou de atividades extraclasse (congressos, conferências, palestras, seminários, projetos, iniciação científica, outros)?
 32 - A biblioteca (central ou setorial) atendeu as suas necessidades face a esta disciplina?
 33 - As condições materiais (laboratórios, listas de exercícios, saídas de campo, visitas, viagens de estudo, outras) oferecidas para a aplicação prática dos conteúdos ministrados nesta disciplina foram adequadas?
 34 - O ambiente físico em que esta disciplina foi ministrada estava adequado (iluminação, nível de ruído, acomodação)?

	SIM	PRATICAMENTE SIM	PRATICAMENTE NÃO	NÃO	
1	1			4	
1.1	1			4	
1.2	1			4	
1.3	1			4	
1.4	1			4	
1.5	1			4	
1.6	1			4	
2	1	2	3	4	
3	1	2	3	4	
4	1	2	3	4	
5	1	2	3	4	
6	1	2	3	4	
7	1	2	3	4	
8	1	2	3	4	
9	1	2	3	4	
10	1	2	3	4	
11	1	2	3	4	
12	1	2	3	4	
13	1	2	3	4	
14	1	2	3	4	
15	1	2	3	4	
16	1	2	3	4	
17	1	2	3	4	
18	1	2	3	4	
19	1	2	3	4	
20	1	2	3	4	
21	1	2	3	4	
22	1	2	3	4	
23	1	2	3	4	
24	1	2	3	4	
25	1	2	3	4	
26	1	2	3	4	
27	1	2	3	4	
28	1	2	3	4	
29	1	2	3	4	
30	1	2	3	4	
31	1	2	3	4	
32	1	2	3	4	
33	1	2	3	4	
34	1	2	3	4	

1417



UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 PREG - PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - A

Equivalente
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9

Avaliação de Disciplina, Desempenho Docente e Condições de Infra-Estrutura na UFSC

CARO ESTUDANTE,

Você está sendo convidado a participar mais uma vez do processo de Avaliação do Ensino. Agora os resultados da avaliação serão de conhecimento do Professor avaliado, do Presidente do Colegiado do Curso e do Chefe do Departamento, com isto, você estará contribuindo na melhoria da qualidade do seu curso. Leia, responda com sinceridade e lembre-se: **A ATITUDE DE HOJE FAZ RESULTADO AMANHÃ!**

PREENCHIMENTO

- 1-Preencha **completamente** o campo correspondente à resposta da questão.
 2-Use lápis ou caneta esferográfica preta, não amasse, não dobre e não suje esta folha.
 4-O significado dos números segue a seguinte escala:
 1-Sim (excelente). 2-Praticamente sim (bom). 3-Praticamente não (regular). 4-Não (fraco).
 5-Não se aplica (se não souber responder ou se o item não se aplica).
 Obs.: Nenhuma questão poderá ficar sem resposta.

Em relação a disciplina:

1 - O Professor apresentou à turma o Plano de Ensino da disciplina?	1	2	3	4	5	
2 - A organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem?	2	1	2	3	4	5
3 - O Plano de Ensino incluiu atividades de pesquisa, participação em palestras, seminários, congressos...?	3	1	2	3	4	5
4 - A bibliografia apresentada foi adequada?	4	1	2	3	4	5
5 - Você percebeu a importância desta disciplina para o Curso?	5	1	2	3	4	5
6 - O nível de exigência das avaliações esteve compatível com as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?	6	1	2	3	4	5
7 - O Plano de Ensino foi cumprido?	7	1	2	3	4	5

Em relação ao desempenho docente:

8 - As aulas lhe pareceram bem preparadas e orientadas?	8	1	2	3	4	5
9 - O Professor demonstrou domínio do conteúdo?	9	1	2	3	4	5
10 - O Professor demonstrou clareza e objetividade na exposição e explicação da matéria?	10	1	2	3	4	5
11 - O Professor utilizou procedimentos didáticos (aulas expositivas, trabalhos práticos ou em grupo e outros) adequados para a disciplina?	11	1	2	3	4	5
12 - O Professor incentivou ou instrumentalizou, de alguma forma, a pesquisa através dos conteúdos da disciplina?	12	1	2	3	4	5
13 - O Professor foi pontual (cumpriu seus horários e compromissos)?	13	1	2	3	4	5
14 - O Professor conseguiu criar nas aulas um clima favorável à participação dos alunos?	14	1	2	3	4	5
15 - O Professor relacionou o conteúdo da disciplina com possíveis aplicações práticas ou profissionais?	15	1	2	3	4	5
16 - O Professor esteve disponível para atendimento extra-classe nos horários combinados?	16	1	2	3	4	5
17 - Antes de realizar nova avaliação, o Professor divulgava o resultado da avaliação anterior?	17	1	2	3	4	5
18 - Após a realização das avaliações, o Professor discutia o resultado em classe e/ou individualmente?	18	1	2	3	4	5

Em relação ao desempenho do aluno:

19 - Você possuía os conhecimentos necessários (formação anterior à Universidade, pré-requisitos e outros) para acompanhar esta disciplina?	19	1	2	3	4	5
20 - Você realizou as atividades recomendadas pelo Professor ao longo do semestre?	20	1	2	3	4	5
21 - Você considera que seu tempo disponível para estudo foi suficiente para o bom acompanhamento da disciplina?	21	1	2	3	4	5
22 - Você participou das atividades extra-classe (congressos, palestras, projetos, iniciação científica)?	22	1	2	3	4	5
23 - Você foi exigido para se comunicar escrita e oralmente de forma correta?	23	1	2	3	4	5
24 - A aprendizagem adquirida na disciplina foi satisfatória?	24	1	2	3	4	5
25 - De modo geral, você gostou de ter cursado essa disciplina?	25	1	2	3	4	5

Em relação às condições da UFSC:

- 26 - Ambiente físico (salas de aula, laboratórios e outros) em que a disciplina foi ministrada estava adequado?
- 27 - A sala de aula estava limpa e arrumada?
- 28 - A biblioteca (central ou setorial) atendeu às suas necessidades face a esta disciplina?
- 29 - O tamanho da turma esteve adequado às especificidades teóricas e metodológicas da disciplina?
- 30 - Os recursos especiais de informática, internet, salas de vídeo e outros foram utilizados nesta disciplina durante o semestre?
- 31 - O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Colegiado do Curso foi satisfatório?
- 32 - O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Departamento foi satisfatório?
- 33 - O Presidente do Colegiado do Curso prestou a orientação adequada quando solicitada?

- 26 (1) (2) (3) (4) (5)
- 27 (1) (2) (3) (4) (5)
- 28 (1) (2) (3) (4) (5)
- 29 (1) (2) (3) (4) (5)
- 30 (1) (2) (3) (4) (5)
- 31 (1) (2) (3) (4) (5)
- 32 (1) (2) (3) (4) (5)
- 33 (1) (2) (3) (4) (5)

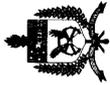
Caso a disciplina avaliada seja de laboratório, favor responder também às questões abaixo:

- 34 - Ficaram claros os objetivos das aulas práticas?
- 35 - O número de horas-aulas práticas na disciplina foi suficiente?
- 36 - O Professor apresentou as normas de segurança para o trabalho no laboratório?
- 37 - O Professor esteve presente nas atividades práticas desenvolvidas no laboratório?
- 38 - As aulas práticas lhe ajudaram na compreensão dos conteúdos teóricos?
- 39 - As condições gerais de funcionamento do laboratório foram boas?
- 40 - Os equipamentos e materiais foram suficientes para a realização das práticas previstas?
- 41 - As condições de segurança do laboratório foram adequadas à realização das práticas?

- 34 (1) (2) (3) (4) (5)
- 35 (1) (2) (3) (4) (5)
- 36 (1) (2) (3) (4) (5)
- 37 (1) (2) (3) (4) (5)
- 38 (1) (2) (3) (4) (5)
- 39 (1) (2) (3) (4) (5)
- 40 (1) (2) (3) (4) (5)
- 41 (1) (2) (3) (4) (5)

Comentários Adicionais:

Empty box for additional comments.



**UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PREG - PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - B**

Semestre		Equivalente	Curso	Matrícula Prof. 1
Ano	Sem.			
0	0	0	0	0
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9

**Avaliação de Disciplina, Desempenho Docente e Condições de Infra-Estrutura na UFSC
CARO ESTUDANTE,**

Você está sendo convidado a participar mais uma vez do processo de Avaliação do Ensino. Agora os resultados da avaliação serão de conhecimento do Professor avaliado, do Presidente do Colegiado do Curso e do Chefe do Departamento, com isto, você estará contribuindo na melhoria da qualidade do seu curso. Leia, responda com sinceridade e lembre-se: **A ATITUDE DE HOJE FAZ RESULTADO AMANHÃ!**

CARO ESTUDANTE,

- 1-Preencha **completamente** o campo correspondente à resposta da questão.
 - 2-Use lápis ou caneta esferográfica preta, não amasse, não dobre e não suje esta folha.
 - 4-O significado dos números segue a seguinte escala:
1-Sim (excelente). 2-Praticamente sim (bom). 3-Praticamente não (regular). 4-Não (fraco).
 - 5-Não se aplica (se não souber responder ou se o item não se aplica).
- Obs.: Nenhuma questão poderá ficar sem resposta.**

Em relação a disciplina:

- 1 - O Professor apresentou à turma o Plano de Ensino da disciplina?
- 2 - A organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem?
- 3 - O Plano de Ensino incluiu atividades de pesquisa, participação em palestras, seminários, congressos...?
- 4 - A bibliografia apresentada foi adequada?
- 5 - Você percebeu a importância desta disciplina para o Curso?
- 6 - O nível de exigência das avaliações esteve compatível com as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?
- 7 - O Plano de Ensino foi cumprido?

Em relação ao desempenho do aluno:

- 8 - Você possuiu os conhecimentos necessários (formação anterior à Universidade, pré-requisitos e outros) para acompanhar esta disciplina?
- 9 - Você realizou as atividades recomendadas pelo Professor ao longo do semestre?
- 10 - Você considera que seu tempo disponível para estudo foi suficiente para o bom acompanhamento da disciplina?
- 11 - Você participou das atividades extra-classe (congressos, palestras, projetos, iniciação científica)?
- 12 - Você foi exigido para se comunicar escrita e oralmente de forma correta?
- 13 - A aprendizagem adquirida na disciplina foi satisfatória?
- 14 - De modo geral, você gostou de ter cursado essa disciplina?

Em relação às condições da UFSC:

- 15 - Ambiente físico (salas de aula, laboratórios e outros) em que a disciplina foi ministrada estava adequado?
- 16 - A sala de aula estava limpa e arrumada?
- 17 - A biblioteca (central ou setorial) atendeu às suas necessidades face a esta disciplina?
- 18 - O tamanho da turma esteve adequado às especificidades teóricas e metodológicas da disciplina?
- 19 - Os recursos especiais de informática, internet, salas de vídeo e outros foram utilizados nesta disciplina durante o semestre?
- 20 - O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Colegiado do Curso foi satisfatório?
- 21 - O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Departamento foi satisfatório?
- 22 - O Presidente do Colegiado do Curso prestou a orientação adequada quando solicitada?

	Sim		Praticamente Sim		Não		Não se Aplica			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	1	2	3	4	5					
2	1	2	3	4	5					
3	1	2	3	4	5					
4	1	2	3	4	5					
5	1	2	3	4	5					
6	1	2	3	4	5					
7	1	2	3	4	5					
8	1	2	3	4	5					
9	1	2	3	4	5					
10	1	2	3	4	5					
11	1	2	3	4	5					
12	1	2	3	4	5					
13	1	2	3	4	5					
14	1	2	3	4	5					
15	1	2	3	4	5					
16	1	2	3	4	5					
17	1	2	3	4	5					
18	1	2	3	4	5					
19	1	2	3	4	5					
20	1	2	3	4	5					
21	1	2	3	4	5					
22	1	2	3	4	5					

Em relação ao desempenho docente:

23 - As aulas lhe pareceram bem preparadas e orientadas?	1	2	3	4	5
24 - O Professor demonstrou domínio do conteúdo?	1	2	3	4	5
25 - O Professor demonstrou clareza e objetividade na exposição e explicação da matéria?	1	2	3	4	5
26 - O Professor utilizou procedimentos didáticos (aulas expositivas, trabalhos práticos ou em grupo e outros) adequados para a disciplina?	1	2	3	4	5
27 - O Professor incentivou ou instrumentalizou, de alguma forma, a pesquisa através dos conteúdos da disciplina?	1	2	3	4	5
28 - O Professor foi pontual (cumpriu seus horários e compromissos)?	1	2	3	4	5
29 - O Professor conseguiu criar nas aulas um clima favorável à participação dos alunos?	1	2	3	4	5
30 - O Professor relacionou o conteúdo da disciplina com possíveis aplicações práticas ou profissionais?	1	2	3	4	5
31 - O Professor esteve disponível para atendimento extra-classe nos horários combinados?	1	2	3	4	5
32 - Antes de realizar nova avaliação, o Professor divulgava o resultado da avaliação anterior?	1	2	3	4	5
33 - Após a realização das avaliações, o Professor discutia o resultado em classe e/ou individualmente?	1	2	3	4	5

Caso a disciplina avaliada seja de laboratório, favor responder também às questões abaixo:

34 - Ficaram claros os objetivos das aulas práticas?	1	2	3	4	5
35 - O número de horas-aulas práticas na disciplina foi suficiente?	1	2	3	4	5
36 - O Professor apresentou as normas de segurança para o trabalho no laboratório?	1	2	3	4	5
37 - O Professor esteve presente nas atividades práticas desenvolvidas no laboratório?	1	2	3	4	5
38 - As aulas práticas lhe ajudaram na compreensão dos conteúdos teóricos?	1	2	3	4	5
39 - As condições gerais de funcionamento do laboratório foram boas?	1	2	3	4	5
40 - Os equipamentos e materiais foram suficientes para a realização das práticas previstas?	1	2	3	4	5
41 - As condições de segurança do laboratório foram adequadas à realização das práticas?	1	2	3	4	5

Utilize este espaço para responder às questões de 23 a 33:

Matrícula Prof. 2	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5
Matrícula Prof. 6	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5

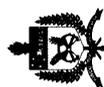
Matrícula Prof. 3	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5
Matrícula Prof. 7	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5

Matrícula Prof. 4	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5
Matrícula Prof. 8	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5

Matrícula Prof. 5	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5
Matrícula Prof. 9	23	1	2	3	4	5				
0	0	0	0	0	24	1	2	3	4	5
1	1	1	1	1	25	1	2	3	4	5
2	2	2	2	2	26	1	2	3	4	5
3	3	3	3	3	27	1	2	3	4	5
4	4	4	4	4	28	1	2	3	4	5
5	5	5	5	5	29	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	30	1	2	3	4	5
7	7	7	7	7	31	1	2	3	4	5
8	8	8	8	8	32	1	2	3	4	5
9	9	9	9	9	33	1	2	3	4	5

ANEXO B - Programa de Avaliação Institucional – Questionário do professor

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 PREG - PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - C



QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

PREZADO(A) PROFESSOR(A):

Este é mais um instrumento do subprojeto Avaliação do Ensino de Graduação da UFSC. Sua contribuição é fundamental! A finalidade é conhecer as condições de ensino com o objetivo de melhorá-las a médio prazo. Assim, pedimos sua atenção e um pouco de seu tempo para responder às perguntas constantes do presente questionário. Sempre que necessário ou desejável, utilize o espaço para "Comentários Adicionais".

PREENCHIMENTO

- 1-Preencha **completamente** o campo correspondente à resposta da questão.
 - 2-Use lápis ou caneta esferográfica preta, não amasse, não dobre e não suje esta folha.
 - 4-O significado dos números segue a seguinte escala:
 1-Sim (excelente). 2-Praticamente sim (bom). 3-Praticamente não (regular). 4-Não (fraco).
 5-Não se aplica (se não souber responder ou se o item não se aplica).
- Obs.: Nenhuma questão poderá ficar sem resposta.

Semestre		Equivalente	Curso	Matrícula Prof.
Ano	Sem.			
0	0	0	0	0
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9

Em relação a disciplina:

- 1 - O Plano de Ensino foi apresentado à turma no início do semestre?
- 2 - A disciplina esteve articulada com as demais do Curso?
- 3 - Procurou adaptar o conteúdo desta disciplina às especificidades deste curso?
- 4 - O tamanho da turma esteve adequado às especificidades da disciplina?
- 5 - As avaliações favoreceram o processo de ensino-aprendizagem?
- 6 - O resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos?
- 7 - Você discutiu conteúdos e problemas da disciplina com colegas?
- 8 - Foi possível cumprir o Plano de Ensino na disciplina?

Em relação ao desempenho docente:

- 9 - Conseguiu criar nas aulas um clima favorável à participação dos alunos?
- 10 - Os alunos o procuraram para atendimento extra-classe?
- 11 - Conseguiu se manter atualizado em relação ao conteúdo desta disciplina?
- 12 - Suas atividades de ensino se relacionaram com as atividades de pesquisa e extensão?
- 13 - Os procedimentos didáticos adotados favoreceram o desempenho dos alunos?

Em relação ao desempenho do aluno:

- 14 - Os alunos estavam motivados para estudar e aprender?
- 15 - Os alunos estavam preparados para esta disciplina?
- 16 - Os alunos se comunicaram escrita e oralmente de forma correta?
- 17 - Os alunos fizeram as tarefas recomendadas?

Em relação às condições da UFSC:

- 18 - A biblioteca atendeu às suas necessidades para esta disciplina?
- 19 - A biblioteca atendeu às necessidades dos alunos em relação a esta disciplina?
- 20 - O ambiente físico disponível para ministração desta disciplina foi adequado?
- 21 - O Departamento forneceu o material necessário (papel, reprodução de textos...) Para ministrar a disciplina?
- 22 - Recursos audiovisuais, internet e outros estiveram disponíveis para uso na disciplina?

	Sim		Praticamente Sim		Praticamente Não		Não		Não se Aplica	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	1	2	3	4	5					
2	1	2	3	4	5					
3	1	2	3	4	5					
4	1	2	3	4	5					
5	1	2	3	4	5					
6	1	2	3	4	5					
7	1	2	3	4	5					
8	1	2	3	4	5					
9	1	2	3	4	5					
10	1	2	3	4	5					
11	1	2	3	4	5					
12	1	2	3	4	5					
13	1	2	3	4	5					
14	1	2	3	4	5					
15	1	2	3	4	5					
16	1	2	3	4	5					
17	1	2	3	4	5					
18	1	2	3	4	5					
19	1	2	3	4	5					
20	1	2	3	4	5					
21	1	2	3	4	5					
22	1	2	3	4	5					

Em relação às condições da UFSC:

23 - Existe no Departamento local adequado para a preparação de aulas, atendimento de alunos, etc.?

24 - O Departamento prestigiou as atividades de Ensino de Graduação?

25 - O Presidente do Colegiado do Curso prestou a orientação adequada quando solicitada?

26 - O atendimento (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Curso e do Departamento foi satisfatório?

23 (1) (2) (3) (4) (5)
24 (1) (2) (3) (4) (5)
25 (1) (2) (3) (4) (5)
26 (1) (2) (3) (4) (5)

Caso a disciplina avaliada seja de laboratório, favor responder também às questões abaixo:

27 - As condições gerais do laboratório foram boas?

28 - Os equipamentos e materiais foram suficientes para a realização das práticas previstas?

29 - O número de horas-aula práticas na disciplina foi suficiente?

30 - As condições de segurança do laboratório foram adequadas à realização das práticas?

27 (1) (2) (3) (4) (5)
28 (1) (2) (3) (4) (5)
29 (1) (2) (3) (4) (5)
30 (1) (2) (3) (4) (5)

Comentários Adicionais: