

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS E GESTÃO INSTITUCIONAL
TURMA ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

**CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UEMA SOBRE
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

CÉSAR HENRIQUE SANTOS PIRES

FLORIANÓPOLIS

2001

CÉSAR HENRIQUE SANTOS PIRES

**CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UEMA SOBRE
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Administração.

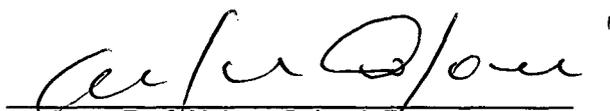
Orientador: Prof. Nelson Colossi, Dr.

Florianópolis,

CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UEMA SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

CÉSAR HENRIQUE SANTOS PIRES

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração (área de concentração em Políticas e Gestão Institucional) e aprovada, na sua forma final, pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.



Prof. Nelson Colossi, Dr.
Coordenador do Curso

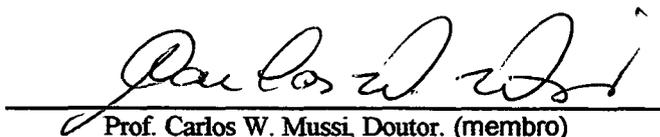
Apresentada à Comissão Examinadora integrada pelos professores:



Prof. Nelson Colossi, Doutor
Orientador



Prof.^a Angelise Valladares Monteiro, Doutora (membro)



Prof. Carlos W. Mussi, Doutor. (membro)

“Não há programa de inclusão social mais perfeito e mais duradouro que a inclusão social pelo conhecimento”

César Pires

*A minha esposa Risa e meus filhos César
e Camila, por compreenderem minha
vontade de aprender .*

AGRADECIMENTOS

A Deus que através do seu filho Jesus Cristo fez reunir em mim forças para superar limites e tempo.

A meus Pais, que com sua perseverança e exemplos me fizeram homem.

A Governadora Roseana Sarney por apostar em meu trabalho.

A Creusimar, Fábio e Lucilene por contribuírem em minha luta diária.

Ao Professor Nelson Colossi pelo incentivo e apoio.

Aos companheiros de turma e equipe: Celso Cutrim, João de Deus, Maria Eline e Raimundo Vale, pela convivência sem competitividade.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1. Tema e Problema da Pesquisa	2
1.2. Objetivos do Estudo	6
1.3. Justificativa	7
1.4. Organização do Estudo	7
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BASE CONCEITUAL	9
2.1. Instituição de Ensino Superior: Breve Evolução Histórica	12
2.1.1. As Universidades no Mundo	13
2.1.2. As Universidades no Brasil	14
2.1.3. As Universidades no Maranhão	16
2.2. Avaliação Institucional: Significado e Experiências	18
2.2.1. Importância da Avaliação Institucional	20
2.2.2. Avaliação Institucional: Evolução no Brasil	23
2.2.3. Avaliação Institucional: Experiências em outros países	26
2.2.4. Avaliação Institucional: Algumas Considerações Críticas	29
2.3. PAIUB: Evolução Histórica	37
3 METODOLOGIA	40
3.1. Questões de Pesquisa	41
3.2. Caracterização do Estudo	41
3.3. População e Amostra	43
3.4. Coleta e Análise de Dados	43
3.5. Limitações da Pesquisa	44
4 APRESENTAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS	45
4.1. Avaliação Institucional na UEMA	45
4.1.1. UEMA: Concepções e Criação	45
4.1.2. A Experiência em Avaliação Institucional	48
4.1.3. Panorama do Perfil da Amostra dos Docentes da UEMA	53
4.2. Fatores Ambientais e Comunitários da UEMA	54
4.3. Competitividade e Desempenho da UEMA	57
4.4. Importância da Avaliação Institucional na UEMA	60
4.5. Envolvimento no Processo de Avaliação Institucional da UEMA	62
4.6. Sistemática da Avaliação Institucional na UEMA	67
5 CONCLUSÃO	75
6 RECOMENDAÇÕES	78
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
8 ANEXO	85

LISTA DE SIGLAS

A. I.	Avaliação Institucional
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
EUA	Estados Unidos da América
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras
SESu	Secretaria de Ensino Superior do MEC
PROGAE	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UEMA
PRA	Pró-Reitoria de Administração da UEMA
PROPLAN	Pro-Reitoria de Planejamento da UEMA
UNICAMP	Universidade de Campinas
CONEAU	Comision Nacional de Evaluación y Acreditación Universitária
CNU	Conselho Nacional de Universidades
CNA	Conselho Nacional de Avaliação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacion
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas da UEMA
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da UEMA
CCA	Centro de Ciências Agrárias da UEMA
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UEMA
CESI	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CESB	Centro de Estudos Superiores de Bacabal
CESBA	Centro de Estudos Superiores de Balsas
CESC	Centro de Estudos Superiores de Caxias
CESSIN	Centro de Estudos Superiores de Santa Inês
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
UROU	Universidade de La Republica

NAFTA	American Free Trade Agreement
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais
MINED - CUBA	Ministério de Educação de Cuba
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição do número de professores por Centro da UEMA.....	43
QUADRO 2	Relação dos Centros e respectivos Cursos – Capital	47
QUADRO 2.1	Relação dos Centros e respectivos Cursos – Interior	47
QUADRO 3	Dados gerais dos docentes da UEMA.....	53
QUADRO 4	Fatores ambientais e comunitários da UEMA	55
QUADRO 5	Competitividade e desempenho.....	58
QUADRO 6	Importância da Avaliação Institucional na UEMA.....	61
QUADRO 7	Envolvimento dos docentes no processo de Avaliação Institucional da UEMA.....	63
QUADRO 7.1	Envolvimento dos docentes no processo de Avaliação Institucional da UEMA II.....	65
QUADRO 8	Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimento e a sistemática da A. I. adotado na instituição.	69
QUADRO 8.1.	Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimento e a sistemática da A. I. adotado na instituição II.....	71
QUADRO 8.2.	Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimento e a sistemática da A. I. adotado na instituição III.	73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Questão de Pesquisa 1: percepção dos docentes da UEMA sobre os fatores ambientais e comunitários da instituição	56
GRÁFICO 2	Questão de Pesquisa 2: percepção do docente da UEMA sobre a competitividade e o desempenho da Instituição	57
GRÁFICO 3	Questão de Pesquisa 3: percepção dos docentes da UEMA sobre o significado e a importância da A . I. para a Instituição.....	60
GRÁFICO 4	Questão de Pesquisa 4: Como os docentes da UEMA percebem seu envolvimento no processo de A . I. da Instituição.....	67
GRÁFICO 5	Questão de Pesquisa 5: percepção do docente da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da A . I. adotados na Instituição.....	68

RESUMO

A avaliação Institucional tem se apresentado nos últimos anos como um instrumento valioso e imprescindível a toda organização acadêmica, principalmente quando se deseja que os resultados dos bens e serviços destas organizações correspondam às expectativas dos diferentes grupos e setores da sociedade. Baseado nessa percepção não se deve omitir a realidade de uma consciência social cada vez mais exigente pela qualidade, nem tão pouco que a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, esteja incólume ao processo de avaliação. Apesar desse entendimento a UEMA não levou a termo a implementação da avaliação institucional, considerando não existir na instituição indicadores para este fim. Nesse sentido, pretende-se nesta pesquisa conhecer a concepção dos docentes da organização sobre avaliação institucional, e em particular, sobre o processo de sua implantação. No contexto, os dados obtidos, foram coletados através de questionários aplicados aos dois grupos de docentes (com cargos de chefia e sem cargo de chefia), sendo este dividido em cinco itens, os quais foram subdivididos obedecendo ao tema central do estudo. Foram aplicados cento e quarenta e sete questionários, constituindo-se em fonte primária de informação. Como fonte secundária foi levado em consideração o Programa de Avaliação Institucional da UEMA, em estágio de implementação, além de relatórios e consultas a documentos. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, utilizando o método comparativo, em um período determinado, o que caracteriza um corte transversal. Para análise dos dados foi utilizado o programa MS EXCEL 2000 e para os relatórios, o Programa de Avaliação Institucional da UEMA e os demais documentos foram analisados qualitativamente.

Os resultados do estudo, evidenciaram que a UEMA está preparada para a implementação do processo de Avaliação Institucional, que os docentes pertencentes aos dois grupos aceitam e entendem que a avaliação é um instrumento necessário e que busca a qualidade da instituição. Entretanto, ficou patente que a metodologia empregada para a implementação do programa de Avaliação Institucional na UEMA, pela administração superior, necessita ser reformulado, incluindo nesse contexto eventos de sensibilização e aprofundamento do conhecimento sobre o tema em questão. Verificou-se também a exigência de reuniões e seminários que envolvam todos os docentes, independentemente do cargo que ocupe.

ABSTRACT

The Institutional evaluation had been presented in the last years as a valuable and indispensable instrument to all academic organization, mainly when wished that the results of the goods and services of these organizations correspond to the expectations of the different estates and sections of the society. Based on that perception should not be omitted the reality of a social conscience more and more demanding for the quality, neither that the State University of Maranhão - UEMA, be unharmed to the evaluation process. In spite of that understanding the UEMA didn't take to term the implementation of the institutional evaluation, considering the not existence in the institution of indicators for this object. In that sense, it is intended in this research to know the teachers' of the organization conception about institutional evaluation, and in matter, about the process of its implantation. In the context, the obtained data, they were collected through applied questionnaires to the two groups of teachers (with leadership positions and without leadership position), being this divided in five items, which were subdivided obeying the central theme of the study. Were applied hundred and forty seven questionnaires, Which constituted the primary source of information. As secondary source was taken into account the UEMA's Program of Institutional Evaluation, in implementation apprenticeship, besides reports and consultations to documents. It is treated, therefore, of a case study, using the comparative method, in a certain period, what characterizes a traverse cut. For analysis of the data the program was used MS EXCEL 2000 and for the reports, the Program of Institutional Evaluation of UEMA and the other documents were analyzed qualityly.

The results of the study, evidenced that UEMA is prepared for the implementation of the process of Institutional Evaluation, that the teachers belonging to the two groups accept and they understand that the evaluation is a necessary instrument and that it looks for the quality of the institution. However, it was patent that the methodology used for the implementation of the program of Institutional Evaluation in UEMA, for the superior administration, needs to be reformulated, including in that context sensitization events and depth of the knowledge on the theme in subject. It was also verified the demand of meetings and seminars to involve all the teachers, independently of the occupation position.

1 INTRODUÇÃO

O mundo pós-moderno está a exigir dos organismos públicos, e em grau maior, das instituições de ensino, a qualidade dos seus bens e serviços. Dentro deste cenário, encontra-se a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, instituição egressa de escolas isoladas, única mantida pelo estado do Maranhão, cuja demanda, por seus bens e serviços, tem aumentado, em muito nos últimos tempos. Não menos, tem sido a exigência social e governamental pela qualidade o que cabe, obrigatoriamente às instituições reverem suas ações, reavaliarem rumos, conceitos e ingressarem numa gestão de qualidade. Nesse desiderato, a avaliação institucional passa a ser uma ação relevante e indispensável, dentro de qualquer organização acadêmica que pretenda crescer e desenvolver-se, institucionalmente.

Assim, a avaliação institucional constitui-se um instrumento estratégico para a busca da construção de uma interface mais estreita e afinada aos reclamos da sociedade, e, deste modo, atender à necessidade de melhoria do compromisso institucional a que se propõem as organizações acadêmicas. Ante à esta realidade, a UEMA iniciou um Programa de Avaliação Institucional de acordo com as determinações e orientação técnica e filosófica do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1993.

Espera-se com este programa melhorar a qualidade da Instituição. Contudo, os resultados alcançados, parecem, ainda não suficientes, indicando a necessidade de sua reavaliação, bem como, a definição de novas estratégias para sua implementação. Nesse contexto, pretende-se, com este estudo, identificar e conhecer os problemas e disfunções na implementação do Programa, assim como as respectivas causas, quer no âmbito institucional, gerencial ou do efetivo corpo docente, e, a partir de então, apresentar alternativas factíveis para implementação da avaliação institucional na UEMA.

1.1 Tema e Problema da Pesquisa

Em outros países e mesmo no Brasil, as universidades estão cada vez mais conscientes sobre a importância da avaliação institucional como um processo útil e indispensável na conquista da qualidade e produtividade destas organizações acadêmicas. A avaliação de programas educacionais surgiu já na década de cinquenta. Nos Estados Unidos da América - EUA, por exemplo, a partir de projetos relacionados com o currículo e o ensino. Consistia, então, na testagem de materiais e práticas pedagógicas, antes de serem postas em prática. Assim também, na Europa em especial a França, Inglaterra e Holanda o processo de avaliação, há muito tem servido de referência para grande parte das instituições no mundo todo. Em geral, os critérios de liberação de recursos dos demonstrativos da avaliação institucional são com base no financiamento para o ensino superior, onde a avaliação institucional está consolidada.

No Brasil, a avaliação institucional é uma realidade, embora, recente. Inicia-se com o trabalho pioneiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES em 1977, especificamente nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Posteriormente, motivada pela preocupação com a avaliação, a CAPES institucionalizou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária em 1983, que se estendeu até 1986 e muito contribuiu para a formação de uma consciência avaliativa nas organizações acadêmicas. O próximo passo significativo, rumo à avaliação institucional foi a criação do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, em 1990.

Para Durham (1990-a), a avaliação institucional constitui-se uma ação fundamental dentro de qualquer sistema organizacional, uma vez que é uma importante prática educativa que precisa ser compreendida dentro de uma esfera educacional maior, como elemento indicativo do desempenho das organizações. Avaliar significa, dentro da averiguação de planejamento previamente elaborado, determinar as distorções entre o que foi originalmente planejado e o que está sendo executado, objetivando corrigir rumos e adequar as novas demandas de uma sociedade, coletivamente mais cônica de seus direitos e que tenha opções por bens e serviços de qualidade. Com efeito, demonstra ainda, a educação que queremos praticar, apoiada na passagem de uma sociedade tecnológica para uma sociedade do conhecimento, impondo às instituições de ensino a implementação desse instrumento como revelador da coerência ou não, entre o discurso e a prática pedagógica, de maneira a viabilizar

a busca de novos paradigmas da educação que queremos. Diante de tudo isso, não há como negar que a avaliação nas universidades tem como alvo a permanente melhoria da qualidade e relevância da gestão científica, administrativa, pedagógica e política da instituição. Para tanto, devem ser levados em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades, tanto atividades fins como atividades meio, indispensáveis à sua realização.

Neste desiderato, verifica-se com facilidade a necessidade da institucionalização da avaliação dentro das organizações acadêmicas, como condição inevitável, para prestação de serviços e produtos com qualidade junto à sociedade, pois sem avaliação, não há mecanismos concretos que possam sustentar a política e as ações da gestão universitária de forma compatível com o tamanho da instituição, à luz dos anseios e interesses da comunidade a quem serve. Recente-se portanto, as universidades, quando da não implantação da avaliação de dados que permitam a administração superior trabalhar um planejamento estratégico, como forma de vencer as ameaças do meio e preparar as organizações para a busca da qualidade, direcionada para os avanços da modernidade. A implementação dessas permite, ainda, tornar estas organizações ágeis, flexíveis e com capacidade de mutabilidade, de forma a se adaptarem às exigências da sociedade (Sobrinho, 1997).

A avaliação institucional tem sido colocada dentro do sistema de ensino superior do País como um instrumento relevante e indispensável ao auto-conhecimento, permitindo correção de rumos e prestação de contas à sociedade. A qualidade dos serviços e produtos oferecidos pela instituição, só podem ser aquilatados, quando estas organizações avaliarem seus procedimentos, em que a sistematização da avaliação institucional se apresenta como um dos caminhos indispensáveis para atingir este objetivo. A avaliação pressupõe pois, projeto norteador das ações de professores, servidores e alunos na direção da consecução de objetivos, claramente explicitados, dentro de uma determinada matriz epistemológica. A universidade, como qualquer outra instituição ou empreendimento público, deve ser avaliada, tanto em termos da eficácia social de suas atividades como em termos da eficiência de seu funcionamento, se quiser ser competitiva, dentro de um mercado extremamente exigente e interativo.

Mesmo diante destas dificuldades, algumas instituições vêm insistindo em não enfrentar o desafio de reavaliar comportamentos e romper paradigmas. Enfim, conhecer com clareza e, cientificamente, suas falhas, limitações e erros e sobretudo, ter coragem de proporcionar as mutações adequadas para um bom funcionamento. A avaliação busca, portanto, ausentar-se do planejamento pedagógico e administrativo ocasional do cotidiano empírico e contextualizado ordenadamente, diante da nova ordem administrativa e pedagógica

mundial. No entanto, a ausência de uma avaliação institucionalizada tem, quotidianamente, gerado limitações em algumas decisões administrativas e pedagógicas das instituições. Segundo relatório da Pró-Reitoria de Graduação – PROGAE/UEMA a universidade tem apresentado dificuldade para implantação do sistema de avaliação em suas ações, principalmente pelo pouco empenho de seus seguimentos. Demonstra ainda, o relatório que a Instituição parece não ter compreendido a importância deste processo como instrumento relevante e preciso, na busca da qualidade administrativa e pedagógica e, sobretudo parece ignorar que a avaliação é instrumento importante para produção do conhecimento sobre à realidade institucional, de maneira a permitir a orientação do processo de tomada de decisão compatível com os anseios e reclamos da sociedade.

Verifica-se, sem muita dificuldade, nos relatórios da Comissão de Avaliação que a UEMA tem apresentado debilidade em suas ações para implantação do sistema de avaliação, portanto a não consecução dos seus objetivos. Os resultados, pouco aceitáveis do provão, a baixa produtividade científica, qualificação profissional pouco contextualizada com o Curso, Centros sem metas definidas; pedidos por parte dos Centros, quase sempre divorciados das prioridades, dão provas inequívocas da ausência de um conhecimento mais profundo da realidade da UEMA.

Estes dados e informações assentados no relatório do desempenho desta universidade pela Assessoria Técnica da Instituição, deixa patente a necessidade da implementação da avaliação. Fica visível, também, através de literaturas que a ausência da institucionalização do processo avaliativo nas organizações universitárias vem tornando estas instituições fossilizadas que, embora com ações firmes e agigantando-se, na tentativa de superar-se, ressentem-se da consolidação deste instrumento poderoso e extremamente relevante para aplicação de uma política assentada em objetivos, despida do pessoal e longe da miopia administrativa, que há muito vem se esgotando no cotidiano das gestões acadêmicas, notadamente nas que se negam em avaliar-se.

Nesse sentido, fica patente a necessidade de diminuição ou até mesmo exclusão, dentro das universidades, a artificialidade administrativa e as ações irrelevantes para um melhor e mais sustentado desenvolvimento institucional. Tem-se, portanto, que pensar em uma administração ativa e satisfatória e não rotineira, nem tampouco baseada em uma estrutura própria de outro momento histórico, em que a implementação da avaliação apresenta-se como pressuposto básico, para uma administração de qualidade em que o cliente, possa sentir-se satisfeito em todos os níveis.

No entendimento de Durham (1990-b), a avaliação sistemática, nos países desenvolvidos, torna-se um caminho relevante e indispensável para a alocação de recursos. Questiona-se, portanto, como fazer opção, no caso das organizações acadêmicas não avaliadas, por distribuição desses recursos, sem um conhecimento mais aprofundado e fiel da realidade institucional, por parte da administração superior, sem que haja um processo de avaliação que determine melhores caminhos e prioridades? Resta direcionar os recursos para os apaniguados ou se usar critérios de escolha pessoal. Daí, sem a avaliação, e conseqüentemente, sem parâmetros fica prejudicado o interesse mais geral da instituição para distribuição de recursos.

A avaliação, constitui-se em um instrumento necessário para lutar contra a letargia permanente, a auto-satisfação ou auto-glorificação imobilista, segundo Durham (1993, p. 50) *“promove e permite essa visão necessária do conjunto, como, de uma forma indireta, estabelece uma comunicação horizontal entre as universidades pela comparação de desempenhos e generaliza, para o sistema, padrões de qualidade mais elevados”*.

Observa-se, pelos relatórios, que a UEMA, como organização, tem sido pouco eficaz na luta contra sua letargia, não conseguindo adaptar-se às realidades do final de século e não evidenciando nenhuma certeza de que vá conseguir mudanças. A permanecer resistindo, sem a institucionalização da avaliação ou não tendo habilidade e comprometimento suficiente para criar uma ambiência institucional, política e amadurecimento acadêmico para consolidação das práticas de avaliação dentro desta nova realidade, essa universidade corre o risco de ser avaliada pela opinião pública, pela sociedade e governo com resultados imprevisíveis, fruto de sua própria omissão. Terá portanto, para que isso não ocorra e como condição inevitável, envidar transformações para responder bem aos reclamos da sociedade.

Antes, por dever público, compete à Instituição abrir suas portas e ter competência para fazê-la, através de um processo criterioso de avaliação com comprometimento e construção participativa dos seus seguimentos, em particular os docentes, em que suas ações sejam corajosamente exteriorizadas e corrigidas com seus efeitos desejados, atingidos e, dessa forma, prestar contas à sociedade mantenedora, de maneira a evitar o imobilismo e a fossilização decorrente da não inovação. Diante dessa realidade, infere-se que, para atingir este objetivo, torna-se necessário a participação, comprometimento e conhecimento por parte dos seguimentos e, em particular, do corpo docente da importância do avaliar para o seqüenciamento desta ação institucional. A avaliação deve ser vista como um compromisso de todos, notadamente do corpo docente, sem o qual, o esforço e o projeto de avaliar terão deformidades congênitas. Assim sendo, o significado de avaliação institucional para as

universidades brasileiras é, sem dúvida, inquestionável. Conseqüentemente, estudos voltados para avaliar e redirecionar esta nova experiência acadêmica reveste-se de absoluta relevância. Ou seja, avaliar é substantivamente maduro e acadêmico (Newman, 1998). Neste contexto, este trabalho pretende avaliar a experiência de uma instituição de ensino superior quanto a avaliação institucional, podendo definir seu problema de pesquisa da seguinte forma .

Qual a concepção dos docentes da UEMA sobre Avaliação Institucional?

1.2 Objetivos do Estudo

O objetivo geral desta pesquisa é verificar a concepção dos docentes da UEMA no processo da implementação da avaliação institucional, a partir do seu corpo docente, identificando os fatores que determinaram esta situação. Espera-se, assim, apresentar contribuições substantivas para continuidade do processo de avaliação institucional na UEMA.

Em termos específicos pretende-se:

- a) Conhecer a concepção dos docentes da UEMA sobre avaliação institucional;
- b) Caracterizar a concepção dos diferentes grupos de docentes envolvidos no processo de avaliação;
- c) Identificar os pontos positivos que favorecem o processo de implantação de um Programa de Avaliação Institucional e
- d) Identificar causas do não comprometimento dos docentes no processo de avaliação na UEMA;
- e) Apontar alternativas para o implantação do processo de avaliação institucional na UEMA.

1.3 Justificativa

A avaliação institucional na UEMA busca o autoconhecimento da Instituição com a finalidade de aperfeiçoar, ou redirecionar, seu rumo na expectativa de produzir bens e serviços de qualidade. O projeto, encaminhado pela UEMA através da PROGAE ao PAIUB/SESu/MEC, 1993, deixa claro que esse instrumento é indispensável ao crescimento qualitativo desta Instituição de Ensino Superior.

Mesmo com esta certeza, a UEMA, após várias tentativas, ainda não conseguiu promover sua avaliação, embora esforços neste sentido tenham sido continuamente enviados pela administração superior. Diante de tal fato, a importância desta pesquisa pode também ser expressa em seu caráter prático: seus resultados serão considerados e muito contribuirão para a efetivação do processo de avaliação institucional da UEMA.

Justifica-se ainda, este, na medida em que deverá ser útil a todos, docentes, discentes e técnicos, envolvidos com avaliação institucional nessa organização acadêmica. Dentro dessa linha lembramos Both (1992) que, referindo-se sobre a importância da avaliação institucional dentro das universidades, comenta que esta busca redimensionará o compromisso da instituição com a comunidade e a sociedade.

1.4 Organização do Estudo

Este estudo está estruturado em cinco capítulos: o primeiro apresenta o problema da pesquisa e o objetivo do estudo. O segundo trabalha a base conceitual que sustenta o estudo e traça uma síntese da evolução histórica das universidades no mundo, no Brasil e no Maranhão, bem como experiências entre outros países. Refere-se ainda ao significado, experiências e importância da avaliação institucional. Termina este capítulo, fazendo a evolução histórica do PAIUB.

O terceiro trata da Metodologia aplicada para obtenção dos dados. Inclui-se nesse capítulo, as questões de pesquisa, a caracterização do estudo, define a população e amostra; mecanismo, técnicas e instrumentos de coleta e análises de dados, assim como as limitações de pesquisa.

O quarto capítulo apresenta de modo sintético o Programa de Avaliação Institucional da UEMA e a experiência dessa Instituição em Avaliação Institucional. Demonstra o perfil dos seus docentes e os quadros de questões sobre os Fatores Ambientais e Comunitários sobre Competitividade e Desempenho e sobre a Importância da Avaliação Institucional e o envolvimento nesse processo. Demonstra a análise dos dados em gráficos, descrevendo, comparativamente o resultado dos dois grupos inquiridos. O quinto e sexto tratam respectivamente das conclusões e das recomendações do autor sobre o estudo.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BASE CONCEITUAL

A avaliação institucional constitui-se um instrumento valioso e poderoso que permite buscar a problematização e publicização do desempenho das organizações acadêmicas, facilitando o encontro de caminhos que visem corrigir rumos e possíveis equívocos gerenciais e pedagógicos que possam dificultar a implementação da qualidade dos indicadores institucionais e a finalidade maior da academia na produção e difusão de conhecimentos e, sobretudo, na formação de mão-de-obra que atenda às exigências de mercado. Verifica-se, portanto, que a avaliação sistemática das universidades torna-se um elemento básico para a obtenção de um ensino de qualidade, dentro dos ditames do mundo pós-moderno, cada vez mais excludente e qualitativamente competitivo.

Levantando a questão da avaliação institucional, voltada à vinculação de recursos, Mattos (1990) deixa explícito que entender-se-á como avaliação de desempenho, a avaliação dos resultados da atividade da instituição universitária para fins de alocação de recursos. Considera que quem produz deve levar fatia financeira mais considerável, notadamente, quando se contabiliza um contexto social mais exigente, bem como a escassez dos recursos públicos. No tocante à busca da produtividade e da qualidade da pesquisa, considerada por muitos como o ponto-chave de uma universidade que pretende ser grande e responder à necessidade de construção de novos conhecimentos. Nessa linha de raciocínio, apregoa que ela só se tornará eficaz se for possível obter analogias entre o desempenho das atividades universitárias e os recursos a ela alocados.

Para Gaetani (1993), a avaliação insere-se no contexto de uma preocupação com a qualidade do ensino superior, com a produtividade dos recursos canalizados para este fim e com a legitimidade da inserção da universidade no seu contexto, afirmando que em não existindo uma sistemática consolidada de avaliação não há meio de saber se as universidades cumprem bem ou mal seu papel, ou se seu desempenho tem melhorado ou piorado o que dificulta a alocação de recursos e correção de rumos. Seguindo o mesmo raciocínio Gianotti (1992), em uma conferência sobre avaliação, aduziu haver grande resistência daqueles que se sentem prejudicados, até pela suspeita de que possam vir a prestar contas de seu trabalho de pesquisa. Diante disso, argumentou que a avaliação é um instrumento indispensável para identificação da produtividade acadêmica e distribuição de recursos nas pesquisas de qualidade, maximizando o financeiro nas instituições qualitativamente mais produtivas,

notadamente, em momentos difíceis. Na visão de Dresse (apud Vahl 1992), quando posicionando-se sobre o conceito de avaliação, asseverou tratar-se dessa ação como a coleta e interpretação, de maneira sistemática e formal, de informação relevante a qual serve de base para o julgamento racional em situações de decisões. Nesse sentido, a avaliação pode ser compreendida como instrumento básico no processo de conhecimento da relevância dos objetivos universitários propostos e do impacto dessas ações no meio acadêmico e na sociedade em que está inserida.

Ampliando a abrangência conceitual de avaliação institucional Sobrinho (1997-b) explicita que a avaliação é um campo de disputa que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas. Comenta, ainda, ser a avaliação institucional uma ação de grande impacto na transformação das universidades que não se prendem a este ou aquele objetivo de forma isolada ou pontual mas de maneira holística. Nessa linha de raciocínio, observa ter a avaliação institucional como um forte sentimento pedagógico, sendo esta um fundamental mecanismo de produção de conhecimento e de juízo de valor sobre a própria universidade.

Para Ristoff (1995), a avaliação institucional deve ser concebida como um instrumento fundamental para a construção de um projeto acadêmico - pedagógico e administrativo, capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública. Balzan (1995) entende que a avaliação institucional é um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição sem exclusão de partes ou setores que compõem a instituição acadêmica. A avaliação serve de parâmetro, não só para avaliar a eficácia do planejado como para, segundo Mattos (1990), rever o processo de planejamento das instituições, sem a qual esse carece da retroalimentação indispensável para o prosseguimento do proposto. Assevera, ainda, ser a avaliação uma ação de correção das entropias universitárias.

Belloni (1997) assevera ser a avaliação uma estratégia institucional para construir uma ponte efetiva com a realidade social, uma grande ponte que significa o compromisso com a reconstrução do espaço social esgarçado. Referindo-se ao resgate dos fundamentos da modernidade universitária, fincados na ciência e na técnica, o processo de institucionalização da avaliação institucional torna-se prerrogativa básica de qualidade. A avaliação deve ser entendida como uma opção política vinculada a um dado projeto educacional na universidade como perspectiva de colocar em evidência qualitativamente a produção do saber, contribuindo, significativamente para a criação, difusão e consumo de um bem que é de todos o conhecimento.

Grego (1997) entende que a avaliação pode ser compreendida como um processo que visa produzir conhecimento e informações para a tomada de decisões consistentes quer no campo pedagógico como gerencial, considerando que, para a autora, a avaliação constitui-se um processo de produção de conhecimento sobre a realidade institucional. Juliato (1997) tem a avaliação institucional como necessária dentro das universidades, por considerar que os resultados dos seus processos podem contribuir de forma decisiva para orientar e subsidiar os esforços da administração universitária e das comunidades acadêmicas, comprometidas com a melhoria da qualidade da educação e com aperfeiçoamento de suas instituições. Diz, ainda, que avaliar é pôr em evidência o exato estado de coisas em determinada situação e poder sugerir os necessários ajustamentos ou mudanças.

Para Neumamm (1988), a avaliação deve ser concebida como um caminho que conduz a universidade a repensar suas funções, dentro dos princípios de uma sociedade democrática, voltada para o desenvolvimento humano integral, além de detalhar e diagnosticar a situação em que se encontram o ensino, a pesquisa e a extensão. A avaliação insere-se no contexto de uma preocupação com a qualidade do ensino superior, com a produtividade dos recursos canalizados para este fim e com a legitimidade da inserção da universidade no seu contexto, afirmando que em não existindo uma sistemática consolidada de avaliação não há meio de saber se as universidades cumprem bem ou mal seu papel, ou se seu desempenho tem melhorado ou piorado o que dificulta a alocação de recursos e correção de rumos (Gaetani, 1993).

De tudo explicitado, torna fácil perceber que a avaliação passa a constituir uma ação inevitável dentro de qualquer organização acadêmica que pretenda ser vista de forma clara e atender com qualidade a sociedade a que serve, não se constituindo, portanto, um modismo, mas uma ação indelével para correção de rumos, de forma que possibilite compatibilizar as pressões externas com o espaço de autonomia e crítica que lhe é reservado. Desse contexto e compreensão, pressupõe-se participar, espontaneamente, toda sociedade acadêmica da universidade envolvida no processo, de forma a legitimar a ação e permitir um desdobramento que atinja os objetivos propostos. Nesse entendimento, evita-se a imposição cujo desenrolar poderá vir desencadear reações que viciem e maculem o processo.

2.1 Instituição de Ensino Superior: Breve Evolução Histórica

As universidades são instituições que já ultrapassam os dez séculos. As primeiras nasceram como corporações que reuniam um trabalho comum de mestres e alunos. Como corporações assumiram nomenclaturas distintas como *communio*, *consortium*, *universitas* o que caracterizava união de mestres e estudantes. Pela força e cultuamento da importância do conhecimento como domínio e poder, a Igreja, acreditando que a universidade tinha a hierarquia dos conhecimentos e, por consequência, a hierarquia da verdade, incentivou-as a apresentarem, durante muito tempo, o espírito corporativo o que lhe permitiu noções de território livre, fincada no privilégio da imunidade eclesiástica, nascida no berço do início da Idade Média, dando-lhes status particulares.

Esse espírito libertário serviu para permitir a liberdade intelectual das universidades e, por outro lado, conservar a personalidade coletiva destas instituições acadêmicas própria da época. Nesse sentido observa-se frases que compõem a história de sua criação que corroboram com esse sentimento corporativo como “indivíduos, nós não somos nada” ou como recomendava um chanceler da Universidade de Paris, “não nos dividais, reuni-vos sempre” (Bruchesi, 1953). Na sequência, esse mesmo autor comenta que essa unidade seria rompida no final da Idade Média e nunca mais seria restabelecida, a sociedade mudaria e com ela, a universidade.

Nesse período de sua criação, o poder político era exercido por monarcas e as cidades se organizavam em comunas. A Igreja, na época, exercia um forte controle do sistema educacional com reflexos marcantes no mundo acadêmico. Este poder foi, gradativamente, substituído pelo império que passou a ver nas universidades uma forma trazida para os dias atuais, de capacitação dos que compunham o sistema de poder. Ressalte-se que outras universidades foram criadas por Associações. Assim, as universidades apareceram para serem promotoras e difusoras de conhecimentos.

A evolução conceitual que prevaleceu, na Idade Média, de formar quadros e contribuir com novos conhecimentos, foi rompida com a Universidade Científica de Humboldt, no início do século XIX, ao preconizar que o conhecimento novo deveria ser incorporado ao conhecimento já existente. A partir daí, veio a Universidade crítica do Cardeal Newman. A contribuição Americana, através de Harvard, criou o conceito de Universidade – Empresa – Sociedade.

2.1.1 As Universidades no Mundo

Segundo Rossato (1998), as primeiras universidades são herdeiras da cultura greco-romana e atreladas às escolas monásticas, como Monte Cassino na Itália, Fulda na Alemanha, Cluny na França e Cantenbury na Inglaterra. Vale lembrar que foram as igrejas que fundaram os primeiros seminários e, posteriormente, as escolas catedrais ou episcopais.

Estas escolas constituíram a primeira fase das universidades, as quais seriam, em consequência, colocadas sob tutela da Igreja, pois constituía um sucedâneo da anterior. Somente na Itália, subsistiam escolas leigas, escolas particulares e mal conhecidas. Cita-se, ainda, que Roma, Ravena e Bolonha tinham outras escolas sem domínio da Igreja. Fora disto, todas as outras estavam inteiramente nas mãos da Igreja. O que leva Verger (1990) a afirmar que não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro, catedral ou colegiada. A aproximação histórica da Igreja com a origem das universidades é tamanha que os primeiros mestres eram cônegos, ainda no século XI.

Segundo Concetti (apud Verger, 1990), a universidade de Bolonha, 1088, primeira universidade a ser criada, teve origem a partir de escolas notariais que baseavam seus ensinamentos em artes liberais em que se agregavam noções práticas de Direito. Esta Universidade consolidou-se em 1230 e em 1988, ao completar novecentos anos, na Magna Carta das Universidades Européias. Foi reconhecida como a universidade mais antiga do mundo. Entretanto, a mais importante foi a de Paris, criada pelo Imperador Papa, somente no século XIII, e por meio da célebre bula *Pararens Scientiarum* e em 1231, foi reconhecido seu estado de fato. Esta organização tornou-se exemplo de modelo para outras instituições da época, influenciando fortemente muitas universidades.

A origem das universidades traz a tona três tipos de criação destas organizações: as espontâneas, de migração e as criadas. As espontâneas desenvolveram-se da evolução de escolas já existentes que cresceram qualitativamente dentro de uma época. As de migração, maior exemplo Cambridge, foi fruto do descontentamento da sua originária Oxford, em que estudantes e mestres insatisfeitos optaram pelo desligamento e criação de outra instituição, a exemplo de tantas outras situações. As criadas, egressas do poder, seja da Igreja ou do Império, foram fundadas para formar pessoas intelectualmente qualificadas, bem como se contrapor às universidades com o fruto do desenvolvimento intelectual daquele século, sem a participação dos poderes. A maior referência é a Universidade de Nápoles, criada por

Frederico II em 1924. A universidade europeia, de maior influência nas brasileiras, foi Lisboa, criada no século XIII, em 1290 e a segunda Évora, em 1553. Até o final do século XIII, as universidades já desfrutavam de grande prestígios, destacando-se três áreas fortes como, teologia, ministrada na Universidade de Paris, direito, em Bolonha e medicina, em Salerno. No final da centúria de XVIII, a Europa estava repleta de Universidades, sendo a Grécia o último país a implantá-las, em 1837, embora berço da cultura ocidental.

Ressalte-se que a Rússia com a Universidade de Moscou em 1750, foi uma das retardatárias deste processo. Da criação das Universidades do Velho Mundo para o Novo Mundo, passaram-se mais de três séculos. Encontrou-se registro no século XVI apenas da Universidade São Marcos, datada de 1571, na América Latina Espanhola. Outra criação de referência foi a Universidade de Córdoba na Argentina, em 1622 (Loreiro, 1985). Na América Inglesa, através do legado de John Harvard, foi criada a Universidade de Harvard, em 1636, a mais conhecida dessa colonização e uma das mais importante do mundo contemporâneo. Só em 1693, surgiu a segunda Universidade da América, a William and Mary Colleague.

No século XVIII, surgiram outras em áreas importantes da colonização espanhola. Harvard foi originária dos colégios do tipo seminário, ao contrário de Yale e Princeton, originárias dos colleges ingleses (Rossato, 1998). No século XIX, assistiu-se a uma expansão extraordinária das universidades americanas, sendo superior em números de todo o restante das instituições criadas no mundo, na mesma época. Este crescimento das universidades americanas está ligado, entre outras coisas, às doações. No Canadá, a colonização inglesa, foi responsável pela primeira universidade, embora a colonização francesa e católico tenham iniciado com curso superior em 1635, quando os jesuítas estabeleceram colégios com este fim.

2.1.2 As Universidades no Brasil

Apesar do Brasil ter completado quinhentos anos, a sua mais antiga universidade só tem oitenta anos. A situação faz lembrar que, enquanto os colonizadores como a Espanha e a Inglaterra não impediam a expansão do sistema de ensino superior em suas colônias, os Portugueses criavam óbices, o que gerou um retardamento da criação tanto de cursos superiores quanto, evidentemente, de universidades em território brasileiro. Rossato (1998),

observa que a ação não se limitou só a este País, mas a todas as colônias portuguesas, como Moçambique, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Porto Príncipe que tiveram universidades, somente no século XX, em 1965. Estudos apontam que foram vários e importantes colégios fundados por jesuítas. Como referência, tem-se apontado como primeiro a Bahia, em 1550 e, em São Paulo, o segundo em 1554. O Maranhão, teve também colégios fundados pelos jesuítas, porém começou a oferecer curso superior apenas em 1688.

Todos visavam à formação, fundamentalmente, ao aspecto religioso e, secundariamente, à educação. Embora muitos historiadores façam referências aos colégios dos jesuítas no Brasil, que se assemelhavam às universidades das colônias espanholas, outros entendem que estes não detinham *status* de universidades. Percebe-se a importância dos jesuítas no sistema de ensino no Brasil Colônia. Apesar disso, foram expulsos em 1759. Para Azevedo (apud Rossato, 1998, p. 108):

“Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o Brasil não só sofreu uma reforma no ensino mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou um tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro mas uma organização escolar que se extinguiu”.

Com a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, ocorre paralelamente, a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada e a presença de um curso superior passa a ser inevitável. Afirma Cunha (1986) que, em 1808 foram criadas as cadeiras de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, seguidos da Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro com os cursos médico e o cirúrgico. Dentre outros, criou-se o conservatório de Música no Rio de Janeiro. Ainda no Império, foram numerosas as tentativas para a criação da universidade, em que destacam-se os projetos de Bernardino Uchoa, em 1842, além de Paulino de Souza, de 1870 e Homem de Melo em 1881, dentre outras tentativas. As tentativas fizeram com que o imperador começasse a ceder para a formação de universidades, a ponto de afirmar que as exigências de instrução pública, sobressai a criação de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império (Favero, 1980).

A partida de D. Pedro II fez desmanchar o sonho de uma universidade. O período caracterizou-se como de pouca preocupação com a educação, em todos os seus níveis, o que fez Favero (1980) afirmar que da colônia à república houve grande resistência à idéia de criação de instituições universitária. Segundo ainda este autor durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de universidades foram apresentados e não lograram êxitos. É oportuno lembrar que, no período de 1891 a 1910, muitas escolas superiores foram criadas, as quais algumas delas evoluíram para universidades. As

instituições de ensino de destaque na época, foram Faculdade Livre de Ciências no Rio de Janeiro, em 1891, Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, em 1893, Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, em 1898, Faculdade de Odontologia de Porto Alegre, em 1908, e a Escola de Agricultura de Pernambuco, em 1914, dentre tantas outras. Quase quatro séculos depois, da América Latina espanhola ter criado universidades, o Brasil, em 7 de setembro de 1920, após inúmeras tentativas frustradas, criou sua primeira universidade.

A segunda foi criada pelo Presidente do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrade, em 7 de setembro de 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte. E, embora organizações importantes como Universidade de São Paulo - USP, em 1934, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, 1950, Universidade Rural de Pernambuco - URPE, 1947, Universidade de Brasília - UNB, 1962 já tenham certo tempo, a maior parte das instituições foram criadas a partir de 1965 o que demonstra a pouca idade de nossas organizações acadêmicas e do próprio sistema universitário brasileiro. Rossato (1998) observa que tudo isso é visto como reflexo do processo de uma colonização pouco preocupada com a educação no Brasil Colônia e Império.

A era Vargas, de 1930 a 1945 foi marcada fortemente, pela presença de importantes universidades, bem como a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública onde foi implantado a organização e estrutura da educação superior, constituindo-se no primeiro estatuto da universidade brasileira amparado pelo decreto 1951, de 11 de abril de 1931 (Rossato, 1998). A expansão do ensino superior no Brasil ocorreu muito fortemente, no período de 1945 a 1964, o que pode ser percebido pelos dados do final da década de 50, em que o País já contava com 21 universidades.

2.1.3 A Universidade no Maranhão

O ensino superior no Maranhão teve seu início em 1918, com a criação da Faculdade de Direito do Maranhão por Domingos de Castro Perdigão e Fran Pacheco, cônsul de Portugal em São Luís. Esta instituição privada funcionou até 1944, com o apoio da intelectualidade do estado, sendo federalizada, somente em 1950, pelo Presidente Dutra. Somente quatorze anos depois em 1932, surgiu o segundo curso superior, a Faculdade de Farmácia do Maranhão, a qual foi fechada em 1939, e reaberta em 1945, com o nome de Faculdade de Farmácia e

Odontologia de São Luís. Em 1948, houve a criação da Faculdade de Enfermagem São Francisco de Assis. Sendo ainda criada em 1952, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís do Maranhão. Já a Faculdade de Serviço Social, dirigidas pelas irmãs da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade foi criada em 1953, num esforço gigante do então Arcebispo de São Luís, Dom José de Medeiros Delgado, em 1958, foi criada a Faculdade de Ciências Médicas, que, posteriormente, chamou-se de Medicina. Por força do Decreto nº 50.832, de 22 de junho de 1961, foi criada a Universidade Católica do Maranhão reunindo as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Serviço Social e Ciências Médicas.

A consolidação ocorreu em 1966, quando a Lei nº 5152, de 21 de outubro deste ano, criou a Universidade do Maranhão que, posteriormente, transformou-se em Universidade Federal do Maranhão. A evolução do ensino superior, no âmbito do poder estadual teve início com a criação da Escola de Administração em 1968, seguido das Escolas de Engenharia Civil e Mecânica, em 1969. Alegava o governo da época, a necessidade de mão-de-obra qualificada para que a administração tivesse técnicos capacitados para o exercício da máquina administrativa do poder estadual e civil dada à expansão do sistema das malhas rodoviárias, onde os engenheiros contratados eram todos de outros estados. A vocação do Estado para o setor primário, isto é, agropecuário, fez com que o governo criasse em 1973, as escolas de Agronomia e Medicina Veterinária, visto que o Maranhão despontava como um grande produtor de arroz e algodão e dispunha de um rebanho considerado.

Entretanto, com a necessidade que se fazia premente de expandir e instituir escolas de nível superior na área de educação, foi iniciado o processo de interiorização, com a criação do Campus de Caxias, que veio contribuir no âmbito das licenciaturas, com a educação do estado, objetivando impulsionar a qualidade na educação da região. Com esse pensamento, também foi criado o Campus de Imperatriz. Já na década de noventa foram instalados os Campus de Bacabal, Balsa e Santa Inês. Nesta mesma década, foram ainda, instituídas todas as Licenciaturas na Capital, e os Cursos de Formação de Oficiais e Arquitetura e Urbanismo. A Universidade Estadual, atualmente, segundo informação da PROGAE, é responsável por noventa por cento do processo de interiorização do ensino de terceiro grau no estado, capitaneado pela presença de trinta pólos que funcionam em períodos de férias para treinamento de professores da rede estadual e municipal em nível de ensino superior..

2.2 Avaliação Institucional: Significado e Experiências

A lexicologia de avaliação traz como sinonímia o ato ou efeito de avaliar, apreciação e análise. O parâmetro somativo, objetiva avaliar no final do processo e julgá-lo, qualquer que seja o objeto ou processo avaliado. No avaliar formativo, a avaliação acompanha o processo em toda sua trajetória, procurando aperfeiçoá-lo e, por conseguinte, orientar seus rumos sem ter que corrigi-los com perda de tempo e serviços. Para Freitas et al (1997) avaliação quer dizer, medir, comparar, analisar. No sentido lato ou informal, prossegue a autora, avaliação quer dizer valor pela emissão de juízo. Por outra vertente, avaliação para Sobrinho (1997) implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. O que para o autor avaliar não admite neutralidade. O mesmo autor afirma que a avaliação é um campo em disputa e sua bandeira a qualidade.

Dados aos diferentes conceitos a avaliação tem permitido formas distintas de abordagem de acordo com o que se busca: área de conhecimento ou outros objetivos acadêmicos. Mesmo com distintas palavras e diferentes abordagens no setor acadêmico, a avaliação institucional busca um só sentido, dentro evidentemente, de uma metodologia científica: conhecer melhor a instituição, e a partir daí, tomar decisões com a finalidade de promover sistematicamente, sua eficácia e a melhoria da qualidade dos bens e serviços prestados pelas universidades. Nesse desiderato, observa-se o trabalho do MEC, proposto para discussão que traz no seu bojo, o entendimento de que a avaliação não é um procedimento único que se restringe a um momento, ou a um exame, mas sim de um processo complexo, permanente e sujeito a contínuo aperfeiçoamento, ocorrendo em diferentes níveis e instâncias, tendo como proposição o incentivo à melhoria da qualidade do ensino.

Para Barcelos (1987), a avaliação na concepção sistemática é uma atividade integradora porque revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos outros ainda não percebidos na prática, mas que por ela pode ser apontada. Neiva (1989) entende que se trata de uma ação que revela duas faces uma negativa que identifica falhas e distorções, evidenciando indicadores de qualidade insatisfatória, e outra positiva que revela acertos e sucessos, com dimensão de qualidade e desempenho. Partindo desses pressupostos teóricos, avaliação institucional, dentro das organizações, passou a ser sinônimo de crescimento organizado e sustentável, sobretudo dentro das instituições acadêmicas que pretendem dar

respostas qualitativas ante a acelerada velocidade porque passam as transformações da sociedade e a inevitável mudança comportamental e gerencial que não deixou incólume a sociedade acadêmica das necessidades de compreender e acompanhar as modificações profundas que ocorrem na sociedade hodierna que elas orbitam. Nesse sentido, estas organizações são pelas circunstâncias e por dever academicista de instituição promotora dos avanços tecnológicos e do saber, impelidas a reavaliarem seus conceitos, concepções, rever políticas educacionais, rumos, crenças e valores, sem o que poderão serem avaliadas sem parâmetros mais consistentes pela sociedade mantenedora que clama por uma academia que atenda seus gritos e necessidades e seja qualitativamente competitiva.

Dentro desta perspectiva, apresenta-se a institucionalização da avaliação institucional, significativamente forte, dentro de qualquer universidade que pretenda ser crítica, crescer qualitativamente e cumprir sua missão institucional de forma sustentável e alicerçada nos parâmetros de uma organização moderna. As experiências vivenciadas por outras organizações universitárias permitem ser emprestadas como referências a tantas outras que ainda não compreenderam a avaliação institucional como um mecanismo que deve ser utilizado para o aperfeiçoamento qualitativo de suas ações academicistas. Toma-se como referência as Universidades Federal de Santa Catarina - UFSC, UNB, USP, UNICAMP entre outras, que, após a implementação da avaliação institucional, puderam sentir seus impactos nas ações universitárias, viabilizando a potencialização dos pontos positivos e corrigindo os rumos dos pontos ou sistemas merecedores de ações corretivas de forma a elevar a qualidade do trabalho acadêmico, em toda as suas esferas.

Para Goldenberg (1990), ao fazer referência aos dados colhidos, fruto da avaliação institucional desenvolvida naquela instituição acadêmica, buscou compreender melhor o desempenho dos docentes da instituição e da importância da avaliação institucional para a USP. Asseverou que dados deste tipo permitem não apenas ao Reitor mais aos diretores e chefes de departamentos e aos docentes em geral, uma visão abrangente da universidade, que vai além das particularidades da sua unidade. Provocando, a partir da avaliação, o entendimento de que a essa sumiu na USP um fator importante para a unificação da instituição e a superação do corporativismo das unidades, nas mais distintas áreas de conhecimento, bem como conduzir os gestores, em todos os níveis, a assumir um pensar global da Instituição, direcionando a alocação de recursos mais ordenado e consciente, dado a clareza e legitimação de pedidos e reivindicações.

2.2.1 Importância da Avaliação Institucional.

As universidades foram as organizações mais resistentes à mudanças ao longo dos quinhentos anos e também ao processo avaliativo. Tomaremos como referência os comentários de alguns teóricos sobre essa cultura. Estevão (1990), fazendo a apresentação do texto de Verger (1990), faz a seguinte afirmação se nestes oitocentos anos a Igreja mudou muito (os monges já não são o que foram) a Universidade, nem tanto. Ainda, levantando a resistência destas instituições às mudanças, continua a persistência com que a Universidade se arroga ao direito de não se submeter, legitimamente, a poderes externos a ela, o corporativismo no que tem de melhor, como a defesa da dignidade profissional, ou no que tem de pior, como a manutenção de privilégios arbitrários. Apesar destas provocações, admite mudanças. Para Schwartzman et al (1993), as resistências à avaliação vêm diminuindo e nota-se um esforço de operacionalizar esta questão, embora nos encontremos ainda em estágios iniciais.

Percebe-se muito dentro das organizações acadêmicas uma simulada resistência em relação ao processo de avaliação, nitidamente assentada na preocupação deste instrumento ser punitivo, ou até por evidenciar mazelas corporativas de interesses pessoais ou de grupos, em prejuízo dos interesses maiores da instituição. Este prejuízo, alicerçado na premissa da ação para punição, tem sido registrado como um dos fatores emperradores da alavancagem e da aplicação deste instrumento dentro das organizações. A cultura organizacional de resistência às mudanças, o que fatalmente ocorrerá com a implantação da avaliação. Ainda prevalece com muita ênfase dentro das organizações, principalmente nas do Nordeste, em particular nas estaduais, que nasceram sob a égide dos princípios napoleônicos, são sentidas como reflexos significativos dentro das ações destas Instituições.

Apesar disso, a percepção dos docentes, em respeito a esta cultura nem sempre é vista como negativa e a acomodação ante uma realidade avessa tem prejudicado sobremaneira, seus avanços e adequações, com tendências a resultados qualitativos dos seus produtos e serviços. Tem tomado lugar comum dentro das Instituições que a sistematização, e até mesmo a aplicação da avaliação, só tem sido possível, quando há consciência implantada dentro do corpo acadêmico notadamente, os docentes em cargo de administração, sem

perder de vista o todo institucional. A pouca visão e a míope compreensão destes segmentos para os benefícios da avaliação, principalmente, para um avanço qualitativo das instituições têm sido apresentadas como óbices para o deslanche do processo nas universidades. Admite-se que gestores de organizações, embora compreendendo a necessidade de avaliar e cômicos deste fato, raros dedicam tempo em analisar sistematicamente, quem pode resistir à mudança e qual a razão desse ato. A concepção dos valores que gravitam em torno de uma avaliação dentro das universidades parece ter sido pouco ou não compreendido pelos docentes. Ressaltem-se fatos, como a não implantação deste mecanismo dentro de uma instituição, levando-se a suspeitar da existência desta resistência, assentada na possível ausência de concepção da importância da avaliação institucional, principalmente por parte dos professores.

Reduzir a resistência e fazer conceber a avaliação como um instrumento necessário é uma tarefa árdua que requer convite à mudanças na forma de agir e pensar do indivíduo, em que nas organizações acadêmicas, recaem ações mais rigorosas sobre os docentes por serem eles ocupantes de cargos chaves como departamentos, cursos, centros, Pró-Reitorias e Reitorias. Drucker (1967) enfatiza que o principal obstáculo ao crescimento organizacional é a incapacidade dos gerentes em mudar suas atitudes e comportamentos com a rapidez exigida pelas organizações. O pouco entendimento sobre os desdobramentos e conseqüências da manutenção da situação atual, pouco conhecimento sobre os avanços que contornam sua área de atuação, ou pouca crença no sistema de avaliação, como instrumento de mudança e alteração na forma de crescimento das organizações, são situações que devem ser mensuradas, quando da não concepção docente e da exata dimensão da importância da avaliação institucional nas organizações acadêmicas.

O medo de conhecer, com clareza, equívocos e ineficácia gerencias, tanto administrativas e pedagógicas dificultam a efetivação de mudanças e, a partir daí, ser instigado a investir no novo, no inusitado, e não sucumbir a pouca certeza de que será capaz de adaptar-se às novas exigências gerencias, são valores a serem também considerados. Para Hycner (apud Motta, 1998, p.380):

“a resistência surge porque muitas vezes um problema persistente pode estar nos dizendo que precisamos fazer uma mudança maior em nosso estilo de vida. A maior parte das vezes, queremos um conserto rápido para a situação, para que possamos continuar levando nossa vida do jeito de sempre. Queremos ver apenas o sintoma tratado e não ter que fazer mudanças que eliminariam o desconforto subjacente”.

Partindo da premissa que a implantação da avaliação dentro das organizações universitárias só será fecunda se houver participação de todos, em particular, dos docentes fica evidente, que uma bem concebida visão destes, sobre o processo, torna-se imprescindível. Mota (1997) assevera que as mudanças são construídas com concepções e que as intervenções são nas idéias e não nos fatos. Essas perspectivas orientam os métodos didáticos a produzirem e conduzirem as mudanças, na busca da aceitação da sistematização da avaliação institucional dentro das universidades. Nesse sentido, a avaliação para mudança, só tem rumo se tonarmos o indivíduo como foco e objetivo exclusivo da análise. Nesse caminho, busca-se uma melhor compreensão, citando Hextall (apud, De Sordi, 1995) afirmando que a avaliação que se processa sobre os homens deixa entrever a concepção deles.

Define hierarquicamente que quem tem o poder de julgar uma pessoa ou um produto como superior ao outro. Define qual o conhecimento e quem tem o direito de conhecer. Isto reflete a estrutura de nossa sociedade e as formas de relações sociais existentes na mesma. A referência, nesse caso, para as instituições acadêmicas está em primeiro lugar, no seu corpo docente por onde passam as políticas institucionais de mudanças ou de avanços. A organização, em qualquer esfera de poder, só muda quando se alteram os valores, crenças e pensamentos das pessoas tornando-se nesses casos, inútil buscar e analisar qualquer fato para se explicar a ação administrativa ou pedagógica, que não sejam consideradas as idéias e concepções dos componentes do processo.

Para muitos, e em particular dentro das universidades, dado sobretudo ao corporativismo, percebe-se o grande equívoco do corpo docente, quando transparece que a avaliação e a mudança, servirão dentre outras, para perda de domínio e poder sobre um espaço imaginariamente conquistado. Analisar a concepção dos docentes como um dos fatores de obstáculos da não implantação da avaliação, dentro das organizações acadêmicas, apresenta-se como instrumento útil e valioso para melhor compreensão das razões da não consolidação deste aparelho, em algumas universidades.

2.2.2 Avaliação Institucional: Evolução no Brasil

Tem assentado na literatura sobre a avaliação, que Sócrates já ensinava, há mais de dois mil anos, que um dos elementos básicos da avaliação, o auto-conhecimento, é o segredo do sucesso, constituindo-se, portanto, um diagnóstico das causas, dos resultados e efeitos das ações organizacionais. Sguisard (1997) coloca que, no final dos anos cinquenta e início dos sessenta, com a reforma universitária, começa um sentimento da necessidade de avaliação dentro do meio universitário. Acentua, ainda, que no período nacional-desenvolventista, estando as universidades incapazes de responder às demandas e exigências daquela época, a sociedade mobilizada, em especial a classe estudantil, promoveu um profundo questionamento do modelo universitário vigente.

A tentativa da construção de um modelo adequado, alicerçado em uma avaliação sistemática, foi surpreendida com o golpe militar levando à destruição de uma proposta que visava à qualidade de atendimento. A elevação, de forma acentuada, do número de matrículas e da criação de instituições de nível superior no ensino brasileiro, ocorrida nos anos sessenta e setenta, provocada pela busca de uma mão-de-obra qualificada para suprir as necessidades do novo modelo econômico, tendo como elemento propulsor o crescimento do setor industrial, fez brotar questionamentos, mesmo dentro das organizações acadêmicas, da necessária e urgente utilização de um processo de avaliação, não só do modelo, mas sobretudo, da qualidade dos bens e serviços oferecidos pelas universidades.

Assim, nascia, neste período, o espírito de uma exigência crítica para a revisão e revalorização do sistema de ensino superior no Brasil. Para muitos, esse período constituiu-se o marco mais significativo pela busca da sistematização da avaliação do sistema de ensino superior no País. Diante desta realidade, passaram essas instituições a mostrar preocupação com os indicadores de qualidade da oferta de bens e serviços, considerando uma nova realidade. Nesse sentido, é lícito destacar a experiência da Comissão de Ensino de Engenharia do Ministério da Educação e Cultura, neste campo, no ano de 1973. Ato isolado, mas também significativo para a construção do processo nacional. Por outro lado, os movimentos existentes dentro das universidades, contra a ditadura e o controle político ideológico, provocaram revolta no poder dominante, respondendo com ameaças de privatização e transformando as universidades de autarquias em fundações. Nessa proposta agregava a compreensão de que os recursos seriam liberados de acordo com o processo de avaliação a ser

conduzido pelo governo de forma centralizada e não discutida com o meio acadêmico. Ante essa realidade, em 1985, o governo cria a Comissão de Alto Nível (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior), que, dada à exclusão do debate pelo meio acadêmico e pelos próprios resultados, não logrou êxito, em seu propósito de avaliar.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES, em 1986, trabalhando nesta linha de raciocínio, propõe um padrão único de qualidade das universidades brasileiras que, mesmo sem um critério bem definido, teve a clareza de que o rumo a ser seguido é a implantação e sistematização da avaliação institucional. A partir daí, algumas instituições, mesmo de forma isolada, têm feito sua parte na busca de melhores indicadores, tendo com ação basilar a avaliação. Durante muito tempo, o debate e a polêmica, em torno da universidade brasileira, gravitaram sobre democratização e autonomia. A avaliação, provocada pela resistência da própria academia, ficou postergada a planos menos relevantes, no que pese o reconhecimento da necessidade deste instrumento pelo seguimento progressista das universidades.

Observa-se, também que a avaliação de instituições educacionais, de épocas não muito remotas, foi marcada pelas características e práticas de avaliar os alunos, sob a égide da burocracia e da classificação, centrada em resultados, para mensuração da eficiência, do desempenho, do primeiro, do melhor, portanto, pouco construtiva onde a preocupação em corrigir e construir não era colocado como pressuposto básico. Segundo Santos (1999), não se deve estranhar a resistência, fortemente implantada, dentro das academias. Resistências em questão e meios para rompê-las, geram outras situações de controvérsias quanto aos objetivos e usos, sejam classificatórias ou diagnósticas como também em relação aos métodos centrados em resultados ou em processos.

Todavia o momento atual vivenciado pelas instituições, a exigência e a consciência social, cada vez mais coletiva, vem rompendo resistências que a princípio permeavam nas universidades sobre qualquer tipo de avaliação, para uma fase de aceitação, dado a uma consciência interna de que a qualidade e a competitividade passou a atingir frontalmente o meio acadêmico. No entanto, este espaço sempre foi contrário a qualquer processo concretamente proposto que não seja a auto-avaliação feita pelos interessados. A situação atual, no que pese os avanços, ainda parece assumir estes reflexos e conceitos de outras épocas.

O MEC - 1985 compreendendo a necessidade do compromisso com a avaliação, para correção de rumos de forma a atingir o processo de qualidade dentro das organizações acadêmicas, fez com que o titular dessa pasta, à época, invocassem as universidades para que

respondessem de forma positiva à convocação de institucionalizar, dentro das academias, o processo de avaliação institucional. As exigências da sociedade, cada vez mais consciente e coletiva com a qualidade do ensino e o desempenho dessas instituições, provocaram e sensibilizaram o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB em 1986, a assumir a questão da avaliação do desempenho, da gestão, do ensino, da pesquisa e extensão como um compromisso social das universidades.

No documento em epígrafe trabalhado em julho de 1986, por esse Conselho, deixava patente a falta de parâmetros como um dos problemas mais graves das universidades brasileiras. Seqüenciando, no documento fica claro e consenso de que as universidades são as principais interessadas e as mais competentes para avaliar seu desempenho. A proposta do MEC aponta pontos comuns com o CRUB, como bem expressou o Professor Aloisio Sotero “ela mesmo a primeira interessada e a mais competente para avaliar seu desempenho e que essa auto-avaliação, antes de mais nada era consequência e expressão da própria autonomia universitária”

Um dos pontos significativos tomados pela SESu/MEC foi o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior, realizado em Brasília, em setembro de 1987. O encontro serviu para levar à tona o óbvio: falta de conhecimento mais profundo sobre a realidade do ensino superior brasileiro, tanto pelo MEC como pelos próprios dirigentes das instituições. Apontava, ainda, o relatório deste encontro que a existência, no País, de alguns estudos e conhecimentos técnicos disponíveis, bem como experiências de processos avaliativos em andamento e de um número significativo de pessoas já sensibilizadas para a questão

É sabido que outras atividades foram desenvolvidas pela SESu, objetivando encontrar caminhos que permitissem identificar rumos consistentes para implantação de um processo metodológico de avaliação universitária. Foi criada a Portaria da SESu/MEC nº 278, de 08.06.1988, que orientava a criação de uma comissão que propusesse um modelo uniforme de apropriação de custos das Instituições Federais de Ensino Superior. Diante disso, outras grandes ações foram promovidas pela SESu, dentre ela merece destaque o “Seminário sobre Avaliação Institucional: a Universidade”, em fevereiro de 1989, na Fundação Carlos Chagas, realizado pelo MEC.

Uma ação digna de referência foi o Projeto Galileu, cujo principal ponto foi elaborar indicadores gerenciais nas instituições de ensino superior, no Brasil. Mesmo com dificuldades quatorze organizações acadêmicas ainda conseguiram implantar com relativo sucesso este instrumento. Percorridos muitos caminhos e várias ações, desaguaram-se no PAIUB. Com a implantação do PAIUB, em 1994, instituído pelo MEC, começou a febre endêmica do avaliar,

dentro das universidades brasileiras. Apesar disto, os dados da SESu - 1995 apontam que 59% das universidades desenvolvem ações de avaliação, sendo que 73% são públicas e destas 83% são federais. Só um terço das privadas exercia esta atividade. As mais organizadas e com maior espírito acadêmico levaram a termo suas metas e propostas, outras ainda engatinham.

2.2.3 Avaliação Institucional: Experiências em outros Países.

A - ARGENTINA

O CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitária, organismo aprovado pelo Congresso Argentino, é o órgão responsável pelo mecanismo de avaliação institucional externo da graduação e da pós-graduação, iniciado em 1996. Ressalte-se que a avaliação, quando positiva, pelo CONEAU, implica no credenciamento das organizações acadêmicas desse país (Marosini, 1988). Na Argentina, a avaliação assumiu caráter de preocupação nacional, em 1995, quando aprovação da Lei de nº 24.521 cuja abrangência legal atingiu todo sistema de educação superior de maneira sistemática, buscando caminhos para a educação qualitativa. Nesse sentido, a avaliação tem sido feita de seis em seis anos, tanto de caráter interno quanto externo.

B - URUGUAI

A Universidade de La Republica - UROU criada em 1833, sediada na capital do Uruguai, é uma instituição pública com normas assentadas em estatuto que lhe dá autonomia, condição que lhe permite resistir as eventuais investidas avaliativas do MEC. Larrachea (apud Marosini, 1997), observa que a universidade é a referência da academia pública desse País, com um contingente de alunos que envolve 97% dos universitários. A autonomia universitária impede o MEC de promover a avaliação interna dentro da universidade pública, atuando apenas dentro das privadas. Para Leite (1997), o caráter autônomo da Universidade uruguia, com plena liberdade de cátedra, organização colegiada via congresso tripartite de docentes, estudantes e egressos, faz antever que os processos de avaliação institucional que vierem a ser

instalados deverão reconhecer a originalidade organizativa do sistema e as competências da universidade. Em 1995, o poder executivo, por força de decreto, normalizou e creditou que a avaliação das instituições particulares de educação superior.

C - VENEZUELA

Segundo Catani (1998), a proposta de sistematização da avaliação das universidades públicas, nesse País, assenta-se na Lei de Universidades, original de 1958, com modificações impostas, em 1970, que estabelece a avaliação institucional de caráter obrigatório e a liberalização para cobranças de taxas. A Lei, em epígrafe, dispõe, ainda, da transformação do Conselho Nacional de Universidades (CNU) em Conselho Nacional de Educação Superior, criando, ainda, os Conselhos Regionais de Educação Superior.

D-CHILE

Nesse país, o ensino de terceiro grau, mesmo público, é pago. O que desobriga o governo em assumir em sua totalidade o ônus do financiamento dentro das instituições de ensino superior, em consequência adquire um endividamento das instituições junto ao sistema financeiro (Trindade, 1996). Para esse autor, há fortes indícios que o estado começou a retirar-se, progressivamente, do financiamento das universidades, não apenas em outros países, mas também na América Latina. No Chile foi estabelecido o processo de avaliação institucional, dentro das organizações acadêmicas. No entanto, o ingresso é livre, e as avaliadas são aquinhoadas com recursos do estado, através do Fundo de Desenvolvimento Institucional. A avaliação é feita de cinco em cinco anos e os resultados são divulgados confidencialmente pelas instituições acadêmicas e públicas, de maneira resumida e parcial. Segundo Brunner (apud Leite, 1998), naquele País, a avaliação constituiu-se um dos principais eixos que norteia as relações entre o estado, a sociedade e as universidades.

E - MÉXICO

O processo de avaliação institucional nas universidades mexicanas teve início no final dos anos 1980, tendo como pressuposto básico o planejamento das ações do sistema de educação superior, naquele País. Segundo Leite (1997), a implantação do sistema de avaliação das universidades mexicanas está estreitamente relacionada com a criação do NAFTA (American Free Trade Agreement), em que a cooperação entre nações dentro sistema educacional impõe a melhoria da qualidade de ensino, sendo a avaliação o elemento básico para adequação de currículos, títulos, funcionamento, graus de titulação, de forma a torná-los aptos à integralização cooperativa com outros países da América do Norte, com sistema educacional em processo de avaliação já avançado.

F - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Na década de 50, teve início a implantação do programa de avaliação educacional nos EUA, assentada em ações inovadoras de desenvolvimento de currículos e ensino. Firmava-se na testagem de materiais e práticas para o aperfeiçoamento de materiais pedagógicos bem antes de ser colocado ao público, constituindo-se, desse modo, como um dos países que primeiro implantou o processo de avaliação dentro do sistema educacional. Para Durham (1990-a), a avaliação, em seus diferentes tipos, é feita há muitos anos, por órgãos não governamentais, constituindo-se em uma fonte importante de informações comparativas relativas às qualidades dos cursos e ao desenvolvimento de áreas de pesquisa dentro das organizações acadêmicas.

Nos EUA, País caracterizado pela descentralização do ensino superior, pela parcimônia de processos de normatização estatal e grande autonomia das instituições, as universidades competem para atrair estudantes, para contratar pesquisadores e docentes de prestígio, e obter fundos públicos e privados e se especializarem no oferecimento de serviços a clientela diferenciadas. Aliados a tudo isso, os docentes competem pelos melhores salários e condições de estabilidade. Nesse sentido, o processo de avaliação torna-se uma constante e é desempenhado em diferentes formas pelas próprias universidades, associações profissionais e científicas e até mesmo por instituições privadas.

2.2.4 Avaliação Institucional: Algumas Considerações Críticas

A maior parte das Universidades Estaduais e Federais do Brasil é egressa de escolas isoladas com concepções diferentes e mão-de-obra docente oriunda do serviço público, tornando-as meras instâncias administrativas desprovidas de uma ação acadêmica sistêmica e articulada, com pouco conhecimento do todo institucional e das reais demandas sociais. Muitas delas criadas na década de sessenta e setenta cujo objetivo era formar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento do estado. Não carregavam as diretrizes de uma universidade moderna, nem pedagógica e nem gerencial.

A condição de funcionário público e técnico, fazendo-se às vezes de professor, características dos docentes da época, não o habilitou a conhecer, com maior profundidade, as especificidades do trabalho pedagógico. Esta carência de formação pedagógica, ainda remanescente em algumas instituições, tem refletido, diretamente no cotidiano, determinando prejuízos aos objetivos legítimos das academias. Esse comportamento de outra época merece ser avaliado permitindo um conhecimento mais profundo de uma história importante e necessária, mas, que o mundo atual de há muito, prescreveu por sua obsolescência.

Nesse contexto, as universidades pagam, o preço da pouca facilidade de adaptação às exigências dos tempos pós-moderno, do modelo de uma instituição de ensino superior empreendedora e inovadora. Isso é mais observado em seus docentes que relutam ao processo de avaliação, resistindo em conhecer, com maior profundidade, a instituição e as tendências da sociedade. A permanência desse comportamento tem como consequência a fossilização acadêmica e a dificuldade de inovar e avançar.

A ausência da avaliação institucional faz com que as universidades não disponibilizem de um conjunto de indicadores confiáveis, de modo a prepará-las a responder às demandas, tanto de ordem interna como externa. Reveste-se, então a avaliação como um dos caminhos, que permite encontrar elementos e dados que, quando bem trabalhados e sistematizados, orientam os gestores e o próprio governo a trabalhar com indicadores confiáveis como instrumento norteador para uma tomada de decisão consciente e eficaz. Durham (1990), diz que a ausência ou precariedades dos dados e informações confiáveis não permitem analogias entre instituições e nem nelas mesmas, ao longo do tempo, criando dificuldades gerenciais de tomada consciente de decisão para o aperfeiçoamento da instituição

Belloni (1996), ao afirmar sobre avaliação, esclarece que a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo e não simplesmente a punição. Avaliação e qualidade apresentam-se portanto, como um binômio que se pressupõe o conhecer da intrinsidade organizacional. Não há como se pensar em qualidade, sem a sistematização da avaliação, daí extrair-se que a avaliação apresenta-se como ação cuja finalidade permanente é a melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas pelas organizações, em que para tanto, busca-se proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes ou hierarquizantes, cronologicamente ao tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Para Schwartzman (1990), a precariedade de indicadores nas instituições se dá pela ausência de uma política educacional explícita, daí, não saber o que se pretende com o ensino universitário. Assevera não existir nem no CRUB, MEC e ANDIFES indicadores que representem a evolução das universidades. Continua afirmando que o mais conhecido deste tipo de indicador seria a avaliação da pós-graduação feita pela CAPES e a avaliação feita pela editora abril. Mesmo com a resistência beirando a institucionalização dentro de algumas academias, quanto ao pouco comprometimento em avaliar-se, não se pode omitir a realidade de uma consciência social, cada dia mais exigente, pela qualidade de bens e serviços que também atingiu as universidades e, diante disto portanto, obrigadas a buscarem e internalizarem esta consciência, sob pena de pagar um custo alto, cujo tributo é ingressar no processo avaliativo institucional ou ser avaliada, externamente com conseqüências imprevisíveis.

Tem tomado lugar comum o comportamento das universidades ao seu evidente fechamento quando ao expor as suas particularidades administrativas à sociedade através da avaliação. Estas instituições universitárias têm evidenciado, de forma clara seu bloqueio quando apresentam e acumulam tentativas fracassadas de auto-avaliar-se. No encontro de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, realizado em Terezina - Pi, em março de 1999, o Presidente da CAPES deixou claro que nenhuma instituição conclui o projeto PAIUB, seja por falta de recursos, resistência ou por não ter colocado o processo como prioridade institucional. O bloqueio, já é sabido, não atenua, pelo contrário, tem agravado fortemente, a possibilidade de avanços, conhecimento de outras experiências e, conseqüentemente, correção de rumos das universidades. Segundo Gonçalves, (1994), o bloqueio a iniciativa de avaliar é tradicional e a transparência é marca muito pouco freqüente, mesmo após o funcionamento mais amplo e aberto do CRUB. Para esse mesmo autor o fechamento das instituições

acadêmicas ao processo de avaliação não atenuava e nem resolvia os problemas e, às vezes, até agravava.

Para Morosine et al. (1997), apesar de não haver um consenso quanto à posição a ser adotada na instigação da forma de avaliar, admite no entanto, que esta tem estreita relação com a qualidade de produtos e serviços a serem oferecidos pelas instituições. Colaborando com esta linha de raciocínio, Dandirand e Oliver (apud Morosine et al, 1997) asseveram que, em tempos pós-modernos, dado ao estado hiper dinâmico das revoluções culturais e sociais, como também a incerteza teórica de nosso cotidiano, além do questionamento da legitimidade dos paradigmas, a ênfase é colocada na qualidade do ensino, e o estudo dos fatores sociais ligados às aprendizagens escolares reveste a avaliação de uma pertinência social nova e extremamente útil dentro do desenvolvimento das organizações .

As formas de avaliar apresenta-se diversas se a avaliação, como necessidade institucional, toma lugar comum entre os gestores das academias o que torna as correntes e escritos uma riqueza de opções sobre os caminhos que devem ser buscados para implementação da avaliação institucional nas universidades brasileiras. Mais ainda, sobre sua importância como ferramenta para que as universidades identifiquem de forma clara e objetiva seus rumos, e a meta que deve ser seguida para cumprimento de sua missão institucional.

Observa-se que a falta de uma clarividência por parte dos segmentos, de algumas universidades, sobre avaliação institucional tem protelado estas ações com prejuízos irreparáveis que o tempo fez somar mas não subtrairão as perdas pela ausência ou postergação da avaliação institucional. Urge, portanto, que a consciência coletiva do avaliar permeie dentro das instituições, em todos segmentos, gerando uma consciência crítica com alternativas capazes de romper o estado hirto que tem prevalecido dentro de algumas instituições acadêmicas.

Dentro desta consciência crítica, a filosofia defendida por qualquer processo de avaliação deve carregar dentro de suas bases uma linha construtiva-participativa devendo ser vivenciada no trânsito do projeto, tanto do ponto de vista do administrativo quanto nos aspectos pedagógicos, envolvendo todos segmentos institucionais. Tal realidade parece ter sido pouco vivenciada pelos seguimentos de algumas instituições. Para a Comissão Nacional de Avaliação do Ministério da Educação e Cultura - 1993, os princípios que fundamentam o protejo, incluem a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliar por todos os segmentos que compõe a organização acadêmica, bem como o envolvimento direto de todos

os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução, na implementação e acompanhamento das medidas para a melhoria do desempenho institucional.

Neste contexto observa-se que o relatório síntese do MEC - 1998, coloca que a SESu reorganizou o PAIUB, numa perspectiva de fomentar sua prática dentro de todas as organizações acadêmicas brasileiras e recuperar o objetivo fundamental que se caracteriza como um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, de desenvolvimento e diferenciação institucional e de prestação de contas à sociedade. Nesse viés, o projeto deve ser construído, participadamente dentro das universidades, sem exclusão de nenhum dos segmentos institucionais. Para tanto, a conscientização e sensibilização a esta realidade deve ser concebida e praticada pelos atores do processo como um dos pressupostos básico para o sucesso deste.

Observa-se, portanto, que a construção participativa deve ser precedida tanto da conscientização quanto da sensibilização da necessidade de avaliar dentro das organizações universitárias e que estas favorecem durante o processo, o encaminhamento rumo a uma tendência progressista, tendo como referência uma ação construtiva participativa, tornando necessário entretanto, o envolvimento de todos. Esse envolvimento e o comprometimento dos segmentos nos aspectos avaliados na fase de autoconhecimento da universidade permite um pensar crítico durante todo o processo, levando à mudanças e privilegiando a construção da capacidade de construir uma perspectiva participativa, ainda estimulando a capacidade de participar (Demo, 1992).

Nesta mesma linha de raciocínio Belloni (1996, p. 1), acentua que:

“a avaliação tem um compromisso não apenas quanto ao seu papel no interior da universidade de melhoria da qualidade mas, também, um compromisso em abrir caminhos novos, nos quais a reconstrução do espaço social é o elemento catalisador desta abertura social e política de universidade”.

O documento básico de avaliação das universidades brasileiras proposto pela Comissão Nacional de Avaliação - CNA, traz como pressuposto básico para o processo de avaliação dentro das organizações acadêmicas ações que buscassem “atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea” que evidencia como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; e um processo sistemático.

O projeto de avaliação, proposto pela UEMA, através da PROGAE - 1998 deixa patente que a avaliação propicia o conhecimento necessário para incorporação de mudanças, o que evidencia a necessidade de uma conscientização da comunidade acadêmica, em particular

dos docentes, para um trabalho autocrítico, permitindo que seja aberto e mantido um ambiente democrático, visando uma transformação das práticas administrativas e acadêmicas, bem como de comportamentos e compromissos individuais em grupos.

Com esse pensamento, a avaliação tem sido colocada como ordem do dia dentro das universidades, principalmente quando os resultados, serviços e produtos que se obtêm destas instituições, deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam e, mais ainda, quando a frustração contínua dessas expectativas começa a se tornar insuportável. Agrava-se sua ausência, quando se deseja proporcionar uma educação ajustada às demandas de um mercado de trabalho em mutação, coisa que as universidades tradicionais, mesmo as de melhor qualidade, não estavam acostumadas a fazer.

Imagine as periféricas, nascidas e deformadas pelas vicissitudes da ditadura e do empreguismo desqualificado que permeou os anos sessenta e setenta onde ocorreu a explosão do ensino superior, tanto na oferta de vagas como em criação de universidades. Todas estas circunstâncias afetam, frontalmente, toda e qualquer organização acadêmica que apesar da clarividência da importância da avaliação e dos descaminhos que podem percorrer por negligência ou omissão, ainda resiste a uma avaliação que, certamente, servirá para corrigir rumos e colocá-la como no mínimo, uma instituição desejável.

Diante das realidades impostas pela aproximação e interação de povos e culturas, do acesso fácil a informação e da velocidade dos usos, bem como a produção de novos conhecimentos é perfeitamente previsível que, de uma forma ou de outra, o sistema educacional brasileiro superior, agravado pela constante falta de recursos e com crescimento dos custos de instalações de equipamentos, associada a pouca resposta, além da grande demanda, será avaliado pela opinião pública e pela sociedade, nos próximos anos. Nesta esteira de raciocínio, torna-se obrigatório refletir que será mais justo e honesto a antecipação desse processo dentro das academias e por ela produzido, ante aos vexames inevitáveis de uma avaliação social com desfecho imprevisível, aliados às exigências impressas na nova LDB.

Dada a importância das colocações, não se pode pensar, no entanto, ser a avaliação uma panacéia, mas, certamente será um apanágio da pretensão de quem quer crescer qualitativamente ou pelo menos, apresentar instrumentos de correção das deformidades históricas, sempre impeditivas de um crescimento desejável em qualquer setor. Como se observa, as universidades não estão incólume das críticas sociais, e não podem dispensar a existência da implantação do sistema de avaliação, sob pena de se fossilizarem e continuarem respondendo à demandas ultrapassadas, além de não dispor de elementos indicativos para

promover uma reformulação adequada aos ditames do novo tempo que atendam às novas demandas. Diante disto, a avaliação constitui-se uma necessidade premente e a partir dos resultados, deve-se lutar contra a letargia permanente e a imobilização que vêm sendo cultuada dentro destas organizações, de forma a se credenciarem a atender aos reclamos da sociedade mantenedora.

A avaliação surge, portanto, para o Estado orientar a canalização dos recursos na pesquisa e outros investimentos, bem como responder, de forma mais eficiente, aos clamores da sociedade, por um ensino de qualidade e ao setor produtivo com pesquisas e orientações técnicas capazes de minimizar as angústias sociais, melhorando significativamente a qualidade de vida dos cidadãos. Enfim interagir com as tendências e necessidades da sociedade (Durham,1990). Torna-se necessário aventar que as universidades públicas têm como mantenedores do estado, que dado a precariedade de recursos existentes, tem quase que constantemente feito opção por eleger prioridades a órgãos, de aplicação dos recursos públicos, principalmente aquelas que têm produtos ou serviços de qualidades e que estejam voltadas para o desenvolvimento do regional.

Sabe-se, historicamente, que estas organizações sempre desenvolveram o processo de produção e disseminação de conhecimento e conseqüentemente, influenciam positivamente na valorização da cidadania. No entanto assiste-se, quase que rotineiramente a demanda por bens e serviços destas organizações que nem sempre podem ser respondidos, tanto pela falta de estrutura quanto pela falta de recursos ou por falta de técnicos capazes de responder às demandas reclamadas. Portanto a alocação de seus recursos pode estar estreitamente relacionada com a qualidade dos serviços como também da velocidade de resposta a suas demandas. Neste aspecto a avaliação constitui-se em um instrumento de mensuração ao governo de maneiras a orientar a alocação e utilização dos recursos. Segundo Mattos (1990) a avaliação entender-se-á como avaliação de desempenho, avaliação de resultados da atividade da instituição universitária para fins de alocação de recursos a ela.

No Brasil, ainda não se usam sistematicamente os critérios da avaliação institucional como instrumento balizador para liberação de recursos, tanto para pesquisa como a graduação e a pós-graduação. A CAPES, por ter um sistema de avaliação mais aperfeiçoado e mais antigo já faz investimento em bolsas para cursos de níveis maior de qualidade. Grande parte dos países, europeus e até os EUA norteiam seus investimentos na esfera educacional em universidades utilizando critérios de avaliação da qualidade dos projetos e da capacidade dos grupos de pesquisadores.

Nestas organizações, segundo Durham (1990-a), o financiamento tende a ser orientado através de critérios de mérito que constituem, indiretamente, uma forma permanente de avaliação dos centros de produção científica nas universidades e outros estabelecimentos. Para essa mesma autora a avaliação tende a substituir um sistema anterior no qual a política era implantada através de normas governamentais que procuravam organizar o processo de funcionamento das universidades, por um outro que consiste no controle do desempenho e que combina incentivos, pressões e de forma mais sutil, promove uma nova percepção das atividades acadêmicas.

Para Goldenberg (1990) a avaliação é um instrumento da sociedade democrática a que as universidades tem que prestar contas e tem a compreensão também que avaliando-as seja uma forma de evidenciar seus equívocos. Destarte a avaliação constituiu-se num instrumento sédulo, poderoso e não efêmero, que possibilite, acima de tudo, o estabelecimento de uma política que permita a compatibilização das pressões externas com as internas, sem contudo perder o senso crítico que lhe é peculiar. Não pode e não deve ser uma proposta isolada. Deve sim, ser interagida com todos que compõe a instituição, sem isso o fracasso do projeto torna-se eminente.

A avaliação institucional deve ser fruto da interação de todos os segmentos, sem o que pode desencadear reações que deformam o processo, evitando também assumir o aspecto de julgamento de culpados pela situação da instituição ou buscar o sucesso individual dos que se acham capazes. Prima, portanto, por decisões pactuadas e negociadas como condição de frente para superação das resistências e divergências sobre o processo de implementação do sistema de avaliação dentro das universidades. O processo deve representar uma construção coletiva em que sejam respeitadas as pluralidades de idéias e das vozes institucionais.

A avaliação permite a investigação aprofundada da realidade institucional, indo à raiz dos fenômenos atingindo o desconhecido ou pouco visualizado permitindo uma reflexão assentada em parâmetros de maneira a liberar a mudança do comportamento institucional, sem modificar no entanto a natureza dos objetivos de servir com velocidade e qualidade, em todos os níveis, as litigâncias sociais. De Sordi (1995) relata que qualquer nível de avaliação deve ser levado em conta o projeto pedagógico da instituição, tomando como pano de fundo o olhar crítico dos achados e contrastar com os objetivos propostos anunciados nas diretrizes do projeto pedagógico. Não há como desvencilhar uma avaliação de um parâmetro qualquer para um efeito de analogia, no entanto é visível que muitas instituições ainda não dispõem de um projeto pedagógico de forma a permitir esta comparação.

A avaliação institucional busca alternativas que permitam a transformação da realidade institucional, vislumbrando o caminhar dentro de uma outra realidade. Uma realidade de futuro, alicerçada na promoção contínua da mudança, em que esta constitua-se na mediação entre o que somos e que queremos ser. Nesse sentido, a avaliação consubstancia-se como elemento de transformação e mudança, que deve, no entanto, levar em consideração a heterogeneidade das instituições, valorizando sua capacidade de respostas às demandas e necessidades da sociedade na qual se insere, respeitando as vocações diferencia de cada uma delas. O processo permite ainda, o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do funcionamento das atividades da instituição em pesquisa, ensino e extensão, fornecendo elementos para a tomada de decisão eficaz de gestão tanto pedagógica como administrativa. O autoconhecimento permite identificar os fatores que interferem negativamente ou favoravelmente na qualidade das ações da instituição.

Além da sociedade interna que cobra resultados ajustados à nova realidade de um mundo cada vez mais competitivo e exigente, existe a cobrança do governo pela aplicação adequada dos recursos e de uma interação cada vez mais forte com a sociedade do setor produtivo pela geração e assistência com tecnologia moderna e do setor dinâmico da própria universidade, preocupado com a renovação da instituição, sem o que pode pôr em risco sua legitimidade. Não se deve perder de vista que a avaliação permite a problematização, a visualização dos descaminhos e desencontro entre a base conceitual do pensamento acadêmico e o cotidiano institucional.

Gaetani e Schwartzman (1993, p. 1), comenta que

“a avaliação permite a problematização e publicitação do desempenho das universidades, questão que cresce em importância no contexto da diversificação e complexidade crescente das atividades acadêmicas nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Mesmo diante deste testemunho, observa-se dentro de algumas universidades pouca compreensão por parte dos seguimentos em relação à importância da institucionalização da avaliação e uma conseqüente e significativa resistência quanto à implantação do processo de avaliar, estabelecendo-se uma polêmica considerável em todos os lugares onde se tentou introduzi-la. Como referência, Goldemberg (1990) cita a USP, quanto ao início do processo de avaliação do desempenho e produtividade dos docentes desta instituição

Entre a importância e a resistência uma certeza: a avaliação torna-se um instrumento poderoso e indelével a qualquer instituição que pensa ser forte e pretende crescer qualitativamente. Wolynech (1990) cita que a avaliação institucional encontra-se estabelecida

nas Universidades Públicas do País em termos de aceitação, e continua afirmando que atualmente já não se discute se a avaliação deve ou não ser efetuada, mas como esta deve processar-se. A avaliação configura-se portanto, como um pressuposto básico para qualidade dos serviços da instituição, quer no ensino, na pesquisa ou extensão e a partir daí, sua melhor inserção na sociedade.

2.3 PAIUB: Evolução Histórica.

Em seu texto Pinto (1967), coloca como necessária a avaliação associada à idéia de que a universidade deveria rever seus conceitos de ação junto a sociedade. Tal idéia foi amplamente trabalhada e debatida na década de sessenta, justamente quando nascia o desejo tanto de docentes como de discente por uma reforma universitária. Para Zainko (1996), a reforma universitária outorgada em 1968, foi resultante de uma avaliação de funções desempenhada pelas instituições acadêmicas objetivando rever e restabelecer um compromisso tanto político como técnico-científico com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Na década de sessenta e oitenta muitas organizações acadêmicas iniciaram seus processos de avaliação institucional, dentre elas a USP, UNICAMP e UNB, todas de forma isolada e com critérios próprios.

Em 1993, a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), reunida em Goiânia discute o processo de avaliação nas universidades brasileiras que resulta na criação de um grupo de trabalho para discutir alternativas para a problemática da avaliação institucional nas organizações acadêmicas, denominada Comissão Nacional de Avaliação. Tinha ainda, o grupo em epígrafe, o assessoramento de um Comitê de Especialistas. Em outro patamar, mas na esteira desse raciocínio coube ao SESU - MEC instituir, em julho de 1993 a Comissão Nacional de Avaliação Institucional, com a missão de conduzir politicamente a seqüência do processo. A coordenação da ação fica a cargo do departamento de políticas do SESU - MEC. Segundo Della Costa (1997), ficava clara assim a posição do MEC em assumir a postura de ser o articulador, coordenador e financiador do processo demonstrando o compromisso político de ser parceiro na avaliação das universidades brasileiras. A parti dessa Comissão o MEC institui o PAIUB.

Em dezembro de 1993 foi publicado o edital 91/93 SESu/MEC, que regulamentava a escolha dos projetos de avaliação desenvolvidos pelas universidades de forma voluntária por não tratar-se, segundo o MEC, de um programa de imposição e sim de adesão; dos 70 projetos encaminhados no ano de 1993, 55 foram aprovados. Em 1994, 81 universidades já faziam parte do programa. Nesse mesmo ano, com a mudança de governo, o PAIUB foi desaquecido para retornar em 1995. A portaria n.º 302/98, SESu/MEC de 7 de abril e a n.º 635 de 18 de maio também de 1998 desencadeou o que ficou denominado dentro do seio acadêmico de segunda etapa do PAIUB. Esta mesma portaria, n.º 302/98, instituiu o Comitê Assessor e centralizou no SESu as atividades do PAIUB, estabelecendo ainda, que o processo ocorreria em três etapas sendo elas: diagnóstico, avaliação interna e externa. A comissão que elaborou os trabalhos do PAIUB apresentou como indicativos da tomada de decisão para a implantação do programa o princípio de que as universidades como produtoras e repassadoras de conhecimento devem fornecer serviços de qualidade, bem como prestarem contas de suas ações a sociedade.

Nesse sentido, a comissão colocou que o programa almejava traduzir suas ações em busca de um processo contínuo de aperfeiçoamento qualitativo do desempenho acadêmico aliado a um processo sistêmico de prestação de contas à sociedade, bem como ser um instrumento para o planejamento da gestão universitária. O PAIUB traz como objetivo geral rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio - político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas (MEC/SESu,1994). Ressalte-se ser um modelo de avaliação com abrangência nacional, construído por professores das organizações acadêmicas, organizado e liderado pelo MEC, o que leva a crer tratar-se de um programa nascido do seio acadêmico. Nesse sentido exige um esforço político de quem o desenvolve em Brasília, da parte da administração central e do empenho político de todos nós, estudantes, docentes e pesquisadores, especialistas e além de setores da sociedade (Cury,1997).

O documento MEC-SESu – 1994 aponta como objetivos específicos:

a) Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade; b) Conhecer numa atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa extensão e administração; c) (Re) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações

dela decorrentes; **d)** Repensar objetivos, modo de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira e **e)** Estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (Freitas, 1997).

A proposta do programa expressa ainda, que a exequibilidade do programa implica na adoção sistemática de avaliação que combine avaliação externa como uma maneira de diminuir a influência corporativa, por um lado, e por outro lado incorporar a opinião valorativa de outros importantes segmentos da sociedade. Os princípios que construíram o programa conforme expressa o documento MEC/SESu - 1994, deixa patente que a adesão das organizações acadêmicas é voluntária. Traz no seu bojo ainda que o envolvimento deve ser de todos os segmentos universitários, tanto na sua execução como na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional. Reconhece também a autonomia e as particularidades de todas instituições envolvidas. O documento expressa que deve haver a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos, bem como o reconhecimento direto de todos que congregam a organização acadêmica envolvida.

Ristoff (1995), trabalhando o texto do programa coloca que os princípios que norteiam as ações do PAIUB estão fincados na Globalidade, Comparatibilidade, Respeito à identidade institucional. Não premiação ou Punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade. Seguindo o mesmo raciocínio Sobrinho (1998), afirma ser o PAIUB um sistema de idéias, princípios, metas, objetivos, concepções, metodologias, práticas organizadas de comunidades ou grupos humanos. Ainda sobre o programa em análise, afirma que o programa requer diálogo, negociação e ampla participação. Nisso consiste sua marca essencialmente formativa.

O documento em epígrafe, ou seja, o PAIUB, apresenta ainda como sugestão direcionada, roteiro para a avaliação da graduação que, de forma sintética e agrupadas em quatro categorias, assim se apresenta no que diz respeito às dimensões a serem avaliadas: Fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares; Fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista do perfil do formando; Fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social e Fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares como: condições de recursos humanos e bibliotecas.

3 METODOLOGIA

Cientificamente, por mais bem intencionado que esteja um pesquisador e por mais fundamentos que tenha sua pesquisa, se a metodologia utilizada não for adequada aos objetivos esperados, o fracasso será eminente. Por conseguinte, é significativa a importância da metodologia na busca de respostas a questões com problemas que preocupam o ser humano. Na realidade, o mesmo esforço teórico para definir um problema é despendido para encontrar alternativas e solucioná-las.

Todo trabalho científico, portanto, precisa estar apoiado em um referencial metodológico consistente. Assim, a metodologia empregada nesta pesquisa procurou atender tanto os aspectos técnicos do processo de investigação, quanto sua adequabilidade ao contexto em que ela se insere. Trata-se de estudar a experiência de uma universidade em que seu processo de avaliação institucional por meio da percepção de um grupo funcional da instituição: seu corpo docente. Isto exemplifica dizer que os cuidados metodológicos devem ser redobrados.

Para melhor situar o tipo de estudo desta dissertação, faz-se necessário ressaltar que a pesquisa é uma atividade baseada em procedimentos lógicos e processos científicos, voltados para conhecimento de uma realidade ou para a coleta de problemas específicos. Na realidade, uma pesquisa exige uma metodologia apropriada aos objetivos que pretende conquistar. A metodologia consubstancia-se no conjunto de métodos ou conhecimentos que devem ser percorridos na busca deste conhecimento. Esta dissertação obedece os seguintes parâmetros:

3.1 Questões de Pesquisa

Esta investigação caracteriza-se pela abrangência de suas Questões de Pesquisa. Conforme abaixo apresentadas, elas devem mostrar a investigação concentrando o foco nos objetivos da pesquisa. Assim, à luz dos acontecimentos vivenciados pelo pesquisador, bem como as orientações extraídas da base conceitual deste estudo, as Questões de Pesquisa para esta dissertação são as seguintes:

Questão de Pesquisa I) Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre os fatores ambientais e comunitários da instituição?

Questão de Pesquisa II) Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre a competitividade e o desempenho da Instituição?

Questão de Pesquisa III) Qual a concepção dos docentes da UEMA sobre o significado e a importância da Avaliação Institucional para a Instituição?

Questão de Pesquisa IV) Como os docentes da UEMA percebem seu envolvimento no processo de Avaliação Institucional da Instituição?

Questão de Pesquisa V) Qual a percepção do docente da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotados na Instituição?

3.2 Caracterização do Estudo

Esta pesquisa, focaliza os docentes da UEMA procurando conhecer suas visões e percepções sobre a consciência da Avaliação Institucional para esta Universidade. Portanto, este estudo caracteriza-se como Estudo de Caso, no qual o objeto de investigação é a Universidade Estadual do Maranhão. O Método de Caso é compatível com o tema desta dissertação, na medida em que se pretende conhecer aspectos particulares daquela instituição. Segundo Bruyne (1977) o caso é um estudo em profundidade de uma situação específica, isto é, uma análise intensiva empreendida em uma organização real, reunindo informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível, com vistas a compreender a totalidade da situação. Embora o Estudo de Caso possa apresentar certas limitações no que se refere à

generalização dos resultados, ele oferece a vantagem de ser específico na situação estudada. De acordo com Goode e Hatt (1977, p. 38):

“O estudo de caso como meio científico de organizar os dados sociais, permite preservar o caráter unitário do objeto social estudado. Trata-se de uma abordagem que considere qualquer unidade social como um todo, o que pode ser uma pessoa, uma família, um outro grupo social, um conjunto de relações ou processo, ou mesmo uma cultura”.

Assim sendo, a análise das percepções do docente da UEMA sobre o processo de Avaliação Institucional, em fase de implementação na universidade, merece ser investigada através do Estudo de Caso, para melhor apreender as situações como um todo e, estudá-las analiticamente. A orientação do Método Comparativa também contribuiu para a consecução desta pesquisa. O estudo exigiu categorizar as universidades em grupos, segundo diferenças e afinidades de trabalho dos seus Centros Acadêmicos, e ainda distribuir a população de acordo com a situação funcional do corpo docente. Especificamente, a população foi categorizado em dois grandes grupos: Docentes com Chefia e Docentes sem Chefias.

Neste sentido, a importância do método comparativo possibilitou de detectar semelhanças e diferenças entre os diferentes grupos. Segundo Bruyne (1977) o método comparativo é importante, pois destaca as semelhanças dentro de uma mesma unidade. O levantamento da percepção dos docentes sobre a Avaliação Institucional da UEMA foi feita em um período determinado. Isto quer dizer que o estudo foi feito numa perspectiva que Richardson (1999) denomina como “corte transversal”, em que os dados são coletados em um ponto de tempo, com base na amostra lecionada, para descrever o objeto da pesquisa naquele momento.

3.3 População e Amostra

Esta investigação foi realizada no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão, tendo como população-alvo o corpo docente (pessoal do quadro e substitutos), categorizados em dois grupos: docentes com chefia e docentes sem chefias. Para fins amostrais, a instituição foi, então, subdividida em seus nove respectivos Centros, conforme o quadro:

Quadro 1: Distribuição do número de professores por Centro da UEMA

CENTROS/ NUMERO DE PROFESSORES									
CECEN	CCT	CESI	CCA	CESC	CESSIN	CCSA	CESB	CESBA	TODOS
138	109	96	97	92	20	58	69	15	694

Fonte: Pro-Reitoria de Administração/Coord. de Pessoal – UEMA/jun.2000.

Analisando os dados populacionais, verificou-se uma grande esparsidade populacional entre os diversos centros, além de um diminuto total populacional para garantir amostragens eficientes. Caso se decidisse fazer a análise por centro, de acordo com as técnicas estatísticas, a amostra seria praticamente do tamanho da população. Assim considerou-se a amostragem pela população total, ou seja, 694 professores em todos os centros.

A análise foi feita para um nível de confiança nas respostas de 92,5%, considerado suficiente para este tipo de população. Tem-se, de acordo com Barbetta (1998):

$$n = 1/e^2$$

onde e = erro amostral

$$\text{Amostra} = (N*n)/(N+n) \text{ desejado}$$

Como resultado obteve-se uma amostra de 147 professores que foram selecionados aleatoriamente para responder os questionários da pesquisa, enviados individualmente a cada um deles no período de maio a julho de 2000.

3.4 Coleta e Análise de Dados

Esta pesquisa realizou-se com a utilização de duas importantes fontes: Dados Primários, obtidos através de um questionário (anexo1) junto aos docentes indicados na amostra e Dados Secundários, através da consulta a documentos, relatórios e outras partes

escritas. Os questionários foram enviados diretamente a cada docente indicado na amostra e vinculados a todos os centros pertencentes a UEMA. O questionário foi enviado aos docentes de forma aleatória de maneira a evitar vícios, tendências ou vinculações administrativas.

Foi solicitado apoio de todos envolvidos para que devolvessem o questionário no prazo de 20 dias. No final, encerrou-se a coleta e passou-se então a análise de dados. Nos dados secundários foram observados os Projetos de Avaliação Institucional enviados pela UEMA ao MEC, relatórios de avaliação pela comissão instituída pela UEMA/PROGAE para diagnóstico da evolução do programa na Instituição, relatório do Seminário sobre avaliação institucional trabalhado e organizado pela PROGAE, além de participação em reuniões de Departamentos e Cursos nos diferentes centros. Considerando que a análise da amostra não requeria a utilização de inferências estatísticas complexas, foi utilizado para a tabulação e análise dos dados o programa MS EXCEL 2000.

3.5 Limitações da Pesquisa

Convém assinalar alguns fatores limitantes desta pesquisa. Em primeiro lugar, o fato da pesquisa ser um pouco diferente na Instituição pode ter acarretado alguma inibição por parte dos docentes ao responder o questionário, como também por parte do pesquisador ao elaborar a pesquisa. A distribuição dos centros da UEMA pode também ser apontado como um fator limitante, bem como as diferenças entre eles no tamanho, do público docente e discente, dos cargos em comissão, do tempo de criação e objetivos desses centros. Um fator que merece destaque é que apesar dos questionários terem sido mandados por via postal, não houve atrasos significativos, nem qualquer menção da opção por suas respostas, caracterizando a liberdade esperada. Por último, limita-se também a generalização dos resultados, por se tratar de um estudo de caso, não permitindo a utilização dos resultados em outros estudos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados revelados neste estudo, procurando responder as Questões de Pesquisa formulados para esta investigação, conforme menciona-se no capítulo III (Metodologia). Foram efetuadas cinco “Questões”, que direcionaram o detalhamento do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados e submetidos a uma amostra de 147 docentes da UEMA.

Para efeito de análise, os respondentes do questionário foram categorizados em dois grupos: a) docentes **com** cargos de chefia e, b) docentes **sem** cargo de chefia. As perguntas foram agrupadas de acordo com as respectivas Questões de Pesquisa. Dessa forma, este capítulo responde às Questões de Pesquisa.

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira retrata o projeto e a experiência da UEMA no processo de Avaliação Institucional; a segunda analisa os dados coletados e respostas das questões de pesquisa.

4.1 Avaliação Institucional na UEMA

Este item apresenta, aspectos relevantes da criação e institucionalização da UEMA; descreve ainda a experiência em A.I. nessa organização acadêmica e demonstra um quadro do perfil dos docentes respondentes dos questionários desta pesquisa.

4.1.1 UEMA: Concepções e Criação

A UEMA, é uma instituição de ensino superior, constituída a partir de escolas isoladas e transformada em Universidade em 1981. Esta característica de sua criação tem direcionado sua estratégia de crescimento, fruto de motivações e determinantes pessoais. A instituição é organizada em sistema de multi *campis*, em total de seis, e quinze pólos que funcionam em períodos de férias, disponibilizando trinta e quatro cursos de graduação. A UEMA, foi criada

sobre a égide das concepções da reforma napoleônica, em que a mão de obra dos docentes era egressa do setor público, portanto pouco escolástica, com reflexos significativos no futuro da instituição, notadamente na qualificação dos docentes, por isso predominam os cursos de licenciaturas. Assim, sua finalidade original de formar quadros que o Estado necessitava, assemelhava-se às universidades da França do século dezenove, em que seus egressos ocupavam empregos civis e militares para o funcionamento do Império ou da Igreja. Essa origem exerce forte influência em sua concepção inicial, bem como determinante de sua cultura institucional.

A UEMA atinge oitenta e nove por cento do sistema universitário do Maranhão. Seu curso mais antigo data de 1968 e o mais novo de 1997. Possui atualmente próximo de dezesseis mil alunos em cursos de Graduação e Pós-graduação. A Pós-Graduação *strictu sensu*, iniciada em 1996, já conta hoje, em funcionamento oito cursos, dos quais três em *campi* do interior. Nos últimos três anos, apresentou um crescimento significativo em cursos *latu sensu*, passando de dois para dezenove, segundo dados da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa dessa Universidade. Da mesma forma, dados da PROGAE acusam índices de crescimento na graduação, em que se pode constatar, nos últimos três anos, o aumento de quatro mil e quinhentos alunos para perto de dezesseis mil alunos.

Conforme já mencionado, a UEMA teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), instituição criada pela Lei Estadual 3.260, de 22 de agosto de 1972, com a finalidade de coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior no Maranhão. Constituída inicialmente com quatro unidades: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade e Educação de Caxias, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária em 1975, e a Faculdade de Educação de Imperatriz em 1979, sendo transformada na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, pela Lei 4.400 de 30 de dezembro de 1981.

A UEMA é uma autarquia de natureza especial, vinculada à Gerência de Desenvolvimento Humano do Estado. Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da Constituição Estadual. Teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal 94.143, de 25 de março de 1987, e reorganizada pelas Leis nºs 5.921/94 e 5.931/94, alteradas pelas Leis nºs 6.663/96 e 7.076/98. Seu estatuto foi aprovado pelo Decreto Estadual nº 15.581 de 1997. A UEM possui seis *campi*, sendo um na capital do Estado, São Luís e cinco no interior, distribuídos nas cidades de Caxias, Imperatriz, Bacabal, Balsas e Santa Inês. A Instituição trabalha cursos de férias, à nível superior em trinta pólos, envolvendo 162 municípios, conveniados com suas

respectivas Prefeituras. O quadro a seguir apresentam uma visão geral dos Centros de Estudos e seus respectivos cursos.

Quadro 2: Relação dos centros e Respectivos Cursos - Capital

CENTRO	CURSOS
Centro de Ciências Agrárias – São Luís	Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - São Luís	Administração, Formação de Oficiais da Polícia Militar
Centro de Ciências Tecnológicas – São Luís	Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Urbanismo
Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – São Luis	Letras – Português – Inglês e respectivas Literaturas, Geografia, História, Pedagogia - Magistério das Disciplinas do 2º grau, Ciências – Matemática, Biologia, Química, Física, Formação de Professores de Disciplinas do Currículo do Ensino de 2º Grau - Esquema I
Centro de Estudos Superiores de Caxias – Caxias	Letras – Português e Literatura Portuguesa, Letras – Português – Inglês e respectivas Literaturas, Pedagogia – Magistério das Disciplinas do 2º Grau, História, Geografia, Ciências – Matemática, Ciências – Química, Ciências – Biologia, Ciências – Física, Enfermagem e Obstetrícia

Fonte: Assessoria Técnica – REITORIA/2000

Quadro 2.1: Relação dos Cursos e Respectivos Cursos – Interior

CENTRO	CURSOS
Centro de Estudos Superiores de Imperatriz – Imperatriz	Letras – Português e Literatura Portuguesa, Letras – Português – Inglês, História, Geografia, Ciências – Matemática, Ciências – Química, Ciências – Biologia, Ciências – Física, Administração, Formação de Professores de Disciplinas do Currículo do Ensino de 2º Grau – Esquema I, Pedagogia - Magistério de 2º Grau Agronomia, Medicina Veterinária
Centro de Estudos Superiores de Bacabal – Bacabal	Letras – Português e Literatura Portuguesa, Pedagogia - Magistério de 2º Grau, Administração Rural, Enfermagem e Obstetrícia, Ciências – Matemática, Ciências – Química, Ciências – Biologia, Ciências – Física
Centro de Estudos Superiores de Balsas	Letras – Português – Inglês, Ciências – Matemática, Engenharia Agrícola
Centro de Estudos Superiores de Santa Inês	Letras – Língua e Literatura Portuguesa - Língua e Literatura Inglesa, Pedagogia - Magistério de 2º Grau

Fonte: Assessoria Técnica – REITORIA/2000

A UEMA desde 1991, por intermédio de seus Departamentos Acadêmicos, vem oferecendo cursos de pós-graduação *lato-sensu*, tendo concluída a primeira turma do Curso de Especialização em Administração Municipal no ano de 1992. A partir de 1996, a Universidade aumentou suas ações neste campo de atuação e continua ministrando importantes Cursos de Especialização, nas mais diversas áreas dentre os quais podem ser citadas: Engenharia de Qualidade, Administração Municipal, Economia Pesqueira, Qualidade e Produtividade, Inspeção Sanitária e Industrial dos Alimentos de Origem Animal, Avaliação e Manejo de Solos Tropicais, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, Gerência de Produção, Parasitologia Veterinária, Metodologia do Ensino de 3º Grau (São Luís, Imperatriz e Bacabal), Gestão Ambiental e Manejo dos Recursos Naturais, Ensino de Ciências,

Agroempreendimento, Biotecnologia em Clínica e Reprodução Animal, Administração Pública.

No que se refere a Pós-Graduação *stricto sensu*, vários Cursos de Mestrado estão em funcionamento, melhorando cada vez mais a qualidade do ensino e da pesquisa na UEMA. São eles: Curso de Mestrado em Agroecologia (São Luís), Curso de Mestrado em Letras (São Luís), em convênio com a UFRJ, Curso de Mestrado em Educação (São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz), em convênio com o MINED – CUBA, Curso de Mestrado em Administração Universitária (São Luís), em convênio com Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curso de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, São Luís em convênio com a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

4.1.2 A Experiência em Avaliação Institucional

A UEMA, em 1994, submeteu seu projeto de avaliação ao PAIUB da SESu/MEC que, após analisado pela parte competente daquele órgão, optou por não recomendar sua aprovação. Contudo, tratava-se da iniciativa da Instituição no ingresso ao processo avaliatório das universidades brasileira. Apesar de sua não aprovação o Comitê Assessor daquele organismo referenciava o esforço da UEMA, ao tempo em que manifestava a necessidade do apoio de uma assessoria, notadamente para reformulação da fundamentação teórica e objetivos. Seguindo estas recomendações a UEMA contratou serviços de assessoramento e, discutiu e reformulou seu projeto, apoiando-se nas recomendações do MEC. Reuniões e Seminários de Sensibilização, monitoradas por técnicos e especialistas foram realizados em todos os *Campis* da Instituição, embora respostas mais consubstanciadas e evidências de motivação para a causa proposta fossem sentidas.

Contudo, não se pode negar a persistência da Instituição, assentando o projeto na Pró-Reitoria de Produção. Percebe-se a intenção da Instituição de fazer um balanço e adequar-se às novas realidades e demandas sociais, reafirmando a aspiração da Instituição de desencadear um amplo e abrangente processo avaliativo, exequível e confiável que sem dúvida, conduzirá à reavaliação de sua postura perante a sociedade e governo, detectando indicadores para restabelecer metas e prioridades. Em abril de 1998 a Universidade realizou em São Luís o Encontro Uemiano de Avaliação, contando com a participação de todos os *Campis*. Envolveva,

neste encontro a participação de os todos Diretores de Centros, Cursos e Chefes de Departamentos, além de uma significativa amostra de professores. A coordenação do evento esteve sob a égide da PROGAE que contou com a colaboração da assessora e consultora do projeto Professora Isaura Belloni. Esperava a Instituição, com o evento, mais uma vez sociabilizar e discutir o projeto com os que fazem sua administração de modo a avançar no seu propósito de avaliar. O encontro trazia como projeto, dentre outros, conscientização da necessidade da Instituição assumir a avaliação como processo regular (Art. 46 LDB,1996) e exigia dos centros que elaborassem seus subprojetos de avaliação para que posteriormente fossem incorporado ao projeto original.

No entanto, os resultados esperados pela UEMA não atingidos, uma vez que se observa o desinteresse, a desmotivação e o não comprometimento dos segmentos da Instituição, tendo como resultado a descontinuidade do projeto, segundo relatório da comissão criada pela PROGAE para implementar o Projeto de Avaliação Institucional. Verifica-se, também, a inexistência de uma materialização consubstanciada dos propósitos institucionais, considerando-se a falta na Instituição de indicadores aferidos, frutos do Projeto, de modo a permitir essa administração superior desta organização medir o seu desempenho, tornando a administração menos complexas e mais flexível é o que se espera como resultado de uma avaliação. Compreende-se que a participação e o comprometimento, de todos, e em particular, do corpo docente constituem-se um fator vital para a implementação da avaliação institucional na UEMA, como em qualquer outra instituição, pretende-se nesta dissertação conhecer a concepção dos docentes desta organização acadêmica sobre avaliação institucional em geral, e em particular sobre a concepção desses quanto ao processo de implantação na UEMA. Acredita-se que atualmente vem despertando nessa comunidade acadêmica, vivo interesse por uma avaliação de qualidade, visando à melhoria institucional.

Nesse sentido, buscando ocupar o espaço que lhe cabe de fato e de direito, no contexto social, econômico e político do Estado do Maranhão, a UEMA se propõe a desencadear um processo de avaliação institucional fundamentado nos seguintes pontos: a) Fomentar na comunidade universitária e acadêmica da UEMA a cultura da avaliação, enquanto processo natural e intrínseco no desempenho das funções e atividades institucionais; b) Rever os propósitos expressos no ato de criação da UEMA, no sentido de estabelecer um parâmetro com a prática atual, assim como a sua viabilidade no contexto sócio-econômico-político-cultural; c) Verificar a pertinência e relevância dos cursos e atividades acadêmicas que a UEMA oferece, se o ensino ministrado, atende às necessidades da região que abrange; d) Avaliar se as ações desenvolvidas até o momento pela UEMA, cumprem o seu papel de

colaborar e promover o desenvolvimento regional, especialmente do Estado do Maranhão e e) Oferecer à sociedade a oportunidade de opinar, participativamente, sobre a importância da UEMA para o contexto do Estado do Maranhão. A educação é um bem público que deve ser oferecido à sociedade de forma transparente e aberta.

Nesse sentido a avaliação institucional representa por certo, uma ocasião ímpar para a identificar o nível de qualidade de atuação da UEMA como formadora de recursos humanos e como propulsora do desenvolvimento do Estado. Deste modo, sustenta-se que uma avaliação institucional levada a efeito em uma universidade, que persegue no cotidiano uma crescente qualidade, necessita ser encarada como:

- Um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- Uma ferramenta ou instrumento essencial e indispensável para o planejamento e gestão universitária;
- Um processo sistemático de prestação de contas à sociedade;
- Um agente dignificador da função docente e técnico-administrativo.

A preocupação do Programa de Avaliação da UEMA é avaliar o desempenho desta Instituição, com vistas a subsidiar o processo decisório das políticas da Instituição e implantação de um projeto social, político e pedagógico, que atenda às expectativas de excelência de desempenho da comunidade acadêmica e de todo o contexto social, no qual a UEMA se insere. Outras preocupações quanto ao Programa de Avaliação Institucional devem ser ressaltadas, quais sejam:

- Sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica da necessidade e importância de se estabelecer um processo permanente de avaliação na UEMA;
- Levantar dados e informações, com vistas à criação de um banco de dados, que permita um diagnóstico abrangente, quantitativo e qualitativo, em todos os segmentos da Instituição;
- Promover, a partir do diagnóstico, um processo de auto-avaliação, permeando todos os segmentos da Instituição, visando a uma avaliação global da UEMA;
- Promover um processo sistemático de avaliação externa, buscando o ponto de vista da sociedade sobre a UEMA e o seu desempenho;
- Estabelecer mecanismos de divulgação dos resultados da avaliação interna (auto-avaliação) e externa para a comunidade universitária e para a sociedade;
- Estudar, propor e implementar mudanças, objetivando a qualidade do ensino e da gestão universitária;

- Estabelecer prioridades institucionais decorrentes da avaliação, que possibilitem o atendimento do objetivo geral e a retomada do processo de avaliação contínua da Instituição.

A meta deste programa é a implementação do processo de avaliação institucional em todos os segmentos acadêmicos, nos órgãos gerenciais e na área social de influência da Universidade, e criando condições para que o processo de Avaliação Institucional seja aplicado em todos os Centros e Unidades dos diferentes *Campi* que compõem a UEMA, inserindo-os em sua Cultura Acadêmica e Gerencial. Tem –se a clareza de que os aspectos administrativos e pedagógicos da universidade entrelaçam-se com os técnicos-científicos no interior da universidade.

Assim, a UEMA propõe-se para o biênio em curso, desenvolver um processo de avaliação institucional, que lhe permita verificar a qualidade do trabalho por ela desenvolvido. Para que alcance os objetivos propostos, encaminhará as ações seguindo uma metodologia que abrangerá o universo da Instituição, como também pretende iniciar com um programa de sensibilização e motivação geral, para a implementação e obtenção de resultados positivos de seu projeto de Avaliação Institucional.

Imbuída desse propósito, a UEMA promoverá seminários, encontros e palestras, estimulando sensibilização e conscientização de todos os segmentos da universidade, clarificando a importância do processo de Avaliação Institucional para os docentes, além da necessidade de engajamento e comprometimento da comunidade acadêmica e gerencial envolvidas nos cursos e atividades nela oferecidas. Esta etapa constituir-se-á no levantamento de dados e indicadores propostos por todos os segmentos da UEMA.

O resultado que se espera nesta etapa, é de traçar o perfil e procurar identificar problemas e questões com relação ao desempenho de cada um dos segmentos a serem avaliados. Serão trabalhadas as variáveis quantitativas e qualitativas. Nesta fase, participarão os elementos da comunidade interna e os avaliadores da comunidade externa. O diagnóstico objetiva a sistematização dos dados e informações sob a forma de relatórios referentes ao ensino, pesquisa, extensão, gestão, etc., que servirão de subsídios a avaliação interna.

O projeto preocupa-se com a avaliação interna e externa. Espera-se que a avaliação interna seja um momento de reflexão, em que a UEMA estará analisando seus diversos segmentos em um processo auto-crítico, reflexivo e de auto-avaliação. Nesta etapa serão analisados, a partir de uma série de indicadores, os vários dados de forma a qualificá-los, gerando relatórios conclusivos que reflitam a realidade institucional. Para efetivar a avaliação interna serão considerados os seguintes aspectos: Avaliação do ensino de graduação e de pós-

graduação; b) Avaliação do desempenho técnico-administrativo; c) Avaliação da gestão universitária e d) Avaliação da Extensão.

Quanto a avaliação externa à UEMA desenvolverá o trabalho buscando informações nos segmentos externos, especialmente aqueles afins às áreas de conhecimento dos cursos oferecidos e/ou envolvidos com o processo e atividades desenvolvidas pela Instituição. Para tanto, serão elaborados instrumentos específicos e desenvolvidas ações próprias, com a participação de assessores e consultores externos especializados, com a finalidade de coletar e processar essas informações. Os instrumentos a serem elaborados para a realização desta etapa, deverão contemplar aspectos fundamentais dentro da Instituição e os segmentos da sociedade deverão analisar e emitir parecer sobre temas como: a) A gestão administrativa da universidade; b) Os cursos oferecidos, bem como sua real necessidade no local de atendimento, assim como sua relação com o mercado de trabalho, currículo, infra-estrutura, etc.; c) Corpo docente; d) Corpo discente e e) Corpo técnico-administrativo.

4.1.3 Panorama do Perfil da Amostra dos Docentes da UEMA

Este item apresenta um panorama geral do perfil dos docentes da UEMA, a partir da amostra selecionada para a presente Pesquisa. Com base nos dados coletados junto a amostra de professores respondentes desta pesquisa, o quadro 3 a seguir mostra as principais características do corpo docente da UEMA.

Quadro 3 – Dados Gerais dos Docentes da UEMA

	Docentes com Cargos de Chefia		Docentes sem Cargos de Chefia		Total	
	Amostra	%	Amostra	%	Amostra	%
Sexo						
Masculino	18	48,65%	75	69,44%	93	64,14%
Feminino	19	51,35%	33	30,56%	52	35,86%
Tempo de Casa						
1 a 5 anos	11	29,73%	52	48,15%	63	43,45%
6 a 10 anos	15	40,54%	24	22,22%	39	26,90%
mais de 10 anos	11	29,73%	32	29,63%	43	29,65%
Regime de Trabalho						
20 h	0	0,00%	19	17,59%	19	13,10%
40 h	17	45,95%	70	64,82%	87	60,00%
DE	20	54,05%	19	17,59%	39	26,90%
Titulação						
Bacharel	3	8,11%	23	21,30%	26	17,93%
Especialista	21	56,76%	62	57,41%	83	57,24%
Mestrado	12	32,43%	21	19,44%	33	22,76%
Doutorado	1	2,70%	2	1,85%	3	2,07%
Classe de Magistério						
Auxiliar	18	48,65%	54	50,00%	72	49,66%
Assistente	9	24,32%	20	18,52%	29	20,00%
Adjunto	6	16,22%	12	11,11%	18	12,40%
Titular	3	8,11%	3	2,77%	6	4,14%
Substituto	0	0,00%	8	7,41%	8	5,52%
Não Respondeu	1	2,70%	11	10,19%	12	8,28%

Fontes: Dados da Pesquisa

As principais características do corpo docente da UEMA podem ser aqui observados. Constata-se uma predominância de docentes do sexo masculino (64,14) sobre o público feminino (35,86), embora o número de docentes com chefias não apresente diferenças de gênero importantes (masculino: 48,15% e feminino:51,31%), indicando que na UEMA as chefias estão equitativamente distribuídas entre homens e mulheres, independente de número total de docentes.

Os dados revelam também que mais da metade dos docentes (56,55%) trabalham na UEMA a mais de 6 anos e, que há maior número de docentes com chefias (70,27%) com este tempo de casa, mostrando uma tendência de pessoal “mais antigo” em cargos de chefia. Além disso, constata-se também, a quase totalidade das chefias tem regime de trabalho em dedicação exclusiva, enquanto que os docentes sem chefias (64,92%) a tendência é de 40 horas.

Quanto a titulação, verificou-se que é reduzido o número de docentes com Doutorado (2,07%), predominando Especialistas (57,24%) ao lado de docentes com Mestrado (22,76%), bem como Bacharéis (17,93%). Por outro lado, a classe de Magistério predominante é Auxiliar (49,66%), com a mesma incidência entre docentes com chefias (48,65%) e sem chefias (50%). A mesma relação encontra-se na classe de Titular. Na realidade, predomina docentes Assistentes (20%) e Adjunto (12,04%), totalizando uma população em torno de 30%, ou seja: 1/3 dos docentes da UEMA estão na Classe de Assistentes ou Adjuntos.

4.2 Fatores Ambientais e Comunitários da UEMA.

Este item responde à Questão de Pesquisa I (Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre os fatores ambientais e comunitários da Instituição) e foi levantado por intermédio de 4 perguntas do questionário. Procura conhecer a visão dos docentes sobre o reconhecimento da UEMA, ou não como uma instituição que busca acompanhar as mudanças tecnológicas emergentes, repassando-as a sua comunidade interna e externa, bem como o grau de satisfação da sociedade em geral pelos serviços por ela prestados. Este item, preocupa-se também em conhecer o grau de satisfação dos docentes por pertencerem à UEMA.

O quadro a seguir apresenta esses dados:

Quadro 4: Fatores Ambientais e Comunitários da UEMA

Pergunta 4.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
No seu entender, a UEMA é reconhecida pela comunidade como uma organização que acompanha as mudanças tecnológicas e as repassa para os seus alunos e a comunidade?	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	26,67%	46,67%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	8,89%	17,78%	35,56%	28,89%	8,89%
Pergunta 4.2	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua opinião, qual o grau de satisfação da sociedade quanto aos serviços prestados pela UEMA?	Docentes com Cargos de Chefia				
	0%	60%	40%	0%	0%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	2,22%	22,22%	44,44%	28,89%	2,22%
Pergunta 4.3	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua opinião, qual o prestígio que você desfruta na comunidade externa por trabalhar na UEMA?	Docentes com Cargos de Chefia				
	33,33%	46,67%	6,67%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	13,33%	53,33%	24,44%	6,67%	2,22%
Pergunta 4.4	Respostas				
	5	4	3	2	1
Você considera importante a UEMA ser avaliada pela própria comunidade externa?	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	26,67%	40,00%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	66,67%	13,33%	13,33%	6,67%	0,00%

Fonte: Dados da Pesquisa

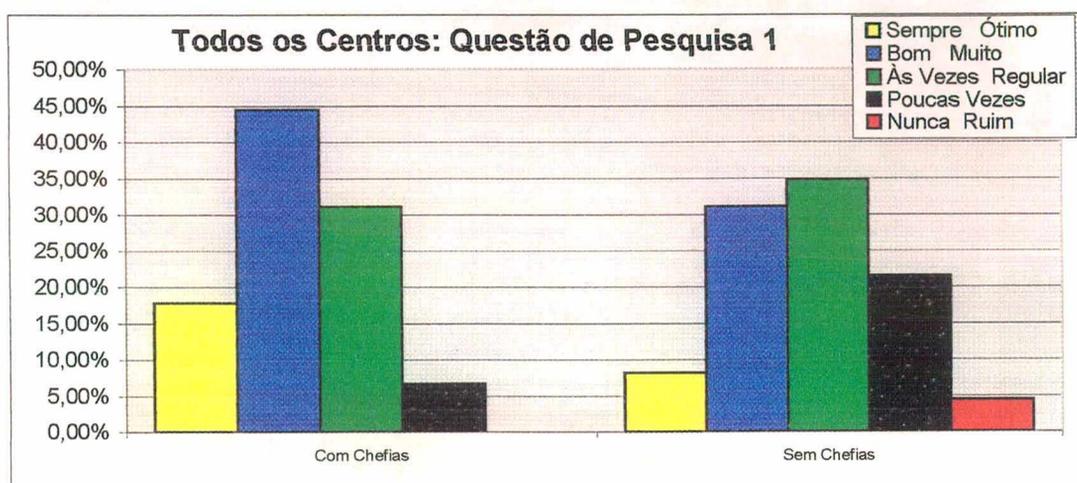
Observa-se nos dados da na pergunta 4.1 que a grande maioria (em torno de 90%) dos docentes com chefias acredita que a UEMA é reconhecida pela comunidade como uma instituição que busca acompanhar as mudanças tecnológicas, repassando-as para a comunidade. Além disso, estes docentes, em sua totalidade percebem que a comunidade está muito satisfeita (60%) e satisfeita (40%) com os serviços prestados pela UEMA. Contudo, comparando-se com as percepções dos docentes com chefia e sem chefias, em relação a pergunta 4.2, observa-se que as opiniões são semelhantes, divergindo apenas em intensidade, ou seja, docentes sem chefia também respondem que a UEMA acompanha e repassa as mudanças tecnológicas, bem como proporciona satisfação à sociedade, entretanto, um número menor acredita que a UEMA é pouco reconhecida (28,89%) e desperta insatisfação em prestação de serviços para a comunidade (28,89%). Da mesma forma, quanto ao prestígio por trabalhar na UEMA (Pergunta 4.3) os dois grupos têm semelhantes opiniões: docentes com

chefia (86,67%) e docentes sem chefia (91,10%) sentem-se participativos. A diferença de opinião diz respeito à intensidade da pesquisa.

Por último a Pergunta 4.4 mostra que os dois grupos (com chefias e sem chefias) entendem a importância da Avaliação na UEMA pela comunidade externa, expressando uma pequena diferença no 2º grupo por ser mais enfático. Analisando-se o resultado das respostas, pode-se ter uma visão mais abrangente desta Questão, comparando-se as percepções dos docentes com chefias e sem chefias visualizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Questão de Pesquisa 1: Percepção dos docentes da UEMA sobre os fatores ambientais e comunitários da Instituição.

Questões	Sempre Ótimo	Bom Muito	Às Vezes Regular	Poucas Vezes	Nunca Ruim
Com Chefias	17,78%	44,44%	31,11%	6,67%	0,00%
Sem Chefias	8,1%	31,1%	34,8%	21,5%	4,4%



Fonte: Dados da Pesquisa

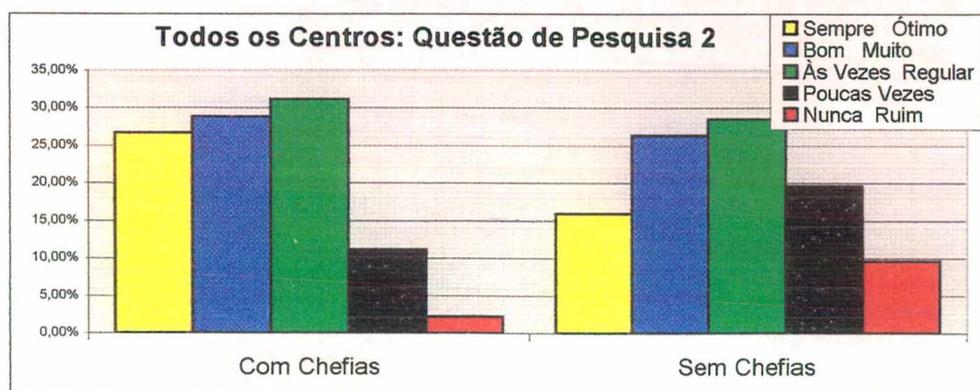
Pode-se observar uma tendência central nos dois grupos, embora com uma ênfase mais acentuada entre os docentes com chefias, mostrando que para estes, os fatos ambientais e comunitários da UEMA são bom/muito (44,44%) e sempre (17,78%) favoráveis. Há ainda outra diferença de opinião entre os dois grupos: nenhum dos docentes com chefia considera os fatores ambientais ruins para a UEMA, enquanto que para 4,4% dos docentes sem chefia os fatores ambientais são ruins.

4.3 Competitividade e Desempenho da UEMA

A Questão de Pesquisa II (Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre a competitividade e o desempenho da Instituição) foi investigada em várias perguntas e, são apresentados neste item. Procurou-se conhecer as diferentes opiniões entre os docentes com chefia e docentes sem chefias, constatando-se uma íntima afinidade entre as opiniões dos dois grupos de docentes, conforme a gráfico a seguir.

Gráfico 2: Questão de Pesquisa 2: Percepção do docente da UEMA sobre a competitividade e o desempenho da Instituição.

Questões	Sempre Ótimo	Bom Muito	Às Vezes Regular	Poucas Vezes	Nunca Ruim
Com Chefias	26,67%	28,89%	31,11%	11,11%	2,22%
Sem Chefias	15,93%	26,30%	28,52%	19,63%	9,63%



Fonte: Dados Primários

Há uma forte semelhança entre as opiniões, dos dois grupos, apenas uma pequena diferença: visões mais otimistas dos docentes com chefia sobre os docentes sem chefias.

Isoladamente, a análise de cada pergunta do questionário, pode ser melhor visualizada no quadro e na síntese dos dados a seguir apresentados.

Quadro 5: Competitividade e Desempenho

Pergunta 5.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua opinião, a UEMA está se preparando para competir com as outras Universidades frente a um ambiente educacional cada vez mais globalizado?	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	60,00%	13,33%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	13,33%	37,78%	33,33%	13,33%	2,22%
Pergunta 5.2	Respostas				
No seu entender a Universidade caracteriza-se por ser uma organização que busca a renovação constante de seus processos administrativos e educacionais?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	40,00%	40,00%	20,00%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	26,67%	20,00%	26,67%	15,56%	11,11%
Pergunta 5.3	Respostas				
No seu departamento os docentes são estimulados a se aperfeiçoarem em seu nível profissional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	53,33%	20,00%	20,00%	0,00%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	33,33%	28,89%	15,56%	13,33%	8,89%
Pergunta 5.4	Respostas				
Na sua opinião, você acha que os docentes estão preocupados em melhorar o seu desempenho profissional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	46,67%	33,33%	13,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	15,56%	51,11%	26,67%	4,44%	2,22%
Pergunta 5.5	Respostas				
Qual sua avaliação sobre as condições de ensino (Biblioteca, Audiovisuais, Laboratórios, Salas de Aula), na UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	0,00%	13,33%	66,67%	13,33%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	0,00%	15,56%	31,11%	37,78%	15,56%
Pergunta 5.6	Respostas				
Qual a sua avaliação sobre o nível de cumprimento de normas, horários, prazos e compromissos praticado na UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	46,67%	26,67%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	11,11%	24,44%	40,00%	17,78%	6,67%

Fonte: Dados Primários

Baseado nesse Quadro, a síntese das respostas dos docentes às 6 respectivas perguntas que compõem esta Questão de Pesquisa pode ser assim apresentadas:

a) A UEMA esta se preparando para competir com outras Universidades. (Com chefia: 86,66% e sem chefia 84,44%);

b) A UEMA busca renovação administrativa e educacional. (Com chefia 100% e sem chefia 73,54%);

- c) Os docentes são mais estimulados pelos departamentos a se aperfeiçoarem. (Com chefia 73,33% e sem chefia 62,22%);
- d) Os docentes estão preocupados em melhorar seu desempenho profissional. (Com chefia 80% e sem chefia 66,67%);
- e) A UEMA dispõe de bibliotecas, salas de aula e laboratórios modernos. (Com chefia 66,67% e sem chefia 31%)
- f) Nível de cumprimento de normas na UEMA. (Com chefia 73,37% e sem chefia 64,44%).

Da mesma forma, analisando o Quadro, pode-se observar que enquanto 73,33% dos entrevistados, como explicita a Pergunta 5.1, com cargo de chefia opinaram que a UEMA está preparada para competir com outras universidades, e apenas 51,11% dos sem chefias assim opinaram. Ainda, sobre a mesma pergunta, verifica-se que menos de 2,5% de todos os entrevistados (2,22%), envolvendo os dois grupos, têm a opinião que a Instituição não está preparada para competir.

Respondendo sobre se a UEMA busca renovação constante dos seus processos administrativos e educacionais, 80% dos entrevistados, com cargo de chefia, compreendem que sim, enquanto que apenas 46,67% dos sem chefias disseram que a Instituição busca esses processos. Responderam às vezes, 20% dos entrevistados com chefias, e 26,67% dos sem chefias, como demonstra a pergunta 5.2. Observa-se na pergunta 5.3 que quase 75% (73,33) dos entrevistados, com cargo de chefia, disseram que são estimulados a se aperfeiçoarem nos seus departamentos.

Apenas 6,67% dos entrevistados, com cargo de chefia, e 8,89%, sem chefia, responderam que não são estimulados. Na opinião dos professores entrevistados (pergunta 5.4) com cargo de chefia, 80% têm a opinião que os docentes da UEMA estão preocupados em melhorar seu desempenho profissional. Nesse mesmo sentido, quase 70% (66,67) dos sem cargo também pensam assim. Dos sem chefia, 2,22% opinam que não há interesse dos docentes em melhorar seu desempenho profissional.

Quando inquiridos (pergunta 5.5) sobre sua avaliação e sobre as condições de ensino na UEMA, no que tange a Biblioteca, Audiovisuais, Laboratórios nenhum professor dos dois grupos disseram ser ótimas. Observa-se, neste mesmo quesito, que 6,67% dos com chefia e 15,56% dos sem chefia responderam que são ruins.

Neste mesmo item, 66,67% e 31,11% responderam serem apenas regular, dos com e sem cargo de chefia, respectivamente. Na pergunta 5.6, percebe-se que a avaliação sobre o cumprimento de normas, horários, prazos e compromissos praticados na UEMA, por parte dos

professores com cargo de chefia, é vista como ruim, no entanto 6,67% dos entrevistados, sem chefia, disseram ser ruim. Disseram ser de ótimo a bom 60% dos entrevistados com chefia e 35,55% dos sem chefia no item em epígrafe.

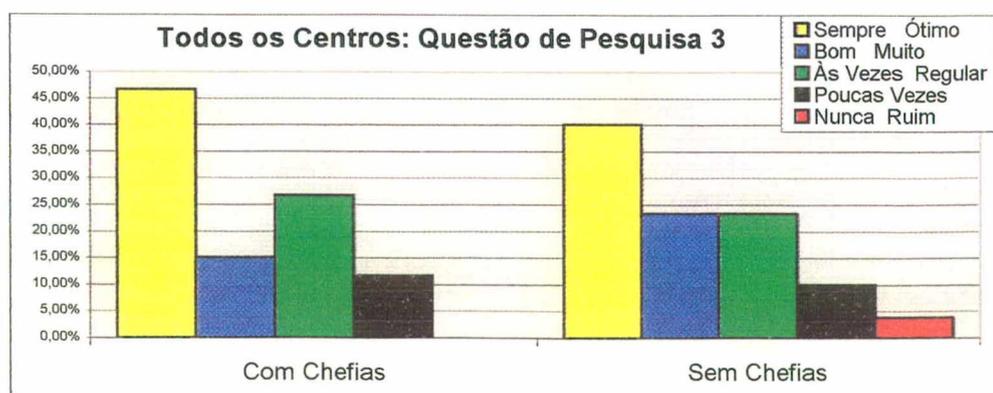
4.4 Importância da Avaliação Institucional na UEMA

A Questão de Pesquisa III (Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre o significado e a importância da A.I. para a Instituição) revela algumas similaridades entre as respostas dos dois grupos, isto é, os docentes com chefias e sem chefias, consideram a A. I. altamente importante para a Instituição. Além disso, são também unânimes, ao concordarem com a necessidade de avaliar regularmente a Instituição (ambos os grupos: acima de 80%). Esta questão da pesquisa não apresenta divergências de percepções, quanto ao nível de confiabilidade na sistemática de A. I., utilizado na UEMA. Ainda, observou-se que há uma margem de confiabilidade menor por parte dos docentes com chefias em relação aos docentes sem chefias. Ou seja, parece que os docentes com chefia são mais críticos em relação ao processo atual da A. I. adotado na UEMA.

O resultado dos dois grupos ilustra esses dados no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Questão de Pesquisa 3: Percepção dos docentes da UEMA sobre o significado e a importância da A. I. para a Instituição.

Questões	Sempre Ótimo	Bom Muito	As Vezes Regular	Poucas Vezes	Nunca Ruim
Com Chefias	46,67%	15,00%	26,67%	11,67%	0,00%
Sem Chefias	40,00%	23,33%	23,33%	10,00%	3,89%



Fonte: Dados Primários

A análise de cada uma das perguntas que compõem esta Questão é apresentado no Quadro a seguir e, posteriormente discutidas.

Quadro 6: Importância da Avaliação Institucional na UEMA

Pergunta 6.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
Você acha que os resultados obtidos pela Avaliação Institucional têm sido implementados na comunidade acadêmica?	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	13,33%	46,67%	26,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	17,78%	37,78%	26,67%	11,11%
Pergunta 6.2	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua concepção, qual a importância da Avaliação Institucional para a UEMA?	Docentes com Cargos de Chefia				
	66,67%	13,33%	13,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	68,89%	20,00%	8,89%	2,22%	0,00%
Pergunta 6.3	Respostas				
	5	4	3	2	1
Você diria que a Avaliação Institucional na UEMA é considerada pela grande maioria dos professores como um processo confiável?	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	20,00%	46,67%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	15,22%	34,78%	36,96%	8,70%	4,35%
Pergunta 6.4	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua visão, você acha importante avaliar regularmente a Universidade para acompanhar seu desempenho?	Docentes com Cargos de Chefia				
	86,67%	13,33%	0,00%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	84,44%	13,33%	2,22%	0,00%	0,00%

Fonte: Dados Primários

No demonstrativo da pergunta 6.1, observava-se que 26,66% dos professores, com cargos de chefia, acham que os resultados da avaliação institucional têm sido implementado na comunidade acadêmica. Em contrapartida, quase um quarto (24,45%) dos entrevistados, sem cargo, entende que os resultados da avaliação têm sido objeto de implementação. Nenhum professor com chefia respondeu que não ocorre de alguma forma a aplicação dos resultados da avaliação. No entanto, 11,11% dos docentes, sem chefia, entendem não haver aplicação de forma alguma dos resultados da avaliação.

Como demonstra a pergunta 6.2, para os docentes com cargo de chefia, 13,33% têm na sua concepção como muito importante a Avaliação Institucional na UEMA, já 66,67% desse mesmo grupo vêem como sempre importante a Avaliação Institucional na UEMA. Demonstra o gráfico que, quase 70% (68,89%) do outro grupo, ou seja, os dos sem chefia vêem, na sua concepção como sempre importante a Avaliação Institucional e 20% como muito importante. Nenhum dos dois grupos responderam que, nas suas concepções, não há importância da

Avaliação Institucional na UEMA. Apenas menos de 9% (8,89) disseram ser de pouca importância a Avaliação Institucional, com predominância para os com chefia (6,67%).

Quando perguntados se a Avaliação Institucional na UEMA é vista como um processo confiável, pela maioria dos professores, obteve-se, como demonstra a pergunta 6.3, o resultado foi de 40% dos entrevistados do grupo, com chefia, que disseram ser confiável para a maioria dos docentes. Nenhum desse mesmo grupo respondeu não ser visto como confiável pela maioria dos professores. No grupo dos sem chefia, 50% disseram ser confiável. E, apenas menos de 5% (4,35), responderam não ser confiável pela maioria dos professores.

A pergunta 6.4 traduz que 100% dos docentes, com cargo de chefia, responderam achar importante avaliar, regularmente, a universidade para acompanhar seu desempenho. No grupo dos sem chefia, quase 100% (97,77%) dos entrevistados também disseram achar importante a universidade ser avaliada regularmente para acompanhar seu desempenho. Nenhum dos dois grupos respondeu não achar importante a avaliação.

4.5 Envolvimento no Processo de Avaliação Institucional da UEMA

A Questão de Pesquisa IV (Como os docentes da UEMA percebem seu envolvimento no processo de Avaliação Institucional da Instituição) é apresentada e discutida nos dois quadros abaixo com suas respectivas perguntas. O primeiro Quadro (n° 5) discute 6 perguntas do questionário, envolvendo o nível de envolvimento docente no processo de Avaliação Institucional. O segundo Quadro (n° 6) discute outras 5 perguntas específicas sobre a questão.

Quadro 7: Envolvimento no processo de Avaliação Institucional da UEMA

Pergunta 7.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
Na sua percepção, os docentes da Universidade estão satisfeitos com o seu emprego?	Docentes com Cargos de Chefia				
	6,67%	33,33%	26,67%	26,67%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	4,44%	22,22%	24,44%	33,33%	15,56%
Pergunta 7.2	Respostas				
Na sua opinião, o corpo docente da UEMA está realmente envolvido com as atividades e problemas da instituição?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	26,67%	40,00%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	11,11%	13,33%	31,11%	35,56%	8,89%
Pergunta 7.3	Respostas				
Você diria que conhece o Programa de Avaliação Institucional da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	6,67%	46,67%	33,33%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	17,78%	35,56%	20,00%	20,00%
Pergunta 7.4	Respostas				
Você tem participado de palestras/reuniões sobre o tema da Avaliação Institucional da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	26,67%	26,67%	13,33%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	15,56%	17,78%	26,67%	33,33%
Pergunta 7.5	Respostas				
Você tem lido ou se interessado sobre o tema Avaliação Institucional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	40,00%	33,33%	20,00%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	11,11%	31,11%	28,89%	17,78%	11,11%
Pergunta 7.6	Respostas				
Você diria que está bem informado sobre o que a UEMA está fazendo em termos de Avaliação Institucional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	46,67%	26,67%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	2,22%	24,44%	37,78%	15,56%	20,00%

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à questão da satisfação dos docentes com seu emprego o grupo dos professores com cargo de chefia, respondeu em percentual de 40% que estão muito satisfeitos. Já, os sem chefia, responderam em percentual de 26,66% que estão satisfeitos. A pergunta 7.1 também demonstrou que 6,67% dos sem chefia, não estão satisfeitos, enquanto que 15,56% dos sem cargo também optaram por entender que não estão satisfeitos. A pergunta 7.2 demonstra a opinião dos docentes da UEMA em relação aos seus envolvimento com as atividades e problemas da Instituição. Percebeu-se que todos os docentes, com cargo, responderam que os

docentes estão de alguma forma, envolvidos com as atividades e problemas da Instituição, no entanto, 8,89%, dos sem chefia, dizem que os docentes da UEMA nunca estão envolvidos com as atividades e problemas. O grupo com chefia, em um percentual de 46,67%, respondeu que os docentes da UEMA estão muito envolvidos.

Enquanto que apenas 24,44% dos sem chefia entendem que os professores estão muito envolvidos com os problemas e atividades da Instituição e 8,89% dos sem chefia, responderam que os docentes nunca estão envolvidos. A pergunta 7.3 demonstra o pensamento dos docentes inquiridos sobre o conhecimento do Programa de Avaliação da Instituição UEMA. Quase 55% (53,27%) dos com chefia responderam que conhecem-na muito bem. Responderam também que, de alguma forma, todos conhecem o programa. No grupo dos sem chefia, quase 25% (24,45%), diz conhecer muito bem o programa, no entanto, 20% responderam que nunca conheceram-no. Percebeu-se pela pergunta 7.4 que quase 55% (53,34) dos professores, com cargo de chefia, responderam que participaram de reuniões sobre avaliação institucional. Sobre a mesma pergunta, este grupo, em um percentual de 6,67%, diz nunca ter participado de reuniões. No grupo dos sem chefia ficou demonstrado que 33% responderam nunca ter participado de reuniões sobre o assunto, entretanto quase 25% (22,23%) responderam ter participado de reuniões.

A pergunta 7.5 demonstra que 73,33% dos professores, com cargo de chefia, dizem estar muito interessados pela leitura sobre avaliação institucional. Nenhum dos entrevistados deste grupo demonstrou não ter interesse pelo assunto. Enquanto no grupo dos sem chefia, 11,11% emitiram que nunca se interessaram pelo assunto, quase 45% (42,22%), deste mesmo grupo, afirmaram ter muito interesse pelo assunto. Quase 50% (46,67%) dos docentes entrevistados, conforme demonstra a pergunta 7.6, com cargo de chefia, afirmaram estar bem informados sobre o que a UEMA está fazendo sobre avaliação institucional e que todos, de alguma forma, conhecem esta intenção. Os sem chefia disseram, em um percentual de 26,66%, estarem bem informados. No entanto, 20% afirmaram nunca serem informados sobre o que a UEMA vem fazendo sobre avaliação institucional.

Quadro 7.1: Envolvimento dos docentes no processo de Avaliação Institucional da UEMA II

Pergunta 7.1.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
No seu entender, os docentes estão interessados em participar do Programa de Avaliação Institucional da UEMA?	Docentes com Cargos de Chefia				
	0,00%	46,67%	40,00%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	17,78%	17,78%	37,78%	17,78%	8,89%
Pergunta 7.1.2	Respostas				
Na sua visão, quanto que os professores foram comunicados e envolvidos no processo de Avaliação Institucional da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	6,67%	26,67%	33,33%	33,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	0,00%	22,22%	31,11%	26,67%	20,00%
Pergunta 7.1.3	Respostas				
Você acha que os docentes em geral conhecem o que significa a Avaliação Institucional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	0,00%	20,00%	46,67%	33,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	11,11%	31,11%	33,33%	17,78%
Pergunta 7.1.4	Respostas				
Quanto, na sua opinião, os docentes estão interessados e comprometidos para que a Avaliação Institucional da UEMA seja implantada?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	0,00%	40,00%	33,33%	26,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	11,11%	44,44%	31,11%	6,67%
Pergunta 7.1.5	Respostas				
Você diria que entre os docentes da UEMA existe um clima de companheirismo sem corporativismo?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	6,67%	6,67%	53,33%	33,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	6,67%	4,44%	37,78%	33,33%	17,78%

Fonte: Dados da Pesquisa

A pergunta 7.1.1 traduz o pensamento dos docentes, com chefia, e sem chefia sobre se, os docentes da UEMA estão interessados ou não em participar sobre avaliação institucional. Dos perguntados, com chefia, 46,67% disseram estar muito interessados. Nenhum desse grupo demonstrou nunca ter interesse, assim como nenhum disse estar sempre interessado. Já, os sem chefia, 35,56% dos entrevistados disseram estar muito interessados. E quase 10% (8,89%) afirmaram nunca ter interesse. A pergunta 7.1.2 reflete a visão dos docentes perguntados quanto à comunicação e envolvimento no processo de avaliação institucional da UEMA.

O grupo, com chefia, afirma que nenhum deixou, de alguma forma, de ser avisado. Ficou demonstrado uma concentração, neste grupo, nas categorias “às vezes” e “poucas” dos com chefias. Nesse mesmo grupo, 33,34% disseram que foi de boa a ótima a comunicação e o envolvimento no processo. Os professores sem chefia responderam que nunca foi ótimo o

envolvimento e a comunicação, e apenas 22,22% disseram ser boa. Observou-se que 20% afirmam que não houve comunicação e envolvimento no processo. Ficou observado, ainda nesse grupo, que houve concentração entre as categorias “às vezes e “poucas” em percentual de quase 60% (57,78%).

Quando perguntados sobre o que os docentes em geral conhecem o que significa avaliação institucional, pergunta 7.1.3 observou-se que o grupo, dos com chefia num total de 20% afirmou ser bom o conhecimento. Entretanto, o grupo também respondeu que nenhum professor conhece o significado na categoria ótima. Afirmam, entretanto, que todos, de alguma forma, conhecem o significado de avaliação institucional. O grupo dos sem chefia respondeu que 17,78% dos docentes nunca conheceram o que significa avaliação institucional e quase 18% (17,78%) tendenciam entre ótimo e bom o conhecimento sobre avaliação institucional. Em ambos os grupos, percebeu-se uma concentração entre as categorias “regular e pouco”. Sendo 80% e 62,4% para com e sem chefia, respectivamente.

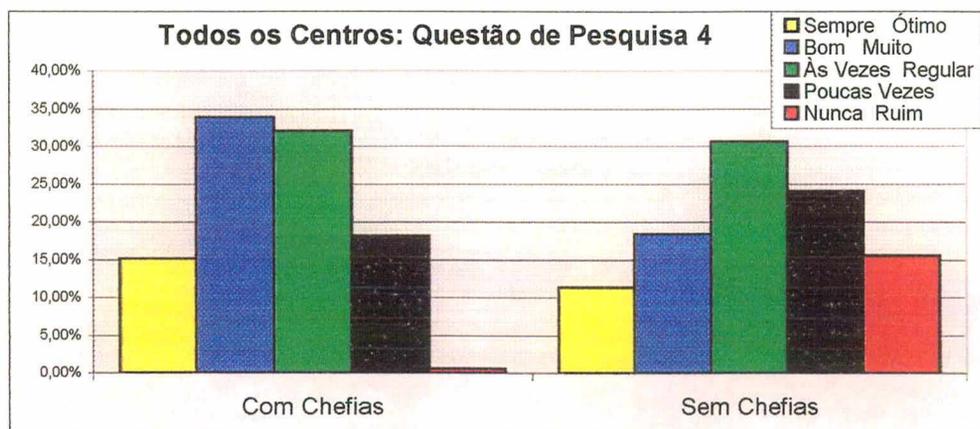
Observa-se que a pergunta 7.1.4 demonstra a opinião dos docentes, dos grupos inquiridos sobre, se os docentes da UEMA estão comprometidos para que a avaliação institucional seja implantada. Na avaliação dos com chefia, 40% estão muito interessados e comprometidos para que a avaliação ocorra. Percebe-se que a concentração está nas categorias “regular e pouca” com um percentual de 60%. Nos sem chefia ocorre a concentração nas categorias “regular e pouca” com 75,55% de interessados. E, apenas 17,78% dos entrevistados responderam ser de ótimo a bom o interesse dos docentes para que ocorra a avaliação institucional na UEMA. Ainda, nesse grupo, 6,67% responderam não haver interesse dos docentes para que ocorra a Avaliação Institucional na UEMA.

Verifica-se na pergunta 7.1.5 que, tanto os docentes com chefia como sem chefia, em um percentual de 6,67% entendem haver sempre companheirismo, sem corporativismo. Para o grupo com chefia, nunca ocorre companheirismo sem corporativismo. Para 17,78% dos entrevistados sem chefia, ocorre um clima de companheirismo sem corporativismo. Verifica-se uma concentração nas categorias “às vezes e poucas vezes”, com 86,66% e 71,11% dos com chefia, respectivamente, da existência de companheirismo e corporativismo.

Para esta questão, os dados tabulados resultaram em um Gráfico mostrado a seguir:

Gráfico 4 – Questão de Pesquisa 4: Como os docentes da UEMA percebem seu envolvimento no processo de Avaliação Institucional da Instituição

Questões	Sempre Ótimo	Bom Muito	As Vezes Regular	Poucas Vezes	Nunca Ruim
Com Chefias	15,15%	33,94%	32,12%	18,18%	0,61%
Sem Chefias	11,31%	18,38%	30,71%	24,04%	15,56%



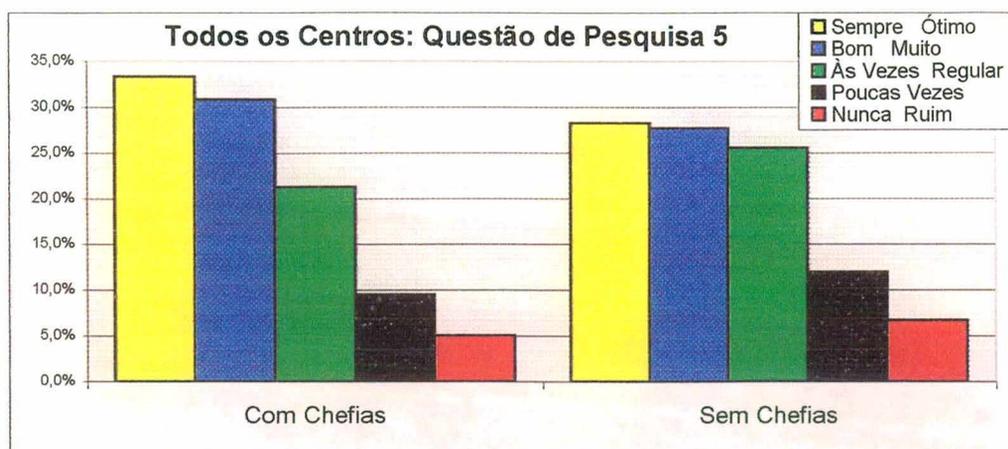
Fonte: Dados da Pesquisa

4.6 Sistemática da Avaliação Institucional na UEMA

A Questão de Pesquisa V (Qual a percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotados na Instituição) é apresentado a seguir. A investigação revela que, para esta questão, os dados tabulados resultaram no Gráfico, evidenciado a seguir:

Gráfico 5 – Questão de Pesquisa 5: Percepção do docente da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotados na Instituição

Questões	Sempre Ótimo	Bom Muito	As Vezes Regular	Poucas Vezes	Nunca Ruim
Com Chefias	33,3%	30,8%	21,3%	9,5%	5,1%
Sem Chefias	28,3%	27,7%	25,5%	12,0%	6,8%



Fonte: Dados Primários

A questão de pesquisa revelou predominância dos docentes (com e sem chefia) de que os procedimentos e sistemática adotados pela Instituição satisfazem e estão de acordo com a expectativa da UEMA. Contudo, os grupos de respondentes, (com chefia 14,67% e sem chefia 18,89%) considera insuficientes os procedimentos adotados no processo de A.I. A seguir serão apresentadas análise com base nos Quadros 8, 8.1 e 8.2 conforme as respectivas perguntas.

Quadro 8: Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotado na Instituição

Pergunta 8.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
A Avaliação Institucional é o principal instrumento para a melhoria da qualidade do ensino?	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	33,33%	33,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	22,22%	44,44%	20,00%	4,44%	8,89%
Pergunta 8.2	Respostas				
Na sua opinião, quanto que o processo de Avaliação Institucional foi adequado o suficiente?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	33,33%	26,67%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	22,22%	24,44%	35,56%	15,56%	2,22%
Pergunta 8.3	Respostas				
A estratégia de implantação do programa de avaliação de desempenho da UEMA foi adequada, na sua opinião?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	26,67%	26,67%	26,67%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	17,78%	20,00%	31,11%	26,67%	4,44%
Pergunta 8.4	Respostas				
Você diria que para efetiva implantação da Avaliação Institucional na UEMA há muitos problemas a serem resolvidos?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	40,00%	53,33%	0,00%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	48,89%	33,33%	4,44%	6,67%	6,67%
Pergunta 8.5	Respostas				
Você acredita que a grande maioria dos professores conhece os objetivos institucionais da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	13,33%	26,67%	26,67%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	4,44%	17,78%	33,33%	40,00%	4,44%

Fonte: Dados da Pesquisa

Este Quadro apresenta as perguntas referentes aos instrumentos e metodologias aplicados pela UEMA em sua experiência em A.I. Em primeiro lugar (pergunta 8.1), observa-se que grande maioria dos respondentes consideram a A.I. o principal instrumento para a melhoria na qualidade do ensino (docentes com chefias: 43,33% e sem chefia: 86,66%). Na pergunta 8.2 os dois grupos perceberam de forma semelhante, o quanto que o processo implantado na UEMA foi adequado e suficiente.

Contudo, conforme a (pergunta 8.3), a estratégia de implantação, não se apresentou adequada para 60,01% dos docentes com chefia e 62,02 para os sem chefia. Além disso, para a grande maioria há muitos problemas a serem resolvidos para que haja implantação efetiva

da A.I. na UEMA (pergunta 8.4). Por outro lado, conforme dados demonstrados na pergunta 8.5 percebe-se uma forte tendência (com chefia 60,01% e sem chefia 77,77%) a considerarem que a grande maioria dos professores não conhecem os objetivos institucionais da UEMA.

Quadro 8.1: Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotado na Instituição II

Pergunta 8.1.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
Você considera válida a auto-avaliação do docente sobre seu próprio desempenho?	Docentes com Cargos de Chefia				
	80,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	77,78%	15,56%	4,44%	2,22%	0,00%
Pergunta 8.1.2	Respostas				
Em geral, qual é a sua opinião sobre o desempenho docente dos professores da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	46,67%	40,00%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	2,22%	35,56%	57,78%	4,44%	0,00%
Pergunta 8.1.3	Respostas				
Você considera importante a avaliação dos docentes feita pelos alunos?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	46,67%	33,33%	13,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	40,00%	28,89%	26,67%	2,22%	2,22%
Pergunta 8.1.4	Respostas				
Você acha que os alunos têm condição de se auto-avaliarem?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	13,33%	60,00%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	15,56%	20,00%	35,56%	22,22%	6,67%
Pergunta 8.1.5	Respostas				
Quanto que você considera importante a participação e o envolvimento dos estudantes no processo de Avaliação Institucional da UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	46,67%	40,00%	6,67%	0,00%	6,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	41,30%	41,30%	17,39%	0,00%	0,00%
Pergunta 8.1.6	Respostas				
Você acha importante incluir os egressos no programa de Avaliação Institucional?					
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	53,33%	20,00%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	35,56%	33,33%	24,44%	2,22%	4,44%
Pergunta 8.1.7	Respostas				
Na sua opinião, qual é o envolvimento dos órgãos superiores da UEMA no processo de Avaliação Institucional?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	26,67%	40,00%	13,33%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	4,44%	20,00%	48,89%	15,56%	4,44%
Pergunta 8.1.8	Respostas				
Na sua opinião, quando deve ser divulgada a avaliação de desempenho dos docentes?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	33,33%	40,00%	20,00%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	31,11%	33,33%	20,00%	11,11%	4,44%

Fonte: Dados da Pesquisa

Este quadro enfoca opiniões pessoais dos docentes envolvidos no processo de A. I.. Nele os seguintes dados foram constatados: a quase totalidade considera válida a auto-avaliação docente (pergunta 8.1.1). Quando inquiridos sobre o desempenho dos professores (pergunta 8.1.2), em geral, verificou-se uma tendência em considerar o desempenho como, de regular a bom, com uma concentração nestas categorias de 86,67% e 93,34% respectivamente, para com e sem chefias.

A quase totalidade entende que é importante a avaliação docente pelos discentes (pergunta 8.1.3). No entanto, não apresenta essa mesma característica em relação à auto-avaliação discente (pergunta 8.1.4) quando em torno de 60% dos dois grupos de docentes envolvidos fazem opção em afirmar ter pouca condição.

Apesar disso, um significativo percentual (86,67% com chefia e 82,06% sem chefia), consideram importante a participação dos discentes no processo (pergunta 8.1.5). Devendo também incluir os egressos (pergunta 8.1.6), conforme a percepção da maioria dos grupos inquiridos (71,11%).

Na pergunta 8.1.7, percebe-se uma concentração nas categorias bom e regular em torno de 70%, no que se refere ao envolvimento dos órgãos superiores da UEMA no processo de A.I. Por último, há entendimento de quase a totalidade dos dois grupos envolvidos, sobre a questão da divulgação do desempenho dos docentes (pergunta 8.1.8). Os dois grupos entendem ser de bom a ótimo a importância dessa divulgação.

Quadro 8.2: Percepção dos docentes da UEMA sobre os procedimentos e a sistemática da Avaliação Institucional adotado na Instituição III

Pergunta 8.2.1	Respostas				
	5	4	3	2	1
Você acha que o programa de Avaliação Institucional da UEMA pode ser mal utilizado ou gerar desconfiança entre os docentes?	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	13,33%	20,00%	20,00%	20,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	15,56%	13,33%	37,78%	20,00%	13,33%
Pergunta 8.2.2	Respostas				
Você acha que a Avaliação Institucional é necessária como uma atividade de controle do professor?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	26,67%	53,33%	13,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	17,78%	42,22%	17,78%	11,11%	11,11%
Pergunta 8.2.3	Respostas				
Você acha que a Avaliação Institucional deve ser principalmente uma ação educativa?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	66,67%	13,33%	13,33%	6,67%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	37,78%	42,22%	15,56%	0,00%	4,44%
Pergunta 8.2.4	Respostas				
Você acredita que uma Avaliação Institucional coerente e adequada pode ser implantada e trazer benefícios para a UEMA?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	73,33%	20,00%	6,67%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	73,33%	17,78%	6,67%	2,22%	0,00%
Pergunta 8.2.5	Respostas				
Você concorda que a Avaliação Institucional pode resultar na redução da autonomia do docente?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	13,33%	0,00%	40,00%	13,33%	33,33%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	8,89%	15,56%	35,56%	13,33%	26,67%
Pergunta 8.2.6	Respostas				
Você acredita que a Avaliação Institucional na UEMA pode ser um instrumento altamente positivo para a melhoria da qualidade do ensino?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	53,33%	46,67%	0,00%	0,00%	0,00%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	51,11%	37,78%	11,11%	0,00%	0,00%
Pergunta 8.2.7	Respostas				
Você acha que a Avaliação Institucional na UEMA pode se transformar num instrumento de caráter premiação-punitivo?	5	4	3	2	1
	Docentes com Cargos de Chefia				
	20,00%	33,33%	13,33%	6,67%	26,67%
	Docentes sem Cargos de Chefia				
	20,00%	20,00%	26,67%	17,78%	15,56%

Fonte: Dados da Pesquisa

Este quadro trata das perguntas pertinentes à percepção dos docentes sobre a perspectiva da A.I. na UEMA. A pesquisa revelou que não há concentração de resposta sobre a pergunta 8.2.1, no que diz respeito à utilização inadequada ou desconfiança dos docentes no processo de A.I. na UEMA. Com relação à necessidade da A.I. ser uma atividade de controle dos professores (pergunta 8.2.2), observou-se uma concentração (com chefia de 80% e sem chefia 60%) nas categorias bom e ótimo. Do mesmo modo, percebe-se uma concentração semelhante, sobre o ponto de vista das duas categorias quanto a A.I. ser uma ação educativa (pergunta 8.2.3). Quase a totalidade dos professores com chefia (93,33%) e dos sem chefia (91,11%) acreditam ser A.I., benéfica (pergunta 8.2.4), para a UEMA.

Além disso, evidenciou-se que 86,66% dos professores com chefia e 75,56% dos sem chefia acreditam ser, a A.I. pouco influente na redução da autonomia docente (pergunta 8.2.5). Na pergunta 8.2.6, observou-se que 100% dos entrevistados com chefia, e 88,84% dos sem chefia perceberem na A.I. um instrumento altamente positivo para a melhoria do ensino. Por outro lado, em relação à pergunta 8.2.7 sobre a A.I. como instrumento de caráter premiativo-punitivo, não houve concentração nas categorias ou de forma isolada entre os grupos respondentes. Entretanto, percebe-se uma concentração nas categorias de regular a ótimo em percentual de 66,67% e 66,66% nos grupos de docentes com e sem chefia, respectivamente o que caracteriza uma tendência em admitir o caráter premiativo-punitivo, no entendimento dos dois grupos.

5 CONCLUSÃO

O estudo em questão move-se no sentido de compreender a concepção dos docentes da UEMA sobre avaliação institucional. Nesse âmbito, foram montadas, estruturadas e organizadas cinco questões de pesquisa, subdivididas em várias perguntas, associadas ao objetivo principal, cujas respostas, após analisadas, remetem à conclusão de que os docentes da UEMA vêem na Avaliação Institucional um instrumento importante que deve ser perseguido pela Instituição. Verifica-se que sobre as questões ambientais e comunitárias na Instituição ocorre uma tendência dos grupos pesquisados em optar pelo entendimento de que a UEMA busca não só acompanhar as mudanças tecnológicas, mas também repassa-las à sociedade e que esta está satisfeita com os serviços prestados pela Instituição. Entendem os grupos desfrutarem de prestígio por serem professores da UEMA.

Estes mesmos grupos também compreendem a importância da avaliação pela comunidade externa. Isto permite inferir que, mesmo nesse estágio de desenvolvimento, a Avaliação Institucional é percebida pelos professores como uma necessidade dentro da Universidade Estadual do Maranhão. Sobre a competitividade e o desempenho da Instituição, observa-se, tomando como base as respostas, que a UEMA, além de estar preparada para competir com outras universidades, busca a renovação administrativa e educacional, demonstrando uma tendência com concentração nas categorias ótimo e bom, tanto para o estímulo do aperfeiçoamento profissional dos docentes pelo departamento, quanto com a preocupação dos docentes em melhorar seu desempenho profissional; e de regular a ótimo o cumprimento das normas da Instituição pelos docentes. Esta situação nos remete a concluir que a Instituição tem ambiência para ser implementada a Avaliação Institucional.

No que tange à questão de pesquisa: qual a concepção dos docentes da UEMA sobre o significado e importância da Avaliação Institucional para a Instituição? As respostas auferidas nos permite concluir que a maioria dos docentes dos grupos pesquisados tem Avaliação Institucional como importante para a Instituição e que esta deve ser avaliada regularmente para acompanhar o desempenho dos docentes. Entretanto, segundo eles, os resultados obtidos pela Avaliação Institucional na UEMA, é apenas regular quanto a sua aplicação. Percebe-se que nos dois grupos pesquisados ocorreu concentração nas categorias de regular a ótimo, quanto à confiabilidade do processo. O resultado deste conjunto de respostas nos permite concluir a aceitação dos grupos envolvidos pela Avaliação Institucional

na UEMA. No entanto, verifica-se um distanciamento no acompanhamento do processo e os resultados pouco aplicados. O agrupamento de dados gerados a partir dos resultados da questão de pesquisa sobre o envolvimento dos docentes da UEMA, no processo de Avaliação Institucional, demonstrou o interesse da maioria pelo estudo do tema.

Entretanto, ficou demonstrado também que ainda é pouco o conhecimento dos ‘sem chefia’ do significado do termo Avaliação Institucional, bem como seu envolvimento e o conhecimento do programa da Avaliação Institucional da UEMA por esse grupo. Ainda sobre o grupo “sem chefia” é pouca ou nunca existiu sua participação em palestras e reuniões, bem como percebeu-se um isolamento no envolvimento dos problemas institucionais. Mesmo nesta situação mais da metade admite haver interesse em ser implementada a Avaliação Institucional na UEMA.

Por outro lado, no grupo dos “com chefia” quase a totalidade conhece o programa de Avaliação Institucional da UEMA; a maioria conhece o significado do termo, foi comunicado, envolvido no processo e participou de palestras e reuniões. Evidencia ainda, os ‘com chefia’ que a maioria está comprometido e interessado pela avaliação e que esta seja implementada. Este grupo demonstra também interesse sobre o tema Avaliação Institucional. Os dados coletados permitem entender que faltou, por parte da Instituição envolvimento de todos docentes independentemente de ter ou não cargo na administração, considerando um maior conhecimento e participação no processo de Avaliação Institucional dos “com chefia” em detrimento dos “sem chefia”.

Sobre o conhecimento e envolvimento no processos de Avaliação Institucional, comparando os resultados das repostas dos grupos envolvidos, podemos perceber que, embora haja interesse de ambos pelo tema e admitir a importância da implementação da Avaliação Institucional na UEMA, o grupo dos ‘sem chefia’, ao contrário dos “com chefia”, vivenciou, conheceu e envolveu-se menos com o assunto Avaliação Institucional, além de demonstrar pouco conhecimento sobre o programa da Instituição.

Com estes dados, conclui-se ser necessário oportunizar o envolvimento e a participação de todos, de forma global, no processo de implementação da avaliação institucional na UEMA. Torna-se importante estabelecer estratégias institucionais que permitam, não só aos detentores de cargos de chefia, mas a todos seguimentos, sem o que haverá dificuldades na implementação da Avaliação Institucional nesta organização universitária. Newmann (1988), diz que avaliação institucional deve participar toda sociedade acadêmica da universidade envolvida no processo, de forma a legitimar a ação e permitir um desdobramento que atinja os objetivos proposto. A última questão de pesquisa deste trabalho

sobre os procedimentos e sistemática da Avaliação Institucional, percebe-se coerência nos grupos em admitir na Avaliação Institucional o principal instrumento para melhoria da qualidade do ensino, devendo ser visto como um processo educativo e que, quando coerente e adequada sua implantação, pode ser benéfica para a UEMA. Coerência também houve no entendimento dos dois grupos em admitir ser de regular a ruim a estratégia utilizada pela UEMA para a implementação do programa de avaliação, bem como em reconhecer serem muitos os problemas a resolver durante esse processo. Percebe-se, na maioria dos grupos, o desconhecimento sobre os objetivos institucionais. Observa-se que os dois grupos optaram por responder que tanto a auto-avaliação do desempenho é válida, como o desempenho dos docentes da Instituição é bom, optando pela divulgação dos resultados da avaliação.

Verifica-se, nos grupos inquiridos, que a avaliação deve envolver os discentes, inclusive os egressos, bem como deve haver avaliação dos docentes pelos discentes. Entretanto, mais da metade dos dois grupos admite que a avaliação da UEMA pode ser mal utilizada ou gerar desconfiança, bem como pode ser transformada em um instrumento de premiação-punição. Segundo eles, a Avaliação não interfere na autonomia do docente. Os resultados desta questão tornam claro que os grupos acreditam na Avaliação Institucional e vêem como um instrumento educativo que busca da qualidade. No entanto, percebe-se desconfiança no processo e pouco envolvimento, o que nos permite concluir que houve, por parte da Instituição, falhas na condução e no envolvimento dos docentes durante a tentativa de implementação da Avaliação Institucional na UEMA.

Uma análise do conjunto dos resultados das respostas das questões de pesquisa permite observar que a maioria dos grupos inquiridos tem na Avaliação Institucional um instrumento para a busca da qualidade na Instituição e que deve haver envolvimento dos discentes no processo. Observa-se também ter ambiência propícia e não haver resistência docente para sua implementação na UEMA. Os docentes admitem haver confiabilidade no processo de avaliação da UEMA. Entretanto, verifica-se desconfiança no emprego dos resultados da avaliação o que nos leva a crer a falta de uma visão de avaliação institucional como um todo por parte dos inquiridos.

Há tendências dos grupos em admitir falhas na condução do processo, além do não envolvimento de todos por falta de estratégias da Instituição, que permitisse a socialização do encaminhamento de maneira que permeie os dois grupos de forma igual. Motta (1998) assevera que a avaliação dentro das organizações só será fecunda se houver participação de todos. Esses fatos nos induzem a concluir que a falha na estratégia montada, ou a falta dela, dificultou a implementação dos processo de Avaliação Institucional na UEMA.

6 RECOMENDAÇÕES

Embora o trabalho apresente limitações nas respostas, visto tratar apenas de docentes, bem como as diferenças das amostras em virtude do tamanho dos Centros envolvidos, estas poderão ser ampliadas em outros estudos, assim como o envolvimento de outros segmentos da organização acadêmica, que possam identificar novas variáveis. No entanto, à luz do que foi revelado no estudo, permite-se fazer recomendações à Instituição, no sentido de ver implementado o processo de Avaliação Institucional.

Nesse sentido, recomenda-se:

a – Elaborar um programa consistente de Avaliação Institucional que permita seu emprego de forma sistemática pela UEMA, assim como mudanças na metodologia atual de trabalho, de maneira a facilitar sua assimilação e compreensão por parte dos docentes;

b – Formular uma estratégia que viabilize o envolvimento de todos docentes, independentemente de sua situação funcional;

c – Aprofundar o tema em Avaliação Institucional, seminários e palestras, permitindo maior informação, domínio e amplitude da visão sobre o assunto entre os docentes, independentemente da função;

d – Apresentar e discutir experiências de outras organizações acadêmicas, observando seus efeitos nessas Instituições;

e – Realizar trabalhos contínuos, visando sensibilizar os Direitos de Centro a manterem permanentemente a necessidade, junto aos seus liderados, da avaliação acadêmica, criando condições favoráveis a sua implementação e

f – Formular um Planejamento Estratégico para a Instituição com socialização a todos os segmentos independentemente de ter ou não cargo de chefia, de forma a permitir o conhecimento dos objetivos institucional.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, I. R. **Avaliação institucional: um estudo sobre o projeto da UFSC.** Florianópolis: UFSC, 1996.

BALZAN, N. C. **A voz o estudante: sua contribuição para deflagração de um processo de avaliação.** São Paulo: Cortês, 1995.

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

BELLONI, I. A universidade e o compromisso com a avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: SIMPÓSIO UNIVERSITÁRIO DE AVALIAÇÃO, 1, 1996, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 1996. p. 1-6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Comissão Nacional de Avaliação. **Avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional.** Brasília: CNA, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Comissão Nacional de Avaliação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.** 1994

BRUCHESI, J. **A universidade.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1978.

BOTH, I. **A questão da avaliação institucional.** Ponta Grossa: UEPG, 1992. Caderno 1.

CATANI, A. M. (org.). **Novas perspectiva nas políticas de educação superior na América latina no limiar do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. **A universidade temporão.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986

DE SORDI, M. R. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1995.

DELLA COSTA, M. D. P. **PAIUB: reafirmando o compromisso com a universidade.** Belém: UFPA, 1997.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: _____ **Avaliação Universitária em Questão.** São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 72.

_____. A imprescindibilidade da avaliação institucional diante da crise das universidades. In: **Avaliação Institucional: Desafio da Universidade diante de um Novo Século.** Belém: UFPA, 1997. p. 35.

_____. Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras: construção do modelo e implicações. In: CATANI, A. M. (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 138 e 140.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: _____ **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 165.

DRUCKER, P. F. **Gerente eficaz.** Rio de Janeiro: LTC, 1967.

DURHAM, E. R. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações.** São Paulo: Nupes, 1989.

_____. **A institucionalização da avaliação.** São Paulo: Nupes, 1990a.

_____. **Avaliação e relações com o setor produtivo: novas tendências do ensino superior europeu.** São Paulo: Nupes, 1990b.

_____. **Uma política para o ensino superior.** São Paulo: Nupes, 1993.

FAVERO, M. de L. **Universidade & poder**. Rio de Janeiro, 1980.

FREITAS, I. M. A. C. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

GAETANI, F., SCHWARTZMAN, J. **Avaliação de cursos de graduação: um modelo de análise**. São Paulo: Nupes, 1993.

GIANNOTTI, J. A. **Aspectos políticos de avaliação**. São Paulo. 1992.

GOLDEMBERG J. **O impacto da avaliação na universidade**. São Paulo: Nupes, 1990.

GONÇALVES, E. L. **Indicadores de avaliação institucional: a USP e a Faculdade de Medicina de São Paulo**. São Paulo: Nupes, 1994.

GRACIANI, M. S. S. **O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

GRECO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação. ____ In: **Avaliação Universitária em Questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.

HOFFMANN, R. L. **Alienação na universidade: crises dos anos 80**. Florianópolis: UFSC, 1985.

JULIATO, I. C. **Avaliação de desempenho das universidades**. Brasília: Dois Pontos, 1997.

LEITE, D. Avaliação e tensões estado, universidade e sociedade na América Latina. **Raies**, v. 2, n.1, p. 5-17, mar. 1997.

LOUREIRO, M. A. S. **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, 1985.

MARQUIS, C. Planeamento y evaluacion: instrumentos para la transformacion universitária. ____ In: **Aspectos Críticos en la Construcion de la Universidade Contemporânea: dos ensaios de Cordobas**. Cordoba: Cedes, out. 1990.

MARTINS, G. M. **Credencialismo, corporativismo e avaliação da universidade**. São Paulo: Nupes, 1990.

MATTOS, P. L. **Avaliação e alocação de recursos no ensino superior federal**. São Paulo: Nupes, 1990.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**. 9 ed. São Paulo: Vozes, 1998.

MOROSINI, M. C. et al. **Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?** Campinas: Autores Associados, 1997.

MOTTA, P. R. **Transformação organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

NEUMAMM, M. et al. Proposta de avaliação da universidade do vale dos sinos. ____ In: **Avaliação da Universidade: proposta e perspectiva**. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1998.

PAUL J. J.; RIBEIRO, Z.; PILLATI, O. **As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico**. São Paulo: Nupes, 1990.

PINTO, Á. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 5 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1975.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões em foco**. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. **Avaliação institucional: pensando princípios**. ____ In: **Avaliação Institucional Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSSATO R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANTOS, A. **Curso de avaliação institucional**. Brasília, 1998.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, v. 21, n. 104, 1992.

SORDI, M. R. L. de. A face perversa da avaliação: elementos para leitura no projeto neoliberal. **Raies**, v. 3, n. 1, p. 50-58.

SCHWARTZMAN S. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: uma universidade, várias trajetórias**. São Paulo: Nupes, 1991.

_____. **O contexto institucional e político da avaliação do ensino superior**. São Paulo: Nupes, 1990.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E. R.; GOLDEMBERG, J. **A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação**. São Paulo: Nupes, 1993.

SGUISARDI, V. et al. **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.

TRINDADE, H. A avaliação institucional das universidades federais: resistência e construção. **Raies**, v. 1, n. 1, p. 9-14, jul. 1996

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis. **Avaliação institucional da UEMA**. São Luís, 1998.

_____. Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis. **Relatório do desempenho da avaliação institucional na UEMA**. São Luís, 1998.

VALH, T. R. **Modelos de avaliação e aplicação nas universidades brasileiras**. São Paulo. 1992.

VERGER, J. **As universidades da idade média**. São Paulo: Unesp, 1990.

WOLYNEC, E. **O uso de indicadores de desempenho para a avaliação institucional.** São Paulo: Nupes, 1990.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação universitária: utopia ou requisito da modernidade. In: **WORKSHOP**, 1, 1996, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PAIUB, 1996.

8 ANEXO

Caro(a) colega:

A Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, está desenvolvendo um ambicioso programa de titulação dos seus docentes, principalmente em nível de Mestrado, quase sempre em parceria com outras organizações acadêmicas, dentre eles incluo-me. Nesse sentido, e, em atendimento às diretrizes de minha dissertação, estou lhe enviando um questionário que deve ser preenchido e, para o bem da qualidade e do objetivo da dissertação, ser observado de forma criteriosa e imparcial as perguntas e respostas, posteriormente enviado, se possível, dentro de um prazo de cinco dias a contar da data do recebimento.

Devo adiantar que a escolha foi de forma aleatória e em amostragem, sendo os professores selecionados por Centro de Ensino, levando-se em consideração o regime de trabalho dos docentes. Daí, implica que nem todos colegas receberão os questionários. Adianto que, por norma, deverá ser mantido sigilo dos envolvidos na pesquisa.

Segue em anexo um envelope, já selado apto para ser colocado nos Correios. Cômico que nosso expediente será atendido, dado ao alto espírito acadêmico que nutre o colega, antecipamos nossas considerações e apreço.

São Luís, maio de 2000.

César Henrique Santos Pires

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO**Dados Gerais do Entrevistado****1. Sexo:**

- Masculino
- Feminino

2. Idade: _____**3. Tempo de serviço: _____****4. Regime de Trabalho:**

- 20 H
- 40 H
- DE

5. Sua última titulação:

- Bacharelado/Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

6. Classe de Magistério

- Auxiliar
- Assistente
- Adjunto
- Titular

7. Ocupa cargo de chefia

- Sim
- Não

8. Unidade de lotação

-
-
-

Instruções de Preenchimento

1. Leia com atenção cada questão.
2. Ao lado de cada questão você encontrará uma escala de 5 a 1.
3. Assinale **somente uma vez em cada questão** o número que melhor expresse a sua opinião.
4. O número **5 (cinco)** corresponde ao grau máximo
 O número **4 (quatro)** corresponde a um valor entre o grau máximo e médio.
 O número **3 (três)** corresponde a um valor médio.
 O número **2 (dois)** corresponde ao valor entre o grau médio e o mínimo.
 O número **1 (um)** corresponde ao valor mínimo.

A tabela abaixo irá ajudar na sua compreensão

5	4	3	2	1
sempre	Freqüentemente	Às vezes	Poucas vezes	nunca
ótimo	Bom	Regular	pouco satisfatório	ruim
multíssimo	Muito	Razoável	Pouco	nada

Por exemplo:

QUESTÃO	Escala				
	5	4	3	2	1
1. Você acha que a avaliação institucional é importante para a UEMA?					

Caso você entenda que a avaliação institucional para a UEMA é multíssimo importante, assinale no espaço que corresponde ao número 5; senão, escolha um dos outros quatro números da escala, que melhor expresse sua opinião.

QUESTÕES	Escala				
	5	4	3	2	1
1. Você acha que os resultados adquiridos pela Avaliação Institucional tem sido implementados na comunidade acadêmica?					
2. Na sua opinião, a UEMA está se preparando para competir com as outras universidades frente a um ambiente educacional cada vez mais globalizado.					
3. No seu entender, a UEMA é reconhecida pela comunidade como uma organização que acompanha as mudanças tecnológicas e as repassa para seus alunos e sua comunidade.					
4. Na sua opinião, qual o grau de satisfação da sociedade quanto aos serviços prestados pela UEMA?					
5. Na sua visão, você acha importante avaliar regularmente a Universidade para acompanhar seu desempenho?					
6. Na sua percepção, qual o prestígio de que você desfruta na comunidade externa por trabalhar na UEMA.					
7. Na sua percepção, a estrutura tecnológica da UEMA (laboratório, salas de aulas e equipamentos de informática) atendem à necessidade de crescimento e desenvolvimento exigidos pelos alunos e pela sociedade em geral?					
8. A Avaliação Institucional é o principal instrumento para melhoria da qualidade de ensino?					
9. A implantação da Avaliação Institucional na UEMA exige uma mudança profunda na cultura do servidor público.					
10. Na sua opinião, quanto que a divulgação sobre o processo de Avaliação Institucional da UEMA foi adequado e suficiente?					
11. Na sua percepção, os professores desta universidade estão satisfeitos com o seu emprego.					
12. No seu entender, a universidade caracteriza-se por ser uma organização que busca a renovação constante de seus processos administrativos e educacionais.					
13. Na sua concepção, qual a importância da avaliação institucional para a UEMA.					
14. Na sua opinião, o corpo docente da UEMA está realmente envolvido com as atividades e problemas da instituição?					
15. Você diria que conhece o Programa de Avaliação Institucional da UEMA?					
16. Você tem participado de palestra/reuniões sobre o tema da Avaliação Institucional promovidos pela UEMA?					
17. Você tem lido ou se interessado por acompanhar o tema Avaliação Institucional.					
18. Você diria que está bem informado sobre o que a UEMA está fazendo em termos de Avaliação Institucional					
19. Você considera importante a UEMA ser avaliada pelo próprio comunidade externa.					

20. No seu departamento, os docentes são estimulados a se aperfeiçoarem em nível profissional?					
21. Você acha que o Programa de Avaliação Institucional da UEMA pode ser mal utilizado ou gerar desconfiança entre os docentes?					
22. No seu entender, você acha que os docentes estão interessados em participar do Programa de Avaliação Institucional da UEMA?					
23. Na sua opinião, você acha que os docentes estão preocupados em melhorar o seu desempenho profissional?					
24. Você considera válido a auto-avaliação docente sobre seu próprio desempenho?					
25. Em geral, qual a sua opinião sobre o desempenho docente dos professores da UEMA.					
26. Quanto você considera importante a avaliação dos docentes feita pelos alunos?					
27. Você acha que os alunos tem condições de se auto-avaliarem?					
28. Qual sua avaliação sobre as condições de ensino (Biblioteca, audiovisuais, laboratórios, salas de aula) na UEMA.					
29. Quanto que você considera importante a participação e o envolvimento dos estudantes no processo de Avaliação Institucional da UEMA?					
30. A estratégia de implantação do programa de avaliação de desempenho da UEMA foi adequado, na sua opinião.					
31. Você acha que a Avaliação Institucional é necessária como uma atividade de controle do professor?					
32. Você acha que a Avaliação Institucional deve ser principalmente uma ação educativa?					
33. Você acredita que uma Avaliação Institucional coerente e adequada pode ser implantada e trazer benefícios para a UEMA?					
34. Você diria que para efetiva implantação da Avaliação Institucional na UEMA há muitos problemas a serem resolvidos?					
35. Como você considera o PROVÃO? Será que ele tem refletido, de fato, a avaliação do desempenho dos cursos envolvidos?					
36. Na sua visão, quanto que os professores foram comunicados e envolvidos no processo da Avaliação Institucional da UEMA?					
37. Você acha que os professores em geral conhecem o que significa a Avaliação Institucional?					
38. Quanto, na sua opinião, os professores estão interessados e comprometidos para que a Avaliação Institucional da UEMA seja implantada.					
39. Você acha importante incluir os egressos no processo de Avaliação Institucional?					
40. Na sua opinião quando deve ser divulgada a avaliação de desempenho dos docentes.					

41. Você concorda que a Avaliação Institucional pode implicar na redução de autonomia do docente?					
42. Qual a sua avaliação sobre o nível de cumprimento de normas, horários, prazos, compromissos praticado na UEMA					
43. Você concorda que muitos professores tem restrições em ser avaliados?					
44. Você acredita que a Avaliação Institucional na UEMA pode ser um instrumento altamente positivo para a melhoria da qualidade do ensino?					
45. Você acha que a Avaliação Institucional na UEMA pode se transformar num instrumento de caráter premiação-punitivo?					
46. Você diria que a Avaliação Institucional na UEMA é considerada pela grande maioria dos professores como um processo confiável?					
47. Você acredita que a grande maioria dos professores conhecem os objetivos institucionais da UEMA?					
48. Você diria que entre os professores da UEMA existe um clima de companheirismo sem corporativismo.					
49. Na sua opinião qual é o envolvimento dos órgãos superiores da UEMA no processo da Avaliação Institucional.					
50. Como você descreve o grau de satisfação dos estudantes com a experiência educativa adquirida na UEMA?					