

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Programa de Pós-graduação em**

**Engenharia de Produção**

**AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO DESEMPENHO DO  
CORPO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.  
APLICAÇÃO A UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARANÁ**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Celia Maria Pereszluha**

**FLORIANÓPOLIS**

**2000**

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-graduação em**  
**Engenharia de Produção**

**AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO DESEMPENHO DO**  
**CORPO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**  
**APLICAÇÃO A UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARANÁ**

**Celia Maria Pereszluha**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Engenharia de Produção.

**FLORIANÓPOLIS**

**2000**

**AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO DESEMPENHO DO  
CORPO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO  
APLICAÇÃO A UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARANÁ**

**Celia Maria Pereszluha**

**AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO DESEMPENHO DO  
CORPO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO  
APLICAÇÃO A UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARANÁ**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a  
obtenção do título de  
**Mestre em Engenharia de Produção** no  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da  
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de dezembro de 2000.

---

Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD  
Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Álvaro Guillermo Rojas Lezana, Dr.  
Orientador

---

Prof. Carlos Manuel Taboada Rodriguez, Dr.

---

Prof. Rogério Cid Bastos, Dr.

Ao professor Sydnei Lima Santos, por considerá-lo o maior incentivador e símbolo do pioneirismo no ensino particular no Estado do Paraná; e aos meus filhos, Juliana e Felipe, pelo apoio, tolerância e paciência, durante o tempo de percurso a esta pesquisa.

*Agradecimentos*

- Ao coordenador, professor, Doutor Álvaro Lezana, por sua valiosa orientação e acompanhamento para o desenvolvimento desta pesquisa.
- À professora, doutora Amélia Silveira, por considerá-la conselheira, amiga e incentivadora, durante os momentos difíceis ao percurso desta caminhada.
- Ao professor, doutor Augusto Perez Lindo, pelo carinho, apoio e colaboração à finalização desta pesquisa.
- A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	VIII
LISTA DE TABELAS .....	IX
LISTA DE REDUÇÕES.....	X
RESUMO .....	XII
ABSTRACT .....	XIII
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	10
3 METODOLOGIA E RESULTADOS .....	84
4 CONCLUSÕES.....	107
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características Organizacionais de Organizações Acadêmicas e Burocráticas mais Tradicionais.....	45
Quadro 2. Análise de Avaliação dos Cursos.....	100



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Indicadores Institucionais de Avaliação .....	76
Tabela 2. Indicadores Relativos ao Ensino de Graduação.....	77
Tabela 3. Avaliação do Desempenho Docente.....	85
Tabela 4. Desempenho Geral dos Cursos por Bloco Temático.....	104
Tabela 5. Número de Discentes Participantes da Avaliação .....	105
Tabela 6. Número de Docentes Participantes da Avaliação.....	105

## LISTA DE REDUÇÕES

A	- Conceito A
AE	- Docente sem titulação
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.
ASEEAAT	- Associação dos Ex-alunos e Amigos da Tuiuti
ATI	- Somatório do produto do número de alunos de cada disciplina, pelo número de créditos de disciplina: Alunos em Atendimento Integral
B	- Conceito B
C	- Conceito C
CAA	- Centro de Aperfeiçoamento
CAEP	- Centro de Atividades Esportivas
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CAPPE	- Centro de Atendimento Psicopedagógico
CCDP	- Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal
CD	- Conceito de Doutorado
CENAP	- Centro de Aperfeiçoamento Profissional
CEPPE	- Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
CEs	- Comissões de Especialistas
CFE	- Conselho Federal de Educação
CG	- Custo por aluno de graduação
CIMA	- Centro de Integração Mercado-Aluno
CM	- Conceito de Mestrado
CONSU	- Conselho Superior
CRESA	- Centro de Reabilitação Sydnei Antonio
D	- Conceito D
Disc	- Discente
Doc	- Docente
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
DE	- Dedicção Exclusiva
FG	- Funções gratificadas
FISSET	- Faculdades Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti
G	- Docentes que, além do diploma de graduação, não apresentaram titulações de Mestre e/ou Doutor
GPE	- Grau de Participação Estudantil
IES	- Instituições de Ensino Superior
ITCD	- Índice de Titulação do Corpo Docente
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	- Média
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
n.º D	- Número de docente com grau de Doutor
n.º M	- Número de docente com grau de Mestre
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades

	Brasileiras
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SESu	- Secretaria de Educação Superior
TO	- (Número de vagas preenchidas)/(Número total de vagas oferecidas)
TPPA	- Taxa de Participação em programas acadêmicos
TRD	- Taxa de retenção discente
TSG	- (Número de Diplomados)/(Número Total de Ingressantes)
TUIUTUR	- Agência de Turismo Tuiuti

## RESUMO

PERESZLUHA, Célia Maria. **Avaliação das disciplinas e do desempenho do corpo docente nos cursos de graduação. Aplicação a uma universidade do Estado do Paraná.** Florianópolis, 2000. 114pp. **Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, 2001.**

O presente trabalho procura elaborar um processo de avaliação das disciplinas e do desempenho dos cursos de graduação, aplicação a uma universidade do Estado do Paraná, visando um aperfeiçoamento constante da qualidade do ensino superior e a sintonia com a sociedade na qual está inserida. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, além de fundamentar-se na bibliografia, que trata do assunto em pauta, também toma como base os aspectos metodológicos do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), apesar de delimitar os indicadores de qualidade propostos no referido programa. A pesquisa seleciona um grupo de variáveis que influencia de maneira direta a qualidade do ensino, deixando como recomendação para trabalhos futuros a necessidade de se considerar os demais indicadores de qualidade de ensino, bem como, outros indicadores referentes aos outros segmentos da universidade (pesquisa, extensão e gestão), visto que esses últimos também interferem na qualidade de ensino. O processo metodológico realiza-se em várias etapas, através de reuniões com diretores, coordenadores e professores dos cursos pesquisados, cujo objetivo era sensibilizar a comunidade acadêmica, discutir e levantar sugestões relevantes sobre o objeto de estudo. O método abordado nesta fase foi o do consenso. A coleta de dados, que subsidiou a presente pesquisa, foi realizada por meio dos instrumentos de avaliação (anexos) elaborados a partir das discussões e sugestões levantadas nas reuniões com o respectivo corpo docente da instituição pesquisada. Esta pesquisa permitiu a elaboração de vários relatórios, os quais subsidiarão os gestores da universidade avaliada, no sentido de fazer uma análise crítica dos cursos avaliados, possibilitando a implementação de planos, medidas e ações preventivas ou corretivas para elevar o nível qualitativo do ensino.

**Palavras-chave: Avaliação; desempenho; qualidade no ensino superior.**

## ABSTRACT

PERESZLUHA, Célia Maria. **Subject and teaching staff evaluation in graduation courses. Applied on a University of the State of Paraná.** Florianópolis, 2000. 114pp. Dissertation (Masters in Production Engineering) – Post-Graduation Program in Production Engineering, UFSC, 2001.

*The present project has the objective of creating a process of evaluation of subjects and discharge in graduation courses, applied on a University of the State of Paraná. It seeks the constant improvement in quality of superior education in tune with the society in which it is inserted. The method used throughout this research, besides basing itself in the bibliography it also has fundamentals in the methodological aspects from the Institutional Evaluation Program of the Brazilian Universities (PAIUB), even though it limits the quality indicators proposed by the referred program. The research selects a group of variables that influence directly the education quality, leaving as a recommendation to future projects the need to consider furthermore quality educational indicators, as well as, other indicators concerning other segments of the university (research, extension programs and administration), certain that such also have an important reflection in the quality of education. The methodological process has various steps, beginning with meetings of directors, coordinators and teachers of the courses in research. This method seeks to sensitize the student community, discuss and come up with relevant suggestions of the object in study. The method used was one of consensus. The data collection was done through evaluation instruments (annexed) elaborated through discussions and suggestion in meetings of the teacher staff of the institution in question. This research produced the elaboration of reports that will be used as guidelines by the administrators of the evaluated university, providing them with resources to make critical analyses of the courses, the implantation of guidelines, measures and preventive or corrective actions to raise the quality of education.*

**Key words: Evaluation; discharge; quality of superior education.**

# 1 INTRODUÇÃO

A complexidade das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as universidades e a natureza de suas atividades, torna a seu processo decisório sujeito a um conjunto mais amplo de critérios de avaliação. Além disso, as IES sofrem a interferência direta de agentes internos e externos às decisões sobre estrutura institucionais e serviços a serem oferecidos.

Daí a relevância das referências de SANDER (1984) ao descrever quatro paradigmas que norteiam as práticas de gestão educacional e que resultaram da transposição das teorias organizacionais para as escolas. Assim o autor faz referência a quatro critérios de gestão: eficiência (critério econômico), eficácia (critério pedagógico), efetividade (critério político) e relevância (critério antropológico). Refere ainda que eficiência e eficácia são critérios de natureza instrumental e por isso devem subordinar-se aos critérios efetividade e relevância, desde que critérios de natureza substantiva mais adequados a instituições de ensino. A predominância de critérios de natureza política e antropológica, para a ação organizacional em universidades, faz com que as teorias, que tomam como referência a escolha racional e os fundamentos econômicos da ação, tenham menor poder explicativo nesse tipo de organização, o que justifica a opção, neste trabalho, pela Teoria Institucional.

Reforçando a defesa do uso da Teoria Institucional, o Estado marca presença de forma mais efetiva para a implementação do processo avaliativo, à década de 80, com a realização de seminários, como o Encontro Nacional para discussão do tema “Avaliação do Ensino Superior” (BRASIL. Ministério da Educação, 1988), embora somente à década de 90 estruturaram-se e implementaram-se atividades de avaliação como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (), o Exame Nacional de Cursos – provão (ENC) e as Comissões de Especialistas (Ces) .

Considerando que a avaliação institucional passou a integrar a totalidade das universidades públicas federais e a quase totalidade das universidades particulares, comunitárias confessionais e leigas, torna-se instigante a compreensão dos seus princípios e fundamentos de condução do processo.

Esta razão justifica que a avaliação, nas instituições universitárias, tem sido uma entre muitas outras das grandes preocupações.

Os cursos de graduação passam por uma verdadeiro bateria de avaliações, as quais são todas devidamente regulamentadas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto – (MEC) e são elas:

- Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação;
- Avaliação Nacional de Cursos, nacionalmente conhecido como "provão"; e
- Avaliação Institucional, realizada pela própria instituição, ou seja, é sua auto-avaliação que se desdobra à sondagem do ambiente interno e externo que corresponde à investigação das necessidades e expectativas da comunidade.

As IES são submetidas à avaliação, para obterem autorização de credenciamento e, posteriormente, para o momento do credenciamento. Conforme dispositivo da Lei n.º 9.131/95, art. 9.º, § 2.º, alínea "e", será credenciada ou até mesmo fechada aquela IES, dependendo das condições da qualidade boa ou má dos cursos oferecidos cujos funcionamentos foram para elas permitidos.

A avaliação da qualidade dos cursos superiores atualmente ocupa relevante espaço no cenário nacional. Confirma-se aqui a existência de conscientização social e também dos dirigentes governantes, visto que as questões de educação deixaram de ser mera política social e passou a ser política estratégica, de modo a qualificar melhor os profissionais, pois somente desta forma é possível ambicionar a ocupação de maiores e mais significativos espaços no mercado mundial. Este pensamento se justifica pelo fenômeno globalização cujo comércio se dá em mercado sem fronteiras. A partir de aí, há a situação, em que se percebe, cada vez mais, a necessidade de ampliar os conhecimentos de pessoas com cujas competências podem acompanhar a velocidade das mudanças que são inerentes ao momento histórico e social em que se vive. E, neste novo panorama, evidenciam-se a competição e a concorrência mais acentuadas. Contudo, para continuar em condições de fazer frente a essas situações, significa investir em melhoria do ensino.

Neste processo competitivo, nas instituições implementam-se a avaliação de suas próprias atividades, visando o cliente cuja satisfação deve ser plena. Estas razões são bastantes para justificar o presente estudo, cujo objetivo é conhecer a opinião da comunidade universitária, composta por



clientes internos e externos, de modo a obter informações sobre o desempenho dos cursos de graduação.

A natureza do presente trabalho é uma pesquisa aplicada, cujo objetivo é gerar conhecimentos dirigidos à solução de problemas específicos para aplicação prática.

Por ser de abordagem quantitativa, a pesquisa sobre opiniões e informações está traduzida em números, conforme gráficos e tabelas, no capítulo dos resultados; é também qualitativa, considerando que há interação e relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição unem-se ao ambiente institucional que é a fonte direta e natural para coleta de dados.

Do ponto de vista de seus objetivos é descritiva, visto que descreve as características de uma determinada população através da coleta de dados.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos é um estudo de caso detalhando a situação de uma determinada instituição, e é também participante visto que a pesquisa exige a interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, foram elaborados a partir de um estudo junto ao corpo docente da Universidade da Tuiuti do Paraná, IES localizada na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, para levantar sugestões sobre quais questões seriam mais relevantes ao objeto de estudo. Sendo que o método abordado nesta fase dos trabalhos, foi o do consenso.

Em todas as reuniões realizadas com os docentes, as discussões sobre o tema eram sempre direcionadas sob um fio condutor, isto é, levantar as necessidades sobre o que avaliar, mas sem perder de vista as exigências legais, ou seja, as discussões giravam em torno do mérito e relevância das questões que deveriam ser abordadas, sempre levando em conta os indicadores de qualidade dos cursos propostos pelo MEC.

Após a coleta de inúmeras sugestões dos professores das diferentes áreas do conhecimento da universidade pesquisada, os instrumentos foram elaborados, com base nas sugestões dos grupos de professores e nos indicadores de qualidade de curso do MEC.

A interpretação dos resultados, tem por objetivo enaltecer os pontos fortes da instituição pesquisada, bem como recomendar ações efetivas nas situações apontadas como deficientes, auxiliando a busca da excelência do ensino dos cursos de graduação.

Desta forma, as recomendações além de indicarem ações estratégicas para correção das deficiências apontadas pela pesquisa, também sugerem um estudo mais aprofundado de outros indicadores relativos ao ensino dos cursos de graduação, visto que os mesmos são de extrema importância para obtenção de um diagnóstico com uma visão mais abrangente da avaliação do desempenho dos Recursos Humanos dos cursos.

Além da necessidade de se trabalhar outros indicadores de qualidade, para a excelência do ensino, o presente trabalho demonstra através de suas conclusões, que a avaliação dos aspectos envolvidos no desempenho dos cursos, demanda uma interpretação multidimensional.

O desenvolvimento deste trabalho também constatou, que à Avaliação, seja ela de apenas de um dos aspectos, como é o caso do enfoque desta pesquisa, que pretendeu focar a questão do desempenho, ou no caso, da Avaliação Institucional, que atua no contexto global da instituição e visa verificar uma quantidade muito maior de variáveis que interferem direta ou indiretamente no qualidade do ensino, na produção científica e na formação profissional, trata-se de uma atividade que nunca apresenta fim.

A constatação de que a atividade de avaliação nunca apresenta um fim, reforça o princípio da continuidade da Avaliação nas Instituições de Ensino Superior, propondo aos gestores e aos educadores, uma constante reflexão sobre o tema, com vistas buscar encontrar soluções para os problemas da sociedade.

### **1.1 Justificativa**

Justifica-se esta pesquisa como subsídio aos gestores dos cursos avaliados para um processo de reflexão e autocrítica e, também àqueles educadores que de maneira geral preocupam-se com os aspectos melhoria e aperfeiçoamento ao desempenho dos Recursos Humanos e aos processos acadêmicos envolvidos, segundo atividades didático-pedagógicas.

Esta preocupação se dá tendo em vista que a avaliação da qualidade dos cursos, oferecidos nas e pelas IES ser atualmente um tema que exige empenho e discussão tanto no âmbito por parte das Instituições de Ensino Superior quanto nas organizações industriais e/ou empresariais que compõem o cenário nacional. Portanto, trata-se de uma prática necessária, para que, nas

IES, se verifiquem seus respectivos pontos fortes e pontos fracos de modo a se poder traçar metas e ações estratégicas saneadoras às dificuldades e, então, fortalecer aqueles pontos fortes antes ali apontados, com vistas a alcançar a qualidade excelência nas próprias funções e atividades.

Os resultados desta pesquisa devem traduzir as condições do desempenho do Corpo Docente, o qual deve sinalizar com a elaboração de programas de aprendizado e aperfeiçoamento, com vistas à melhoria no desempenho da instituição.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo geral

- Elaborar um processo de avaliação do desempenho dos cursos de graduação, dos docentes e das disciplinas, visando constante aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Subsidiar um processo de autocrítica para o corpo docente, responsável pelos projetos pedagógicos aos cursos de graduação, possibilitando um constante aperfeiçoamento dos processos acadêmicos;
- diagnosticar condições dos cursos de graduação, cujas necessidades estejam graduadas em pontos fortes e em pontos fracos, para adoção de ações de melhorias;
- verificar a efetiva eficácia dos cursos, a partir da reflexão sobre os respectivos objetivos, processos e resultados;

- verificar o desempenho do corpo docente, com vistas à proposição de programas de aprendizagem e de aperfeiçoamento; e
- contribuir para o processo de avaliação institucional.

### **1.3 Problemas**

Avaliar o desempenho dos docentes dos cursos de graduação, podem conduzir Instituições de Ensino Superior a medidas efetivas de ações a contribuir à melhoria qualitativa dos alunos futuros profissionais?

Avaliar o desempenho dos docentes dos cursos de graduação, podem conduzir as Instituições de Ensino Superior a medidas efetivas de ações corretivas à melhoria da qualidade?

### **1.4 Hipóteses**

Se a avaliação do desempenho dos docentes demanda uma interpretação multidimensional, logo são necessárias verificações sob diferentes pontos de vista;

À avaliação eficaz do desempenho dos docentes, faz-se necessária a elaboração de instrumentos, adequados e capazes de gerar informações fidedigna;

Se avaliar é mensurar qualidade, então significa assegurar as condições de qualidade para o ensino dos cursos de graduação,.

Em se avaliando significa reflexão sobre o grau de responsabilidades, então é possível pelo desempenho dos discentes obter dados de modo a mensurar tais responsabilidades.

Se a qualidade dos discentes está diretamente relacionada com a competência do desempenho do corpo docente dos cursos, então pode-se considerar passível de mensuração o corpo docente pelo corpo discente.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Conduzir as organizações modernas, segundo KAPLAN & NORTON (1997), em um meio ambiente competitivo é, no mínimo, complicado. Diante de tal complexidade, às empresas atualmente é fundamental que exista uma perfeita compreensão de suas metas e dos métodos para alcançá-las. Os executivos ou gestores precisam de indicadores sobre vários aspectos do ambiente e desempenho organizacional, sem o que não teriam como manter o rumo da excelência empresarial.

Sob essa perspectiva, KAPLAN & NORTON (1997) propõem o método *Balanced Scorecard* (BSC), o qual oferece os instrumentos de que os executivos necessitam para alcançar o sucesso no futuro. Ele traduz a missão e a estratégia das empresas num conjunto abrangente de medidas de desempenho que serve de base para um sistema de medição e gestão estratégica. Ainda, enfatiza a busca de objetivos financeiros, mas também inclui os vetores de desempenho desses objetivos e mede o desempenho organizacional sob quatro perspectivas equilibradas: financeira, do cliente, dos processos internos da empresa e do aprendizado e crescimento. O BSC permite que as empresas acompanhem o desempenho financeiro monitorando, ao mesmo tempo, o progresso na construção de capacidades e na aquisição dos ativos intangíveis necessários para o crescimento futuro objetivos (KAPLAN & NORTON, 1997:2).

Esses mesmos autores sustentam ainda que o advento da era da informação nas últimas décadas do século XX tornou obsoletas muitas das

premissas fundamentais da concorrência industrial. Às empresas é difícil obter vantagens competitivas sustentáveis apenas com a rápida alocação de novas tecnologias a ativos físicos, e com a excelência da gestão eficaz dos ativos e passivos financeiros.

O impacto da era da informação é ainda mais revolucionário para as empresas de serviços do que para as indústrias. Entretanto, esse novo ambiente, tanto para as organizações do setor de produção quanto para as do setor de serviços, exige novas capacidades para assegurar o sucesso competitivo. A capacidade de mobilização e exploração dos ativos intangíveis ou invisíveis tornou-se muito mais decisiva do que investir e gerenciar ativos físicos tangíveis KAPLAN & NORTON (1997:3).

Para KAPLAN & NORTON (1997:4), os ativos intangíveis permitem que uma empresa:

- *Desenvolva relacionamentos que conservem a fidelidade dos clientes existentes e permitam que novos segmentos de clientes e áreas de mercado sejam atendidos com eficácia e eficiência.*
- *Lance produtos e serviços inovadores desejados por seus clientes-alvo.*
- *Produza bens e serviços customizados de alta qualidade a preços baixos e com ciclos de produção mais curtos.*
- *Mobilize as habilidades e a motivação dos funcionários para a melhoria contínua de processos, qualidade e os tempos de resposta.*
- *Utilize tecnologia da informação, bancos de dados e sistemas.*

Há um novo ambiente operacional. As empresas da era da informação baseiam-se em um novo conjunto de premissas operacionais; quais sejam: a) operam com processos de negócios integrados, abrangentes a todas as funções tradicionais, a combinarem os benefícios da especialização funcional à agilidade, eficiência e qualidade da integração dos processos; b) integram os processos de suprimentos, produção e entrega, de modo que as operações



representem os pedidos de clientes e não planos de produção (um sistema integrado, desde ao pedidos dos clientes até fornecedores de matérias-primas, permite que todas as unidades organizacionais, formadoras da cadeia de valores, obtenham grandes melhorias de custo, qualidade e tempos de resposta); c) devem aprender a oferecer produtos e serviços customizados; d) devem combinar as eficiências e a agressividade competitiva do mercado global com a sensibilidade às expectativas dos clientes locais; e) devem dominar a arte de prever as necessidades futuras dos clientes, idealizando produtos e serviços radicalmente inovadores, e incorporando rapidamente novas tecnologias de produto para dar eficiência aos processos operacionais e de prestação de serviços; e, por fim, f) devem investir, gerenciar e explorar o conhecimento de cada funcionário que, por sua vez, cada qual deve agregar valor pelo conhecimento e pelas informações possíveis de fornecer. Mesmo para empresas de setores com ciclos de vida relativamente longos, a melhoria contínua dos processos e produtos é fundamental para o sucesso a longo prazo (KAPLAN & NORTON, 1997). As máquinas operam automaticamente; as pessoas devem pensar, solucionar problemas e garantir a qualidade, pois elas não são vistas como custos variáveis (KAPLAN & SWEENEY, 1994).

Então, agregar valor pelo que sabem e pelas informações que podem fornecer significa que há de se investir, gerenciar e explorar o conhecimento de cada funcionário, pois são fatores crítico de sucesso para as empresas da era da informação (KAPLAN & NORTON, 1997).

Na visão de DRUCKER (1997), a gestão empresarial é um órgão econômico e especificamente de uma sociedade industrial. Cada ato, cada

decisão, cada deliberação da administração tem como sua primeira dimensão o desempenho econômico.

- *Tornar o trabalho produtivo e o trabalhador realizado e empreendedor. Então a empresa e/ou instituição têm apenas e na verdade um único recurso: o homem. E, neste caso, é tornar seus recursos humanos produtivos, entendendo que só há desempenho através do trabalho. Eis a função essencial e cada vez se põe mais como tarefa da administração. Atualmente, as instituições da sociedade atual se tornam mais os meios pelos quais os indivíduos buscam seu sustento, encontram seu acesso a uma escala social, à comunidade e à satisfação e realização pessoal.*  
*Significa considerar os recursos humanos não como objetos – mas que têm personalidade, cidadania, controle sobre se trabalham, quanto e quão bem; e que, portanto, exigem responsabilidade, motivação, participação, satisfação, incentivos e recompensas, liderança, posição social e função. Desta feita, tornar o trabalhador realizado e empreendedor é, conseqüentemente, cada vez mais importante, além de ser um parâmetro do desempenho da instituição, conforme declara DRUCKER (1997:37).*
- *Administrar os impactos e responsabilidades sociais. É terceira tarefa. Todas as instituições não existem por si nem são um fim em si mesmas, mas órgãos da sociedade e existem em função desta. O livre empreendimento não se justifica por ser bom para os negócios; ao contrário, só se for bom para a sociedade<sup>1</sup>.*

Todas as instituições contemporâneas, nesta referência de DRUCKER (1997), existem para uma contribuição fora de si mesmas, para atender e satisfazer àqueles que não são seus membros mas clientes ou potenciais clientes. Assim também se dá com empresas e instituições. E, aqui em especial, cabe citar as escolas que não existem em proveito dos seus professores, e sim dos seus alunos. A administração que esquecer disso será uma ‘desadministração’ (DRUCKER, 1997:38).

Assim, cabe entender que nenhuma instituição pode, portanto, viver à margem da comunidade e sociedade, como tentou (aliás, sem sucesso) o Mosteiro Beneditino (ver nota 1). As instituições devem, psicológica, geográfica,

---

<sup>1</sup> Op. Cit.: A primeira nova instituição a surgir após a antigüidade, a primeira instituição do Ocidente, foi o Mosteiro Beneditino, no século seis. Entretanto, não foi fundado para servir à comunidade e à sociedade. Pelo contrário, foi fundado para servir exclusivamente a seus membros, ajudando-os na sua própria salvação. Foi por isso que São Bento isolou seu convento da sociedade humana e levou-o para uma região agreste. Não que ele estivesse particularmente preocupado em que seus monges cedessem às tentações do mundo. Ele viu perigo maior: que se interessassem por ele, assumissem responsabilidades por ele, tentassem fazer o bem e fossem forçados a assumir liderança (DRUCKER, 1997:38).

cultural e socialmente, fazer parte da comunidade. Para cumprir sua função, há de impactar indivíduos, comunidades e sociedade; precisa ter poder e autoridade sobre as pessoas, *e.g.*, empregados, cujas metas e finalidades não são definidas pela empresa e/ou instituição, nem dentro dela(s). E, nesta sociedade contemporânea pluralista de organizações, precisa acrescentar às suas preocupações fundamentais pelas 'quantidades' da vida (ou seja, pelos bens e serviços econômicos), um crescente interesse pela 'qualidade' da vida, isto é, pelo ambiente físico, humano e social do homem moderno e da comunidade moderna.

Além destas dimensões, DRUCKER (1997) acrescenta um outro aspecto relevante. É a questão tempo: presente e futuro, mesmo considerando curto o longo prazo.

Para efeito, aperfeiçoar trata-se de o gestor otimizar o aproveitamento de recursos. E a isso chama-se eficiência, enfoque nos custos; enquanto a eficácia concentra-se nas oportunidades de gerar receitas, criar mercados, e modificar as características econômicas dos produtos e mercados existentes. A eficácia é o fundamento do sucesso – eficiência é a condição mínima de sobrevivência após o sucesso ter sido atingido. A eficiência se ocupa em fazer as coisas corretamente. Eficácia significa fazer as coisas certas (DRUCKER, 1997).

Mas, para DRUCKER (1997) a gestão global, nas empresas de hoje, exige integração, o que também exige um trabalho específico (administrar administradores) e um instrumento específico (a administração) e aí o público em geral tem uma certa participação. Então a administração terá de aprender a dirigir, simultaneamente, uma organização administrativa existente e uma nova organização inovadora. Para efeito, a missão e a finalidade da instituição fazem de

fato a diferença e a necessidade fundamental é tornar a 'não-empresa', a instituição de prestação de serviços, administrável e administrá-la para que possa ter um bom desempenho. E, para tanto, é indispensável o conhecimento produtivo. E este até à produtividade com respeito ao trabalhador intelectual é antes de tudo qualidade. Aí também não é possível haver divórcio entre planejamento e execução no trabalho intelectual. Pelo contrário, o trabalhador intelectual, no trabalho que exige conhecimentos, deve ser capaz de planejar por conta própria, desde que o pressuposto de que no trabalho intelectual não há condições de o profissional determinar a melhor maneira de executar um determinado tipo de trabalho. Pois a maneira ideal está fortemente condicionada ao indivíduo e não é inteiramente determinada pelas características físicas, ou mesmo mentais, da tarefa. É também de cunho temperamental. Então cabe à administração fazer com que os valores e aspirações dos indivíduos contribuam para o potencial e bom desempenho organizacional que é resultado do desenvolvimento econômico e social. O desenvolvimento é uma questão de energias humanas e não de riqueza econômica. E a geração e direção dessas energias é a tarefa gerencial que, por sua vez, é a força motriz; o desenvolvimento é a consequência (DRUCKER, 1997:50-53).

Daí que a gerência irá cada vez mais se preocupar com a expressão das crenças e valores básicos e com a consecução de resultados mensuráveis. E será cada vez mais responsável não só pelo padrão de vida de uma sociedade, como também pela sua qualidade de vida (DRUCKER, 1997:57).

Ora, considerando que o responsável pelo desempenho do trabalhador é o administrador, então ele tem cinco operações básicas e juntas compõem a

integração de recursos em um organismo ativo e em crescimento. São as operações (DRUCKER; 1997); fixar objetivos, organizar tarefas, motivar e comunicar a equipe de trabalho e, o mais fundamental, avaliar o trabalho por padrões de mensuração.

Aqui, a preocupação maior se dá com a avaliação, razão porque há de se deter mais especificamente no tratamento desta tarefa. Em sendo assim, o gestor deve estabelecer os padrões de mensuração ao desempenho da organização; assegurar que todo funcionário tenha seus padrões de avaliação, que estes estejam voltados ao desempenho da organização como um todo e que estejam, ao mesmo tempo, voltados ao trabalho de cada um e ajudem o indivíduo a executá-lo.

A avaliação exige antes, segundo DRUCKER (1997:68), princípio da justiça e requer integridade de caráter do administrador cujo instrumento analítico é a informação, a palavra escrita ou oral ou a linguagem dos números. Contudo, isso não basta se o administrador não controlar seu próprio desempenho, definir suas metas para ser capaz de avaliar sua atuação e seus resultados de acordo com elas, considerando que a recente capacidade de se produzir informações para avaliação tornará possível um autocontrole eficaz; e se for assim aproveitada, acarretará um avanço significativo da eficácia e do desempenho da administração. Além disso será necessário cuidado para manter os controles dentro de uma perspectiva global adequada, pois doutra forma acontecerá que os administradores dirigirão suas unidades, sem visar obter o melhor desempenho, mas visando apresentar da melhor forma possível as informações de controle e avaliação.

Então a verdadeira lição à nova empresa inovadora é que a organização é um meio voltado para um fim cujo ponto é a liberação e mobilização das energias humanas – e não simetria, harmonia e concordância. O desempenho do ser humano é a meta da organização e a sua grande prova, pelo simples aspecto de avaliação e pelo fato de que não há uma resposta definitiva, administrar depende da avaliação constante como processo para resultados e para mudanças constantes (DRUCKER, 1997: 217).

Para HAMPTON (1992:473), a avaliação está relacionada ao sistema de controle de uma organização, desde que, na administração, controles significa mensurações, ou até obter informações sobre o desempenho e com elas realimentar os gestores, de forma que estes possam comparar os resultados reais com os planejados e decidir o que fazer com relação a quaisquer discrepâncias ou problemas aparentes.

Sob este mesmo prisma, declara o autor que planejamento, controle e decisão são atividades interligadas. Planejamento estabelece as metas e as ações para alcançar tais metas e também fornece padrões expressos ou implícitos em relação aos quais o desempenho real pode ser comparado. O controle começa com o esquema de expectativas representado pelos padrões, representado pelos padrões (indicadores de qualidade). Desse modo, o controle consiste em uma série de passos auxiliares a garantir o desempenho real moldado ao planejado. A decisão começa com a informação gerada pelos controles.

Para HAMPTON (1992:474), as atividades de planejamento precedentes ao controle (ou a avaliação) podem ser assim sintetizadas: definir os objetivos

e as metas básicas; desenvolver estratégias e políticas gerais para garantir o seu alcance; e desenvolver planos operacionais específicos, por exemplo, cronogramas, orçamentos e procedimentos para levar a efeito os planos gerais.

Para o planejamento, os passos básicos do processo de controle são os seguintes, conforme ensina HAMPTON (1992:474), medir o desempenho; realimentar com os resultados; e comparar os resultados reais com os planejados.

É relevante observar que os controles geram informações às decisões e, independente do que e de que modo eles refletem, cabe aos gestores decidir sobre ações apropriadas para ajudar a guiar e dirigir a organização na direção de suas metas. Então, os controles começam onde terminam os planos, as decisões começam onde terminam os controles (HAMPTON, 1992).

Há três problemas, ao se projetar plano de mensuração de desempenho. São eles: o quê, como e quando medir. Para resolvê-los, convém que o gestor se atenha ao foco, pois o que medir está implícito - freqüentemente, porém, não de forma muito clara – nos objetivos ou metas estabelecidos pelo processo de planejamento, segundo HAMPTON (1992:476). Este tipo de mensuração auxilia gerentes a esforçarem-se por maior produtividade; entretanto, a contribuição verdadeira vem daqueles fatores que fazem diferença. Por outro lado, há que se perguntar se se deve medir cada evento ou item, ou apenas uma amostra, é outra escolha a ser feita no projeto de um sistema de controle. Não é sempre, mais em muitas vezes, cada evento deve ser mensurado, como em algumas situações de inspeção e auditoria que requerem a verificação de cada item. A monitoração contínua dos processos de

produção pode ser apropriada em algumas situações; muito embora e em geral, o que a mostragem não consiga revelar o que precisa ser conhecido sobre cada item, ela não é aplicável. Então, até que ponto as mensurações devem ser abrangentes é uma função tanto dos padrões necessários quanto do custo da mensuração. Diferente é a questão sobre o que determina quando medir. Em alguns sistemas de controle, observa HAMPTON (1992:478), o desempenho é medido durante sua ocorrência, o que era o caso do sistema de observação de serviços. Em outros sistemas, as medidas são tomadas somente depois que o desempenho já ocorreu. Esse é o caso das notas das provas finais de cursos. É importante observar que qualquer desvio de prazos intermediários, em um projeto multifásico, pode ser monitorado. Ainda, quaisquer desvios nos estágios iniciais do cronograma podem alertar os gestores sobre a necessidade de fazer ajustes compensatórios mais tarde, considerando que o desempenho deve ser verificado no término de uma fase, porque a próxima fase não pode ser empreendida, a menos que as fases precedentes tenham sido satisfatoriamente completadas. Apesar disso, é inevitável o fato de que há muitas situações nas quais é impraticável medir o desempenho antes de ele se completar. O desempenho pode ocorrer num período curto demais de modo a permitir a realimentação e o ajustamento antes de a tarefa se completar (HAMPTON, 1992).

No contexto empresarial, entende LUCENA (1992) que, na prática, a gerência do processo de avaliação de desempenho confunde-se com a própria gerência do negócio, à medida que as ações são canalizadas para obtenção dos resultados. Ou seja, se o desempenho não for gerenciado, o negócio também não



será administrado adequadamente, e segundo LUCENA (1992) é impossível separar essas duas coisas.

A lógica do processo demonstra claramente que todas as ações empreendidas deverão orientar-se à busca da realização da Missão Empresarial, traduzida em objetivos econômicos e sociais. Para realizar esses objetivos, a empresa utiliza vários recursos: financeiros, tecnológicos, matéria-prima, processos de produção e de vendas, *marketing* entre outros. No entanto, tais recursos por si só não garantem o alcance dos objetivos. Seu uso adequado depende das pessoas que os manipulam, porque representam meios de trabalho. É das pessoas que vêm a ação, a criatividade, o desempenho e conseqüentemente as decisões sobre como usar tais recursos. Se as pessoas falham na sua utilização, no processo de tomada de decisão e na execução das atividades, os resultados esperados estarão comprometidos. Por outro lado, a competência pessoal não se esgota no saber usar esses recursos, e sim em saber correlacioná-los com a visão do negócio, a visão do mercado, a satisfação dos clientes e com a orientação para resultados. Assim, o alcance dos objetivos nada mais é do que o conjunto de contribuições dos empregados. Refletem a competência humana no uso eficiente e eficaz dos seus talentos e dos recursos empresariais que compõem a sua infra-estrutura produtiva (LUCENA, 1992:16).

O desempenho positivo, por sua vez, para LUCENA (1992:18), está condicionado a algumas variáveis, tais como a definição do que esperado do empregado (resultados) e ao equacionamento dos requisitos necessários ao bom desempenho. Esses requisitos estão relacionados à qualificação Profissional, às facilidades administrativas identificadas na cultura

Organizacional, ao Estilo Gerencial, praticado e ,as contingências do Ambiente Externo. O conjunto desse processo dimensiona o campo de atuação da Avaliação de Desempenho, destacando-se quatro pontos básicos: Negociação do desempenho (Resultados Esperados); Acompanhamento do desempenho (*feedback* ao empregado); Ações sobre o desempenho; e Avaliação de resultados.

Ainda, a sistematização da avaliação do desempenho visa apenas dotar a empresa de uma ferramenta gerencial ou de um processo mais bem estruturado para conduzir de forma mais eficaz a gestão do desempenho na busca da motivação, da qualidade, da produtividade e de resultados positivos de trabalho (LUCENA, 1992).

Para esta mesma autora, da mesma forma que a empresa precisa de recursos diversos para funcionar, dimensionados em sua infra-estrutura produtiva, existem certos requisitos e condições para o desempenho humano. As dimensões dessa variável desdobram-se em quatro componentes básicos (LUCENA, 1992):

- *Qualificação profissional: o que se avalia são os resultados apresentados pelo empregado, tendo como parâmetros os padrões de desempenho definidos.*
- *Cultura organizacional: verificam-se alguns indicadores como a existência de conjunto de valores, crenças e comportamentos que é compartilhado e vivenciado pelo corpo social da organização, caracterizando padrões de conduta claramente definidos e precisam ser dimensionados e confrontados com a realidade da organização.*
- *Estilo gerencial: esta referência faz-se necessária por ser o gerente ou supervisor o responsável pela 'gerência do desempenho'. De fato, o alcance dos objetivos propostos, a operacionalização do processo desde a fase de negociação do desempenho (resultados esperados), o acompanhamento do desempenho, as ações dele decorrentes, até a fase de avaliação, demonstram a atuação permanente da gerência no seu dia-dia de trabalho.*

O sucesso do processo de Avaliação do Desempenho em todas as suas fases e etapas depende fundamentalmente da gerência, na medida em que a Avaliação do desempenho for utilizada como ferramenta gerencial de

acompanhamento e de ação permanentes sobre o desempenho dos empregados na busca de qualidade, a produtividade e resultados positivos.

- *Ambiente externo: o impacto deste requisito está correlacionado com a capacidade da organização em interpretar os efeitos das mudanças do ambiente e adaptar rapidamente sua infra-estrutura produtiva e a capacitação da sua força de trabalho para enfrentar as demandas de transformações.*

As empresas que já perceberam a importância da orientação do seu negócio para o mercado têm consciência de que são as expectativas do ambiente que irão direcionar as decisões voltadas para o desempenho organizacional e individual (LUCENA, 1992).

O processo de avaliação de desempenho é um dos mais utilizados em gestão de Recursos Humanos porque é, sem dúvida, o que constitui uma atividade natural exercida por chefia e o que justifica as decisões sobre os empregados, independentemente de a empresa deter um programa sistematizado e regulamentado à aplicação e uso (LUCENA, 1995).

Este fato se dá tendo em vista que o desempenho é fator objetivo e concreto da capacidade do fazer do indivíduo. É o que pode ser controlado e mensurado, e, além disso é o que pode informar da possibilidade de projetar o que o indivíduo será capaz de fazer no futuro. Fator que se justifica porque há uma correlação, teoricamente, segundo LUCENA (1995), entre alto desempenho e alto potencial, desde que não haja interferência de outros fatores.

Em seus estudos, LUCENA (1995:130) declara que para o funcionamento eficaz do processo de Planejamento de Recursos Humanos, torna-se imprescindível que a empresa disponha de um sistema de avaliação de desempenho que, dentre outras finalidades, possibilite identificar as competências

da organização capazes de responderem às expectativas empresariais e colocá-las em posições ou cargos que exijam competências.

Para melhor focar, dentro deste panorama sobre avaliação, convém aqui explicitar o aspecto de real relevância, que é a avaliação institucional, objeto deste estudo.

A avaliação institucional da qualidade requer um programa abrangente para envolver de forma global toda a instituição. Ou seja, deve perpassar todos os componentes do sistema e do ambiente do qual está inserido. A estrutura de um programa de tal envergadura sugere que o processo seja feito por partes (SVEIBY, 1998).

A avaliação, para SVEIBY (1998), deve ter por finalidade melhorar a qualidade dos serviços, oferecidos aos clientes da organização e, de modo geral, atender aos anseios da sociedade. A avaliação completa dos Ativos Intangíveis é composta da avaliação externa; nesta, a avaliação é submetida aos seus clientes, credores e acionistas da organização. A avaliação externa é o momento em que a empresa se descreve da forma mais precisa possível para os envolvidos, clientes, credores e acionistas para que eles possam avaliar a qualidade da gerência. A avaliação interna é realizada por uma equipe, especialmente designada e treinada para esse fim. As informações obtidas, a partir dessa verificação, serão utilizadas pelo gerente que precisa conhecer e o máximo possível a empresa para poder monitorar seus progressos e tomar medidas corretivas, quando necessário. Ou seja, esse instrumento fornece um sistema de gerenciamento de informações. E, com a avaliação da competência profissional, é verdade que se estará avaliando a competência dos funcionários. Com isto, obtém-se uma fonte inestimável de

conhecimentos das estruturas interna e externa, pois estas influem na totalidade da organização (SVEIBY, 1998).

Para efeito, SVEIBY (1998) referenda que, à avaliação institucional da qualidade na era do conhecimento, deve-se cumprir alguns passos.

Optou-se, para efeito deste trabalho, citar três fases, conforme abaixo se as descreverá.

À primeira etapa, a finalidade é fazer um estudo minucioso para estabelecer os objetivos da avaliação, metodologia, o planejamento e os procedimentos operativos. Os instrumentos de avaliação dos ativos intangíveis devem ser elaborados com base na teoria da Gestão do Conhecimento, a qual sugere utilizar os seguintes indicadores: crescimento/renovação, eficiência e estabilidade. Estes indicadores devem ser submetidos aos três elementos dos ativos intangíveis, ou seja, à competência profissional, à estrutura interna, e à estrutura externa.

A segunda etapa,

a) deve-se proceder a um estudo da classificação de todos os grupos de funcionários, conforme recomenda a literatura da Gestão do Conhecimento, que os classifica nas seguintes categorias: profissional ou pessoal de suporte, conforme abaixo se tratará de cada uma delas.

- Categoria dos profissionais: o termo profissional designa as pessoas que planejam, produzem, processam ou apresentam os resultados ou as soluções, segundo a Gestão do Conhecimento. Estas pessoas estão diretamente envolvidas com os clientes e ajudam a construir o conceito empresarial da organização, fortalecendo a estrutura externa.

- Categoria do pessoal de suporte. Pessoal de suporte são aqueles que trabalham nos setores de contabilidade, administração, recepção, protocolos, secretarias e tesourarias. Os especialistas (consultores) e fornecedores externos devem ser envolvidos na avaliação. Os contratados autônomos (não assalariados) são importantes elementos nas redes externas que uma empresa do conhecimento forma, com a finalidade de sustentar o processo de conversão do conhecimento e são eles considerados parte da estrutura externa da instituição.
- b) a competência profissional pode também ser dividida de acordo com as divisões de uma organização. O foco da avaliação deve estar voltado para a comparação, portanto, deve-se verificar se a empresa está ganhando ou perdendo competência em suas áreas essenciais. Exemplo da utilização da classificação – o valor da categorização de pessoas está nos números que posteriormente podem ser utilizados como denominadores para criar indicadores com base nas pessoas e não no capital financeiro.
- À terceira etapa, a competência dos funcionários não é apenas um dos três ativos intangíveis, mas também uma fonte das estruturas interna e externa, razão porque aqui se inicia.
- a) Avaliação de competência - nesta fase, há de se considerar os indicadores crescimento/renovação, de eficiência e instabilidade, respeitando todos os seus sub-itens, para que se possa proceder a um levantamento fidedigno do estágio de competência em que se encontram os funcionários.
- Indicador de crescimento/renovação

- Tempo de profissão: o tempo de profissão é uma medida para habilidade e experiência do corpo de profissionais de uma empresa; a experiência profissional por profissional é uma medida de habilidade e experiência médias de cada indivíduo.

O indicador de um gráfico, no período de dois anos, reflete o nível de mudança da competência média, obtida em taxa de crescimento/renovação.

Num gráfico ou tabela, devem constar dados de vários anos.

- Nível de escolaridade: trata-se da escolaridade dos profissionais empregados que reflete, na avaliação da competência, e impõe conseqüências de conhecimento para a empresa alcançar sucesso.

A educação formal acadêmica impõe ao aluno lógica para processar quantidades de informação. Esse item é bom indicador e revela também o tempo médio de educação. A mudança na média indica o melhoramento do nível educacional médio. É importante manter um histórico dessas informações, tanto para uso interno quanto para fins de comparação com outras empresas que atuem no mesmo campo de conhecimento.

- Custos de treinamento e educação: nas empresas do conhecimento, dependentes do conhecimento e da competência de seus funcionários, investir deve ser a ordem, para o desenvolvimento da competência, embora deva-se considerar os registros de custos e os de tempo por serem onerosos, pois são indicadores de avaliação como um percentual da rotatividade ou do número de dias dedicados à educação por profissional.

- Graduação é o nível de escolaridade em que se deveria descrever com precisão. Entretanto é melhor atribuir graus, com uma escala de cinco ou de

três pontos para análise com métodos estatísticos. Este método favorece o rastreamento do modo a competência se desenvolver, conforme o campo, tempo, e sua influência no câmbio de pessoal.

- Rotatividade é um aspecto que afeta a competência da empresa. Convém uma tabela de rotatividade de competência, para a empresa, relacionada com o número de funcionários. A mudança nos anos de experiência dividida em três componentes; o nível de ganho resultante dos novos recrutamentos de expansão (em oposição ao simples acréscimo de um ano para todo mundo), o nível de perda resultante da saída de funcionários e o nível de ganho ou perda resultante da substituição dos funcionários que deixam a empresa.
- Clientes que aumentam a competência: profissionais em geral passam parte do seu tempo trabalhando para os clientes – fonte mais importante de desenvolvimento da competência. Razão porque obtêm-se informações valiosas – a partir da medição da proporção de serviços de clientes que contribuem para esse desenvolvimento.
- Indicador de Eficiência
- Proporção de profissionais na empresa: é indicador chave da eficiência o número de profissionais dividido pelo número total de funcionários. Esta proporção indica a importância dos profissionais à empresa. Então compara-se empresas atuantes na mesma área, desde que o cálculo para este fim seja as empresas comparadas.
- Efeito alavancagem; a medida de avaliação anterior também permite o cálculo do efeito alavancagem dos profissionais e considera todas as



peçoas engajadas nos projetos, assalariados ou não, porque identifica o grau de poder de captação atribuídos aos profissionais da empresa. O efeito alavancagem pode ser calculado em todos os níveis e para todas as categorias de pessoal.

- Valor agregado por profissional: expressa o nível de valor gerado pelos profissionais de uma empresa. É a melhor medida de avaliação da produção. Nas empresas do conhecimento, o valor agregado por profissional pode ser considerado a mais pura medida de avaliação da capacidade para produzir valor econômico, são os geradores de toda a receita a cobrir todos os custos de manutenção dos profissionais da área. O valor agregado por profissional pode ser calculado também ao contrário, isto é acrescentando-se o lucro antes da depreciação e os juros ao total dos salários, honorários e encargos sociais. A capacidade dos profissionais de gerar lucro depende do estado do mercado, da eficiência da gerência e do nível de valor agregado pago diretamente aos funcionários em forma de salários e benefícios, pois constituem o item de custo isolado mais alto no orçamento de uma empresa do conhecimento, os lucros são influenciados pelas políticas salariais. O valor agregado por profissional é válido apenas como medida de avaliação, se os números representativos do lucro puderem ser excluídos desses itens.
- Indicador de Estabilidade
- Média etária: são funcionários de idade mais avançada os mais estáveis porque tendem a ali permanecerem. Uma organização assim caracterizada é mais estável do que outra com mais jovens no mesmo setor. Razão porque a média de idade é um bom indicador de estabilidade e de mais sabedoria

do que impulso. Adotar com auxílio de um política deliberada de recrutamento instala uma estrutura etária estável. As curvas de idade e experiência são importantes nas organizações do conhecimento e devem ser rigorosamente monitoradas. O número médio de anos é um indicador da competência profissional.

- Tempo de serviço: é definido como o número de anos dedicados a mesma organização e é um indicador da estabilidade da competência. O tempo de serviço dos administradores pode indicar a estabilidade da estrutura interna.
- Posição relativa de remuneração: em geral é expressa com 97 ou 103 índice, pelo seu alto valor informativo, em função dos níveis médios de custo em relação à concorrência, e influencia as atitudes dos profissionais. A posição relativa de remuneração é interessante também porque pode indicar probabilidade de funcionários egressos.
- Taxa de rotatividade de profissionais: é um indicador de estabilidade fácil de calcular e comparar com outras empresas. Uma rotatividade muito baixa (abaixo de 5%) sugere uma situação estável, porém estática. Uma taxa de rotatividade elevada (acima de 20%) normalmente sugere que as pessoas estão insatisfeitas. A taxa de rotatividade deve se manter dentro de uma faixa; ao contrário é um indício de que houve alguma mudança interna na empresa. As empresas podem utilizar a medida da taxa de rotatividade como uma ferramenta gerencial para manter um nível suficiente de dinâmica. A taxa de rotatividade é calculada da seguinte maneira; o número de pessoas que deixam a empresa durante o ano é dividido pelo número de pessoas empregadas no início do ano.

b) A avaliação da Estrutura Interna: a manutenção interna é a principal atividade dos funcionários na administração de setores porque constituem o pessoal do suporte.

- Indicador de Crescimento/Renovação
  - Investimento na estrutura interna: os investimentos em inovação são dispêndios quase sempre contabilizados como custos, indicam incremento da estrutura interna, e devem ser monitorados e revistos anualmente.
  - Investimento em sistemas de processamento de informações: o investimento em tecnologia de informação é medida de progresso ao cumprimento da missão da empresa. Uma empresa com sistemas mais avançados de tecnologia da informação soluciona os problemas dos seus clientes com mais eficiência. A quantidade de computadores ou outros pacotes da tecnologia da informação por pessoal também podem ser utilizados como um número de controle.
  - Contribuição dos clientes para estrutura interna: a proporção de serviços aos clientes que melhoram a estrutura interna da empresa é uma variável importante porque contribui para o crescimento do ativo.
- Indicador de Eficiência. A eficiência da estrutura interna é proporcional ao número de pessoal de suporte em relação ao número total de funcionários. Uma mudança na proporção indica se a eficiência está melhorando.
- Medidas de avaliação e atitudes: Classifica-se um juízo de valor dentro da estrutura interna em: atitude dos funcionários em relação ao local de trabalho, aos clientes e aos superiores hierárquicos. Este tipo de atitude geralmente é chamado de cultura corporativa. As atitudes dos funcionários

em seu local de trabalhos podem ser avaliadas ao modo da opinião do mercado em relação à empresa. Se favoráveis, essas contribuem (in)conscientemente para melhorar a imagem da empresa entre os seus clientes; ao contrário, influenciarão inconscientemente os clientes e talvez invalidem os argumentos da mais sofisticada campanha publicitária. Os resultados desse tipo de pesquisas indicam o modo de a estrutura interna estar se desenvolvendo. Os resultados das pesquisas de atitude devem ser sintetizados em alguns índices para acompanhamento anual posterior.

- Indicador de Estabilidade
  - Idade da Organização: uma organização antiga costuma ser mais estável do que uma jovem.
  - Rotatividade do pessoal de suporte: o pessoal de suporte e os gerentes fazem a estrutura interna. Eficiência depende do desempenho deles, e uma baixa taxa de rotatividade indica isto. A taxa de rotatividade para o pessoal deve se manter dentro de uma faixa, exatamente como a taxa para os profissionais.
  - Taxa de novatos: é determinada pelo número de pessoas com menos de dois anos de emprego. Em geral, os novatos apresentam uma taxa de rotatividade elevada, seus membros também são menos eficientes por ainda não terem se enquadrado na tradição da organização e não conhecem a forma mais eficiente de ação. Um alto percentual de novatos, é portanto, um sinal de que a organização está menos estável e menos eficiente.
- c) Avaliação da estrutura externa. A estrutura externa inclui marcas, imagem e relacionamento com os fornecedores e, principalmente envolve as relações

com os clientes. O tempo de trabalhos dos funcionários aos clientes é um tempo potencialmente destinado a manter, estabelecer e desenvolver relações com os clientes. Antes de avaliar o crescimento/renovação, a eficiência e a estabilidade da estrutura externa, os clientes da empresa devem ser divididos por categorias. As mudanças verificadas ao longo do tempo na estrutura dessa categorização podem ajudar as empresas a avaliar seu potencial de desenvolvimento (SVEIBY, 1998). Depois que os clientes tiverem sido divididos por categorias os indicadores de avaliação de crescimento/renovação, da eficiência e da estabilidade podem ser novamente aplicados.

Existem empresas que dividem seus clientes da seguinte maneira:

- Aqueles que contribuem para a imagem, as referências e/ou negócios (classificados em uma escala graduada em muito / médio / não muito). Estes clientes são líderes de opinião em seus setores ou se mostram satisfeitos. São clientes que estão dispostos a servir de referência.
- Aqueles com projetos desafiadores e amplamente educativos que contribuem para a estrutura interna da empresa (muito / médio / não muito). São clientes que oferecem oportunidades para o desenvolvimento de novos métodos.
- Aqueles que melhoram a competência individual (muito / médio / não muito).

Avaliando o volume desse segmento, a empresa pode ver até que ponto

essa meta está sendo alcançada. As pesquisas com os clientes podem ser utilizadas, portanto, para fins estratégicos.

O valor de uma base de clientes também pode ser avaliado em termos de desenvolvimento de mercado, pela probabilidade dos clientes em gerar um fluxo de novos projetos, e evitar os projetos isolados ocasionais. Um dos meios de competição mais importante é, portanto, a escolha de clientes certos, por exemplo:

- os lucrativos;
- os que aumentam a competência dos profissionais;
- os que sustentam o incremento da estrutura interna;
- os que constroem a imagem e proporcionam contatos com outros clientes.

Uma estratégia-chave é atrair clientes cujos projetos venham melhorar a imagem, a estrutura interna ou a competência individual e sejam de alta qualidade e lucrativos.

- Indicador de Crescimento/Renovação
  - Lucratividade por cliente: ao determinar a lucratividade de sua base de clientes, critério mais valioso que o da por produto, as empresas devem ser monitoradas de forma rotineira. Para calcular o número de controle-lucratividade por cliente, os custos e receitas devem ser divididos por categorias.
  - Crescimento orgânico: é um aumento nos faturamentos com receita gerada pela dedução das aquisições, é uma medida do grau de receptividade do conceito empresarial pelo mercado. O crescimento decorrente de aquisições

pode ser um indício de sucesso, recrutamento em massa disfarçado de um grupo de profissionais.

- Indicador de Eficiência

- Índice de clientes satisfeitos: é o melhor indício precoce de melhoria ou deterioração de resultados, que servem antes ao marketing. É perfeitamente viável anexar aos demonstrativos financeiros um índice das percepções dos clientes em relação à qualidade e às atitudes.

- Indicador de Estabilidade

- Proporção de grandes clientes: O percentual de faturamento é atribuído ao número de clientes que representam 50% dos faturamentos. A estrutura etária é a longevidade do tempo do cliente trabalhando com a empresa. Também pode ser uma valiosa fonte de informações. A estrutura etária costuma mudar de forma lenta.

Dois indicadores-chave podem ser utilizados para avaliar este fator:

- Taxa de clientes dedicados – essa medida indica o grau de dedicação dos clientes e, por isso, é sinal de estabilidade. A empresa que inicia suas atividades apresenta taxa baixa.
- Frequência da repetição de pedidos: uma alta frequência na repetição de pedidos é indicativo de satisfação dos clientes. Clientes estáveis e fiéis são clientes lucrativos a longo prazo. Se a utilidade do cliente for alta os ganhos também o serão.

## 2.1 Conceito de Avaliação

De acordo com o estudo da Comissão das Comunidades Europeias (CCE,1993), em muitos países europeus, o conceito de qualidade tem sido motivo de debates por parte dos gestores dos sistemas de ensino, em virtude da preocupação sempre crescente com o nível da qualidade do ensino superior europeu.

No Brasil, segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), o debate sobre a avaliação nas universidades data dos anos 80 por ocasião do desenvolvimento de experiências isoladas.

São muitos os fatores envolvidos na avaliação de desempenho das instituições, exigindo primeiramente algumas considerações.

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), o termo avaliação, no contexto institucional deve ser tratado no seu sentido estrito, ou seja, sistemático, que se utiliza de procedimento, apoiado no uso do método científico.

A partir de diferentes conceitos pesquisados, AQUILAR & ANDER-EGG (1994) sistematizaram e elaboraram a seguinte definição:

*[...] a avaliação é 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, comprovados 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.*

Ao definir a avaliação como uma forma de pesquisa social e aplicada, estão estes autores se referindo à utilização do método científico; quando se referem a que ela é destinada a identificar, obter e proporcionar, querem



salientar que se é um processo que julga algo, é necessário, portanto, conhecer antes o objeto a ser avaliado, devendo ainda apoiar-se em informações pertinentes e relevantes, sem entretanto serem excessivas ou insuficientes.

Em estudos semelhantes, para BARCELOS (1987:26),

"a avaliação, na concepção sistemática, é uma atividade integradora porque revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos outros ainda não percebidos na prática desenvolvida,... mas que por ela podem ser apontado. Ainda, avaliar é aprender, portanto todos precisam ter o direito de realizar essa aprendizagem

Para ARRUDA (1997:61), a avaliação refere-se ao julgamento e à análise sistemáticos, sobre o mérito ou eficácia de um programa, atividade ou processo. Para qualquer avaliação profunda não se pode considerar somente os resultados, seja com relação aos objetivos (saídas) desejados quanto a efeitos mais complexos (resultados ou impactos), contudo há de se de considerar também as condições iniciais e os recursos disponíveis às unidades que estão sendo avaliadas, bem como os processos em curso, em tais unidades. A avaliação como parte de um processo de Gestão da Qualidade é a busca de indicadores para avaliar as metas e a execução de planos e programas da qualidade institucional com vistas à melhoria contínua.

A avaliação é um instrumento fundamental para a mudança planejada, e é um esforço concentrado das pessoas que compõem a instituição (ARRUDA, 1997).

Há um consenso, entre agentes do governo, políticos, representantes do setor econômico e da opinião pública em geral, que a qualidade em qualquer tipo de instituição - inclusive instituições acadêmicas – não pode ser

assegurada sem um mecanismo de avaliação, contribuição e responsabilidade (ARRUDA, 1997:63).

Para BELLONI *et al.*(1987), avaliação institucional é um processo de tomada de consciência, cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento do rumo, não se constituindo, portanto, num instrumento de punição.

Para ARRUDA (1997:6-8), além do termo qualidade, um pequeno número de termos especializados a ela relacionados, agora em uso comum no contexto da qualidade referente à educação superior, necessita de definição; quais sejam:

- *processo – atividades definíveis, repetíveis e previsíveis utilizadas para fornecer um produto ou serviço;*
- *produto – resultado de uma atividade específica. Em uma IES, o produto é geração e transmissão do conhecimento, aluno formado, serviços prestados à sociedade;*
- *cliente – aquele (pessoa, instituição, processo) recebe e utilizador do produto. Em uma IES, clientes são os alunos e, de forma mais geral, são a sociedade;*
- *fornecedor – a cada processo institucional, aluno é cliente do processo anterior, enquanto o processo anterior é o seu fornecedor;*
- *política da qualidade - são as diretrizes globais de uma instituição à qualidade; é formalmente expressa pela alta administração;*
- *gestão da qualidade – função gerencial determinadora e implementadora da política da qualidade (planejamento estratégico da qualidade, planos de ação e avaliação);*
- *controle da qualidade – mecanismos institucionais ou sistema para assegurar conformidade com padrões de qualidade. Adaptado da indústria, gestores da qualidade monitoram, quase independentes da força de trabalho principal que deve estar convencida da importância da qualidade, no caso da educação, monitoram as características das saídas. Na educação superior, o controle da qualidade pode ser focado sobre as entradas, saídas ou mecanismos usados para monitorar a qualidade, ou os três juntos;*
- *garantia da qualidade – em geral são os mecanismos e ações a proporcionar aos mantenedores confiança sobre os mecanismos de controle da qualidade e aos padrões a serem alcançados nas saídas. Contudo, às vezes, é usado para significar uma garantia ou certificação de que há seguimento dos padrões;*
- *auditoria da qualidade – processo de pesquisa externa garantidoras dos mecanismos de controle da qualidade implantados em algum local;*
- *contribuição da qualidade – revisão ou exame sistemático, usualmente conduzido externamente, a determinar cumprimento dos planos de atividades da qualidade elaborados e verificador da implantação efetiva do produto (processo educacional) e adequação para alcançar objetivos;*
- *auto-avaliação – usual aos processos a uma IES, fornecedora de dados a sustentar avaliação de suas próprias atividades;*
- *avaliação - análise e julgamentos sistemáticos sobre a degradação ou eficácia de um programa, atividade, mecanismo ou processo; e qualquer avaliação interna*

*precisa considerar não somente os resultados, tanto em relação aos objetivos desejados (saídas ou impactos) mas também às condições prévias e aos recursos disponíveis às unidades avaliadas, e aos processos em curso nas unidades.*

A avaliação nas IES, portanto, constitui um processo contínuo e sistemático de reflexão cujo objetivo primordial é o aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas. É instrumento indispensável a tomada de decisões efetivas e serve também para comparar metas programadas com o que de fato é concretizado, objetivando, finalmente, a qualidade dos serviços, oferecidos no cumprimento da sua missão como organização social (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), é importante, ainda, que à concepção do processo avaliativo haja clareza. Nesse sentido, são apresentadas as concepções, utilizadas com maior freqüência, de acordo com FLORES *et al.* (1993) e UNB (1994):

- a avaliação, sob a ótica de especialistas ou de *expert*, peritos, é a concepção cujas bases repousam no conhecimento que um *experto* tem a respeito de um objeto e sobre o qual emite juízos de valor.
- a avaliação, ou medição, oriunda da psicologia experimental a instrumentar mensuração e à aplicação de métodos e medidas à aprendizagem escolar, à análise de resultados por conversão de pontos quantificadores, de acordo com a curva normal de distribuição. Avaliação quantitativa se reduz à elaboração de instrumentos de medida e interpretação quantitativa dos resultados;
- a avaliação para comprovação de objetivos atendidos é a expressa pelo nível de alcance dos objetivos e fins desejados, e se realiza em *continuum* no

processo. Concepção aliás freqüentemente utilizada em processos de avaliação do ensino-aprendizagem e em pesquisas avaliativas;

- avaliação - subsídio à tomada de decisões - é processo de contínua retroalimentação dos sistemas organizacionais, cujos objetivos eventuais são correções de rumos.

Quanto ao tipo ou procedência, a avaliação pode ser, segundo AQUILAR & ANDER-EGG (1994) e FLORES *et al.* (1993):

- auto-avaliação é aquela na qual o sujeito avaliador se constitui no próprio objeto de avaliação, cujo fim é retroalimentação, para ajuste de ações internas do objeto avaliado, em que sujeito e objeto se encerram em si mesmo.
- avaliação do ensino superior é o caso típico das avaliações de desempenho, feitas, mais especificamente, pelo corpo docente e pelo discente (FREITAS & SILVEIRA, 1997:24).
- é procedimento por avaliadores da própria instituição gestora do projeto, muito embora estes não sejam responsáveis diretos pelo funcionamento do objeto do estudo.
- avaliação externa é aquela possível de ser conduzida por um grupo de avaliadores externos, por especialistas não vinculados (in)diretamente à instituição executora do projeto, ou por pessoas de uma ou várias outras instituições. A escolha dos especialistas é normalmente feita segundo a área do conhecimento a que se pertencem.

SCRIVEN & STUFFLEBEAM (1978), SILVA & FONSECA (1999) e FREITAS & SILVEIRA (1997), concordam que há duas funções que a avaliação pode desempenhar, referem-se a dois tipos de processos: *avaliação somativa*, realizada ao final de um programa; e *avaliação formativa*, realizada durante um programa, para aperfeiçoá-lo; aliás, é esta a função que deve ter avaliação

institucional em universidades, ou seja, um processo retroalimentador e integrador, que sirva à política institucional e para tomar decisões.

É durante o processo de avaliação que procura-se responder às perguntas que inclui a determinação de medidas e critérios a serem usados para julgar o desempenho; decidir sobre o critério, relativo ou absoluto, e aplicação do critério para determinar o mérito ou a efetividade (WHORTEN, 1982).

Na visão de AMORIM (1992), é muito rica a literatura especializada a cerca do conceito de critério e suas implicações.

Em FONTINHA (1965:503), *kritérion*, substantivo masculino com cuja raiz grega a significa distinção, é um conjunto de normas que levam à distinção da verdade com discernimento, raciocínio, sensatez, por exemplo é a distinção da verdade. É nesta linha de raciocínio que ULHÔA (1988:48), no seu texto *A Propósito da Avaliação do Ensino Superior*, declara que o critério é, sobretudo, um sinal visível em alguma coisa, passível de crítica, e, portanto, de avaliação, de julgamento; é como uma característica de propriedade que um objeto (pessoa ou coisa) pode ter e que permite fazer um julgamento, uma apreciação, até “pesá-la na balança do raciocínio, sopesá-la, avaliá-la, emitir sobre ela um juízo [de valor], dizer dela que é boa ou má, verdadeira ou falsa, (...)” (ULHÔA, 1988:49).

## **2.2 Universidades como Organizações**

SOUZA (1998) cita que universidades são organizações que desenvolvem uma lógica distinta das demais organizações econômicas, pois sua atenção principal está voltada para a formação e disseminação de conhecimento através de práticas educativas. No entanto, apresentam estruturas que exigem a

definição de práticas de gestão que possam garantir o alcance de resultados esperados pela sua comunidade interna e demais grupos de interesse. Essas práticas nem sempre resultam de um processo racional ou ordenado por avaliações orientadas para solução objetiva dos problemas organizacionais. Elas podem orientarem-se para atender pressões institucionais e de eficiência. Essas dicotomias ou variações nos padrões de orientação resultam das características peculiares da universidade vista como organização.

Segundo SCOTT & MEYER (1991), todas as organizações têm seu comportamento sujeito a pressões ambientais originadoras do ambiente técnico e institucional. As universidades situam-se em ambientes institucionais fortes e ambientes técnicos fracos, ou seja, estão mais sujeitas a critérios de legitimação do que de desempenho técnico, eficiente.

BALDRIDGE *et al.* (1971) escrevem que organizações variam significativamente em muitos aspectos, tais como tipos de clientes, tecnologias, habilidades dos trabalhadores, estruturas e estilos de coordenação e relacionamento com seu ambiente externo. Existem muitos elementos comuns na operação de faculdades e universidades, hospitais, prisões, empresas, organizações governamentais, mas nunca duas organizações são iguais. As universidades são organizações singulares, diferindo na maioria dos seus aspectos das empresas industriais, empresas de serviços e organizações governamentais.

Enquanto organização complexa, a universidade apresenta cinco características específicas, descritas por BALDRIDGE *et al.* (1971), como:

objetivos ambíguos, "*client service*", tecnologia problemática, profissionalismo e vulnerabilidade ambiental.

- Objetivos ambíguos: as universidades têm dificuldade de construir estruturas de decisão para enfrentar as incertezas e reduzir conflitos. A pergunta "qual é o objetivo da universidade" normalmente apresenta-se como uma questão de resposta não consensual, com uma lista longa de possíveis respostas, tais como: ensino, pesquisa, serviços para a comunidade local, administração de instalações científicas, apoio às artes, soluções de problemas sociais. A ligação entre a falta de clareza nos objetivos pode contribuir para explicar a prevalência da retórica no discurso da política acadêmica.
- *Client Service*: universidades instituições processadoras de pessoas (*people-processing institutions*). Os clientes\* entram na organização com necessidades específicas e são alimentados dentro delas; as instituições agem sobre elas e depois devolvem-nas à sociedade. Na educação superior, os clientes são completamente capazes de falar por si mesmos e freqüentemente o fazem. Eles buscam voz no processo decisório e normalmente conseguem, tornando este mais complexo e menos sujeito à lógica da escolha racional.
- Tecnologia problemática: uma organização manufatureira desenvolve uma tecnologia específica que pode ser segmentada e rotinizada. Mas é difícil construir uma tecnologia simples para uma organização que lida com pessoas. Se, às vezes, faculdades e universidades não sabem claramente o que elas estão tentando fazer, elas freqüentemente não sabem também como fazê-lo.
- Profissionalismo: muitas organizações, para lidar com objetivos ambíguos e tecnologia problemática, empregam profissionais altamente treinados. No caso

das universidades, esses profissionais são professores, os quais usam um amplo repertório de habilidades para lidar com os problemas de seus clientes. Em lugar de dividir uma tarefa complicada, num conjunto de procedimentos de rotina, trabalhos profissionais requerem que uma ampla variedade de tarefas seja desenvolvida por um único empregado. Outra implicação disso é que muitas vezes esses profissionais têm sua lealdade dividida entre as normas da corporação (profissão) e os objetivos da organização.

- Vulnerabilidade ambiental: todas as organizações interagem com seu ambiente social em alguma extensão. Mas, ainda que nenhuma organização seja completamente autônoma, algumas têm consideravelmente maior liberdade de ação do que outras. O grau de autonomia que uma organização tem em relação ao seu ambiente é um dos determinantes críticos de como ela será gerenciada. Faculdades e universidades estão no meio do contínuo entre independência e aprisionamento. Importante para uma abordagem institucionalista é que quando organizações profissionais estão bem separadas das pressões do ambiente externo, então valores e normas profissionais exercem um papel dominante em moldar o caráter da organização. Por outro lado, quando forte pressão externa é exercida sobre faculdades e universidades, a autonomia operacional dos profissionais acadêmicos é seriamente reduzida. As alterações na vulnerabilidade ambiental da organização mudam significativamente seu padrão de gestão.

Outro aspecto característico das organizações universitárias consiste da prevalência da inatividade na tomada de decisão, onde os participantes tendem a manterem-se distantes do processo político, julgando esta atividade



como não compensadora. A participação se dá de forma fluída, conduzindo os indivíduos que participam do processo decisório fazê-lo de forma descontínua.

Ainda de acordo com BALDRIDGE *et al.* (1971), o caráter complexo do sistema organizacional universitário não é satisfatoriamente explicado pelo termo padrão burocracia, pois este traz a conotação de estabilidade ou rigidez; organizações acadêmicas parecem mais fluídas. Burocracia implica distintas linhas de autoridade e estrito comando hierárquico; em organizações acadêmicas há falta de linhas de autoridade e há empregados profissionais que demandam autonomia no seu trabalho. Burocracia sugere uma organização coesa com objetivos claros; organizações acadêmicas são caracteristicamente fragmentadas com objetivos ambíguos e contestados. Burocracias descrevem adequadamente certos aspectos de faculdades e universidades, tais como os serviços de escritório e secretarias, captação de recursos, mas não se aproximam daqueles processos que se constituem na essência dessas organizações político-acadêmicas.

Para melhor explicar o caráter diferencial desse tipo de organização, COHEN & MARCH (1974) apresentaram o termo "anarquia organizada". O termo deve-se ao fato de que, em universidades, amplos e generosos recursos permitem às pessoas irem em diferentes direções sem coordenação por uma autoridade central. Líderes são relativamente fracos, e decisões são tomadas pela ação individual. Como objetivos são ambíguos, decisões são freqüentemente produto de atividades não pretendidas e não planejadas. Nessas circunstâncias, reitores e outros líderes institucionais servem principalmente como catalizadores ou facilitadores de um processo contínuo.

Eles não comandam, mas negociam. Eles não planejam compreensivamente, mas tentam aplicar soluções preexistentes aos problemas. Esses autores vinculam ao modelo anárquico um modelo específico de escolha denominado "lata de lixo".

COHEN & MARCH (1974) descrevem que dentro da "lata de lixo" vários problemas e soluções são depositados pelos participantes. No Quadro 1, sugere-se algumas características que diferenciam organizações acadêmicas de organizações burocráticas tradicionais.

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DE ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E BUROCRACIAS MAIS TRADICIONAIS.

	Organizações acadêmicas (faculdades e universidades)	Burocracias tradicionais (agências de governo e indústrias)
Objetivos	<b>ambíguos, contestados e inconsistentes</b>	<b>claros, menos desacordos</b>
Serviço ao cliente	<b>client-serving</b>	<b>processamento de material, comercial</b>
Tecnologia	<b>confusa, não rotinizada e holística</b>	<b>clara, rotinizada e segmentada</b>
Staff	<b>predominantemente profissional</b>	<b>predominantemente não-profissional</b>
Relações Ambientais	<b>muito vulnerável</b>	<b>Menos vulnerável</b>
Imagem sumarizada	<b>anarquia organizada</b>	<b>Burocracia</b>

FONTE: BALDRIDGE *et al.* (1971:15)

BALDRIDGE *et al.* (1971) afirmam que os modelos burocrático, político e colegiado podem explicar alguns aspectos das faculdades e universidades e fazem referências a vários outros autores que apresentam características da universidade que se aproximam desses modelos. HARDY & FACHIN (1996:21), por exemplo, em seus estudos, comentam sobre um conjunto de características do modelo weberiano que pode ser encontrado na universidade. E acrescentam ao debate a tese de o modelo burocrático ser explicativo,

principalmente, sob os aspectos estruturais da universidade brasileira e aproxima-se mais de tipos específicos de universidades, tal como é o caso daquelas, voltadas fundamentalmente para o ensino, nas quais os profissionais têm um envolvimento menor com a instituição. No entanto, aquelas universidades, voltadas mais para a pesquisa e formação de docentes e pesquisadores, com processos decisórios mais complexos e com envolvimento mais efetivo de docentes, tendem a aproximar-se mais dos modelos anárquicos e políticos ou de burocracias profissionais.

### 2.2.1 Realidade do ensino universitário

Segundo BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), a diferenciação acelerada dos conhecimentos, o abandono da idéia de modelo único, a superação do grande mestre individual pela intersubjetividade partilhada conferem à universidade moderna uma multiplicidade de funções por vezes de difícil convivência. Um relatório da OCDE (1995) chegou a atribuir dez funções principais às universidades:

*“(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operatórias; prestação de serviços à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social” (SANTOS, 1994:164).*

Para SANTOS (1994), e concordam com ele BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995:21), a primeira contradição manifesta-se como crise de hegemonia – a sociedade ou o Estado procura meios alternativos para suprir a deficiência de ofertas de conhecimentos funcionais. A contradição entre hierarquização e democratização manifesta-se como crise de legitimidade. A

universidade já não responde a todos os problemas que lhe são postos. Manifesta-se como crise institucional a contradição entre autonomia e produtividade social – modelos organizativos, vigentes em outras instituições, são impostos à universidade.

A contradição de mais larga abrangência e mais constante presença no dia-dia das universidades contemporâneas seja a polarização formação geral e humanista *versus* formação profissional. Tal polarização é recente e se torna mais aguda à medida que se aceleram e se multiplicam os problemas económicos e sociais (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:21).

As universidades não podem deixar de se dedicar à formação profissional, pois se estiolariam por elitismo e se esterilizariam por isolamento. Sua natureza é social; é pela e para a sociedade que foram criadas e se mantêm as instituições universitárias (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:21).

Do ponto de vista externo, empresarial, as universidades estão despreparadas para cumprir essa função de formadora de mão-de-obra qualificada e resolver satisfatoriamente problemas sociais e económicos mais prementes. Há um descompasso entre a produção dos conhecimentos e a sua transmissão, entre a informação e os perfis profissionais que se alteram com grande velocidade. Por isso, as empresas dos setores produtivos mais avançados já transformam os seus próprios espaços em lugares de formação e treinamento para ocupações específicas, como resposta às urgências particulares (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:22).

Os conhecimentos passaram a ter valor de força produtiva, e as universidades foram instadas a ampliar e acelerar as pesquisas em áreas

estratégicas e formar os recursos humanos capazes de operacionalizar os conhecimentos técnicos. Mas esses processos trouxeram mais desafios que soluções, como sugere MORIN (1993:25;29-30):

*“As necessidades humanas não são somente econômicas e técnicas mas também afetivas e mitológicas. [...] Hoje, é cada vez mais claro que o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da indústria é ambivalente, sem que possa decidir se o pior ou o melhor vencerá. As prodigiosas elucidações que o conhecimento traz são acompanhadas pelas regressões cognitivas da especialização, impedindo a percepção contextual e global.”*

Portanto, ainda no mesmo estudo, MORIN (1993) revela que as universidades que, em grande parte, são responsáveis pelo desenvolvimento econômico-tecnológico devem agora se dedicar à regulação e controle desse processo e tratar de assegurar um desenvolvimento humano com esperança e uma nova ética.

DIAS SOBRINHO (1994:96) afirma que só uma razão aberta pode incorporar a compreensão da pluralidade, das contradições e das tensões que tomam conta das rotinas universitárias:

*“Repetição, informação, socialização, conservação, aprofundamento, transmissão, preservação e acumulação de conhecimentos, mas também criação pesquisa, crítica, inovação, ruptura epistemológica, separação, desenvolvimento, produção de novos saberes e novas técnicas. O cotidiano da Universidade se produz na dialética de guardar o passado e construir o novo, de reunir e ampliar, de consolidar e criticar. É trabalho de solidão e de esforço singular, mas é sobretudo socialização e construção plural.”*

Tal realidade, para DIAS SOBRINHO (1994), é multifacética e em permanente transformação é o produto de um feixe intrincado de relações diversas e complexas que tecem variadamente as práticas e experiências da vida cotidiana. Relações interpessoais de trabalho e de conhecimento entre os distintos membros da comunidade universitária pelos códigos do poder e do saber, relações entre as estruturas organizacionais das disciplinas, mas

também entre as estruturas formais e burocráticas, relações entre pesquisa e entre pesquisadores, relações entre essa rede de relações e o mundo. Realidade polissêmica não pode ser imobilizada pela camisa-de-força de um pensamento determinista nem confundida com uma idéia mental de algum pequeno grupo em particular.

Para ESCOTET (1990:219), num processo de transformações aceleradas e contínuas, as universidades devem estar sempre preparadas para não flexibilização de suas normas e estruturas, as quais possam ser orientadoras, indicadoras e incitadoras. Porém, não basta. É necessária a sua renovação e desenvolvimentos dos espíritos e das vontades de todos os envolvidos, excepcionalmente dos docentes de modo a facilitar o processo reprodutivo e circular das idéias, projetos, experiências e programas.

O que ESCOTET (1990) está sugerindo é uma nova ética nessa comunidade comunicativa, cujos processos de comunicação, em todas as direções possíveis, sejam “facilitados” ou animados pelo docente.

Para ESCOTET (1990), o dinamismo da vida moderna, manifestado em todos os campos, deve ser absorvido antes pela educação. É preciso conhecimento para além daqueles técnicos que são rapidamente superados e sobretudo porque também das universidades em pouco tempo estudantes estão fora e distantes dos processos formais e sistemáticos de aprendizagem. Por isso, à universidade cabe desenvolver um processo de passagem desde uma educação terminal para uma educação permanente (ESCOTET, 1990:233), mas educação que albergue a vida inteira do homem, que tenha

caráter integrador do conhecimento e incorpore a teoria e a prática no processo de vida.

Neste sentido, DIAS SOBRINHO (1994) recomenda que a pedagogia da integração contribui para a superação da dicotomia “formação geral *versus* formação específica”. Pois pedagógico é o exercício da relação, não da polarização. O conhecimento específico, rigoroso e detalhado faz parte da lógica do desenvolvimento científico técnico-econômico – dividir para conhecer. Mas cada vez mais se impõe na sociedade contemporânea, inclusive no setor empresarial, a necessidade de os conhecimentos especializados serem inseridos em áreas mais amplas do saber. Veja-se:

*“O trabalho pedagógico mais significativo e reclamado é o de articulação, de integração e de síntese. Ao longo de um processo que supere as descontinuidades das ações, isso deveria ser assegurado pela integração entre ensino e pesquisa e, no mesmo movimento, pelo fortalecimento das relações entre professores e estudantes.” (DIAS SOBRINHO, 1994: 96).*

Toda a educação eficaz é prospectiva, porque sabe antecipar os desenvolvimentos, exigências e demandas sociais futuras e, assim, produzir as condições necessárias para as aprendizagens que os indivíduos deverão realizar mais adiante (TENTI, 1983).

Aprender é uma necessidade inscrita no processo total da vida humana. Não se extingue com nenhum crédito formal, nem com nenhum título adquirido ao final de um período escolar. É uma necessidade permanente. Como prática social, as aprendizagens se modificam, nos conteúdos e nos métodos, da mesma forma como se modificam as condições sociais em que são produzidas.

As universidades devem inscrever suas ações educativas na perspectiva de processos contínuos e permanentes.

De acordo com BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), as universidades têm o imperativo irrecusável de contribuir, a seu modo, para o desenvolvimento e a qualidade de vida do conjunto social. Não fosse isso, não teriam razão de existir, por toda parte e já por bom tempo. Muitas vezes, as demandas são múltiplas e contraditórias entre si, pois assim é o social, e conflitivas, em relação às definições internas e históricas das universidades, estas não homogêneas. Desse modo, a relação demandas/respostas é necessariamente complexa. Diante das crescentes emergências da diversidade, as universidades devem encontrar as respostas e encaminhamentos que preservem a pluralidade social e respeitem a igualdade assegurada pela cidadania.

Uma universidade que respeite mas também que tenha uma sólida vida institucional consegue imprimir aos processos de abertura e relacionamento com o mundo social e econômico um sentido programático razoavelmente articulado. Isso ocorre desde que as políticas acadêmicas e científicas sejam claramente discutidas, a fim de que seja possível construir uma articulação entre a administração central da universidade e os grupos de docentes e pesquisadores.

A questão pedagógica é a dimensão mais universal e permanente da universidade por meio da qual a instituição universidade se distingue das outras. Quer se queira ou não, todo trabalho no interior da universidade tem uma dimensão formativa e, portanto, pedagógica. Essa “comunidade de



comunicação”, campo de divergências e convergências e de hierarquias de poderes e saberes disputados e consentidos é, já pelas suas formas de organização e experiências, uma comunidade de formação, ou seja, pedagógica. A pedagogia também é um corpo de conhecimentos organizados sobre o universo educacional.

Cabe aos profissionais, que fazem da educação o seu campo e o seu objeto de trabalho, de estudo e de intervenção na realidade social, um papel de altíssima relevância na elaboração de currículos, na reavaliação de perfis profissionais, na recriação de novos métodos, técnicas, procedimentos e conteúdos mais adequados ao momento histórico, em face da fragmentação e da velocidade do mundo contemporâneo, e ao futuro de marcas não muito previsíveis. Não apenas os profissionais formados em pedagogia, mas todos os membros da comunidade universitária devem ser envolvidos pela dimensão pedagógica das atividades e das relações que se desenvolvem numa instituição educativa. Ao assumir claramente a sua dimensão pedagógica, a universidade cria as condições para o amplo desenvolvimento dos seus processos sociais e políticos. Seus agentes assumem, dessa forma, o exercício pleno da cidadania.

É bem de se esclarecer que, sobre esta questão, não se trata, tal como na Qualidade Total nas empresas, de medir (aí é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. Não se trata de fundar o conceito de qualidade sobre a equação produto–consumidor. A qualidade da

educação ultrapassa as camadas técnicas e científicas, para atingir os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos.

Para BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), a universidade não estabelece como critério final o produto comercial, nem seu horizonte é o consumidor, como o fazem as empresas. Os processos da universidade são inseparáveis de produção da ciência e construção da cidadania. Esses são os processos fundamentais que devem ser avaliados, seguindo os critérios próprios da universidade. Ciência rigorosamente produzida e socialmente relevante, cidadão crítico e competente dos pontos de vista técnico e político, equipado para intervir na construção da história.

Com os processos pedagógicos, não se consolidam apenas aprendizagens de noções científicas, mas se reafirmam também modelos de personalidade e de comportamentos sociais, ou seja, reforçam nos indivíduos os sistemas valorativos socialmente aceitos. Os processos pedagógicos e de socialização produzem o cotidiano das universidades. Compreendê-los, crítica e integradamente, para a promoção de sua qualidade, é dispositivo e matéria da Avaliação Institucional (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

### **2.3 Teoria Institucional**

A análise organizacional tem sido marcada por três distintas visões de relação organização/ambiente. O final da década de 40 e início dos anos 60 apresenta uma ênfase na independência das organizações em relação ao ambiente. No início dos anos 60, estendendo-se para os anos 70, a ênfase se dá na interdependência técnica das organizações aos seus ambientes, e,

finalmente, na metade dos anos 70 até hoje a ênfase recai na interdependência social e cultural das organizações e seus ambiente (SCOTT, 1992; SCOTT e MEYER, 1991).

O modelo de relação organização/ambiente que enfatiza a interdependência social e cultural está presente na Teoria Institucional. Está apresentada composta de dois momentos distintos: o velho institucionalismo, e o novo institucionalismo. O velho institucionalismo, na Teoria Organizacional, foi iniciado com Selznick; e o novo institucionalismo está presente nos trabalhos de MEYER & ROWAN (1992), DIMAGGIO & POWELL (1991), DIMAGGIO & POWEL (1983), SCOTT & MEYER (1991), entre outros. Estes autores referem o institucionalismo uma abordagem significativamente distinta para o estudo de fenômenos sociais, econômicos e políticos, e sugerem que preferências individuais e categorias semelhantes como o *self*, ação social, o estado e cidadania são moldadas pelas forças institucionais.

MEYER e ROWAN (1992) salientam que, na Teoria Institucional, se recuperou um elemento weberiano alternativo para a análise do processo de gerenciamento das organizações e no exercício das atividades de controle e coordenação, ou seja, a legitimidade de estruturas formais racionalizadas.

Este argumento é significativo diante da afirmação destes autores de que, na sociedade moderna, estruturas organizacionais formais desenvolvem-se em contextos altamente institucionalizados, fazendo com que suas estruturas passem a refletir os mitos de seus ambientes institucionalizados em vez das exigências técnicas de eficiência. Conforme já salientado, a

intensidade das pressões institucionais sobre organizações como universidades é significativamente evidente.

O fenômeno pelo qual as organizações se estruturam, a partir das exigências do seu ambiente, é explicado conforme acontecem as práticas isomórficas. Na Ecologia Populacional, verificou-se a existência de práticas isomórficas competitivas; na Teoria Institucional, um isomorfismo institucional, para a qual a organização reflete uma realidade socialmente construída (MEYER & ROWAN, 1992).

Uma explicação mais profunda de processos isomórficos é encontrada em DIMAGGIO & POWELL (1983) cuja relevância primeira é que as causas da burocratização e racionalização têm mudado, não sendo mais dirigidas pela competição ou pela necessidade de eficiência, mas pela ação do Estado e das profissões. Apresentam três mecanismos de mudança institucional isomórfica: (1) isomorfismo coercitivo, que se origina das influências políticas e dos problemas de legitimidade; (2) isomorfismo mimético, resultante dos padrões de resposta à incertezas; e (3) isomorfismo normativo pode ser associado à ação das profissões. Essas mudanças nem sempre se apresentam de forma clara e podem acontecer simultaneamente.

Ainda, em um campo organizacional, existem sempre organizações centrais, que servem de modelos ativos e passivos, as quais terão suas políticas e estruturas copiadas (decorrentes de pressões coercitivas, miméticas e normativas), independente da existência de evidência do aumento da eficiência organizacional interna. DIMAGGIO & POWELL (1983) formularam um conjunto de hipóteses, indicando a direção de mudanças isomórficas. Entre

elas, pode-se destacar: (a) quanto maior a dependência de uma organização em relação a outra mais similar ela se tornará a esta organização em estrutura, clima e focos comportamentais; (b) quanto mais incerto o relacionamento entre meios e fins maior é a extensão para o qual uma organização modelará a si mesma, após organizações que ela perceber bem-sucedidas. Ainda, apresentam outras hipóteses, sobre o impacto da centralização e dependência de recursos, ambigüidade nos objetivos e tecnologias incertas sobre mudanças isomórficas.

A Teoria Institucional pode ser considerada recente e em pleno estágio de desenvolvimento. SCOTT (1987) destaca quatro faces desta teoria: (1) institucionalização como um processo de inculcar valores; (2) institucionalização como um processo de criar a realidade; (3) sistemas institucionais como uma classe de elementos; e (4) instituições como esferas sociais distintas. E afirma que a primeira face está representada no trabalho de Selznick, o qual via a estrutura organizacional como um veículo adaptativo, moldado em reação às características e exigências dos participantes, bem como às influências e pressões do ambiente externo. A segunda face centra-se no argumento de que a ordem social está baseada, fundamentalmente, sobre uma realidade social compartilhada a qual, por sua vez, é uma construção humana resultante de interações sociais. Assim a institucionalização passa a ser vista como um processo social. A terceira face enfatiza que sistemas de crenças institucionalizados constituem uma classe distinta de elementos que podem somar para a existência e/ou elaboração da estrutura organizacional. Desta forma, SCOTT (1987) salienta as definições de ambiente técnico e

ambiente institucional, as quais fortalecem a ruptura com as abordagens anteriores presas aos aspectos puramente objetivos da realidade organizacional.

SCOTT & MEYER (1991) afirmam que todas as organizações estão inseridas em um setor organizacional, também chamado campo organizacional, por DIMAGGIO & POWELL (1983), o qual se compõe de uma dimensão técnica e uma dimensão institucional. Por setor organizacional, SCOTT & MEYER (1991) entendem uma dimensão que inclui todas as organizações, dentro de uma realidade, apoiando um dado tipo de produto ou serviço, junto com seu conjunto organizacional associado, tais como: fornecedores, financiadores, agentes reguladores e outros. Os modelos anteriores restringiam-se a examinar apenas os fluxos técnicos entre as organizações, desconsiderando as dimensões sociais e culturais nas relações organização/ambiente, concebendo ambiente apenas como ambiente de tarefas, como fonte de informações e estoque de recursos necessários para implementação de tarefas.

SCOTT & MEYER (1991) definem ambientes técnicos como aqueles em que um produto ou serviço é produzido e trocado em um mercado tal que as organizações são recompensadas pelo controle efetivo e eficiente dos seus sistemas de produção; ambientes institucionais, por sua vez, são aqueles caracterizados pela elaboração de regras e requerimentos, para os quais organizações individuais devem conformar-se para receber apoio e legitimidade. Salientam, no entanto, que ambiente técnico e institucional não devem ser vistos como estados mutuamente exclusivos, mas complementares.

### 2.3.1 A avaliação e suas relações com os elementos institucionais

A avaliação institucional, conforme já destacado anteriormente, resultou de uma iniciativa do governo federal e que, no caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), foi assumido pelo conjunto das universidades brasileiras, principalmente as federais (BRASIL, 1996).

A década de 90 coincide com um período em que o Governo Federal intensificou o seu papel fiscalizador sobre o desempenho e a prática das universidades e passou também a regular mais a expansão do ensino superior. Coerente com o referencial teórico, o ambiente institucional é dinâmico, podendo, em certos momentos, se tornar mais ou menos relevante na determinação da estrutura e da ação das organizações. Neste sentido, SILVA & FONSECA (1999) reforçam a idéia da desinstitucionalização, quando ocorrem mudanças estruturais, forçadas, que não apresentam reciprocidade com os valores organizacionais. Essa é uma possibilidade, que pode ser trabalhada como hipótese, no caso de o governo insistir em estabelecer padrões de desempenho que não apresentam reciprocidade com os valores dominantes no campo organizacional, gerando assim um cenário caótico para o ensino superior (SILVA & FONSECA, 1999).

O PAIUB definiu, além de princípios e orientações gerais para as instituições integrantes do programa, um conjunto de indicadores relativos ao ensino de graduação. Esses indicadores permitem avaliação interna e consideram a avaliação de cursos, avaliação de disciplinas, avaliação do desempenho docente e avaliação do estudante.

O PAIUB foi criado em 1993 e com ele se pretendia garantir que as universidades públicas federais assumissem o controle dos processos avaliativos (autonomia) e, ao mesmo tempo, produzissem informações que justificassem a obtenção de recursos e reforçassem a imagem institucional (BRASIL, 1999). Com o PAIUB, orientou-se a forma como deveriam ser estruturados os projetos de avaliação. Esse programa surgiu como proposta da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Assim, recebeu apoio do MEC/SESu, e este apoio foi formalmente consolidado pela Portaria n.º 302, de 7 de abril de 1998. A liberação de recursos às universidades resulta de uma análise da conformidade do projeto aos princípios do programa. Apesar disso, às universidades comunitárias não lhes era dado direito ao recebimento de recursos; entretanto, a partir de pressões exercidas pela ABRUC, passaram a ser consideradas (BRASIL, 1998).

Entre os integrantes do campo organizacional que exerceram um papel central na estruturação e direção das atividades de avaliação, além do PAIUB, destacam-se o COMUNG, o MEC/SESu e as universidades federais (BRASIL, 1998).

A avaliação institucional, embora tenha exercido um impacto maior como elemento legitimador de institucionalização do que propriamente garantido maior eficiência, produziu um conjunto de resultados os quais também são consistentes com uma perspectiva de preparação da organização, para atender exigências e mudanças de valores e requerimentos, estabelecidos por membros centrais no seu campo organizacional. Entre esses



resultados, podem-se apontar a organização de uma ampla base de dados, contendo o cálculo de indicadores, definidos pelo PAIUB; organização da pesquisa em forma de programas que, por sua vez, contêm os projetos de pesquisa, conforme a prática disseminada e já aceita no campo; aplicação de questionário de avaliação, junto a organizações que representam o mercado de trabalho na região, egressos e alunos regular. Também realizaram-se apreciações coletivas dessas informações em seminários, realizados em 1996, 1997 e 1998, nos quais participaram professores, funcionários e representantes das organizações estudantis, além de consultores externos, convidados a apreciar e a dar parecer sobre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Foram realizados seminários específicos para avaliação do ensino, em 1996; pesquisa e extensão, em 1997; e, em 1998, gestão e seminários, para avaliar o próprio processo de avaliação (avaliação da avaliação) (BRASIL, 1999).

Aspectos centrais que corroboram à Teoria Institucional puderam ser verificados, a partir da análise de intervenções em plenário do seminário, realizado para avaliar o processo. A primeira observação consistiu de um questionamento sobre o uso de dados estatísticos no processo de avaliação, uma vez que a tradição em universidade era de realização de avaliações qualitativas. De outra observação sobre esta mesma questão frisou-se que certamente universidade enfrentariam dificuldades à aprovação de projetos, se não tivesse a dimensão quantitativa dos dados da Universidade (BRASIL, 1996).

## 2.4 Filosofia da Avaliação em Instituições

DIAS SOBRINHO (1994) define a avaliação institucional, com as divergências a ultrapassar largamente a semântica, um campo em disputa, em virtude de sua importância política e de sua forma de conservação ou transformação. Os conflitos são de múltiplas ordens, mas destacam duas orientações paradigmáticas que adquirem valor de emblemas.

Uma busca, no positivismo, as bases para uma prática cujo valor central seria a objetividade e as quantificações modeladas por instrumentos técnicos, tidos como garantia de controle, ordenação e direcionamento da educação superior (DIAS SOBRINHO, 1994):

- técnicas eficientes e pretensamente neutras, utilizadas na esteira do pensamento pós-moderno neo-conservador. A qualidade é, para essa avaliação, algo que se mede e se classifica.
- apresenta forte apelo de mídia e larga aceitação na opinião pública.

Este paradigma de avaliação é amplamente disseminado e adquire, muitas vezes, o estatuto único e suficiente, segundo o mesmo autor.

Outra orientação concebe e realiza a avaliação institucional mais como uma ação pedagógica de construção social da qualidade. O importante é conhecer, com o grau necessário de objetividade, porém, mais ainda, compreender e interpretar intersubjetivamente a realidade de uma dada instituição em suas dimensões internas e externas (DIAS SOBRINHO, 1994).

Trata-se, aqui, não de aplicar de fora para dentro instrumentos avaliativos, melhor seria dizer mensurá-los, preparados não importa onde e por quem, como se pudessem ser adequados ao modo homogêneo e

indistintamente a toda e qualquer realidade: em situação de comunicação, as dimensões conceituais, metodológicas e práticas de avaliações que procurem dar conta da complexidade, da singularidade e da inter-relação do fenômeno educativo da universidade, basicamente de seus processos fundamentais, os pedagógicos e científicos. A ênfase dessa avaliação é atribuída a seu valor formativo, a seu potencial de transformação e de intervenção qualitativa (DIAS SOBRINHO, 1994).

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), a realidade do ensino superior, especialmente o das universidades públicas brasileiras, caracteriza-se por uma situação de crise, reflexo da crise de Estado.

A expansão quantitativa das universidades ocorrida, em todo o mundo, a partir da década de 60, e que, no Brasil, culminou com a crise dos excedentes na década de 70, provocou uma expansão desordenada de IES (em sua maioria de caráter privado), colocando desta forma, mais especificamente a partir da década de 80, em evidência a qualidade do ensino superior. Esse crescimento desordenado contribuiu também para uma maior complexidade da estrutura e do funcionamento dessas organizações em função não só do aumento do seu tamanho, mas pela modificação no grau de formalização, na diversidade das tecnologias empregadas e nas transformações ocorridas em seu ambiente. O crescimento do número de alunos exigiu, paralelamente, o aumento do corpo docente, e do quadro de pessoal técnico e de apoio, ainda que em proporções diferentes (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Assim, à medida que as universidades são influenciadas pelas diversas transformações do ambiente (interno e externo), necessitam utilizar um instrumento de gestão que permita aos gestores repensar seu compromisso com a sociedade moderna e, a exemplo do que vem acontecendo há alguns anos em países como os Estados Unidos, a França, o Canadá, a Inglaterra, etc., adotar um processo sistemático de avaliação institucional (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

A avaliação, à última década, tem sido tema relevante, ganhou profundamente, ampliaram-se os adeptos e o número de especialistas no assunto, tornando-se um instrumento necessário à (re)orientação de rumos na condução de eficiência e da qualidade dos serviços oferecidos por este tipo de organização (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Neste sentido, é quase unânime a afirmação de que não se discute mais se a avaliação institucional deve ou não ser feita, mas, como fazê-la, ou seja, qual a metodologia que conduzirá à maior qualidade e eficiência (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Percebe-se, no entanto, que a realidade da avaliação nas universidades brasileiras tem se limitado a casos esporádicos, direcionados para certos aspectos tais como desempenhos docente, de aprendizagem, de cursos de pós-graduação, que na maioria das vezes, não são utilizados para o aperfeiçoamento de tomadas de decisão, com vistas à melhoria do produto da organização (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Isso ocorre devido a uma resistência natural a qualquer forma de avaliação, movida pela percepção de que a avaliação é uma estratégia que

serve para punir ou premiar, (principalmente no que se refere aos recursos humanos e distribuição de recursos financeiros) (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Em vista disso, a avaliação deve ser tratada, antes de tudo, de forma holística, ou seja, deve compreender a universidade como um todo e suas relações com a sociedade na qual está inserida. Considerando-se também que esta instituição, em processo de avaliação, faz parte do macrosistema social, portanto, deve manter uma estreita relação com os demais subsistemas (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Considerando-se, ainda, o compromisso da universidade com o avanço da sociedade, a avaliação é uma forma daquela instituição refletir/conhecer seus próprios problemas/limitações e as do meio que a cerca, tentando, senão resolvê-las, pelo menos interpretá-los, pois é deste ambiente que recebe seus insumos e nele que deposita seus produtos (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Por outro lado, um processo de avaliação consistente requer pressupostos básicos, como por exemplo a definição do projeto pedagógico da instituição; profissionais qualificados; métodos, técnicas e indicadores confiáveis que atendam aos objetivos do processo avaliativo e às características e/ou peculiaridades de cada instituição (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Neste contexto, a avaliação institucional deve ser concebida como um processo sistemático de análise, informação, acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas, cujo objeto é a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e de sua gestão (FREITAS & SILVEIRA 1997).

## **2.5 Problemas Enfrentados Pelas Instituições Educacionais**

### **2.5.1 Faculdades particulares menos seletivas (cursos de quatro anos)**

Segundo KOTLER & FOX (1994), estas faculdades tipicamente pequenas que oferecem cursos na área de ciências humanas, com políticas de admissão moderadamente seletivas, ou mesmo não-seletivas, recebem algum apoio financeiro estadual ou federal e, freqüentemente, com forte filiação às igrejas. Esta descrição envolve aproximadamente um terço de todas as faculdades com cursos de quatro anos nos Estados Unidos; cerca de 500 instituições que matriculam meio milhão de alunos. Estas faculdades trabalham com alunos menos hábeis e preparados e prestam atenção individual, fornecendo oportunidades para participação ativa em uma atmosfera coesiva que a maioria das grandes instituições não podem fornecer.

Muitas dessas faculdades particulares estão menos preocupadas com padrões de admissão rigorosos e mais interessadas em simplesmente atrair alunos suficientes para manter suas operações em funcionamento. Seus alunos potenciais são freqüentemente dependentes de ajuda financeira. Quando a ajuda é pequena, eles matriculam-se em instituições públicas. Entre 70 a 90% dos professores dessas instituições particulares são efetivos e isso, freqüentemente, limita as respostas ao declínio das matrículas e retarda as mudanças curriculares necessárias. A população crescentemente urbana pode estar menos interessada em matricular-se em faculdades filiadas à igrejas em zonas rurais ou pequenas cidades, preferindo grandes instituições metropolitanas públicas (KOTLER & FOX, 1994).

### 2.5.2 Universidades e faculdades particulares seletivas

Segundo KOTLER & FOX (1994), instituições privadas seletivas são também afetadas por mudanças demográficas e econômicas. Mesmo as faculdades particulares de maior prestígio têm intensificado esforços para atrair melhores alunos, algumas oferecendo bolsas de estudos para persuadir os candidatos mais qualificados. Os altos custos têm elevado as anuidades de algumas instituições ao preço de um carro novo, com orçamentos de ajuda financeira, comprimidos para acompanhar as necessidades do estudante. Para competir por alunos de instituições públicas de custo menor, as faculdades e universidades particulares precisam determinar como podem criar mais valor para os estudantes, para garantir que os mesmos escolham uma instituição particular.

Universidades particulares, orientadas para pesquisa, enfrentam o dilema de equilibrar a ênfase em pesquisa com as expectativas de ensino de qualidade por parte dos alunos. Manter pesquisa às expensas do risco de perder alunos para instituições menores e centradas no estudante ou concentrar no ensino e sacrificar a pesquisa podem alterar significativamente o caráter da universidade e sua contribuição para a escolaridade, preconizam KOTLER & FOX (1994).

### 2.5.3 Universidades e faculdades estaduais

Segundo KOTLER & FOX (1994), muitas universidades e faculdades estaduais cobram pouco ou são gratuitas, e metade de seus orçamentos é decorrente de subsídios estaduais. Em tempos de recessão, quando a

arrecadação de impostos estaduais cai e crescem as exigências de previdência social, as instituições educacionais estaduais sofrem duplamente. Por outro lado, estudantes que podem matricular-se em instituições particulares afluem para faculdades estaduais por contenção de despesas, aumentando o número de matrículas, justamente quando essas instituições estão enfrentando cortes em seus orçamentos.

Instituições estaduais têm reagido aos cortes orçamentários, fixando ou aumentando anuidades (como na Califórnia), fundindo faculdades para reduzir custos (como em *Massachusetts*), reduzindo o tamanho do corpo docente (*Michigan State*) e aumentando os padrões de admissão para reduzir o número de matrículas (*University of Tennessee at Knoxville*). Em alguns Estados, cerca de um terço das instituições filiadas ao sistema estadual de educação universitária será eliminado nos próximos anos. Muitas instituições estaduais estão enfatizando a captação de recursos e o patrocínio de empresas para reduzir a dependência da legislação governamental (KOTLER & FOX 1994:20).

#### 2.5.4 Faculdades municipais

Segundo KOTLER & FOX (1994), as faculdades municipais são fundadas para definir e atender às necessidades educacionais de suas cidades, oferecem programas de graduação gratuitos ou de custo baixo, treinamento vocacional, cursos de férias e de extensão e outros serviços educacionais. Embora a maioria delas seja próspera, algumas foram construídas nos anos 60, para acomodar o surto de crescimento populacional; essas podem ser fechadas. Mesmo faculdades municipais com grande



demanda estão sofrendo restrições orçamentárias e estão levantando contribuições para cobrir seus *deficiti*. Algumas delas, sem qualquer exigência para matricular novos alunos, estão agora estabelecendo critérios de admissão pela primeira vez e eliminando alunos que não freqüentam regularmente os cursos.

Diversas tendências são favoráveis às faculdades municipais. A maioria das mulheres está buscando educação superior, e muitas pessoas desejam apenas se habilitar para o trabalho, sem freqüentar um curso universitário de quatro anos. A insegurança econômica tende a tirar os estudantes das faculdades particulares, transferindo-os para as faculdades municipais e para os programas vocacionais que elas oferecem. Pessoas mais velhas, operários despedidos ou que precisam ser treinados e graduados em cursos de ciências humanas, em busca de treinamento, também procuram as faculdades municipais (KOTLER & FOX, 1994).

## **2.6 A Legislação do Sistema de Avaliação**

O sistema de avaliação da educação brasileira vem sendo paulatinamente construído desde os primeiros anos da década de 70, contrariando a freqüente afirmação de que o país se caracteriza pela descontinuidade das medidas educacionais. A avaliação cresce a largos passos e se aperfeiçoa visivelmente, especialmente na gestão do atual Ministro da Educação, que tem comandado com pulso firme o sistema, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino no país (OLIVEIRA, 1998).

Introduzida primeiro na pós-graduação, a avaliação dos cursos e programas desse nível alcançou a maturidade e está chegando à sua

consolidação. Atualmente, é inadmissível e, de fato, impensável considerar que os mestrados e doutorados possam subsistir e desenvolver-se sem contar com o sofisticado sistema em prática, que se estende a todas as atividades e demonstra um poder de ajuste satisfatório a diferentes realidades e propostas institucionais (OLIVEIRA, 1998).

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), instalado cerca de duas décadas mais tarde, vem se concentrando na avaliação do ensino fundamental com seu foco nas redes de ensino. Atualmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se desloca para os alunos (OLIVEIRA, 1998).

Entre um e outro, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual tem contribuído progressivamente para a evolução da avaliação, nas entidades de ensino superior do país, conduzindo-as a uma reflexão crítica sobre seus processos (OLIVEIRA, 1998).

Com a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o tema avaliação ganhou muitos adeptos, e, neste sentido, inúmeros pesquisadores do processo de avaliação são unânimes em afirmar que não se discute mais se a avaliação institucional deve ou não ser feita, mas, como fazê-la, ou seja, qual a metodologia que a conduzirá a maior qualidade e eficiência (OLIVEIRA, 1998).

Outro procedimento que vem ocupando espaço no sistema mais amplo de avaliação é o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido nacionalmente como provão. Voltado para a avaliação de cursos pré-determinados, permitindo notáveis avanços na consolidação do sistema de avaliação (OLIVEIRA, 1998).

O provão procura medir os conhecimentos, habilidades e comportamentos adquiridos pelos concluintes ao longo dos anos de estudo em determinado curso, visando construir uma referência confiável como parâmetro de eficiência do processo de ensino-aprendizagem (OLIVERIA, 1998).

Assim, o objeto sobre o qual intervém o Exame Nacional de Cursos (ENC) é o processo de ensino-aprendizagem e nenhum outro mais. Essa intervenção é realizada com o propósito de verificar em que medida o trabalho acadêmico de ensino resulta numa formação correspondente àquela desenhada pelos conteúdos mínimos que fazem parte do currículo do curso e do programa de trabalho da instituição de ensino (OLIVEIRA, 1998).

A legislação que trata desta matéria é clara quanto a isso, ao definir como objetivo do Exame Nacional de Cursos (ENC) a aferição "de conhecimento e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação", tomando como referência a capacidade do concluinte de responder a questões relacionadas com "os conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso", Lei n.º 9.131/95, art. 3.º, parágrafo primeiro (OLIVEIRA, 1998).

Isso deve ser feito com a finalidade de subsidiar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação nas suas deliberações sobre "a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive universidades" (OLIVEIRA, 1998:4).

O arcabouço normativo, para OLIVEIRA & SILVA (1998), que vem tomando forma desde 1995, delinea os contornos do que já passa a ser

conhecido como sistema nacional de avaliação do ensino superior, constituído por um elenco de "procedimentos e critérios abrangentes", cujos componentes, de acordo com o art. 1.º, do Decreto 2.026/96, compreendem 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 de 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 Cursos (ENC);*
- *avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento.”*

A avaliação periódica dos cursos e instituições de ensino superior, como determina a lei, deve utilizar-se de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (OLIVEIRA & SILVA, 1998).

## **2.7 Qualidade Educacional**

Para BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), qualidade educativa é expressão a atender melhor que eficiência e produtividade, embora seus conceitos não se prestem à unanimidade. A avaliação da universidade nessa linha de raciocínio ultrapassa largamente a mera medição ou quantificação e se esforça para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade. É útil trabalhar mais detalhadamente essa noção de universidade como rede de relações ou malhas de processos, que parece mais rica e adequada que a concepção de fábrica de produtos definidos e quantificáveis. Essa noção de relações e processos será fundamental para se compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente

pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

O sentido mais profundamente pedagógico da avaliação não está isoladamente no resultado final, objetivamente observável e quantificável como produto, mas está arraigado nos movimentos intersubjetivos que se produzem continuamente em todas as artérias da universidade (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

Essas funções diferenciadas e múltiplas convergem para a significação nuclear da universidade como instituição voltada à formação de cidadãos com a necessária competência técnica e política (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

A seguir, citação de DIAS SOBRINHO (1994) sobre alguns dos verbetes mais significativos, para o esforço de compreensão da avaliação institucional, referida às universidades.

- Totalidade - a avaliação deve ser radical, de questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais de trabalho. A totalidade está no objeto e também no sujeito. A avaliação é uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição.
- Integração - a avaliação requer cimentar as relações, construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Adensa os processos comunicativos e as relações de trabalho, reforça, articula e intervém qualitativamente nas instâncias formais da universidade.

- Processos - educação é necessidade, sem se esgotar com a obtenção de créditos formais, com a aquisição de títulos e diplomas. Não se restringe às prerrogativas da escolaridade. É, enfim, processo inscrito no tempo total da vida humana; é permanente e que nunca se satisfaz. Sendo práticas sociais, ensino e as aprendizagens estão constantemente a se transformar, alterando-se os conteúdos, as formas e as condições.
- Pedagogia - a avaliação é uma prática social pedagógica. Razão da ênfase além de seus aspectos técnicos e científicos, mas também sobre seu valor formativo - os componentes semânticos essenciais da pedagogia. A avaliação, ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo da coordenação, instiga os juízos críticos internos e externos, intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade, e atua, portanto, como dispositivo educativo daqueles que com ela se envolvem.
- Orientação formativa - à avaliação, costuma-se apontar duas orientações básicas: a somativa e a formativa. Ambas podem coexistir, cada qual desempenhando sua função. Depende de opção política e dos objetivos desejados a ênfase em uma ou outra direção. A somativa é uma orientação a avaliar ações ou produtos já realizados. É um procedimento largamente utilizado à conveniência de entidades governamentais, interessadas em mensurar, comparar e classificar cursos e instituições, segundo indicadores objetivos de produtividade e eficiência. Sua função é instrumental e pró-ativa; é o processo que produz, no interior de seu próprio desenvolvimento, a consciência da necessidade de transformação do processo, mesmo de

avaliação e de seus agentes, bem como projeta o que é necessário para melhorar a instituição.

- Qualidade e ênfase qualitativa – por ser procedimento metodológico privilegiado, deve criar as possibilidades de entendimento das questões propícias às divergências e construir acordos em torno dos programas e dos princípios fundamentais. É feita como metodologia da ação, aderida ao processo em desenvolvimento, a intervir na transformação da realidade sobre a qual atua e também na dos próprios mecanismos da avaliação.
- Flexibilidade - à metodologia é imperiosa certos graus de flexibilidade e de adaptabilidade, sem significar concessões ou abrandamentos de princípios e objetivos coletivamente acordados. Dessa forma, é passível de ajustes e acertos a título de correção à rota, aperfeiçoamento ou adaptação de modo a assegurar a qualidade da ação.
- Credibilidade – à avaliação, por ser um processo político, tomam-se partidos, reafirmam-se os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida acadêmica e institucional. Daí sua fundamental importância em estar plena de credibilidade. É imprescindível a todos a segurança quanto à direção traçada e confiança nos articuladores do processo. Ênfase maior deve-se à legitimidade ética e política, requerida de cada agente da avaliação.
- Comparabilidade – é a função de uma avaliação que se quer formativa, construtiva, positiva, pró-ativa e não-punitiva. Refere-se aqui a comparabilidade à união de propósitos, de linguagem, de instrumentos e

procedimentos metodológicos a evitar a dispersão e as rupturas do processo.

- Permanência – deve-se assegurar a permanência à avaliação da qualidade durante a de uma universidade para além de projetos específicos de uma dada reitoria. São permanentes ações educativas, dadas que não se esgotam em alguns pares de anos, aliás validas para quaisquer instituições escolares como condições de existência.

Desta forma, há de se integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas, orientadoras e coerentes ao sistema educativo da universidade, combinando a auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

## **2.8 Indicadores Institucionais de Avaliação**

Na seqüência, elaboradas conforme o modelo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), apresentam-se a Tabela 1, cujo conteúdo é definição dos indicadores institucionais, e a Tabela 2, contendo os indicadores do ensino da graduação (UTP, 1999).



TABELA 1 - INDICADORES INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO, CONFORME O PAIUB

INDICADOR	DEFINIÇÃO CONFORME PAIUB
1) ALUNO/DOCENTE	1) Indica a taxa de utilização de recursos docentes da Instituição, e representa a relação entre o número total de alunos ativos, e o número total de professores.
2) ALUNO/FUNCIÓNÁRIO	2) Indica a taxa de utilização do pessoal de apoio da Instituição, e representa a relação entre o número total de alunos ativos, e o número total de funcionários da instituição.
3) FUNCIONÁRIO/DOCENTE	3) Indica a distribuição do pessoal de apoio em relação aos recursos docentes; e representa a relação entre o número total de funcionários técnico-administrativos e o número total de professores da instituição.
4) DIPLOMADO NA GRADUAÇÃO/INGRESSANTE	4) Indica a taxa de sucesso na graduação, e representa a relação entre o número de total de ingressantes nos cursos de graduação, a cada ano, consideradas todas as formas de acesso à Instituição.
5) TESE (OU DISSERTAÇÃO)/INGRESSANTE	5) Indica a taxa de sucesso na pós-graduação <i>strictu sensu</i> ; e representa o número total de teses ou dissertações aprovadas, e o número total de ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado.
6) CONCEITO DO Mestrado (CM)	6) Representado pela média ponderada dos conceitos, atribuídos pela CAPES, aos cursos de mestrado da Instituição, conforme indicado: $CM = (3A + 2B + 1C + 1D)/7$ ; onde A representa o número de cursos de mestrado com conceito A; B, o número de cursos de mestrado cujo conceito é B, e assim por diante.
7) CONCEITO DO DOUTORADO (CD)	7) Construído e interpretado de maneira idêntica ao Conceito de Mestrado (CM), (se aplicável).
8) ÍNDICE DE TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE (ITCD)	8) Representado pela média ponderada das titulações acadêmicas dos docentes da Instituição, como indicado pela fórmula: $ITCD = (4D + 3M + 2AE + G)/(D + M + AE + G)$ ; onde D representa número de docentes com grau de doutor; M, o número de docentes não-doutores, mas portadores do grau de mestre; AE, o número de docentes sem titulação de mestre nem doutor, mas que concluíram o Curso de Aperfeiçoamento ou Especialização; G, o número de docentes que, além do diploma de graduação, não apresentaram qualquer das titulações mencionadas.
9) PRODUÇÃO ACADÊMICA/DOCENTE	9) Indica a taxa de sucesso da produção acadêmica docente. Para o cálculo da produção acadêmica docente será respeitada a caracterização estabelecida pela CAPES.
10) DOCENTES EM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (DE)/DOCENTE	10) Indica o potencial docente, envolvido em pesquisa; e representa a relação entre o número de docentes em dedicação exclusiva e o número total de docentes.
11) DOCENTE EM 40H/DOCENTE	11) Indica a opção institucional para o perfil docente; e representa a relação entre o número de docentes em 40 horas e sem DE e o número total de docentes.
12) (SUBSTITUTO + VISITANTE)/DOCENTE	12) Indica a participação de docente temporário às atividades acadêmicas, e o número total de docentes.
13) DOUTOR/(TITULAR + ADJUNTO)	13) Indica o rigor da progressão funcional docente e representa a relação entre o número de docentes doutores, e o número total de professores titulares e adjuntos da instituição.
14) (DOCENTE + FUNCIONÁRIO)/(FG + CD)	14) Indica o nível de dispêndio e o peso da estrutura gerencial da Instituição, e representa a relação entre o número de docentes e funcionários e o número total de funções gratificadas, cargos de direção e outras gratificações por funções técnicas ou administrativas.
15) ÁREA CONSTRUIDA (ALUNO + FUNCIONÁRIO + DOCENTE)	15) Indica a racionalização do espaço físico, e representa a relação entre a área construída, em metros quadrados, e o número de alunos, funcionários e docentes da Instituição.
16) ACERVO BIBLIOGRÁFICO/ALUNO	16) Indica a possibilidade de acesso do aluno a livros e periódicos das bibliotecas, e representa a relação entre o número de títulos e periódicos e o número total de alunos.
17) CUSTO POR ALUNO	17) Expresso pela relação entre volume de recursos alocados (subtraindo os recursos, destacados na definição da variável) e o número de alunos. O número de alunos deve ser ponderado para a graduação e pós-graduação, em nível de desagregação possível.

Fonte: PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTP (UTP, 1999:53)

TABELA 2 - INDICADORES RELATIVOS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO CONFORME O PAIUB

INDICADOR	DEFINIÇÃO CONFORME PAIUB
1) TAXA DE SUCESSO NA GRADUAÇÃO (TSG)	1) Indica a capacidade de levar os seus alunos a concluir com sucesso os seus cursos e considera os formandos em relação a todos os tipos de ingressantes, a cada ano. <b>TSG = (Número de Diplomados)/(Número Total de Ingressantes)</b>
2) TAXA DE OCIOSIDADE (TO)	2) Expressa o número de preenchimento de vagas no vestibular e o conseqüente grau de ociosidade existente no ensino de graduação. <b>TO=(número de vagas preenchidas)/(número total de vagas oferecidas)</b>
3) ALUNO TEMPO INTEGRAL (ATI)	3) Representa o número de alunos da Instituição caso todos estivessem cumprindo 24 créditos por semestre. <b>ATI = Somatório do produto do número de alunos de cada disciplina, pelo número de créditos da disciplina</b>
4) GRAU DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL (GPE)	4) Expressa o grau de utilização da capacidade instalada e a velocidade de integralização curricular. Compara o número de Alunos em Tempo Integral (ATI) com o número total de alunos ativos (*). <b>GPE = ATI / (Número total de alunos)</b>
5) TAXA DE RETENÇÃO DISCENTE (TRD)	5) Expressa a permanência dos estudantes na instituição. Refere-se ao número de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão (integralização curricular) em relação ao total de alunos . <b>TRD = (Produto do Número de formandos pôr ano pelo tempo médio)/(Número total de alunos)</b>
6) TAXA DE PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ACADÊMICOS (TPPA)	6) Expressa o esforço da Instituição em oferecer, aos alunos de graduação, oportunidades de iniciação à pesquisa e outras atividades adicionais à sua formação. Considera o número total de bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão, etc., em relação ao número total de alunos ativos. <b>TPPA = (Número total de bolsas)/Total de alunos</b>
7) CUSTO POR ALUNO DE GRADUAÇÃO (CG)	7) Expresso pelo custo que busca aproximar o custo direto do aluno de graduação, através da fórmula: <b>CG= (Custo do pessoal docente) + (Custo do Pessoal Técnico e Administrativo) + 1/40 CC)/(Número Total de alunos)</b> Onde <b>Custo do Pessoal Docente</b> é o custo da carga horária da graduação que equivale ao valor da hora-média do salário docente multiplicado por 2 (dois), visando contemplar as atividades presenciais e as preparatórias e avaliativas; <b>Custo do Pessoal Técnico e Administrativo</b> : poder-se-ia inicialmente considerar este valor como sendo equivalente a 30% do custo de Pessoal Docente. É possível aperfeiçoar este critério, levando-se em conta a relação real aluno/funcionário envolvido em atividades de graduação.

Fonte: PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTP (1999:55)

À apresentação da Tabela 1 e Tabela 2, acima, revela-se a intenção de demonstrar parte do conjunto de exigências, as quais determinam o arcabouço normatizador do sistema de avaliação das IES.

## 2.9 Avaliação do Desempenho Docente

BOTH (1992) vê a questão da avaliação dos recursos humanos tornar-se fator de otimismo, se tanto avaliador quanto avaliado tiverem em mente que

o fim último de tal ação liga-se eminentemente à qualidade da universidade. A avaliação não aceita compreender em seu processo elementos repressores e intranqüilizadores, mas unicamente qualitativos. Todo compromisso para com a IES acontece concretamente quando respaldado com efetivo otimismo, com os "pés no chão".

A avaliação docente desenvolve-se em consideração ao todo. O bom professor é aquele cujo ensino estiver referendado por alguma forma, mesmo que simples, de pesquisa. Informalmente também se torna possível fazer-se investigação. A reflexão crítica, a curiosidade e a capacidade de decisão são, igualmente, alguma forma de investigação (BOTH, 1992).

A produtividade e condições de atuação são levados em conta no conjunto de elementos para uma avaliação de recursos humanos é levado em conta, dentre os principais ingredientes. Nesse conjunto integram elementos como (BOTH, 1992): desempenho técnico, científico, didático e pedagógico; participação em programas, projetos e atividades; atuação em grupos de trabalho e de estudo; eventos e cursos de qualificação; e produção e publicação de trabalhos técnicos, científicos, didáticos e pedagógicos.

A avaliação das condições de infra-estrutura pode refletir direta ou indiretamente na avaliação do ensino ministrado. No entanto, mesmo que importantes e necessárias, tais condições não são decisivas na promoção da qualidade do ensino (BOTH, 1992).

Segundo ARRUDA (1997), no processo de avaliação didático-pedagógica há de se levar em conta os elementos integrantes do processo ensino/aprendizagem, quais sejam: o sujeito, o objeto e o agente. O sujeito

representado pelo aluno e cliente do processo de ensino/aprendizagem; o objeto é qualquer conteúdo a ser ensinado e/ou aprendido; o agente é aquele que oferece os serviços para o educando e mais especificamente – professor em sala de aula. Parece óbvio que a avaliação do ensino/aprendizagem não pode ser feita sem a participação do professor–agente, do aluno–sujeito e cliente do processo.

É necessário que o cliente-aluno e professor-fornecedor do conhecimento encontrem as soluções, de modo a permitir uma educação com nível de qualidade desejável. Para tanto, são necessárias as participações de ambos ao processo avaliativo, de modo a proporcionar a complementaridade de dados, para, então, geração de informações vitais à tomada de decisões necessárias com vistas à otimização do processo ensino-aprendizagem (ARRUDA, 1997).

À avaliação docente, objetiva-se detectar, através do parecer dos alunos, a qualidade do processo ensino-aprendizagem, e o indicador do desempenho docente pretende refletir tal desempenho do professor pelo aluno, levando-se em conta os seguintes itens: conteúdo programático, método de ensino, relacionamento professor/aluno, atitudes pessoais, e comportamento funcional (ARRUDA, 1997). Pelos resultados do processo de avaliação do desempenho do professor devem, sem dúvida, subsidiar tomada de decisões departamental, quanto ao conteúdo programático, aspectos metodológicos e comportamentais do professor em relação aos alunos (ARRUDA, 1997).

É imperiosa a compreensão do professor sobre a importância dessa avaliação como instrumento determinante para a melhoria da qualidade do ensino.

Na visão de GRILLO (1996), a implementação dos componentes organizacionais do Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal (CCDP) é a avaliação do desempenho que apresenta maior complexidade, porque afeta diretamente a atividade funcional e provoca sensíveis mudanças no comportamento das pessoas.

McGREGOR (1975) questionou a eficiência desse procedimento e declarou que em tais programas, em sua maioria, são tendenciosos, pois ao tratar o indivíduo o fazem como se ele fosse um produto em inspeção, em linha de montagem.

Entretanto, grande maioria dos estudiosos reconhece a sua importância cuja ênfase está na necessária e peculiar adequação da avaliação do desempenho de cada organização e conforme objetivos institucionais (GRILLO, 1996).

Apesar disso, na universidade, o assunto se torna mais complexo à medida que envolve o desempenho dos docentes (GRILLO, 1996:81), pois sob o ponto de vista dos docentes a avaliação é fator de apreensão, desconfiança, medo e hostilidade (HAMMONS, 1983).

De acordo com GRILLO (1996:83-84), dos cinco métodos de avaliação do desempenho, com cada qual, abaixo, se há de tratar, a melhoria da qualidade do ensino superior repousa nos três primeiros métodos e são, por ele, especialmente recomendados para este objetivo. Enquanto os outros dois

métodos estão para o objetivo de promover a ascensão do docente, do técnico e do administrador na respectiva carreira. São os cinco métodos a saber:

a) avaliação do desempenho do professor pelo aluno - A avaliação do desempenho do professor pelo aluno é método mais conhecido e utilizado nas instituições do ensino superior. É realizada por um questionário que permite ao aluno expressar a sua opinião sobre o atuação do professor durante o curso (GRILLO, 1996:84).

Tendo em vista que os resultados assim obtidos à avaliação podem produzir reações negativas por parte dos professores, desde que não haja uma preparação prévia com os alunos e com os próprios docentes, justifica-se a indispensabilidade de ampla divulgação dos objetivos da avaliação e adequada explicação do método, de modo a que a resposta ao questionário seja a expressão fiel da opinião dos alunos, além de servir como orientação para o comportamento futuro dos professores (GRILLO, 1996).

GRILLO (1996) justifica o fato de a avaliação do desempenho do professor não deve estar limitada apenas à opinião do aluno, mesmo que represente um segmento importante para opinar sobre a atuação do professor, tendo em vista que a opinião pode ser parcial se o aluno foi movido por um sentimento pessoal negativo e trocar propositadamente o seu conceito.

b) auto-avaliação do professor - ou a percepção de si próprio, ou seja o professor com relação ao seu procedimento em sala de aula (GRILLO, 1996).

Para CENTRA (1998), há importância na auto-avaliação do professor porque depende do exame minucioso de suas próprias forças e fraquezas, em

especial, no desenvolvimento de um plano de crescimento pessoal e profissional.

Para tanto, o professor pode utilizar o mesmo questionário adotado na avaliação realizada pelos alunos, respondendo todas as questões que integram o instrumento, para posteriormente cotejar a sua própria opinião com as respostas formuladas pelos alunos, muito embora esse cotejo de opiniões pode trazer algumas dúvidas para o professor sobre o que ele pensa de si mesmo a respeito de sua capacidade para ensinar, e indicar os pontos fortes e fracos de sua atuação, conforme GRILLO, (1996:86).

A auto-avaliação, portanto, tem um efeito positivo, mas se recomenda que ela seja acompanhada da avaliação do aluno, a fim de que possam ser comparadas as duas avaliações (GRILLO, 1996:86).

a) avaliação do desempenho do professor pelos colegas – neste terceiro estágio da avaliação do professor, os próprios colegas, formal ou informalmente, observam o procedimento do docente no exercício das suas atividades (GRILLO, 1996).

BERGQUIST & PHILLIPS (1975) referem que é possível que um departamento da instituição desenvolva um programa de observação ou mesmo que um docente convide um próprio colega para assistir e comentar suas aulas. Pois, MOREIRA (1983:186) com este tipo de avaliação objetiva análise dos seguintes aspectos:

- avaliação dos materiais instrucionais utilizados pelo colega, incluindo objetivos, provas, métodos, textos, sistema de avaliação, plano de ensino;

- observação em classe no que se refere a domínio do conteúdo, de ensino, relacionamento com o aluno, comportamento do professor.

Para efeito, esse tipo de avaliação pelos colegas, além de ser um excelente complemento às observações oriundas da avaliação pelos alunos e da auto-avaliação, também impõe pleno envolvimento dos professores departamentais, sob estrita lealdade com vistas à melhoria da atuação em sala de aula e, sobretudo, a qualidade do ensino; e mais ajuda-o ainda mais a auto-análise do próprio comportamento e a descobrir os caminhos que deve seguir para melhorar o seu desempenho.



### **3 METODOLOGIA E RESULTADOS**

#### **3.1 MÉTODO E MATERIAL**

À metodologia para esta pesquisa, utilizaram-se de alguns aspectos técnicos e metodológicos do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), visto que, no projeto inicial deste trabalho, houve intenção de se trabalhar avaliação de maneira global, ou seja, envolver todos os segmentos da universidade. No entanto, por questões da exigüidade do tempo e da delimitação do próprio tema, limitou-se o objeto de estudo a apenas aspectos do desempenho das funções didático-pedagógicas.

Até porque se compreende a importância da avaliação das condições de funcionamento de todos os aspectos administrativos e de infra-estrutura que sustentam e apóiam as três dimensões da universidade (ensino, pesquisa e extensão), justifica-se, neste estudo, a priorização à questão do desempenho do corpo docente, porque se entende que o resultado, obtido por esta pesquisa, apresenta uma grande quantidade de variáveis que interferem diretamente na qualidade do ensino e também no fortalecimento das outras atividades, acima citadas.

Mesmo assim, com os dados obtidos, é possível fornecer um rico material a subsidiar à continuidade do processo avaliativo na Instituição de Ensino Superior, objeto desta reflexão. Servirá também como ponto de partida para alavancar o debate sobre outros problemas enfrentados nesta e em outras instituições, a potencializar discussões e debates em torno de novos métodos e ferramentas os quais permitam aperfeiçoamento do processo de avaliação.

A Tabela 3, abaixo, constam os aspectos estudados sobre avaliação do desempenho docente no ensino da graduação, conforme indicadores propostos pelo PAIUB (BRASIL, 1994) e constantes do Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP, 1999), objeto deste estudo.

TABELA 3 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

O que é avaliado	Quesito a considerar
Desempenho científico e técnico	Clareza, a fundamentação, perspectivas divergentes, inter-relação e domínio dos conteúdos, questionamento, síntese, soluções alternativas
Desempenho didático-pedagógico	Cumprimento dos objetivos, conteúdos, procedimentos e materiais didáticos / bibliográficos
Aspectos atitudinais	Ética, clima livre de tensão, orientação, atitudes e valores
Pontualidade e exigência de pontualidade dos alunos	Pontualidade do professor; pontualidade dos alunos.

Fonte: Projeto de Avaliação Institucional da UTP (1999:34)

### 3.1.1 Avaliação das disciplinas

À avaliação das disciplinas, verificaram-se os objetivos de cada disciplina, o plano de ensino, as fontes de consulta/bibliografia, os procedimentos de avaliação, de conteúdo das avaliações e de atividades práticas. Estes aspectos foram avaliados, a partir dos resultados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados, constantes do ANEXO 1 e ANEXO 2.

### 3.1.2 Avaliação do desempenho docente

À avaliação do desempenho docente, verificaram-se os aspectos relacionados com o desempenho científico e técnico, com o desempenho didático-pedagógico, com os aspectos atitudinais, pontualidade e exigência de pontualidade dos alunos. Estes aspectos foram avaliados, conforme a partir dos instrumentos de coleta de dados, constantes do ANEXO 1 e ANEXO 2.

### 3.1.3 Avaliação do desempenho discente

À avaliação do desempenho do discente, verificaram-se os aspectos relacionados com a base acadêmica do aluno e sua respectiva participação ativa nas aulas, com a formação ética, com a realização de tarefas acadêmicas, e com seu interesse e motivação. Estes aspectos foram avaliados, a partir dos instrumentos de coleta de dados, constantes do ANEXO 1 e ANEXO 2.

### 3.1.4 Tipo da pesquisa

Esta pesquisa é aplicada, quantitativa, descritiva, um estudo de caso, participante, e ser assim se justifica, respectivamente, por se objetivar a geração de conhecimentos, para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, cuja abordagem é quantitativa, pois traduz as opiniões e informações em números, conforme se os apresenta nos gráficos e tabelas, no item Resultados desta dissertação, e também qualitativa considerando que há uma interação e relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição unem-se ao ambiente institucional que é a fonte direta e natural para coleta de dados. Também por descrever as características de uma determinada população, a partir da coleta de dados, e detalha a situação de uma determinada instituição, a Universidade Tuiuti do Paraná, pois exige a interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada.

Usou-se o método do consenso, para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da avaliação, uma pesquisa junto aos professores, para coletar sugestões sobre quais questões seriam mais relevantes ao objeto de estudo.

Após uma série de reuniões com os professores da Universidade Tuiuti do Paraná, os instrumentos foram estruturados de acordo com a metodologia de MARCONI & LAKATOS (1990), ou seja, foi elaborado um questionário para cujas perguntas ofereceram-se respostas de múltipla escolha, separadas por blocos temáticos.

O sistema de valoração utilizado nos questionários foi a Escala Likert (LIKERT, 1979), cujo método simples permite um grande número de proposições, consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões cujas relações fossem diretas ou indiretas, com o objetivo a ser estudado. Pela Escala de Likert, há que as preposições expressarem determinado ponto de vista favorável ou desfavorável ao assunto pesquisado. As proposições favoráveis, em ordem decrescente, são apresentadas de 5 a 1(LIKERT, 1979). Corresponde a 5 completa aprovação; 4, aprovação; 3, neutralidade; 2, desaprovação incompleta; e 1, desaprovação (ANEXO 1 e ANEXO 2).

Realizaram-se a aplicação dos questionários, com auxílio de um professor previamente orientado para tal, em cada respectiva série do curso estudado. O preenchimento do questionário ocorreu sempre aos últimos quinze minutos da primeira hora do turno de funcionamento do respectivo curso, com o objetivo de atingir o maior número de alunos, considerando-se alunos retardatários ao início daquelas aulas. Cumprida a exigência do preenchimento,

enveloparam-se os questionários foram devidamente lacrados, diante de cada turma, em um envelope entregue ao professor-aplicador, o qual o encaminhava ao pesquisador.

### 3.1.5 Delimitação do universo e amostragem

Realizou-se a amostragem não-probabilista intencional, visto que o pesquisador estava interessado na opinião (ação, intenção, entre outros) de determinados elementos da população, não se dirigindo à massa, e sim a elementos representativos da população em geral. Constaram 2.529 alunos da população escolhida entre os cursos de Odontologia, Matemática, Informática, História, Medicina Veterinária, Direito, Ciências Econômicas e Piloto Comercial. E 219 professores, distribuídos proporcionalmente conforme as disciplinas dos respectivos cursos.

A amostragem de alunos significa 18% de um conjunto de 14.000 alunos, distribuídos em 42 cursos de graduação, da Universidade Tuiuti do Paraná; a amostragem de professores foi de aproximadamente 33%, num conjunto de 650 professores contratados.

### 3.1.6 Etapas do processo

A metodologia do processo de avaliação desdobra-se em várias etapas:

1.<sup>a</sup> Etapa – realizaram-se entrevistas, não-estruturadas, com os diretores e coordenadores dos respectivos cursos e cujo objetivo foi apresentar propostas com destaques à finalidade e à relevância da pesquisa bem como despertar a motivação e a conscientização à importância da avaliação dos

cursos, com vistas ao aprimoramento do desempenho das funções didáticas e pedagógicas também destes participantes. As técnicas utilizadas incluíram debates; reuniões; e grupos de trabalho.

2.<sup>a</sup> Etapa – Com objetivo de discutir e debater sobre o tema, onde funcionava o curso a ser estudado, realizaram-se reuniões com os membros dos Comitês de Avaliação de Curso os quais foram sempre indicados ou pelo diretor da faculdade ou coordenador do curso.

Em cada curso da Universidade Tuiuti do Paraná há três professores componentes de um comitê, que tratam de questões referente aos indicadores de qualidade dos cursos.

Com os trabalhos desta 2.<sup>a</sup> etapa, objetivaram-se:

- a) debater sobre os principais objetivos que direcionam o processo de avaliação;
- b) discussão e exposição de idéias sobre o melhor período e forma de aplicação dos instrumentos de coleta de dados aos alunos e professores dos cursos, envolvidos no processo;
- c) análise e estudos sobre a legislação pertinente ao processo de avaliação dos cursos de graduação, vigentes no sistema de educação nacional;
- d) levantamento de sugestões para subsidiar a elaboração dos instrumentos de avaliação;
- e) relevância das questões a serem avaliadas, a amostra e os critérios a serem adotados.

3.<sup>a</sup> Etapa - após as reuniões das etapas anteriores, e de posse das sugestões dos professores das diversas faculdades de diferentes áreas do

conhecimento, procedeu-se à compilação das sugestões e necessidades detectadas, as quais eram também comparadas com os indicadores de desempenho dos cursos, conforme recomendação do PAIUB (BRASIL, 1998), e as submetia a mais uma discussão para efeito de obter o consenso sobre as questões divergentes. Muitas das sugestões, mesmo tratadas em faculdades diferentes, coincidiam.

4.<sup>a</sup> Etapa – a própria pesquisadora aplicou o pré-teste aos alunos da 1.<sup>a</sup> série do curso de Arquitetura e Urbanismo e cujo objetivo foi testar o instrumento de coleta de dados, ou seja, validá-lo junto à população a ser pesquisada. Durante a aplicação, verificou-se o tempo necessário para o entendimento das questões e da escala de valores, utilizada no instrumento, e para o preenchimento do questionário.

Com o pré-teste, obtém-se uma estimativa sobre os futuros resultados e também verificam-se fidedignidade, validade, e operatividade do questionário (MARCONI & LAKATOS, 1990):

5.<sup>a</sup> Etapa - aplicado o pré-teste, verificou-se a viabilidade dos instrumentos, preparados à avaliação do desempenho do docente, do discente e das disciplinas; ainda, nesta etapa, houve mais uma seqüência de reuniões para informar os resultados da aplicação dos questionários na turma selecionada para a aplicação do pré-teste e também para consensuar e padronizar a operacionalidade da aplicação dos questionários aos demais cursos. Também foi possível estabelecer a previsibilidade de tempo à tabulação dos dados coletados e elaboração dos resultados.

### 3.1.7 Aplicação dos instrumentos na amostragem

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados aos alunos foi realizada em sala de aula, obedecendo rigorosamente o período, data e horário mais adequados conforme definição consensual. A aplicação aos professores foi auxiliada pelas secretárias dos respectivos cursos, em vista de os referidos professores escolhidos ministrarem suas aulas em dias e horários diferentes. Os procedimentos de entrega das respostas dos questionários foram semelhantes ao utilizado para os alunos, ou seja, os professores, após registrarem suas respostas, entregaram-nos, em envelope lacrado, à secretária, e esta os enviara à pesquisadora.

### 3.1.8 Levantamento dos resultados

O levantamento e apuração dos resultados foram registrados em aparelho eletrônico de computador, em planilhas eletrônicas, editores de texto e/ou sistema informatizado específico.

Procederam-se à análise e à interpretação dos resultados, após apuração total dos dados, apresentados nos questionários dos docentes e nos dos discentes.

Com os resultados da avaliação, foi possível elaborar relatórios por disciplinas, por séries e por curso, os quais foram apresentados aos gestores e professores dos respectivos cursos avaliados da Universidade Tuiuti do Paraná.



## **3.2 Estudo de Caso: Universidade Tuiuti do Paraná**

### **3.2.1 Histórico da instituição**

A Sociedade Civil Educacional Tuiuti Ltda. foi fundada em 24 de maio de 1966, no município de Curitiba, capital do Estado do Paraná, enquadrada, na época, perante o Ministério da Fazenda, sob a forma de Associação educacional, sem lucros a seus associados, mas com finalidade ao desenvolvimento cultural, educacional, social e o atendimento de outras necessidades reais para o progresso da comunidade e, como um todo, do País.

As raízes da transformação em Universidade Tuiuti do Paraná encontram-se na criação do Colégio Tuiuti, no ano de 1966. A tão-bem sucedida experiência educacional com o Ensino Fundamental e Médio estimulou os gestores à oferta de cursos de nível superior.

Em 1973, iniciaram-se os cursos superiores, na então Sociedade Educacional Tuiuti, reconhecida de utilidade pública federal, quando obteve autorização para funcionamento com os cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia.

Em 1981, foi autorizada a Faculdade de Reabilitação Tuiuti, com os cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Em 1992, foram autorizados os cursos de Processamento de Dados e de Odontologia.

Em 1993, foi autorizado o curso de Direito.

Antes da aprovação da carta-consulta para transformação de suas unidades de ensino em universidade, a Instituição submeteu ao egrégio

Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação, o Regimento Unificado das Faculdades Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti (FISSET), aprovado pelo Parecer n.º 371/93.

As FISSET, ao programarem seus cursos de graduação, voltados para a formação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho regional, levaram a bom termo condições de amadurecimento necessárias ao ensino da pós-graduação *lato sensu*.

Os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*, nível de especialização, surgiram em 1980. A partir de então, a especialização tornou-se atividade integrante da então Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), culminando com a criação do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (CEPPE), em 1987.

As atividades de extensão originaram-se com as atividades de ensino, a partir de 1973, para atender a comunidade em busca de informações técnicas e científicas.

De maneira concomitante, na medida do desenvolvimento dos cursos implantados, a extensão foi-se diversificando por meio de serviços extensíveis à comunidade, através de Centros, Clínicas, Núcleos, Laboratórios e órgãos especializados.

Em 1994, com o advento da transformação em Faculdades Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti (FISSET), foram autorizados, ao curso de Letras, a habilitação Espanhol e os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística, Licenciatura em História, em Geografia e em Matemática, bem como os cursos de Administração, com as habilitações em Comércio

Exterior e Administração de Cidades; de Ciências Econômicas, de Ciências Contábeis e o de Comunicação Social, com as habilitações em Jornalismo e em Publicidade e Propaganda.

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997, surge a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que passa a realizar um diagnóstico da necessidade social de novos cursos, e posteriormente obtém a aprovação do seu Conselho Superior (CONSU), para a implantação dos cursos de Moda, de Dança, de Farmácia (Farmacêutico, Farmacêutico Bioquímico e Farmacêutico Industrial com Ênfase em Cosmetologia), de Nutrição, de Enfermagem; Licenciatura em Ciências Biológicas, em Educação Física (Recreação e Lazer, Treinamento Desportivo e Desenvolvimento Físico do Portador de Necessidades Especiais), em Desenho Industrial – *Design*, em Matemática, com ênfase em Matemática Financeira; o curso de Arquitetura e Urbanismo, de Engenharia Elétrica, habilitações em Telecomunicações e em Eletrônica, de Engenharia Mecânica, habilitação em Automóveis, de Engenharia de Produção Mecânica, de Engenharia Civil, de Engenharia da Computação, de Engenharia de Alimentos, de Medicina Veterinária, de Agronomia, de *Marketing*, de Administração, habilitações em Gestão de Negócios, em Recursos Humanos, em Sistemas de Informação e em Hotelaria; Bacharelado em Turismo e em Relações Internacionais e Comunicação Social, com as habilitações em Rádio/TV/Multimídia, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, Engenharia Civil com ênfase em Transportes, Secretariado Executivo Bilingüe, Zootecnia (extinto), Engenharia Cartográfica (extinto) e Engenharia Agrícola (extinto).

Em 1998, é autorizada, pelo Conselho Superior da UTP, a implantação da Habilitação em Gestão de Imóveis, no curso de Administração.

Para o ano de 1999, foram autorizadas as implantações dos cursos de: Ciências Aeronáuticas, com as habilitações Supervisão de Empresa Aérea e Piloto Comercial, o de Ciência da Computação e a habilitação em *Design* Gráfico e a de *Design* do Produto, ao curso de Desenho Industrial.

A UTP conta com sete *Campi*, e sete Faculdades, respectivamente, a saber: Champagnat, Torres, Barigüi, Mossunguê, Schaffer, *Arqdesign* e Aeroporto Bacacheri, bem distribuídos geograficamente; e Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Jurídicas; Ciências Agrárias; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Aeronáuticas.

A integração da graduação, da pesquisa e extensão na UTP é uma realidade, com quarenta cursos de Especialização, quatro cursos de Mestrado e um curso de Doutorado conveniado com a Universidade de Liège, em Bélgica, além do desenvolvimento de diversas linhas de pesquisa, com 150 pesquisas em andamento integrando extensão/graduação/pós-graduação. A pesquisa recebe fomento da mantenedora da UTP, pelo financiamento das horas dedicadas à pesquisa. A Universidade vem alcançando a condição de produtora do saber.

A UTP possui convênios com as seguintes universidades: de Liège, Antioch, Austral de Chile, Católica del Norte, no Chile, Católica del Chile, de Santiago, Autónoma de Barcelona, de Cádiz, de La Coruña, de Valência e de Valladolid.

A Universidade conta com seis clínicas: Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Odontologia e de Sexologia; com sete núcleos: Práticas Jurídicas, Pesquisa em Geografia Aplicada, Estudos Morfológicos e Patológicos, Enfermagem, Pesquisa História e Sociedade, Educação Artística e de Referências para Gestão; onze centros: Centro de Reabilitação Sydney Antonio (CRESA), Centro de Atendimento psicopedagógico (CAPPE), Centro de Atividades Esportivas e Promoções (CAEP), Centro de Integração Mercado-Aluno (CIMA) , Atendimento ao Aluno (CAA), Centro de Línguas, Aperfeiçoamento Profissional (CENAP), Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Artes e Computação Gráfica, Excelência da Criação Animal e o de Relações com o Mercado; ainda, conta com vários laboratórios e outros como: Agência Experimental, Empresa JR, Agência de Turismo (TUIUTUR), Associação dos Ex-alunos e Amigos da Tuiuti (ASSEAAT); e a revista científica *TUIUTI: CIÊNCIA E CULTURA*, publicada trimestralmente.

A administração superior da UTP foi consolidando e harmonizando o processo de integração entre a comunidade e a Universidade, graças à preocupação com a excelência de seus serviços prestados, acadêmicos e profissionais, no decorrer de todo esse período.

### 3.2.2 Análise dos resultados

Conforme a metodologia, foram comprovados, neste estudo, a efetividade das técnicas, os procedimentos e também o pressuposto de que se deve buscar, democraticamente, o envolvimento dos membros da comunidade

universitária, com vistas à adesão voluntária ao processo avaliativo. Desta forma, à medida da evolução dos debates e discussões, percebeu-se aumento de interesse e de motivação dos professores e dirigentes da Instituição.

À primeira etapa, momento em que ocorreram entrevistas não-estruturadas com os diretores e coordenadores, foi de fundamental importância para o despertar da motivação e da conscientização do processo, pois acreditava-se ser necessário iniciar os trabalhos pelo diretor, de modo a que fosse o impulsionador de sua equipe na Faculdade, visto que a principal, entre suas funções administrativas, é a efetividade das políticas e dos programas desenhados para os cursos. Os coordenadores também são considerados os atores principais, responsáveis pela gestão dos cursos e a contribuir diretamente à eficácia do desempenho qualitativo dos demais professores que estão sob suas responsabilidades.

À segunda etapa, momento das reuniões com os professores, membros dos comitês de avaliação de curso, esses, de certa forma, já encontram-se mobilizados pelos diretores e coordenadores. Ao início das reuniões, participavam de forma tímida; porém, ao transcurso dos debates e discussões, eram conduzidos de maneira a expressarem livremente suas próprias opiniões e sugestões, e aumentavam muito o interesse e a preocupação com o tema.

A terceira etapa já era esperada com bastante entusiasmo, pelos componentes dos grupos de trabalho, pois era o momento de análise das sugestões de todos os professores das várias faculdades e, então, o do consenso às questões divergentes. Nesta fase, evidenciou-se sincronia entre

as preocupações dos professores cujo interesse efetivo era a melhoria do ensino e cuja aceitação era boa dos processos avaliativos, visto que muitas das questões levantadas, mesmo quando discutidas em faculdades diferentes, coincidiram entre si. Essa coincidência foi verificada, no momento da compilação daquelas sugestões registradas nas diferentes faculdades da Universidade.

À quarta etapa, também verificou-se a eficácia dos procedimentos anteriores; pois, à aplicação do pré-teste, quase não houve registro de alterações. Apenas alguns poucos alunos manifestaram o desejo de avaliar outros aspectos, relacionados à infra-estrutura dos cursos. Com relação a esta questão, informaram-se aos alunos o devido atendimento, em breve espaço de tempo. Também evidenciou-se a necessidade de adaptação do instrumento para o curso de Arquitetura e Urbanismo, então sendo submetido ao pré-teste, considerando que, neste caso específico, há necessidade de, no questionário, fazer constar os nomes dos professor da disciplina, desde que ministram aulas mais de um professor em algumas delas.

A quinta etapa também foi de importância fundamental para o processo, pela padronização dos procedimentos operacionais de aplicação dos instrumentos de coleta de dados para todos os cursos. Os professores, responsáveis pela aplicação, receberam orientação para o procedimento.

Este trabalho, realizado juntamente com os professores-membros dos comitês de avaliação de curso, favorece à aproximação destes com o corpo discente, e possibilita o conhecimento dos anseios dos estudantes. Em sendo assim, o comitê amplia sua visão para além dos aspectos normativos e das

exigências dos sistemas de avaliação externa dos cursos (indicadores de qualidade, estabelecidos pela SESu/MEC).

Além disso, essa concepção metodológica naturalística, baseada na negociação, facilita a participação da comunidade acadêmica, amplia, completa e integra o processo, propondo outros caminhos ainda não percebidos à prática desenvolvida.

No Quadro 2, consta análise comparativa entre as médias dos resultados, obtidas através das questões abordadas nos três blocos temáticos da avaliação de desempenho do docente, do discente e nas disciplinas, pelos docentes e discentes dos cursos avaliados.



## QUADRO 2 - ANÁLISE DOS CURSOS AVALIADOS

<b>CURSO DE ODONTOLOGIA</b>	
<b>Alunos matriculados = 306</b> <b>Alunos respondentes = 258</b>	<b>Professores contratados = 78</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>3,5 e 4,2</b> , totalizando a média geral <b>3,85</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,5 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,75</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,9 e 4,1</b> , totalizando a média geral <b>4,0</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>4,3 e 4,9</b> , totalizando a média geral <b>4,6</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,7 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,15</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,5 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,75</b> .
<b>CURSO DE HISTÓRIA</b>	
<b>Alunos matriculados = 210</b> <b>Alunos respondentes = 117</b>	<b>Professores contratados = 21</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,2 e 4,8</b> , totalizando a média geral <b>4,5</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,6 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,8</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,8 e 4,7</b> , totalizando a média geral <b>4,25</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,0 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,0</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,1 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,35</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,0 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,3</b> .
<b>CURSO DE MATEMÁTICA INFORMÁTICA</b>	
<b>Alunos matriculados = 276</b> <b>Alunos respondentes = 124</b>	<b>Professores contratados = 18</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,0 e 4,7</b> , totalizando a média geral <b>4,35</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didáticas pedagógicas, oscilaram entre <b>4,4 e 4,9</b> , totalizando a média geral <b>4,65</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,5 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,05</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>4,1 e 4,8</b> , totalizando a média geral <b>4,5</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,2 e 4,7</b> , totalizando a média geral <b>4,45</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,1 e 4,7</b> , totalizando a média geral <b>4,2</b> .
<b>CURSO DE DIREITO</b>	
<b>Alunos matriculados = 1.113</b> <b>Alunos respondentes = 713</b>	<b>Professores contratados = 53</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didáticas pedagógicas, oscilaram entre <b>4,1 e 4,4</b> , totalizando a média geral <b>4,25</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,9 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,95</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,9 e 4,4</b> , totalizando a média geral <b>4,15</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>4,4 e 4,9</b> , totalizando a média geral <b>4,65</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,2 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,4</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,1 e 4,5</b> , totalizando a média geral <b>4,3</b> .
<b>CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS</b>	
<b>Alunos matriculados = 259</b> <b>Alunos respondentes = 154</b>	<b>Professores contratados =</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>3,7 e 4,1</b> , totalizando a média geral <b>3,9</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,4 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,7</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,8 e 3,9</b> , totalizando a média geral <b>3,85</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,8 e 4,7</b> , totalizando a média geral <b>4,25</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,9 e 4,4</b> , totalizando a média geral <b>4,15</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,9 e 4,1</b> , totalizando a média geral <b>4,0</b> .
<b>CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA</b>	
<b>Alunos matriculados = 282</b> <b>Alunos respondentes = 242</b>	<b>Professores contratados = 34</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>3,8 e 4,5</b> , totalizando a média geral <b>4,15</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,8 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,9</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,6 e 4,4</b> , totalizando a média geral <b>4,0</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>4,0 e 4,9</b> , totalizando a média geral <b>4,45</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,8 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,2</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>4,2 e 4,6</b> , totalizando a média geral <b>4,4</b> .
<b>CURSO DE PILOTO COMERCIAL</b>	
<b>Alunos matriculados = 306</b> <b>Alunos respondentes = 258</b>	<b>Professores contratados = 15</b> <b>Professores respondentes =</b>
<b>Avaliação pelo discente</b>	<b>Avaliação pelo docente</b>
As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>3,8 e 4,4</b> , totalizando a média geral <b>4,1</b> .	As médias dos 16 itens, submetidos à avaliação das funções didático-pedagógicas, oscilaram entre <b>4,8 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,9</b> .
As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>3,3 e 4,2</b> , totalizando a média geral <b>3,75</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação das disciplinas, oscilaram entre <b>4,4 e 5,0</b> , totalizando a média geral <b>4,7</b> .
As médias dos 05 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,4 e 4,5</b> , totalizando a média geral <b>3,95</b> .	As médias dos 04 itens, submetidos à avaliação do desempenho do discente, oscilaram entre <b>3,4 e 3,9</b> , totalizando a média geral de <b>3,65</b> .

### 3.2.2.1 Curso de Odontologia

Considerando as médias gerais das notas atribuídas aos docentes do Curso de Odontologia, pode-se determinar bom o nível de satisfação dos discentes com relação às questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos, acima expostos. De acordo com a metodologia da Escala Likert, (LIKERT, 1979), as pontuações elevadas são favoráveis ao objeto avaliado e pontuações baixas, desfavoráveis.

Sob o ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), atribui-se excelente o nível de satisfação, às médias gerais obtidas.

Sob o ponto de vista dos discentes às médias do bloco temático das funções didático-pedagógicas, observam-se reduções em alguns, aproximando-se do conceito de neutralidade.

### 3.2.2.2 Curso de História

Considerando as médias gerais das notas atribuídas aos docentes do Curso de História, às questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos expostos, pode-se atribuir bom o nível de satisfação dos discentes.

Sob o ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), as médias gerais atribuir bom ao nível de satisfação.

Os docentes atribuíram médias reduzidas, equivalente ao conceito de neutralidade, aos itens do bloco temático que apresenta a avaliação do desempenho das disciplinas. Em função destas oscilações, faz-se necessária uma reflexão sobre a situação.

### 3.2.2.3 Curso de Matemática Informática

Considerando as médias gerais, obtidas pelas questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos expostos, as notas atribuídas aos docentes do Curso de Matemática Informática, pode-se atribuir bom o nível de satisfação dos discentes, no Quadro 2.

Sob o ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), com relação aos itens avaliados, correspondem a excelente as médias gerais atribuídas ao nível de satisfação.

Em função das oscilações no ponto de vista dos discentes, pelas médias obtidas do bloco temático do desempenho das disciplinas, faz-se necessário observar que, em alguns itens, as médias reduzem-se, aproximando-se do conceito de neutralidade.

### 3.2.2.4 Curso de Direito

Considerando as médias gerais das notas atribuídas aos docentes do Curso de Direito, pode-se atribuir bom o nível de satisfação dos discentes, com relação às questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos expostos no Quadro 2.

Sob o ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), as médias gerais dos itens avaliados correspondem a excelente o nível de satisfação.

### 3.2.2.5 Curso de Ciências Econômicas

Considerando as médias gerais das notas, atribuídas aos docentes do Curso de Ciências Econômicas, atribui-se bom o nível de satisfação dos

discentes, sobre as questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos, expostos no Quadro 2.

Sob o ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), corresponde a excelente o nível de satisfação, pelas médias gerais, obtidas aos itens avaliados.

#### 3.2.2.6 Curso de Medicina Veterinária

Considerando as médias gerais das notas, atribuídas aos docentes do Curso de Medicina Veterinária, atribui-se bom o nível de satisfação dos discentes, às questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos, expostos no Quadro 2.

No que diz respeito ao ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), sobre os itens avaliados, as médias gerais correspondem a excelente ao nível de satisfação.

#### 3.2.2.7 Curso de Piloto Comercial

Considerando as médias gerais das notas atribuídas aos docentes do Curso de Piloto Comercial, pode-se concluir o nível de satisfação dos discentes é bom, com relação às questões avaliadas, constantes dos blocos temáticos expostos no Quadro 2.

No que diz respeito ao ponto de vista dos docentes (auto-avaliação), sobre os itens avaliados, as médias gerais correspondem a bom o nível de satisfação.

Em função das oscilações no ponto de vista dos discentes, as médias dos blocos temáticos, sobre desempenho das disciplinas e desempenho dos discentes, faz-se necessário observar que, em alguns itens, as médias reduzem-se, aproximando-se do conceito de neutralidade.

Os docentes atribuíram médias reduzidas, ou seja, próxima do conceito de neutralidade, aos itens do bloco temático que apresentam a avaliação do desempenho dos discentes. Em função destas oscilações, faz-se necessária uma reflexão com relação a esta situação.

À Tabela 4, consta uma visão geral dos resultados da avaliação do desempenho, com as médias gerais, obtidas com os blocos temáticos de todos os cursos.

TABELA 4 - DESEMPENHO GERAL DOS CURSOS POR BLOCO TEMÁTICO

Tema	Ciências Econômicas		Direito		História		Matemática Informática		Medicina Veterinária		Odontologia		Piloto Com.		M. Geral Cursos
	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	Disc.	Doc.	
Desempenho didático-pedagógico	3,9	4,7	4,2	5,0	4,5	4,8	4,3	4,7	4,2	4,9	3,9	4,8	4,1	4,9	4,49
Desempenho das disciplinas	3,9	4,3	4,2	4,7	4,4	4,3	4,1	4,5	4,3	4,4	4,1	4,4	3,9	4,7	4,37
Desempenho discente	4,1	4,5	4,5	4,3	4,5	4,3	4,6	4,4	4,4	4,3	4,3	4,8	4,3	3,7	4,43

Disc.: discentes; Doc.: docentes; M: Média; com.: comercial.

A Tabela 5, abaixo, como pode ser observada, apresenta o número de discentes matriculados e os percentuais dos mesmos que participaram e contruíram para a consolidação dos resultados e eficácia da pesquisa.

TABELA 5 - NÚMERO DE DISCENTES PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO

Curso	N.º de alunos matriculados	N.º de alunos respondentes	Percentuais
Odontologia	360	258	71,67
Matemática Informática	276	124	44,93
História	210	117	57,71
Medicina Veterinária	282	242	85,82
Direito	1113	713	64,06
Ciências Econômicas	259	154	59,46
Piloto Comercial	83	47	56,65
Total	2529	1655	65,44

N.º: número.

Conforme pôde ser observado à Tabela 6, abaixo, não foi possível calcular os percentuais de participação dos docentes que aderiram à pesquisa, tendo em vista que o número de respondentes que aparecem nos relatórios dos cursos (ANEXO 3 e ANEXO 4), correspondem ao número de questionários devolvidos pelas faculdades e não ao número de docentes participantes. Este fato se deve a que alguns docentes têm sob sua responsabilidade mais de uma disciplina ao mesmo curso.

TABELA 6 - NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO

Curso	N.º de prof. Contratados	N.º de questionários respondidos	Percentuais
Odontologia	78	47	-
Matemática Informática	18	19	-
História	21	61	-
Medicina Veterinária	34	74	-
Direito	53	102	-
Ciências Econômicas		21	-
Piloto comercial	15	09	-
Total	219	333	-

N.º: número; prof.: professores.

Após a exposição da análise dos resultados e da própria metodologia utilizada, conclui-se que este modelo metodológico de avaliação foi bastante eficaz e certamente pode contribuir para o crescimento da Instituição, tanto à cultura da avaliação quanto à melhoria da qualidade relacional dos recursos humanos. Também proporciona um alinhamento aos recursos humanos, de modo a favorecer a motivação e a criar clima organizacional mais propício, no sentido do direcionamento ao cumprimento dos objetivos e da missão da Universidade.

Com relação aos resultados dos quesitos avaliados, inerentes ao desempenho das funções didático-pedagógicas, pode-se concluir que o nível do desempenho dos cursos está muito bom, como pode ser observado à Tabela 4 cujo conteúdo é o desempenho geral dos cursos por bloco temático.

Os resultados desta avaliação pôde-se também ter cumpridos, quase que na totalidade, os objetivos propostos no início desta pesquisa.

À Tabela 6, pode-se observar que não foi possível calcular os percentuais de participação dos professores na auto-avaliação. Neste caso, não se considera uma falha, os questionários não foram elaborados com o propósito de identificar professores ou alunos, pois o objetivo da pesquisa residiu na verificação do desempenho das disciplinas dos cursos e, conseqüentemente, relacionadas com o desempenho do corpo docente.

## 4 CONCLUSÕES

A ênfase na avaliação do desempenho do docente, do discente e das disciplinas prende-se ao fato de que mesmo sendo necessário avaliar todo um conjunto de indicadores de qualidade que por sua vez estão inseridos no contexto da Avaliação Institucional a qual se propõe a avaliar de forma global as IES, quanto à eficiência e à eficácia do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

No entanto, mesmo que a avaliação global reflita direta ou indiretamente a qualidade dos cursos, considera-se o objeto avaliado, ou seja, o desempenho do docente um dos fatores mais importantes e decisivos na promoção da qualidade de ensino.

Com os resultados obtidos no presente trabalho, alcançaram-se quase a totalidade dos objetivos, inscritos no início desta pesquisa, ou sejam, as informações permitem concluir que com este estudo pode-se:

1. proceder à elaboração de um processo de avaliação de desempenho dos cursos de graduação e com é possível uma reflexão para verificar continuamente o desenvolvimento das atividades e das funções da Universidade, com vistas a organizar programas de aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino superior;
2. levantar subsídios para um processo de autocrítica e reflexão do corpo docente responsável pelos projetos pedagógicos dos cursos de graduação;
3. possibilitar um diagnóstico das condições dos cursos, conferindo pontos forte e pontos fracos do desempenho do corpo docente, desta forma subsidiando a tomada de decisões quanto a medidas de ações de melhorias;



4. fornecer material reflexivo aos professores e gestores dos cursos sobre o atendimento dos objetivos e processos dos cursos;
5. levantar dados para verificação do desempenho do corpo docente dos cursos pesquisados, e que possibilita a elaboração de programas de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional dos mesmos; e, por fim,
6. obter mais de uma contribuição ao processo de avaliação institucional.

Ainda permite concluir confirmadas as hipóteses de a avaliação do desempenho dos docentes demandar uma verificação multidimensional, tendo em vista que, para obter informação de consistência à qualidade dos cursos é necessário conhecer:

7. ponto de vista dos discentes a respeito do desempenho dos docentes, com o objetivo de verificar o grau de satisfação;
8. ponto de vista dos docentes sobre seu próprio desempenho, ou seja, sua auto-avaliação para efeito de comparação e também para que o docente reflita sobre seus procedimentos em sala de aula.

Com a presente pesquisa, foi possível elaborar relatórios com os resultados da avaliação do desempenho dos docentes, por curso e por disciplinas. Os relatórios e as recomendações podem subsidiar os gestores da Universidade avaliada, a proceder à análise crítica dos cursos avaliados, a possibilitar a implementação de planos, medidas e ações preventivas ou corretivas, para elevar o nível qualitativo do ensino.

Outro fator extremamente importante para a evolução e o fortalecimento da continuidade do processo de avaliação na Universidade foi a participação efetiva dos professores os quais contribuíram de maneira direta ou

indiretamente para a realização desta pesquisa. Todos os professores convidados aderiram com muito interesse aos grupos de trabalho e consideraram muito importante os procedimentos metodológicos utilizados, ou seja, a seqüência de reuniões, tanto para a preparação dos instrumentos de coleta de dados quanto à conscientização/sensibilização da comunidade universitária para o processo de avaliação.

Desta maneira, este estudo pode passar a ser mais um exemplo de processo avaliativo, a auxiliar nas IES a tomada de consciência em busca da qualidade do ensino.

#### **4.1 Recomendações**

Uma avaliação do ponto de vista da análise comparativa significa estabelecer algum tipo de referencial: uma outra instituição, uma avaliação do ano anterior ou os parâmetros estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação.

Portanto, os recursos humanos devem estar preparados para dar prosseguimento aos procedimentos avaliativos, de modo a cobrir, ao menos, três ciclos avaliativos, para efeito de comparar os resultados com a efetividade do processo, levando em consideração que a cada ciclo às necessidades devem ser tomadas medidas de ações corretivas.

Em vista da suposição de que as avaliações requerem um estudo multidimensional para a continuidade do processo avaliativo, e também devido às limitações do tema e a exigüidade do tempo à realização desta pesquisa,

recomenda-se que sejam levados em consideração os itens abaixo relacionados, em estudos posteriores:

- ouvir a opinião dos discentes sobre o mérito e relevância das questões que serão abordadas na elaboração dos instrumentos de avaliação, a possibilitar maior legitimidade ao processo avaliativo;
- proceder a uma análise das relações entre o desempenho efetivo das funções didático-pedagógicas e a titulação dos docentes ;
- avaliar as condições da infra-estrutura (biblioteca, laboratório, salas de aula, oficinas e outros), visto que podem influenciar direta ou indiretamente o desempenho dos docentes, refletindo nos resultados do desempenho dos alunos;
- aos coordenadores dos cursos avaliados, proceder à análise mais criteriosa aos relatórios, por série e por disciplinas, para atuar de maneira mais eficaz, localizando especificamente os aspectos que serão necessários às medidas e ações de aperfeiçoamento do desempenho do corpo docente e conseqüentemente elevar o nível qualitativo dos cursos;
- realizar uma pesquisa junto aos alunos egressos com o objetivo de obter dados sobre os resultados alcançados com os cursos, avaliando competências e habilidades profissionais, facilidades de colocação frente ao mercado de trabalho, entre outros;
- realizar uma pesquisa junto à comunidade empresarial, para sondar expectativas sobre o perfil profissional e características exigidos;
- realizar uma pesquisa junto à sociedade que utiliza os serviços ofertados pela instituição, com a finalidade de verificar responsabilidades,

comportamento profissional, ética profissional dos docentes e também dos discentes, visto que estes últimos estão no exercício preparatório da prática profissional;

- conhecer o ponto de vista dos colegas, ou seja, nesta avaliação os colegas, de maneira formal ou informal, observam o procedimento do docente no exercício de suas atividades.

Julga-se indispensável o atendimento às questões das recomendações de modo a possibilitar o estabelecimento de um diagnóstico mais apurado sobre o desempenho do corpo docente relativo às disciplinas ministradas nos cursos pesquisados. Assim os gestores dos referidos cursos podem estar de posse de ferramentas para estabelecer um perfil inovador em seus cursos, garantindo um referencial competitivo para enfrentar a concorrência cada vez mais voraz, na indústria da educação.

Desta forma evita-se o excesso de preocupação com normas e exigências, visto que se está cercando todas as possibilidades de reprovação dos órgãos competentes, responsáveis pela garantia da qualidade do ensino superior.

Se houver continuidade a todos os segmentos sugeridos nas recomendações, é possível aos gestores da Universidade onde funcionam os referidos cursos, além de zelar pelo seu patrimônio, cumprirem um dever maior, o da ética e da moral para com os seus cidadãos, ou seja, o de prestar contas à sociedade de seus serviços e da formação de profissionais responsáveis, competentes e capacitados para o exercício profissional.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUILAR, José Maria e ANDER – EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- AMORIM, A.. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARRUDA, J.R.C. **Políticas & indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- BALDRIDGE, V. J. *et al.* Alternatives Model of Governance in Higher Education. In: BIRNBAUM, Robert (Org.). **Organization and governance in higher education**. Massachusetts: Ginn Custom Publ., 1971.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARCELOS, E. **A experiência de avaliação como prática de vida**. v.2, n.7. Ijuí: Contexto & Educação, jul/set 1987. p.25-32.
- BELLONI, I. et al. **Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 1987.
- BERGQUIST, W.H.; PHILIPPS, S.R. **Components of an effective faculty development program**. In: Journal of Higher Education. VI. XLVI, n.2, mar/apr, 1975:177-211.
- BOTH, J.I. **A questão da avaliação institucional**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Encontro Internacional sobre avaliação do Ensino Superior**. Brasília: SESu, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SESU, 1994.
- BRASIL. II DIA da Avaliação - relatório do seminário. **Cadernos de Avaliação Institucional**, Ijuí, n. 17, 1999.
- BRASIL. DIA da Avaliação - relatório do seminário. **Cadernos de Avaliação Institucional**, Ijuí, n. 4, 1996.

- CCE. [Comissão das Comunidades Europeias], 1991. Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia. In: **Estudos: gestão e garantia da qualidade no ensino superior europeu. Métodos e mecanismos.** n.1, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1993. 26p.
- CENTRA, J.A. **Determining faculty effectiveness.** San Francisco, Ca., USA: Jossey-Zan Publishers, 1988:48.
- COHEN, M. D., MARCH, J. G. **Leadership and ambiguity:** the American Colleges Presidents. New York: McGraw Hill, 1974.
- DIAS SOBRINHO, J. (Org.) **Avaliação Institucional da UNICAMP:** processo, discussão e resultados. Campinas, UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Projeto de **Avaliação Institucional da Universidade Tuiuti do Paraná.** Curitiba, 1999.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v.48, p.147-160, Apr. 1983.
- \_\_\_\_\_. **The new institutionalism in organizational analysis.** Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- DRUCKER, P. F. **Fator humano e desempenho:** o melhor de Peter F. Drucker sobre administração. 3ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- ESCOTET, Miguel <sup>a</sup> (1990). "Visión de la universidad del siglo XXI". **Revista Española de Pedagogia**, Madri. Vol. XLVIII, 186.
- FLORES et al. **Manual de evaluación.** México:Centro de Documentación/Secretaría del Educación, 1993.
- FONTINHA, R. **Novo dicionário etimológico da Língua Portuguesa.** Lisboa: Domingos Barreira, 1965. p.503.
- FREITAS, I. M.; SILVEIRA, A. C. **Avaliação da educação superior.** Florianópolis: Insular, 1997.

- GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades**: em busca da qualidade do ensino superior. Florianópolis: Insular, 1996.
- HARDY, C. e FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teorias e casos. Porto Alegre: Editora da UFRGS/PPGA, 1996.
- HAMMONS, J. **Faculty development**: a necessary corollary to faculty evaluation. News directions for community colleges, n.41. San Francisco, Ca., USA: Jossey Bass, march/1983:75-82.
- HAMPTON, D.R. **Administração Contemporânea**: teoria, prática e casos. 3ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.
- HEINEN, J.L.N. (Org.) **Avaliação institucional**. Florianópolis: UDESC, 1995.
- KAPLAN, R. S.; SWEENEY, A. **Romeo Engine Plant**. 9-194:032, Boston: Harward Business School, 1994.
- KOTLER, P.; FOX, K.F.A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LIKERT, H. **Novos padrões de administração**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1979.
- LUCENA. M.D. da S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MC GREGOR, D. O lado humano da empresa. In: FERREIRA, Y.; CORDEIRO, L. **O conflito humano na empresa**. 2ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975. p.45-49.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: formal structure and myth and ceremony. In: MEYER, Jonh W., SCOTT, W. Richard (Eds.) **Organizational environments**: ritual and rationality. London: Sage, 1992.
- MOREIRA, M.A. Avaliação do desempenho do professor pelo aluno. In: Ação direta na universidade: texto relativo a componentes básicos no ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1983. p.183-212.

- MORIN, Edgar. O pensamento socialista em ruínas. *In: VÁRIOS AUTORES. A **decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis, UFSC. 1993.*
- OCDE. **Education at a Glance**. OECD Indicators. Paris: CERI, 1995.
- OLIVEIRA, C.A.S de. (Org.). Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. **Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v.6, jan./mar, 1998.
- OLIVEIRA, C. A. S. de. Editorial: Sistema Brasileiro de Avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**: Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n.º 18, p. 3-5, jan./mar. 1998.
- OLIVEIRA, C. A. S.; SILVA, J. F. da. Educação, Cidadania, Sociedade: avaliação do ensino médio em discussão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**: Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n.º 18, p. 111-152, jan./mar. 1998.
- PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras MEC/SESu. Brasília: SESu, 1994.
- SANDER, B. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SANTOS, B.S. (1994) **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Afrontamento. [São Paulo: Cortez, 1995.]
- SCOTT, W. R. The organization of environments: network, cultural and historical elements. *In: MEYER, J. W., SCOTT, W. R. (Eds.). **Organizational environments**: ritual and rationality. Updated Edition. London: Sage, 1992.*
- \_\_\_\_\_. The adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, n. 32, 1987.
- SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. The organizational of societal sectors: propositions and early evidence. *In: DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.*
- SCRIVEN, M. STUFFLEBE AM, D. **Avaliação educacional**: perspectivas, produtos, alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.



- SILVA, C. M. da; FONSECA, V. S. da. Competitividade Organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais. *In*: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de. **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SILVA, C. M. da. Modelos Burocrático e Político de Estrutura Organizacional de Universidades. *In*: **TEMAS de Administração Universitária**. Florianópolis: CPGA, 1991.
- SOUZA, E.C.B.M. (Org.). **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília: UnB Cátedra, 1998.
- SVEIBY, K.E. **A nova riqueza das nações** – gerenciando e ampliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TENTI, Emílio (1983). “Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación”. **Revista de la Educación Superior**, México, ANUIES, vol. XII, 3 (47)
- THOMPSON, J. D. **Dinâmica organizacional**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- ULHÔA, J.C. A propósito da avaliação do ensino superior. *In*: **Avaliação das universidades: propostas e perspectivas**. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988. 299p. pp47-56.
- UnB. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto de Avaliação Institucional.. Brasília, 1994.
- UTP. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Tuiuti do Paraná**. Curitiba: UTP, 1999.
- WORTHEN, B.R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. *In*: GOLDBERG, M.A.A.S.; ALARILZA, P. de (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias**. São Paulo: EPU, 1992.

## **ANEXOS**