

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
ESCOLA DE ENGENHARIA
DOUTORADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA AO PLANEJAMENTO
ANUAL: UM MODELO PARA AS UCGs

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues

Porto Alegre, dezembro de 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
ESCOLA DE ENGENHARIA
DOCTORADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA AO PLANEJAMENTO
ANUAL: UM MODELO PARA AS UCGs

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. José Luis Duarte Ribeiro

Banca Examinadora:

Cláudio Manoel da Cunha Duarte, Dr
Vice-Reitor / UCPel

Denise Balarine Cavalheiro Leite, Dr^a
Prof^a. PPGEDU / UFRGS

Paulo Fernando Pinto Barcellos, Dr
Prof. PPGEP / UFRGS

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção como
requisito parcial à obtenção do título de
DOCTOR EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Área de concentração: Sistemas de Qualidade

Porto Alegre, dezembro de 2003

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Prof. José Luis Duarte Ribeiro, Dr.

Orientador
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. José Luis Duarte Ribeiro, Dr.

Coordenador
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Banca Examinadora:

Cláudio Manoel da Cunha Duarte, Dr
Vice-Reitor / UCPel

Denise Balarine Cavaleiro Leite, Dr^a
Prof^a. PPGEDU / UFRGS

Paulo Fernando Pinto Barcellos, Dr
Prof. PPGEPI / UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, pais, irmãos e sobrinhos pela compreensão nos momentos de ausência, demonstrando o amor e o carinho que me dedicam.

Agradeço ao Professor Dr. José Luis Duarte Ribeiro pelo incentivo, apoio e confiança demonstrados em suas orientações durante o período de doutorado. Professor, **MUITO OBRIGADA!**

Agradeço aos Professores Doutores Leonardo Rocha de Oliveira e Denise Leite pelo estímulo e amizade demonstrados, os quais não apenas contribuíram para a elaboração desta tese, como também para o aprimoramento do meu processo de ensino-aprendizagem.

Agradeço às instituições e seus colaboradores, que são parte integrante desta tese, pela atenção e acolhida demonstradas no pronto atendimento às entrevistas e solicitações de informações.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção (PPGEP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela oportunidade oferecida à todos aqueles que tem como objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades acadêmicas e profissionais.

Agradeço à Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), em especial a sua Vice-Reitora, Professora M.Sc. Jacira Cardoso de Moreira, e ao Diretor da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Professor M.Sc. Gilnei Luiz de Moura, pela compreensão e incentivo demonstrados ao concederem a minha devida licença e afastamento do cargo de Chefe do Departamento de Estudos Econômicos e Administrativos desta Universidade.

Agradeço aos bolsistas Gisele Colombo Ely e Luiz Alberto Marshall por sua presteza e colaboração na fase final da tese.

Agradeço à todos os amigos, que comigo compartilharam as horas de aflição, mas, também, as horas de muitas alegrias, por acreditarem no meu trabalho e, principalmente, pela contribuição ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. À todos vocês, meus amigos, com carinho dedico minha amizade e solidariedade: Ana Karen Nunes, Ana Tijibow, André Schneider, Ângela Barreiro, Ani Gioconda Campana Homem, Argos Gumbowsky, Beatriz Mânica P. da Cruz, Carla Ruppenthal, Carmen Bissacot, Cecília Rokembach, Daniela Scheifler, Daniela Schneider, Danilo da Silva, Flávia Seligman, Glayton B. Soares, Istefani Carísio de Paula, Júlio César Vargas de Oliveira, Júlio Van der Linden, Karen Knierin, Lucio Santos, Luiz Antonio S. Franz, Manoel do Nascimento Filho, Mariza Inês da S. Pinheiro, Morgana Pizzolato, Patrícia Costa Duarte e Suzana Cabral Gianotti.

Agradeço, também, àquelas pessoas que tanto amei e que acompanharam parte desta caminhada, que presenciaram muita luta e dedicação em busca de um ideal, mas que infelizmente o destino não deixou fazê-las presenciar esse momento.

Finalmente, agradeço à Deus por sempre estar ao meu lado, por ter me concedido saúde e coragem para realizar meu ideal tanto acadêmico como profissional, tornando-me uma cidadã mais cônica dos seus deveres sociais e uma pessoa preparada para os desafios impostos pela vida.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo geral apresentar uma proposta de Avaliação Institucional integrada ao planejamento de curto prazo, voltada às Universidades que pertencem ao COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas). Para subsidiar a proposta, foi feito um estudo de campo contemplando três Universidades pertencentes ao consórcio, chamadas nesta tese de UNI1, UNI2 e UNI3. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas envolvendo a comissão de Avaliação Institucional das Universidades, às Pró-reitorias e outras pessoas que estavam envolvidas nos processos de avaliação e planejamento institucional. Os resultados do trabalho de campo, juntamente com o referencial teórico, permitiram a construção da proposta integrada. Esta proposta está fundamentada em cinco pilares: (i) integração entre os elementos de avaliação e planejamento; (ii) uso de indicadores orientados ao planejamento; (iii) seqüenciamento das atividades anuais de avaliação e planejamento; (iv) estabelecimento do ciclo integrado de avaliação e planejamento; e (v) integração dos recursos humanos nos processos de avaliação e planejamento. A construção da proposta foi acompanhada de uma discussão que abordou o contraponto com a literatura, suas vantagens e limitações, bem como, a generalidade do modelo.

Palavras-chave:

universidades - avaliação institucional - planejamento - COMUNG - PAIUNG.

ABSTRACT

This thesis presents a proposal to integrate Institutional Evaluation and short term planning. This proposal was developed considering the scenario of the universities belonging to COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas). As a support for the proposition, three universities from this group, named UNI1, UNI2 and UNI3, were the subjects of interviews. Data were collected by semi-structured interviews involving the Universities Institutional Evaluation Commissions, Pro-Rectories, and other individuals involved with the institutional evaluation and planning process. The information from the interviews, along with information from the literature, were the basis for construction of the integrated approach. The proposed approach is sustained by five columns: (i) the integration of evaluation and planning elements; (ii) the use of indicators orientated for planning purposes; (iii) the sequential alignment of evaluation and planning activities; (iv) the establishment of an integrated cycle of evaluation and planning; and (v) the integration of the human resources engaged with the evaluation and planning process. The proposed approach was analyzed through a literature counterpoint and a discussion comprising its advantages, restrictions, and generality.

Key-words:

universities - institutional evaluation – planning – COMUNG - PAIUNG.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 COMENTÁRIOS INICIAIS	12
1.2 A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO	16
1.3 OBJETIVOS	21
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	21
1.5 MÉTODO.....	24
1.5.1 <i>Delimitação do estudo: escolha das instituições</i>	25
1.5.2 <i>Coleta de dados</i>	27
1.5.3 <i>Análise e tratamento dos dados</i>	28
1.5.4 <i>Elaboração de uma proposta para integração da avaliação institucional e planejamento anual nas UCGs</i>	29
1.6 ESTRUTURA	29
2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES E MODELOS.....	32
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	32
2.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	41
2.3 OBJETOS E FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO.....	44
2.4 CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO	46
2.5 MODELOS DE AVALIAÇÃO	47
3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CENÁRIO BRASILEIRO E LATINO-AMERICANO ...	63
3.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO A PARTIR DA LEI Nº 9.394/96.....	63
3.1.1 <i>Alguns indicadores quantitativos do ensino superior brasileiro</i>	67
3.1.2 <i>Uma análise qualitativa dos indicadores apresentados</i>	72
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL.....	76
3.2.1 <i>Contextualização</i>	76
3.2.2 <i>Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)</i>	81
3.2.3 <i>Outros modelos de avaliação vigentes no Brasil</i>	86
3.2.4 <i>Programa de avaliação institucional das universidades comunitárias gaúchas (PAIUNG)</i> 95	
3.3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	97
3.3.1 <i>Argentina</i>	97
3.3.2 <i>Uruguai</i>	104
3.3.3 <i>Chile</i>	109
3.3.4 <i>México</i>	111
3.3.5 <i>Colômbia</i>	113
4. PLANEJAMENTO E INDICADORES DE DESEMPENHO	116
4.1. PLANEJAMENTO	116
4.1.1 <i>Níveis de planejamento</i>	119
4.1.2 <i>O processo de direção do planejamento</i>	121
4.2. PLANEJAMENTO EM IES	122
4.3. PDI.....	129
4.4. USO E SELEÇÃO DE INDICADORES.....	131

4.4.1 Indicadores de qualidade.....	132
4.4.2 <i>Balanced Scorecard (BSC)</i>	136
4.5 INDICADORES DE DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR	139
4.6 PLANEJAMENTO E TOMADA DE DECISÃO	150
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	153
5.1 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNI1	153
5.1.1 <i>O processo de Avaliação Institucional</i>	154
5.1.2 <i>O processo de Planejamento Institucional</i>	175
5.2 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNI2	182
5.2.1. <i>O processo de Avaliação Institucional</i>	183
5.2.2. <i>O processo de Planejamento Institucional</i>	203
5.3 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNI3	209
5.3.1 <i>O processo de Avaliação Institucional</i>	210
5.3.2 <i>O processo de planejamento institucional</i>	225
6. CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA AO PLANEJAMENTO	229
6.1. DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NAS UCGS	229
6.1.1 <i>UNI1</i>	229
6.1.2 <i>UNI2</i>	235
6.1.3 <i>UNI3</i>	241
6.1.4. <i>Uma análise comparada das três instituições</i>	246
6.2. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTEGRADA AO PLANEJAMENTO ANUAL.....	249
6.2.1. <i>Apresentação da estrutura geral de avaliação e planejamento</i>	249
6.2.2. <i>Primeiro pilar - Integração entre os elementos de avaliação e planejamento</i>	250
6.2.3. <i>Segundo pilar - Uso de indicadores orientados ao planejamento</i>	252
6.2.4. <i>Terceiro pilar - Seqüenciamento das atividades anuais de avaliação e planejamento</i>	256
6.2.5. <i>Quarto pilar - Estabelecimento do ciclo integrado de avaliação e planejamento</i>	259
6.2.7 – <i>Agentes que realizam a avaliação</i>	269
6.3. DISCUSSÃO DA PROPOSTA	273
6.3.1. <i>Contraponto com a literatura</i>	273
6.3.2. <i>Vantagens</i>	278
6.3.3. <i>Dificuldades</i>	281
6.3.4. <i>Comentários referentes à generalidade da proposta</i>	285
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	288
7.1. CONCLUSÕES	288
7.2. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	293
REFERÊNCIAS	294

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - INSTITUIÇÕES QUE PERTENCEM AO COMUNG	26
FIGURA 2 - O PARADIGMA DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE SAUL	49
FIGURA 3 - MODELOS DE AVALIAÇÃO SINTETIZADOS POR SAUL	51
FIGURA 4 - MODELOS DE AVALIAÇÃO PROPOSTOS POR HOUSE.....	55
FIGURA 5 - PROPÓSITOS INSTITUCIONAIS DA UNR.....	103
FIGURA 6 - PROCESSO DE PLANEJAMENTO	117
FIGURA 7 - O PROCESSO DE PLANEJAMENTO	118
FIGURA 8 - ESQUEMA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	120
FIGURA 9 - PROCESSO DE DIREÇÃO DO PLANEJAMENTO.....	121
FIGURA 10 - ESQUEMA GERAL DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM UNIVERSIDADES	124
FIGURA 11 - MICRO, MESO E MACRO-AMBIENTE QUE ENVOLVEM AS IES.....	128
FIGURA 12 - EIXOS TEMÁTICOS ESSENCIAIS DO PDI	130
FIGURA 13 - INDICADORES DE DESEMPENHO DO FPNQ	135
FIGURA 14 - ESTRUTURA DO <i>BALANCED SCORECARD</i>	137
FIGURA 15 - INDICADORES INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO DO PAIUB (1993).....	142
FIGURA 16 - INDICADORES RELATIVOS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO DO PAIUB (1993).....	143
FIGURA 17 - INDICADORES INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO DO PAIUNG	146
FIGURA 18 - DIMENSÕES DE AVALIAÇÃO DO CRUB	149
FIGURA 19 - OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO NA UNI1	155
FIGURA 20 - PONTOS FORTES E FRACOS DA AVALIAÇÃO NO ANO DE 2000 NA UNI1	164
FIGURA 21 - APLICAÇÕES DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA AOS PÚBLICOS DA UNI3	220
FIGURA 22 - FLUXO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI1	230
FIGURA 23 - INDICADORES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI1	231
FIGURA 24 - FLUXO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA UNI1	234
FIGURA 25 - FLUXO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI2	237
FIGURA 26 - FLUXO GERAL DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI2.....	238
FIGURA 27 - FLUXO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA UNI2.....	240
FIGURA 28 - FLUXO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI3	242
FIGURA 29 - FLUXO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA UNI3.....	244
FIGURA 30 - PARALELISMO ENTRE OS ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO.....	251
FIGURA 31 - PROPOSTA DE INDICADORES ORIENTADOS AO PLANEJAMENTO	255
FIGURA 32 - CRONOGRAMA ANUAL DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO	257
FIGURA 33 - CICLO INTEGRADO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO	260
FIGURA 34 - PARALELO ENTRE A ABORDAGEM DE ARANTES (1998) E A PROPOSTA INTEGRADA	265
FIGURA 35 - INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO.....	266
FIGURA 36 - VISÃO GERAL DA PROPOSTA INTEGRADA	272
FIGURA 37 - PARALELO ENTRE A ABORDAGEM DE ANDRADE (2003) E A PROPOSTA INTEGRADA	276

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS BÁSICOS REFERENTES ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	68
TABELA 2 - TIPOS DE INSTITUIÇÕES.....	68
TABELA 3 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	69
TABELA 4 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS	69
TABELA 5 - TOTAL DE INSTITUIÇÕES E MATRÍCULAS POR REGIÃO DO BRASIL.....	70
TABELA 6 - TOTAL DE DOCENTES POR TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO	70
TABELA 7 - TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	71
TABELA 8 - TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS	71
TABELA 9 - REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS.....	72
TABELA 10 - INDICADORES DA UNI1.....	154
TABELA 11 - INDICADORES DA UNI2.....	182
TABELA 12 - INDICADORES DA UNI3.....	209

LISTA DE SIGLAS

AAInst – Assessoria de Avaliação Institucional
ABMES – Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUIES – Associação Nacional das Universidades e Instituições de Ensino Superior
ANUP – Associação das Universidades Particulares
APESC – Associação Pró-ensino de Santa Cruz do Sul
ASCUN – Associação Colombiana de Universidades
ASPEUR – Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo
CACs – Comissão de Avaliação por Cursos
CAI – Comissão de Avaliação Institucional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CCAI – Comissão Coordenadora da Avaliação Institucional
CCEI – Comissão Central de Avaliação Institucional
CENEVAL – Centro Nacional de Avaliação
CESU – Conselho Superior de Educação Superior
CFE – Conselho Superior de Educação
CIEES – Comitês Interinstitucionais
CIPP – Contexto, Entrada, Processo e Saída
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONACYT - Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CONAEVA – Comissão Nacional de Avaliação da Educação
CONEAU – Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
CONSUN – Conselho Universitário
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSE – Conselho Superior de Educação
DCE – Diretório Central dos Estudantes
GTs – Grupos de Trabalhos
ENC – Exame Nacional de Cursos
EUA – Estados Unidos
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAT – Fundação Attila Taborda
FCS – Faculdade de Ciências Sociais
FEEVALE - Centro Universitário Feevale
FEUU – Federação de Estudantes Universitários
FEE – Fundação de Economia e Estatística
FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do RGS
FOMES – Fundo para Modernização da Educação Superior
FPNQ – Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade
FUCA – Fundação Universidade de Cruz Alta
FUCS – Fundação Universidade de Caxias do Sul
FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo
FURI – Fundação Regional Integrada
GED – Gratificação de Estímulo à Docência

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
ICFES – Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOCE – Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
NAFTA – North American Free Trade Agreement
OP – Orçamento Programa
PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área.
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas
PAIUNI – Programa de Avaliação Institucional da UNI1
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PGA – Plano Geral de Ação
PGQP – Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade
PP – Plano Plurianual
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento
RDO – Resolução das Diretrizes Orçamentárias
RGS – Rio Grande do Sul
SEP – Secretaria de Educação Pública
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPU – Secretaria de Políticas Universitárias
SPAC – Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura
UCPel - Universidade Católica de Pelotas
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UCGs – Universidades Comunitárias Gaúchas
UDELAR – Universidade de La República
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – United Nations Educational Scientific and cultural organization
UNR – Universidade Nacional de Rosário
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNI1 – Universidade 1
UNI2 – Universidade 2
UNI3 – Universidade 3
UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISC - Universidade de Santa Cruz
UPE – Unidade de Planejamento e Avaliação
UPF - Universidade de Passo Fundo
URCAMP - Universidade da Região da Campanha
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

1.1 Comentários iniciais

No início do terceiro milênio, na periferia da pós-modernidade, onde se observa a hegemonia do discurso neoliberal e a crescente globalização, o discurso da educação assume um papel dominante no estabelecimento de uma proposta de futuro. O ensino superior, conduzido com inteligência e sensibilidade, traz esperanças no transcurso da mais severa crise financeira e fiscal que os países latino-americanos, grosso modo, estão atravessando. O tema do ensino, sem dúvida, está associado a uma avaliação crítica da universidade, vista em muitos casos e situações como anacrônica e desperdiçadora de recursos.

Santos (2000), lançando uma perspectiva global, questiona o modelo atual de universidade, caracterizando tal período como uma transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, que depara-se constantemente com situações de contradição, seja no ensino, na pesquisa e na extensão. Para melhor explicitar suas idéias, o autor cita que, no domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia, assim como, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional.

No seu entender, qualquer tipo de contradição gera no interior das instituições pontos de tensão no relacionamento, caracterizando três tipos de crises dentro das instituições: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional (SANTOS, 2000).

A crise de hegemonia se apresenta no momento em que há contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para a formação da força de trabalho qualificada. A crise de legitimidade, por sua vez, ocorre no momento em que há contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências, e as exigências sócio-políticas da democratização e

da igualdade de oportunidades. Enquanto que a crise institucional surge em função da contradição entre a reivindicação de autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Para Santos (2000, p. 192), tanto a crise de hegemonia, como a crise de legitimidade e a crise institucional eclodiram nos últimos vinte anos e continuam hoje em aberto, porém, destaca que a crise de hegemonia é a mais ampla, porque envolve a “exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite”. Coloca ainda que, na crise de legitimidade, “está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes”, ao passo que, na crise institucional, “está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária”.

Complementa Dias (2002, p. 14-15) que, em virtude de sua relação profunda com a sociedade, as instituições de educação superior têm por natureza a obrigação de se adaptar permanentemente aos movimentos das sociedades e, como estas estão sempre mudando, e a noção de mudança na prática implica em crise, as instituições de educação superior vivem em estado de crise permanente. Na sua visão, a crise é parte de sua natureza. *“De hecho, crisis de la palabra griega ‘Krisis’ que significaba en su origen decisión. Más tarde, esta palabra pasó a representar periodos de confusión o de tensiones. Implica una idea de transición, y las sociedades humanas, como las instituciones de educación superior, viven casi siempre en una situación de transición”*.

É importante observar, na opinião da autora deste trabalho, que o mercado não se interessa pela qualidade política do profissional; basta que este tenha uma qualidade formal. Além disso, o que orienta os mercados não são os parâmetros éticos e sim o lucro. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm que estarem atentas, tanto na demanda de mercados, quanto na produção de conhecimentos. Isto requer uma contínua avaliação interna e externa. É necessário cuidado ao situar a universidade de hoje, pois ela encontra-se no limite entre duas tenazes: um o de perder a dimensão acadêmica e converter-se em núcleo apenas empresarial e o outro de ficar na alta-cultura distanciando-se das necessidades da sociedade, circunscrevendo esta (alta-cultura) a guetos de iniciados. Ressalta-se que a idéia da excelência deve ser priorizada, pois a alta-cultura não é mercadoria, mas um dos ingredientes essenciais

que o espírito humano necessita para seu futuro. Então, esbarra-se, novamente, no processo avaliativo.

Quando se questiona o termo avaliação é preciso possuir argumentação teórica e prática para discutir o assunto, visto ser muito amplo e muitas vezes de difícil medição. Avaliar está presente no dia-a-dia de qualquer pessoa ou organização e tornou-se uma tarefa de fundamental importância em ambiente de trabalho, porque faz um diagnóstico do quão eficiente/ eficazes estão sendo tratados os recursos.

Empreender uma tarefa de avaliação requer possuir uma noção clara dos elementos que configuram a estrutura da universidade. Isso é necessário em razão de suas particularidades, visto que são organizações com diferenciais próprios, que a convertem em um tipo especial de instituição. Não será possível um conhecimento da totalidade institucional sem o conhecimento prévio das partes que integram essa estrutura e as formas como elas interagem entre si.

Na concepção de Cunha (1999), um elemento distintivo da maior importância, que se deve levar em consideração quando se compara a universidade com outro tipo de instituição, é que nesta a administração não pode ser considerada como atividade meio, em oposição às atividades-fim, a respeito das quais não restaria dúvida: o ensino, a pesquisa e a extensão. Na universidade a administração é obviamente um meio quando se consideram o ensino, a pesquisa e a extensão como fins, mas, a administração é também um fim no que diz respeito ao caráter formativo das relações entre estudantes, professores e funcionários.

Neste sentido, apontam Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 9) que, além das práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pois ela é “uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das redes de significações múltiplas e o conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”.

O tema avaliação, ganhou maior importância na década de 90, a partir de uma série de instrumentos que foram criados pelo governo federal, a fim de regular o sistema de ensino superior. Atualmente, tais instrumentos estão sendo objeto de análise, a partir da proposta Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) encaminhada ao governo

propondo uma série de modificações no então vigente sistema avaliativo 'imposto' às instituições (SINAES, 2003).

Diante deste contexto, acredita-se que o processo avaliativo nas IES tem que ser adaptado frente às mudanças observadas no cenário brasileiro, a fim de construir subsídios que auxiliem no aprimoramento da avaliação das dimensões ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão. Para tanto, considera-se de fundamental importância o debate sobre o como conduzir o processo de avaliação e, mais importante, como utilizar os resultados da avaliação no planejamento institucional.

É preciso que as instituições percebam que as decisões tomadas no ensino irão repercutir nas atividades de pesquisa e estas nas atividades de extensão. Esse é apenas um exemplo, porque todas as dimensões se apresentam de forma indissociável no cotidiano de cada instituição. Santiago (1999) faz uma discussão a esse respeito, enfatizando que se as universidades são eficazes na construção e aquisição do conhecimento, no domínio da investigação e, em parte, do ensino, elas são bastante ineficazes em aplicar as competências desenvolvidas às atividades de gestão (curricular, científica e administrativa), nomeadamente nos planos da promoção da cooperação ou do trabalho colaborativo, da inovação e mudança organizacional e da facilitação da comunicação entre os seus atores ou as suas diferentes unidades orgânicas.

Neste sentido, Belloni (2000) argumenta que é preciso que as instituições educacionais tenham consciência dos objetivos ou funções da avaliação institucional, ou seja, (i) estabelecer mecanismos de controle de qualidade do funcionamento e, principalmente, do produto das instituições, visando melhores padrões de eficiência e eficácia; (ii) fornecer informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, com vários objetivos, entre os quais, alocação de recursos humanos e financeiros, formulação de políticas e definição de prioridades e; (iii) institucionalizar um processo de sistemática de reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do seu funcionamento, isto é, o cumprimento da missão científica e social da universidade. Os três objetivos mencionados pela autora remetem a necessidade de integrar a avaliação ao planejamento institucional.

Do ponto de vista de Trigueiro (2000, p.85), além de ser pouco entendida por muitos membros da instituição, a avaliação institucional “é vista com desconfiança e receio, estando situada, normalmente, em área isolada, com pouco prestígio na organização, incapaz de propiciar reflexões de fundo sobre os reais problemas da instituição e, menos ainda, de ser

elemento de transformação”. Novamente, observa-se a importância da avaliação contribuir com o planos institucionais, através dos quais será operacionalizada a desejada transformação.

Pode-se considerar que tal desconfiância é fruto da diversidade conceitual muito grande ao ser abordado o tema, e isso pode ocorrer em função dos diferentes enfoques de avaliação adotados pelas instituições, bem como, da variedade de situações práticas em que o tema se inseriu, levando-se em consideração tanto os tipos de organizações envolvidas em processos de avaliação, quanto, para uma mesma organização, os vários modelos e procedimentos utilizados, às vezes desconectados uns dos outros e nem sempre precedidos por um trabalho conceitual mais sistemático (TRIGUEIRO, 1998; HOUSE, 2000).

1.2 A problemática em questão

É essencial perseguir modelos de excelência para as instituições de ensino. Para tanto, as universidades brasileiras começaram a criar mecanismos para atender demandas: a amplitude de propósitos, o ritmo acelerado da produção de conhecimentos, a crescente exigência de equipes, de laboratórios para o desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros. As universidades, além de procurarem atender as necessidades intelectuais e materiais, têm a preocupação constante em avaliar, reavaliar e tomar decisões cabíveis a cada situação.

Conhecer os fatores que motivaram o desenvolvimento do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras, pode ser considerado um primeiro passo no diagnóstico do ambiente interno e externo, o que por sua vez poderá proporcionar meios para embasar o planejamento institucional em instituições educacionais, a partir dos resultados coletados e analisados na avaliação institucional.

Porém, como é difícil abranger uma área tão grande de conhecimento como é o sistema de ensino superior brasileiro, constituído por instituições de caráter tanto público quanto privado, sendo o privado responsável por 87% das matrículas do País e o público por 13% (MEC/INEP, 2002), este trabalho possui como foco de análise o ensino privado, mais especificamente o segmento que constitui o **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas** (COMUNG) do Estado do RGS.

Tal segmento de universidades adota o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG) e é constituído por oito universidades do Estado do Rio Grande do Sul e um Centro Universitário de Ensino Superior. No total, as

instituições que formam o COMUNG congregam 42 *campi* universitários, abrangem mais de 380 municípios em suas áreas de influência, possuem cerca de 120.000 alunos no ensino de graduação e pós-graduação, mais de 6.000 professores e de 5.000 funcionários técnicos-administrativos, caracterizando o maior sistema de ensino superior no Estado (CAMPIS, 2003).

O PAIUNG foi criado em 1994, baseado no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que foi criado em 1993. A avaliação institucional é concebida neste programa, como um processo sistemático de busca de subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade institucional. Ela deve servir como um sensor que baliza o funcionamento da instituição e auxilia o planejamento, a tomada de decisões e a obtenção de padrões de excelência.

Estabelece três níveis políticos para a avaliação institucional: (i) o nível nacional, (ii) o nível regional das universidades comunitárias e (iii) o nível individual das instituições, sendo avaliadas as dimensões ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão.

O caráter comunitário das instituições universitárias que compõem o COMUNG tem sua origem na vontade e no esforço das comunidades locais. Desta forma, a articulação e o comprometimento da comunidade regional determina sua inserção na história do povo da região, sua gestão participativa e transparente, sua auto-gestão pela comunidade acadêmica com a participação institucionalizada do poder público e de entidades representativas da sociedade civil nos órgãos colegiados e a sua política de extensão universitária à comunidade. A atuação do COMUNG, como resultante da vontade coletiva das instituições consorciadas, promove o planejamento de ações conjuntas e constitui um esforço para enfrentar com propostas objetivas os desafios impostos pelas carências e necessidade da sociedade envolvida.

Menciona Leite (2003) que a avaliação institucional vem sendo um articulador das ações de cada IES, tanto no âmbito de sua especificidade e territorialidade, quanto na forma de integração ao Consórcio COMUNG. Refere que, embora as avaliações que estão sendo desenvolvidas pelas instituições possuem peculiaridades próprias, elas preservam o caráter participado que visa inserir tanto comunidade interna quanto externa no processo.

Oportuno frisar que o compromisso do COMUNG com o desenvolvimento das regiões e do Estado acontece por meio de parcerias feitas com os governos dos municípios, do Estado, da União e também com a sociedade civil, sendo suas ações norteadas por princípios como o compromisso com a qualidade universitária, com a comunidade regional, com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico das áreas de abrangência, com a manutenção da característica de instituição pública não-estatal e com a democracia (CAMPIS, 2002; 2003).

Pode-se dizer que tais universidades que pertencem ao COMUNG cobrem, por sua área de abrangência, 85% do território do Estado, representando mais de um terço das matrículas do ensino superior no RGS (Centro Universitário FEEVALE, 2002).

Segundo Campis (2003, p. 27), presidente do COMUNG, a questão do financiamento é o fator limitador das instituições comunitárias, visto que, cerca de 90% da construção do orçamento é obtido pelas mensalidades dos estudantes, o que limita profundamente o desenvolvimento de atividades de pesquisas de ponta, atividade que requer muitos recursos que são insuficientes se advindos somente das mensalidades dos alunos. “E na medida em que as mensalidades não são pagas, e o Estado não cumpre com suas obrigações de repassar recursos como do crédito educativo, ou mesmo de não repassar recursos de programas de financiamento que oferece aos estudantes, o ônus é de fato das nossas instituições, que ficam anos, em muitos casos, sem receber os recursos, tendo que recorrer a bancos para manter o seu funcionamento, para poder pagar salários, para poder pagar a sua manutenção”.

No que se refere a avaliação institucional, as universidades que constituem o consórcio vem trabalhando continuamente neste processo, encontrando-se em diversos estágios de desenvolvimento do programa. Pode-se dizer que algumas já conseguiram finalizar todas as etapas propostas, enquanto outras ainda se encontram em processos de desenvolvimento, seguindo suas próprias metodologias de trabalho, ancoradas na proposta de avaliação, e outras estão adotando novos modelos para atingir seus objetivos, como o proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Sabe-se que várias são as dificuldades que as universidades encontram no decurso de seus trabalhos de avaliação, visto que não há uma base de dados comum (e seus respectivos indicadores), que integre de forma generalizada as informações que estão sendo coletadas e que poderiam facilitar a análise da situação e posterior tomada de decisão. Percebe-se que

além de recursos tecnológicos, as universidades deparam-se, também, com questões de recursos humanos, ou seja, cada universidade possui uma comissão de avaliação que é constituída por funcionários, professores e alunos, e esses muitas vezes não possuem clareza sobre o que vem a ser de fato a avaliação, o que ela é e o que proporciona. Os trabalhos são desenvolvidos, muitas vezes, sem comprometimento, mesmo porque é uma exigência tanto interna quanto externa às universidades, e os seus resultados, posteriormente, são pouco utilizados, em virtude da dificuldade de tratamento dos dados e, também, da falta de envolvimento do poder central.

Tais dificuldades apontadas anteriormente, juntamente com outras podem ser encontradas no relato oriundo do III Seminário Temático do PAIUNG realizado em Santa Cruz do Sul nos dias 13 e 14 de novembro de 2001, como exemplos:

- dificuldade de sensibilização de alguns segmentos da comunidade acadêmica; falta de adesão de alguns cursos e departamentos; resistência à avaliação; desmotivação dos alunos em avaliar quando não vêem os resultados imediatos na qualidade do curso; falta de uma comissão permanente de avaliação; falta de divulgação do que é produzido em função da avaliação interna; dificuldade de instalação de uma cultura avaliativa entre alunos e professores; maior destaque aos resultados da avaliação externa do que os resultados da avaliação interna; pouca participação dos acadêmicos nos seminários de avaliação do curso; rotatividade no grupo de avaliação, entre outros (Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC);
- dificuldades na divulgação dos resultados das avaliações para todas as pessoas envolvidas no processo, falta de maior participação da comunidade acadêmica no processo; falta de melhoria quanto ao aproveitamento do potencial dos resultados disponibilizados pela avaliação institucional aos gestores, em todas as instâncias da universidade; necessidade de institucionalizar não apenas a avaliação mas a discussão e implementação de ações tomadas com base em seus resultados (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI);
- demora na aprovação das diretrizes curriculares de vários cursos; despreparo pedagógico didático dos docentes; alguns atos da legislação (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI).

Pode-se dizer que muitas das dificuldades elencadas no ano de 2001 no seminário temático das comunitárias, também foi relatado no ano de 2003, por Leite, quando da elaboração do artigo *'Programa de avaliação institucional das universidades comunitárias gaúchas: construção e desenvolvimento do PAIUNG'*, onde a autora apresenta um relato da experiência de avaliação das universidades que pertencem ao Consórcio, em comemoração aos dez anos do PAIUNG, mencionando, de um modo geral, que as instituições deparam-se com problemas de vários tipos como: dificuldades na manutenção das comissões de avaliação com a desejável continuidade, ou a escassa participação, até a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos. Aponta que em alguns casos os dados não estão integrados e interpretados e, muitas vezes, não estão ajustados aos objetivos propostos pela avaliação e pela missão institucional.

No entender de Leite (2003, p.33), os processos avaliativos desenvolvidos pelas instituições que pertencem ao COMUNG podem ser caracterizados como processos de conhecimento e de interlocução, salientando que muitas das universidades vem adquirindo conhecimentos importantes sobre o território de sua área de atuação. “Diversas medidas de aperfeiçoamento vêm sendo tomadas em algumas instituições a partir dos subsídios apresentados pelos processos avaliativos. Focados especialmente na graduação, ultimamente os processos avaliativos vêm tendendo a englobar, e em alguns casos o fazem efetivamente, também a pós-graduação, a pesquisa, a extensão e a gestão”.

Por meio das dificuldades apontadas, percebe-se que um dos principais critérios da avaliação não está sendo trabalhado, ou seja, a sua utilidade para o melhoramento das atividades das instituições, da busca contínua da qualidade institucional e, principalmente, para a tomada de decisão em relação os rumos do ensino, da pesquisa e da extensão. É preciso verificar que a avaliação deve servir para avaliar tais funções, mas também para propiciar a base para o planejamento institucional. Se isso não ocorrer, ela pode cair no descrédito da população avaliada.

Díaz (1995) salienta que não existe autêntica avaliação enquanto não se leve a efeito a oportuna tomada de decisão. No seu entender, a avaliação se constitui numa ferramenta de melhoria, mas sua utilidade está condicionada aos processos de tomada de decisão. Porém, salienta que, quando não existem políticas para assegurar a qualidade dentro das instituições, é muito difícil que as informações provenientes das avaliações possam ser utilizadas para tomar decisões.

A fim de melhor compreender e visualizar o desenvolvimento do processo de avaliação institucional nas Universidades Comunitárias Gaúchas (UCGs) e entender a forma como esse processo auxilia no planejamento institucional, este trabalho possui as seguintes questões norteadoras:

- Como se dá o processo de avaliação institucional em UCGs e de que forma tal processo remete ao planejamento institucional?
- Até que ponto o processo de avaliação institucional serve de subsídios à gestão das finalidades de ensino, pesquisa e extensão nas Universidades eleitas para o estudo?

1.3 Objetivos

Considerando as questões norteadoras anteriormente definidas, formulou-se como objetivo geral deste trabalho *desenvolver um modelo de avaliação institucional integrado ao planejamento de curto prazo, voltado para a realidade das UCGs.*

A fim de complementar o objetivo geral, bem como, limitá-lo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- levantar referencial teórico sobre avaliação institucional no Brasil e em outros países latino-americanos, a fim de contrapor as teorias à prática da avaliação institucional nas UCGs;
- descrever o processo de avaliação institucional nas UCGs;
- descrever o processo de planejamento anual nas UCGs;
- Identificar a integração existente entre os processos de avaliação e planejamento nas UCGs;

1.4 Justificativa do estudo

As universidades, diante de um contexto marcado pela competitividade local, regional e global, pelas exigências governamentais e institucionais, pelos anseios da comunidade acadêmica onde está inserida, têm buscado uma análise mais aprofundada acerca do desenvolvimento das suas atividades e a conseqüente qualidade delas resultante, tendo em vista a prestação de contas à sociedade, considerando critérios de excelência, equidade e relevância social.

A avaliação institucional tem sido tema obrigatório em qualquer reflexão que se faça hoje em âmbito universitário. Atualmente, as universidades sofrem cobrança por parte do governo, da imprensa, da comunidade, de outras instituições, inclusive entre as universidades, o que vem a demonstrar a importância do retorno dos resultados das avaliações para a própria manutenção da imagem institucional.

É inegável a importância da avaliação como meio de reflexão e aperfeiçoamento de toda atividade humana, seja em nível pessoal ou profissional. A consolidação de uma prática avaliativa, neste contexto, requer um trabalho transparente, de participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica, o que implica critérios legítimos e confiáveis, de modo a tornar públicos os seus resultados. Para tanto, este processo deve ser contínuo e sistemático, promovendo uma constante revisão e aperfeiçoamento dos objetivos e prioridades científicas e sociais da universidade.

Salienta-se que um processo de avaliação deve ter utilidade para todos os envolvidos; viabilidade; espaço com condições técnicas, administrativas, políticas, acadêmicas e sociais; deve ser exato em termos da utilização de instrumentos adequados, garantindo clara comunicação entre os envolvidos e, ainda, assumindo o caráter ético.

Avaliar é preciso ser entendido como um processo que exige compromisso permanente, tanto com relação ao produto quanto para com o agente promotor da produção. Somente a partir de uma efetiva avaliação é possível tomar decisões conducentes com as reais necessidades. Assim sendo, a avaliação institucional liberta-se de toda e qualquer concepção individual, para tornar-se um compromisso para com o universo da universidade (BOTH, 1994).

Não é fácil operar mudanças que promovam o aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Contudo, sem mudanças desta ordem, de mentalidade, de atitude, não se faz uma avaliação institucional. O esforço avaliativo deve ter por finalidade básica o aprimoramento do que vem sendo feito a partir da análise e da reflexão sobre os dados que emergem do próprio processo. De qualquer forma, avaliação é sempre uma questão polêmica e complexa que demanda clareza e convencimento ao encaminhar as formas de enfrentar os problemas. O compromisso com a qualidade e a competência passa, necessariamente, pelo investimento criterioso em recursos humanos e avaliação constante do que a universidade produz no ensino, na ciência, na tecnologia e na cultura.

Acredita-se que este trabalho proporcionou melhores condições para conhecer o ambiente organizacional que circunda as universidades objeto deste estudo. No que tange ao processo de avaliação institucional, considera-se que os seus resultados podem ser um espelho das ações das instituições em um determinado período de tempo, ou seja, as suas políticas, os seus objetivos e as suas metas refletem-se nas atitudes das pessoas que estão envolvidas com o processo.

Deste modo, para que a avaliação conquiste os resultados a que realmente se destina, é preciso mobilizar as pessoas envolvidas, de modo a propiciar um maior comprometimento com todas as etapas do processo. Quando se fala em mudança de mentalidade das pessoas, é preciso que se leve em consideração os valores que cada um considera importante para sua vida. O conjunto desses valores, crenças, atitudes é que forma a cultura existente em cada instituição. Cada pessoa tem seu modo de vida, tem seu estilo pessoal, tem a sua cultura. Em um ambiente acadêmico essas culturas têm que serem trabalhadas para que se consiga alcançar os objetivos fins da instituição.

Neste sentido, reforçam Moscovici e Doise (1991) apud Santiago (1999) dizendo que os valores constituem a dimensão mais relevante do quadro referencial das organizações, podendo ser considerados como a moldura do espaço mental de tomada de decisão. No entanto, Ristoff (1995, p. 46) indica que a avaliação se caracteriza como não sendo neutra, ou seja, não é neutra e desinteressada a linguagem: “há valores que prezamos e que queremos que se instalem, em um dado momento histórico, com a consciência de que eles não são necessariamente eternos, pelo menos não na forma em que hoje os concebemos”.

Deste modo, o que deve ficar claro é que o processo de avaliação institucional deverá ser apoiado em uma cultura que lhe dê sustentação, uma cultura capaz de transmitir a todos os envolvidos a sua real importância, pois somente assim ele será capaz de fazer parte do processo de gestão organizacional. É preciso que seus resultados realmente sejam aproveitáveis, que seus indicadores sejam motivos para discussão no meio acadêmico, que ela seja base para instigar a reflexão em todas as instâncias institucionais.

Para tanto, considera-se que o processo de avaliação deve estar integrado ao processo de planejamento institucional, efetivando os esforços das instituições em buscar a excelência acadêmica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Faz-se necessário a sincronia dos esforços a fim de visualizar a instituição como um sistema, constituído de partes articuladas,

continuamente analisando informações e fornecendo suporte ao planejamento e tomada de decisão.

Diante do contexto onde estão inseridas as universidades, e considerando suas ansiedades quanto as futuras reformas no ensino superior, é urgente pensar alternativas que promovam mudanças substanciais em pontos estratégicos, mudanças que dinamizem as estruturas constituídas, os referenciais criados, as práticas de trabalhos adotadas. Acredita-se que pensar avaliação e planejamento de forma integrada não somente ajudará na gestão das mudanças necessárias para cumprir determinações governamentais, como também, auxiliará nas reformas internas de condução de ambos os processos, objetivando atingir níveis de excelência.

Finalizando, justifica-se este trabalho pela relevância de tal assunto no meio acadêmico. A velocidade do mundo atual exige que as avaliações contribuam no planejamento institucional e, desta forma, sejam incorporadas como elemento do processo de gestão. Para tanto, faz-se necessário que a avaliação possua, acima de tudo, respaldo dentro das instituições, respaldo esse que garanta a sua continuidade. É preciso que a mesma seja visualizada como um instrumento importante ao processo decisório, porque é inútil avaliar sem a perspectiva de efetuar correções de rumo, somente para cumprir certos critérios impostos pelo governo, sem visualizar as melhorias que a mesma pode vir a acrescentar ao ambiente institucional.

1.5 Método

A abordagem adotada na pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 32) um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificando quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, podendo incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos.

Para o autor há no mínimo cinco diferentes aplicações para a estratégia de estudos de casos, ou seja: (i) explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamento; (ii) descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre; (iii) ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação, de modo descritivo; (iv) explorar aquelas situações nas quais

a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados e, (v) pode ser uma meta-avaliação, ou seja, o estudo de um estudo de avaliação (YIN, 2001).

Desta forma, considera-se que as possibilidades de aplicações de estudo de caso mencionadas por Yin (2001) são adequadas a esta tese, visto que a partir dos casos selecionados foi possível conhecer o contexto onde estão inseridas as instituições de ensino, visualizando o desenvolvimento e funcionamento dos processos de avaliação e planejamento e reunindo elementos para a construção de uma proposta de avaliação institucional integrada ao planejamento anual, objetivo principal deste trabalho.

1.5.1 Delimitação do estudo: escolha das instituições

O COMUNG é constituído por oito universidades comunitárias gaúchas e um centro universitário de ensino superior (FEEVALE) localizado em Novo Hamburgo. As universidades são as seguintes: Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade Católica de Pelotas (UCPel). A Figura 1 sumariza as principais características das instituições pertencentes ao COMUNG.

A pesquisa foi realizada em três UCGs que fazem parte do COMUNG, as quais foram escolhidas levando-se em consideração os seguintes critérios:

- (i) o **ano de reconhecimento** enquanto Universidade (selecionando-se duas com reconhecimento recente e uma reconhecida há mais tempo);
- (ii) a **região** onde está localizada a instituição (considerando-se as características regionais, foram escolhidas três instituições com sede principal em regiões diferentes);
- (iii) **estágio** em relação ao processo de avaliação institucional e a contribuição em relação ao uso de novos enfoques para enriquecer tal processo (sabe-se que algumas das instituições escolhidas já completaram todo o ciclo proposto e outras ainda encontram-se em processos de desenvolvimento).

CARACTERÍSTICAS	UNICRUZ	UNISC	UNIUI	URI	UPF	UCS	UCPEL	URCAMP	FEEVALE
CIDADE	Cruz Alta (Sede)	Santa Cruz do Sul (Sede)	Ijuí (Sede)	Erechim (Sede)	Passo Fundo (Sede)	Caxias do Sul (Sede)	Pelotas (Sede)	Bagé (Sede)	Novo Hamburgo
REGIÃO¹	Noroeste	Centro-Oriental	Noroeste	Noroeste	Noroeste	Nordeste	Sudeste	Sudoeste	Metropolitana de POA
RECONHECIDA COMO UNIVERSIDADE	1993	1993	1985	1992	1968	1967	1960	1989	1999 como Centro Universitário
MANTENEDORA	FUCA	APESC	FIDENE	FURI	FUPF	FUCS	SPAC	FAT	ASPEUR
Nº ALUNOS GRADUAÇÃO	4.460	9.588	10.351	11.286	13.226	25.241	7.165	6.908	12.500
Nº PROFESSORES	411	564	564	700	902	1.176	546	522	583
Nº FUNCIONÁRIOS	316	501	574	300	881	867			418
Nº CURSOS DE 3º GRAU	31	33	30	26	48	35	27	29	36
Nº CURSOS ESPECIALIZAÇÃO	18	22	14	22	+80	50	11	10	18
Nº CURSOS MESTRADO	3	4	3	6	15	16	3	1	-
Nº CURSOS DOUTORADO	-	2	-	1	-	4	-	-	-
CAMPI EXTENSÃO NÚCLEO	Extensões em Ibirubá, Salto do Jacuí, Tapera, Santa Bárbara	Campi: Sobradinho Extensões em Capão da Canoa e Venâncio Aires	Campi: Santa Rosa, Três Passos, Panambi, Núcleo: Santo Augusto e Tenente Portela	Campi: Santo Ângelo, Frederico westphalen e Santiago; Extensões em São Luiz Gonzaga e Cerro Largo	Campi: Carazinho; Casca; Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões e Soledade	Unidades Universitárias: Bento Gonçalves; Guaporé; Vacaria; Nova Prata; Veranópolis; Canela; São Sebastião do Caí; Farroupilha	Extensões em Arroio Grande, Camaquã, Canguçu, Jaguarão, Pinheiro Machado, Piratini, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar	Campi: Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Santana do Livramento, São Gabriel, Alegrete, São Borja e Itaqui	Campi: Hamburgo Velho e Vila Nova (Novo Hamburgo)
ABRANGÊNCIA	~25 municípios	~ 26 municípios	~47 municípios	~100 municípios	~60 municípios	~70 municípios	~25 municípios	~ 14 municípios	~ 14 municípios

Figura 1 - Instituições que pertencem ao COMUNG

Fonte: Site das instituições; E-mail junto às instituições; CD Rom Anuário Estatístico do RGS - FEE, v. 30, 1998; FRANCO (1997); LEITE (2000); PAIUNG (2001)

¹ De acordo com a classificação da FEE em Mesoregião do planalto riograndense

Levando-se em consideração tais critérios selecionou-se as seguintes universidades para fazer parte deste estudo:

- UNI1: por ser uma universidade jovem, reconhecida recentemente. Utiliza para avaliação das dimensões 'ensino, pesquisa e extensão' a metodologia proposta pelo PAIUNG e estuda a possibilidade de implementar a metodologia proposta pelo PGQP para avaliação da dimensão 'gestão'. Tal universidade localiza-se na região centro-oriental do Estado do RGS, região fumageira que é constituída por população basicamente alemã.

- UNI2: por ser uma universidade relativamente jovem, coordena o processo de avaliação institucional das universidades do COMUNG. Adota como metodologia de avaliação a proposta pelo PAIUNG e já finalizou todas as etapas que compõem o programa. Localiza-se na região noroeste do Estado do RGS, região basicamente agrícola e de colonização alemã, italiana, polonesa, etc.

- UNI3: por ser uma universidade mais antiga, considerada como a primeira instituição de ensino superior do interior do Estado do RGS; por estar diretamente vinculada a igreja, e assim ser um diferencial em relação as demais, bem como, por estar adotando atualmente o modelo de avaliação institucional proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que possui 14 dimensões de avaliação. Localiza-se na região sudeste do Estado do RGS, sendo colonizado por população de origem portuguesa, espanhola e francesa.

1.5.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizadas pesquisas documentais, bibliográficas e de campo.

- Pesquisa documental: refere-se a documentos coletados durante o período de pesquisa nas universidades. As informações que foram coletadas dizem respeito ao acompanhamento da sistemática do processo de avaliação institucional, identificando os instrumentos utilizados, método de tratamento e análise dos dados, seleção da amostra, resultados alcançados/ esperados visando o planejamento institucional em relação às finalidades de ensino, pesquisa e extensão; estatuto; regimento interno; projeto de avaliação institucional; projeto institucional da universidade; pesquisas realizadas e em andamento; publicações realizadas referente ao tema, entre outros.

- Pesquisa bibliográfica: feita através de pesquisas em livros técnicos, periódicos especializados, *internet*, jornais, anais de congressos, jornadas de pesquisa, entre outros.
- Pesquisa de campo: através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas junto à reitoria, pró-reitorias, vice-reitorias, comissões de avaliação e outras pessoas que estavam envolvidas tanto com o processo de avaliação quanto com o processo de planejamento nas instituições, no período de setembro de 2002 à maio de 2003. O instrumento de coleta pode ser visualizado no Apêndice 1 deste trabalho.

As entrevistas tiveram como principal objetivo entender a dinâmica dos processos de avaliação institucional e planejamento nas universidades e, desta forma, ter subsídios para melhor compreender o nível de relacionamento junto às atividades de avaliação e planejamento de curto prazo nas instituições pesquisadas.

Gil (1987, p.113) define entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. É bastante adequada para a obtenção de informações “acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Em entrevistas semi-estruturadas utilizam-se questões abertas, que permitem ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador não está predeterminando sua perspectiva através de uma seleção prévia de categorias de questões. A qualidade dos dados na entrevista depende da habilidade do entrevistador, do nível de confiança que se estabelece entre entrevistador e entrevistado e da relevância da pesquisa para os entrevistados. Mostrar interesse e entusiasmo pelo trabalho, oferecer os resultados/ conclusões da pesquisa, ou mesmo a transcrição das entrevistas ou das notas e cuidar para não vazar informações de entrevistas anteriores são maneiras adicionais de ganhar a confiança dos entrevistados (ROESCH,1996).

1.5.3 Análise e tratamento dos dados

A análise e tratamento dos dados levou em consideração duas vertentes de trabalho, ou seja, o processo de avaliação e o processo de planejamento institucional. No que se refere a primeira vertente, foi preciso ter claro **como acontece a avaliação** nas universidades

estudadas, em especial, a trajetória de cada uma frente ao modelo avaliativo proposto pelo PAIUNG (o qual propõe a avaliação das dimensões: ensino, pesquisa, extensão e gestão) e pelo CRUB (que propõe a avaliação em 14 dimensões - Missão, objetivos e vocação da instituição, Ensino, Pesquisa, Relações externas, Corpo docente, Corpo discente, Corpo técnico-administrativo, Administração acadêmica dos cursos, Controle do produto, Organização e governo, Planejamento e avaliação, Recursos de informação, Recursos de infra-estrutura física e recursos financeiros). O objetivo principal foi entender a dinâmica de funcionamento, descrevendo situações que ajudaram na compreensão e descrição de todo o processo.

A outra vertente de trabalho foi o estudo de **como acontece o planejamento institucional**. Neste ponto, procurou-se verificar os tipos de planejamentos existentes nas instituições e a forma de condução dos respectivos planos junto às unidades.

Por fim, após entendido como acontece a avaliação e o planejamento nas instituições em estudo, foram identificadas as relações entre esses dois contextos, mais especificamente, foi estudada a forma com que os resultados da avaliação subsidiam ao planejamento institucional.

1.5.4. Elaboração de uma proposta para integração da avaliação institucional e planejamento anual nas UCGs

A última etapa do método propõe a elaboração de uma proposta, adequada à realidade das UCGs, para a condução integrada das atividades de avaliação institucional e planejamento anual. A proposta foi elaborada levando-se em consideração o referencial teórico que embasou esta tese, bem como as experiências práticas de avaliação que ocorreram em outras universidades de países latino-americanos e, mais especificamente, nas universidades que compõem este estudo. Tal proposta objetiva, acima de tudo, que a avaliação seja integrada ao processo de planejamento anual, fornecendo subsídios para a tomada de decisão nas universidades.

1.6 Estrutura

O estudo estrutura-se da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o tema em estudo, evidenciando a problemática da avaliação no contexto institucional. Para tanto, aborda de modo generalizado a importância da integração das funções da Universidade (ensino,

pesquisa, extensão) para a consecução de seus fins. Nesta pequena análise utilizou-se as abordagens de Requeña (1995), Dias Sobrinho e Balzan (1995), Trigueiro (1998; 2000), Dias Sobrinho (1998; 2000), Cunha (1999), Santiago (1999), House (2000) e Santos (2000). Ainda, neste capítulo, o tema proposto é justificado apresentando os objetivos norteadores, bem como, a metodologia empregada.

O segundo, terceiro e quarto capítulos apresentam a revisão bibliográfica, abordando aspectos conceituais que embasam e sustentam o trabalho.

No segundo capítulo é trabalhado o tema Avaliação Institucional, apresentando sua contextualização, concepção, objetos e função, critérios e modelos avaliativos. Neste item, utilizou-se os referenciais propostos por Neave (1988), Schwartzman (1992), Durhan (1992), House (1992, 2000), Stufflebeam e Schinkfield (1993), Requeña (1995), Saul (1995), Afonso (2000), Bielschowski (1996), Nevo (199-), Fernández (2000), House e Howe (2001) e Nowaski (2001).

No terceiro capítulo, Avaliação Institucional no Brasil e em outros Países Latino-americanos, apresenta-se um panorama geral do funcionamento do sistema de ensino superior no Brasil, com alguns indicadores de desempenho e uma análise qualitativa de tais indicadores, embasados em informações fornecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sustentados em análise de autores como Silva Júnior e Sguissardi (1999), Sampaio (2000), Bittar (2001) e Brant, Gioielli e Bertolucci (2001).

Também apresenta-se uma contextualização do desenvolvimento da avaliação no Brasil, caracterizando o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e outros modelos avaliativos, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG). Os autores que sustentaram esta contextualização foram: Ristoff (1995, 1999), Trindade (1996), Carvalho e Spagnolo (1997), Both (1998), Fávero (1998), Lourenço (1998), Santos Filho (1999), Dias Sobrinho (1999, 2000), Belloni (2000), Catani e Oliveira (2000), Leite (2000), Leite, Tutikian e Holz (2000), Palharini (2000, 2001), Brant (2001), Castro (2001), Figueiredo (2001) e Vazquez (2001).

Neste capítulo, apresenta-se ainda a experiência de avaliação institucional em outros países latino-americanos, sendo estes a Argentina, Uruguai, Chile, México e Colômbia. Cabe salientar que na Argentina e no Uruguai, além de apresentar o referencial teórico sobre o assunto, também será apresentada a experiência de avaliação na Universidade de Rosário

(UNR), localizada em Rosário/ Argentina e a experiência da Universidade de La República (UDELAR), Montevideo/ Uruguai. Nesta parte, os referenciais teóricos utilizados foram os seguintes: Campbell (1996), Leite (1997), Bentancur (1998), Lemaitre (1999), Sarmiento (1999), Silva (1999), Vries (1999), Krotsch (1999), Leite, Tutikian e Holz (2000), Arocena e Sutz (2001), Alvarez, Espíndola e Fonte (2001, 2002) e Zuñiga (2002).

No quarto capítulo, Planejamento e Indicadores de Desempenho, apresentam-se conceitos de planejamento institucional e a importância dos indicadores (tanto qualitativos quanto quantitativos) de desempenho. Nesta parte foram utilizadas as abordagens de Simon (1972), Boclin (1991), Martinez (1991), Torroba (1991), Díaz (1995), Clemen (1996), Kaplan e Norton (1997), Schwartzman (1997), Arantes (1998), Sveiby (1998), Bateman e Snell (1998), Dias Sobrinho (1998), Pegoraro (1999), Tachizawa e Andrade (1999), Sandres (1999), Maximiano (2000), Thompson Jr. e Strikland III (2000), Robbins (2000), Estrada (2001), Dias (2002), Kloeckner (2002), Marinho e Selig (2002), Rocha (2002), Mâsih, Marinho e Selig (2002), Bodini (2003), Andrade (2003), Lacombe e Heilborn (2003), Shimitt e Mafra (2003), Silva (2003) e documentos do FPNQ, CRUB, PAIUB e PAIUNG.

O quinto capítulo apresenta os resultados das pesquisas realizadas junto às universidades eleitas para o estudo através de análise, discussão e tratamento dos dados. As universidades escolhidas foram selecionadas levando-se em consideração alguns critérios e foram chamadas, neste trabalho, de UNI1, UNI2 e UNI3. A análise dos dados contemplou duas vertentes de trabalho, ou seja, a avaliação e o planejamento institucional nas universidades em estudo.

O sexto capítulo apresenta a proposta de uma abordagem integrada da avaliação institucional e planejamento anual em UCGs. Inicialmente, são identificados os modelos utilizados nas três universidades pesquisadas. Em seguida, são apresentados os pilares que sustentam a proposta integrada, com seus elementos constituintes, principal contribuição desta tese. Neste capítulo, também são discutidas as vantagens, as dificuldades de implantação e a própria generalidade do modelo proposto.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais e recomendações de futuras pesquisas para a área.

2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES E MODELOS

2.1 Contextualização

A avaliação institucional constitui uma prática recente na maioria dos países, com exceção dos EUA, onde avaliações de diferentes tipos são feitas por órgãos não governamentais, há muitos anos, resultando em fonte importante de informações comparativas relativas à qualidade dos cursos, ao desenvolvimento de áreas de pesquisa, às áreas mais desenvolvidas em cada universidade (DURHAN, 1992).

Pode-se considerar que a preocupação com a qualidade das instituições de educação superior surge num contexto que pode ser caracterizado por um desajuste entre Estado, Universidade e Sociedade. Diversas mudanças em nível social estão demandando novas exigências das universidades, que, por sua vez, não podem responder a tais pronunciamentos sem transformar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento. Neste contexto, surgem diferentes modelos de universidades, assim como pressões de diferentes tipos para que se autoavaliem ou sejam avaliadas. Desta forma, a qualidade da educação e a sua avaliação assumem um papel fundamental. Tais mudanças dizem respeito a globalização, expansão e diversificação do sistema de ensino superior, ao surgimento do Estado Avaliador, ao surgimento de novas tecnologias, entre outras.

Segundo Neave (1988), o Estado Avaliador é uma forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e Universidade, originado nos anos setenta e oitenta na Europa, assumindo diferentes maneiras. Em sistemas baseados na descentralização, o Estado Avaliativo aparece como um passo para um maior controle central; por outro lado, em sistemas baseados na centralização, o papel do Estado avaliativo é de uma maior flexibilidade e, portanto, maior descentralização.

En cambio, la aparición del 'Evaluative State' está unido a dos grandes cambios en el momento, propósito y lugar de la evaluación tanto en el proceso de creación de un programa sobre la enseñanza superior como de la 'política de adhesión' a esse programa. El primero supone la unión de la 'evaluación rutinaria' y la 'evaluación

estratégica. El segundo conlleva un claro cambio hacia una evaluación 'a posteriori' (NEAVE, 1988, p. 21).

Cabe salientar que a avaliação *a posteriori* trabalha controlando o produto, não controlando o processo. Isso aporta importantes avanços para a política da educação superior no momento em que (i) representa uma mudança de enfoque, de uma preocupação centralizada em políticas de igualdade e justiça social, tema predominante quando a educação superior passou de elitista para ensino de massas; (ii) porque concentrando-se no produto estabelece-se uma nova finalidade para o ensino superior, sem relacioná-la com as demandas individuais, mas com as necessidades de mercado, e (iii) porque proporciona um poderoso instrumento para dirigir as instituições (NEAVE, 1988).

Afonso (2000, p. 66) indica que, de um modo geral, tal expressão significa num sentido amplo que o Estado “vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica de mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Durhan (1992, p. 198) menciona que, na Inglaterra, França e Holanda, o que está acontecendo é o estabelecimento de um sistema altamente centralizado de avaliação do conjunto dos estabelecimentos de ensino superior e sua associação, especialmente na Inglaterra, a um sistema de distribuição dos financiamentos para os diferentes estabelecimentos que tende a interferir na autonomia tradicional das universidades. Esta autora indica que o governo britânico estabeleceu uma política educacional que favorece a relação com o sistema produtivo e, desta forma, tem pressionado no sentido de desenvolver essa área e promover uma racionalização dos custos das universidades. “Não se trata portanto de um mero fantasma a idéia de que a avaliação institucional possa constituir um instrumento poderoso de controle do Estado sobre as universidades e, assim, de distribuição de sua autonomia”.

No entender da referida autora, há três problemas claramente visíveis no sistema europeu que apresentam semelhanças ao Brasil e que dizem respeito ao crescimento e diversificação do ensino superior, seus efeitos sobre a qualidade do ensino e seu custo crescente para os fundos públicos (DURHAN, 1992).

Na concepção de House (1992), antes de 1965 o termo avaliação vinha a significar o emprego de testes ou avaliação de currículo, onde o trabalho estava basicamente concentrado em especialistas em medição que vibravam ao mostrar a validade dos novos currículos

propostos. Depois de 1965, surgiu um grande número de investigadores de diferentes e dispersas disciplinas tentando oferecer suas idéias sobre como deveria ser feita a avaliação e, juntamente com especialistas em medição e em conteúdo, podia-se encontrar profissionais de outras áreas de conhecimento como psicólogos, sociólogos, administradores e inclusive alguns filósofos.

Tal diversificação no que se refere às áreas de atuação dos avaliadores fez com que os mesmos enfrentassem uma crise de identidade, pois não sabiam muito bem qual era o seu papel, se era a de investigadores, administradores de testes, professores, organizadores ou filósofos. Além disso, não existiam organizações profissionais dedicadas ao assunto, tampouco publicações especializadas através das quais os mesmos pudessem trocar informações e, quando existiam, eram publicações inéditas que circulavam basicamente nos círculos de especialistas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Complementa Guba (1966) apud Stufflebeam e Shinkfield (1993) dizendo que o campo da avaliação era amorfo e fragmentado, ao referir-se que muitas avaliações estavam sendo dirigidas por pessoas sem qualificação, assim como, por investigadores metodológicos que tentavam adaptar seus métodos às avaliações educativas. Desta maneira, os estudos avaliativos estavam sobrecarregados de confusão, ansiedade e hostilidade fazendo com que a avaliação educacional como especialidade possuísse nenhuma dimensão política.

Em parte como resposta às transformações estruturais ocorridas entre 1965 e 1990, a metodologia, a filosofia e a política de avaliação mudaram substancialmente, pois a avaliação evoluiu para uma concepção pluralista, o que transformou sua ênfase inicial em métodos quantitativos por métodos de investigação qualitativos (HOUSE, 1992).

Stufflebeam e Shinkfield (1993) citam cinco períodos importantes que marcaram o desenvolvimento do processo avaliativo nos EUA, cada qual com sua significância histórica, seus avanços e retrocessos, mas que de uma maneira geral simbolizaram a época com discussões e descobertas. Baseiam tal evolução histórica nos estudos de Ralph W. Tyler, conhecido como o pai da avaliação educacional. Tais períodos podem ser assim descritos:

- 1) Até 1930: período pré-tyleriano
- 2) De 1930 a 1945: período tyleriano
- 3) De 1946 a 1957: período da inocência

4) De 1958 a 1972: período do realismo

5) De 1973 a 1993: período do profissionalismo.

A seguir, caracteriza-se cada um dos períodos citados levando-se em consideração, principalmente, o referencial teórico de Stufflebeam e Shinkfield (1993).

1) Período pré-tyleriano (até 1930):

Salientam Stufflebeam e Shinkfield (1993) que avaliar indivíduos e programas não é uma atividade recente, pois surgiu no mínimo no ano 2000 a.C., quando alguns oficiais chineses dirigiam algumas investigações dos serviços civis; no Séc. V a.C., quando Sócrates e outros mestres gregos utilizaram questionários avaliativos como parte de sua metodologia didática; no Séc. XIX, na Inglaterra, comissões reais foram criadas para avaliar os serviços públicos; em 1845 nos EUA, Horace Mann dirigiu uma avaliação baseada em testes de rendimento para pesquisar se as escolas de Boston educavam bem seus estudantes; entre 1887 e 1898 Joseph Rice, estudou os conhecimentos em ortografia de 33.000 estudantes de amplo setor escolar e concluiu que a grande insistência no ensino da ortografia, em voga no momento, não havia produzido avanços substanciais na aprendizagem. Este estudo está geralmente reconhecido como a primeira avaliação formal sobre um programa educativo realizado na América.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1993), um aprofundamento maior do tema ocorreu nos primeiros anos deste século com o surgimento dos testes padronizados que objetivava que a educação fosse mais eficiente para que um maior número de estudantes pudesse utilizar os recursos então disponíveis nas escolas.

Porém, somente recentemente tem-se considerado a avaliação como uma prática profissional, uma prática que faz parte do cotidiano das instituições e realizada por pessoal capacitado, no entanto, é oportuno frisar que boa parte do trabalho avaliativo moderno continua baseando-se em idéias e técnicas que já se aplicavam há muito tempo, como, por exemplo, as entrevistas, as comissões, a acreditação e as comparações experimentais de vários programas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

2) Período tyleriano (de 1930 a 1945):

Nos primeiros anos da década de 1930, Ralph Tyler criou o termo avaliação educacional e publicou um método que supunha uma clara alternativa aos problemas até então

enfrentados, ou seja, publicou uma ampla e renovadora visão do currículo e da avaliação. A principal característica de seu método era que se centrava em objetivos claramente definidos. Definia avaliação como algo que determina se tem sido alcançado determinados objetivos e cabia aos avaliadores, nesta concepção, ajudar a quem elaborava os currículos a clarear o rendimento dos estudantes, que havia sido precisamente determinado através da realização do currículo (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Desta forma, a elaboração do currículo ficava tanto influenciada pelos conteúdos que deviam os alunos aprender quanto pela evolução do rendimento dos mesmos. Cabe salientar que a tecnologia utilizada nos testes de desenvolvimento serviria de base para a elaboração de testes relacionados com os objetivos propostos e também aos relacionados com as diferenças individuais, com as normas nacionais ou do Estado.

Salientam Stufflebeam e Shinkfield (1993) que durante a década dos anos 30, os EUA como o resto do mundo, caiu nas profundidades da grande depressão. As escolas, como outras instituições públicas, se depararam com a ausência total de recursos e otimismo. Quando Roosevelt tentava com sua *'New Deal'* tirar deste abismo a economia americana, Jonh Dewey e alguns outros autores tentaram contribuir para que a educação se convertesse em um sistema dinâmico e inovador. Com o nome de educação progressiva, este movimento refletiu a filosofia do pragmatismo e empregou os instrumentos da psicologia comportamental.

Tyler estava envolvido neste processo quando lhe encarregaram de dirigir a área de investigação do *Eight-Year Study* da universidade do Estado de Ohio. Este estudo foi elaborado a fim de examinar a efetividade de certos currículos renovadores e estratégias didáticas que estavam sendo empregadas em 30 escolas ao longo de toda América. Os resultados do estudo foram notáveis porque ajudaram Tyler a difundir, ensaiar e demonstrar sua concepção de avaliação educacional de uma maneira imediata, ressaltam Stufflebeam e Shinkfield (1993).

Através deste programa de âmbito nacional, Tyler pode publicar o que ele via como um método que possuía vantagens sobre os demais. Desde o momento em que a avaliação tyleriana incluía comparações internas entre os resultados e os objetivos, já não necessitava recorrer a custosas e problemáticas comparações entre grupos de controle e grupos experimentais. O método centrava-se em determinar o grau de êxito, diferentemente de outros

métodos que determinavam fatores como a qualidade do ensino, o número de livros que havia na biblioteca, os materiais e a participação da comunidade.

Em meados da década de 1940, Tyler já havia conseguido o reconhecimento suficiente para exercer uma grande influência sobre o panorama educacional (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

3) Período da inocência (1946 a 1957):

Para a sociedade americana, os últimos anos da década de 1940 e a década de 1950 foram períodos destinados ao esquecimento da guerra, da depressão e a tentativa de criar e desenvolver novas atitudes, adquirir recursos e buscar desfrutar de uma boa vida. Embora, tenha sido uma época de plenitude, tal período foi marcado pela pobreza e desespero nas cidades do interior e nas áreas rurais. Contudo, parecia que quase ninguém, exceto os afetados, perceberam o fato. Foi um período de profundos prejuízos raciais e de segregação; um período de exorbitado consumo e de grande desperdício dos recursos naturais e um período de esmagador desenvolvimento da indústria e da capacidade militar (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Em se tratando de avaliação, o período retratou uma expansão das ofertas educacionais, de pessoal e das facilidades, pois foram construídos novos edifícios; surgiram novos tipos de instituições educacionais, como os colégios comunitários; e foi incrementada a inscrição aos programas educativos para professores. No entanto, embora houvesse se expandido o setor da educação, a sociedade não parecia ter um grande interesse em formar professores competentes, em localizar e solucionar as necessidades dos menos privilegiados ou em identificar e solucionar os problemas do sistema educativo. Os educadores escreviam sobre avaliação e sobre a recompilação dos dados mais importantes, mas não traduziam estes esforços em termos de melhorar os serviços educativos.

Em conseqüência, referem Stufflebeam e Shinkfield (1993), esta falta de objetivos provocou o atraso dos aspectos técnicos da avaliação, porém houve um considerável desenvolvimento dos instrumentos e estratégias aplicadas aos distintos métodos avaliativos, como os testes e a experimentação comparativa. Isto fez com que os avaliadores dispusessem de novos serviços de testes e de novas maneiras de qualificá-los, de algoritmos para designar objetivos de comportamento, de novos modelos experimentais e novos procedimentos estatísticos para analisar os dados educativos.

Durante este período, as avaliações educacionais dependiam, em grande parte, dos limites dos distritos escolares locais. As escolas dependiam do interesse e das habilidades locais para poder fazer ou não uma avaliação. As agências federais e estatais, todavia, não estavam inseridas no campo de avaliação de programas. Os fundos destinados às avaliações provinham dos cofres locais, de fundações ou de organizações profissionais. Esta ausência de ajudas exteriores e de apoios para realização das avaliações em todos os níveis da educação originou a chegada do próximo período da história da avaliação.

4) Período do realismo (1958 a 1972):

A época da inocência na avaliação teve uma queda brusca com o auge, no final da década de 1950 e princípio da década de 1960, das avaliações de projetos de currículos, em grande escala, financiado por estabelecimentos federais. Este período marcou o final de uma era de complacência e ajudou a empreender profundas mudanças, guiadas pelo interesse público e dependendo do dinheiro dos contribuintes para financiamento. As novas metodologias avaliativas deveriam estar relacionadas com conceitos como utilidade e relevância (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Na visão de Requeña (1995), a declaração de guerra contra a pobreza promulgada em 1965 pelo presidente John Kennedy, destinando grande quantidade de fundos a programas sociais, impulsionou a avaliação ao começar a estudar até que ponto os programas haviam atingido seus objetivos.

Em princípios da década de 1960, alguns dos mais importantes avaliadores educacionais perceberam que seus trabalhos e suas conclusões não ajudavam consideravelmente aos que elaboravam currículos. A ‘nata’ da comunidade avaliativa educacional participava nestes esforços para avaliar os novos currículos; estavam adequadamente financiados e aplicavam cuidadosamente a tecnologia que havia sido desenvolvida durante a década passada ou inclusive antes. Apesar de tudo isto, começaram a concluir que os esforços não tinham êxito (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Esta valoração negativa ficou perfeitamente refletida num histórico artigo de Cronbach (1963), apud Stufflebeam e Shinkfield (1993), que, examinando os esforços avaliativos do passado, criticou duramente os conceitos em que haviam se baseado as avaliações por sua falta de relevância e utilidade e aconselhou aos avaliadores que abandonassem suas inclinações e se dedicassem a fazer avaliações baseadas em comparações

dos resultados obtidos em testes tipificados, realizados por grupos experimentais e de controle. Crombach recomendou aos avaliadores que tratassem a avaliação não como se fosse uma ‘corrida de cavalos’ entre programas competidores, mas como um processo consistente em recolher e tratar informação que possa ajudar a quem elabora os currículos.

Como resultado da crescente inquietude produzida pelos esforços realizados nas avaliações com resultados sempre negativos, o *Phi Delta Kappa* criou o *National Study Commitee on Evaluation*. Este comitê concluiu que a avaliação educacional ‘era vítima de uma grave enfermidade’ e recomendou o desenvolvimento de novas teorias e métodos de avaliação, assim como novos programas para preparar os próprios avaliadores. Ao mesmo tempo, começaram a aparecer novas concepções sobre avaliação citadas por Stufflebeam e Shinkfield (1993):

- Provus (1971); Hammon (1967); Eisner (1967), Metfessel & Michael (1967) propuseram uma reforma do modelo Tyler.

- Glaser (1963); Tyler (1967) e Popham (1971) recomendaram os testes baseados em critérios como uma alternativa aos testes baseados em normas.

- Cook (1966) solicitou a utilização do método de análise sistemática para avaliação de programas.

- Scriven (1967); Stufflebeam, (1967, 1971) e Stake (1967) criaram novos modelos de avaliação que se distanciavam radicalmente dos métodos anteriores.

Estas concepções reconheciam a necessidade de avaliar as metas, examinar as inversões e analisar o perfeccionismo e a prestação dos serviços, assim como, determinar os resultados que se desejavam (ou não) obter do programa. Também insistiram na necessidade de julgar o mérito ou o valor do objeto de avaliação.

5) Período do profissionalismo (1973 a 1993):

Aproximadamente em 1993, o campo da avaliação começou a cristalizar e a emergir como uma profissão diferenciada das demais, relacionada com seus antecedentes de investigação e controle (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Na visão de House (1992), o campo da avaliação se converteu em multidisciplinar, com várias opções em desenvolvimento. Os avaliadores educativos marcaram historicamente seus começos em Ralph Tyler, os provenientes da psicologia em Donald Campbell e os da sociologia em Edward Suchman. Continua o autor enfatizando que desta mescla de áreas emergiram algumas escolas de avaliação como a de Illinois, com sua longa experiência em medição e desenvolvimento curricular; Northwestern, com seus desenhos experimentais; Western Michigan, com seu enfoque na tomada de decisão e Stanford, com seus esforços interdisciplinares.

Porém, na visão de Stufflebeam e Shinkfield (1993), apesar da crescente busca de métodos adequados, do incremento da comunicação, do entendimento dos principais teóricos e do desenvolvimento de novas técnicas, a prática atual de avaliação tem mudado pouco na maioria dos casos. Está claro que é necessário renovar os esforços para educar os avaliadores em novas técnicas e para desenvolver técnicas adicionais.

Durante as duas últimas décadas, o crescente conflito social tem colocado o problema dos valores em lugar destacado. Nestes termos, House (2000) sugere um questionamento. Indaga de onde procedem os valores em uma avaliação, já que tradicionalmente os objetivos propostos no programa têm servido como fonte de critérios. Na sua concepção os valores referem-se a opiniões, crenças, preferências, interesses, carências, necessidades ou desejos (HOUSE e HOWE, 2001).

Suchman apud Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 115) define valor como “qualquer aspecto de uma situação, atividade ou objeto que tenha um interesse particular, como ser bom, mau, desejável, indesejável ou coisas deste estilo”. Os valores podem estar construídos como formas de organizar a atividade humana, baseada em princípios que determinam tanto as metas como o perfeccionismo dos programas, assim como o meio de alcançar essas metas.

Os valores individuais e sociais influenciam nas concepções sobre as tarefas da avaliação em: i) seu ponto de partida, ao colocar o que deve avaliar-se; ii) em seu desenvolvimento, ao selecionar as formas de avaliação e iii) ao final dos processos, ao formular juízos e sugerir recomendações. Por sua vez, “os juízos da avaliação se baseiam em valores relacionados com ideologias pessoais e profissionais e com o nível de compromisso social dos avaliadores” (NOWALSKI, 2001, p. 96).

No entanto, salienta Nowalski, é importante reconhecer o papel político das instituições e dos sujeitos que avaliam porque este é proeminente em valorações e qualificações de centros, sujeitos e programas, visto que o avaliador tem responsabilidades com os avaliados, com a instância que a contrata, bem como, com a sua própria posição.

Desta forma, na visão de House e Howe (2001), é importante que haja uma distinção entre quem são os reais destinatários da avaliação e quem são os interessados. Os destinatários são as pessoas que lêem os informes de avaliação e podem utilizar de algum modo os resultados, enquanto que os interessados são as pessoas que recebem o produto, o programa ou a política, colocando em jogo seus interesses. Com frequência, alguns destinatários são os mesmos interessados.

Bielschowski (1996) reforça dizendo que a responsabilidade essencial da avaliação seria a de identificar e examinar valores de modo a propiciar suporte a decisões relevantes, para tanto, utilizando plenamente os valores envolvidos junto aos legítimos interessados.

De modo geral, a avaliação deve considerar cada grupo cujos interesses estão vitalmente afetados de uma forma ou de outra (HOUSE e HOWE, 2001).

2.2 Concepções de avaliação

A avaliação apresenta muitos aspectos e os diferentes autores referem-se a conceitos distintos quando utilizam o termo avaliação. Alguns a consideram como um juízo sobre a qualidade; outros como uma atividade diária que é executada sempre que é tomada uma decisão; em educação é associada algumas vezes a exames e refere-se de maneira restrita aos resultados dos alunos, entre outros entendimentos. Assim como o termo apresenta diferentes significações, a bibliografia também oferece múltiplas perspectivas, conforme refere Nevo (199-).

Belloni (2000) argumenta que é preciso esclarecer que a avaliação pode ser tanto de natureza educacional quanto institucional. A avaliação educacional se refere à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar e à avaliação de currículos e a avaliação institucional se destina à avaliação de instituições ou políticas.

A avaliação educacional concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; é, também, avaliação educacional aquela que se destina a análise de currículos ou programas de ensino de um curso, de

um nível ou modalidade de ensino, ou ainda de atividades de qualificação profissional, inclusive de curta duração.

A avaliação institucional tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. A avaliação de instituições educacionais refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELLONI, 2000, p. 40).

Ressalta Belloni (2000) que parte das proposições voltadas para a avaliação educacional são adequadas às características e necessidades da avaliação institucional.

Considera-se avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social (BELLONI, 2000, p. 41).

Neste sentido, fala-se em avaliação centrada nos objetivos (Tyler, 1950); avaliação de mérito (Scriven, 1967); avaliação orientada para a tomada de decisão (Crombach, 1963; Alkin, 1969; Stufflebeam e outros, 1971; Cooley e Bickel, 1986); avaliação como sinônimo de medida (Thorndike e Hagen, 1961); avaliação como tipo de investigação (Suchman, 1967; Cooley e Bickel, 1986); entre outras (NEVO, 199-).

Cada autor, de acordo com sua metodologia de trabalho, objetivo ou marco teórico de referência, atribui uma definição distinta de avaliação. Porém, questiona Nevo ao colocar “O que é então avaliação? O que significa? É algo complexo ou é um conceito simples que complicam os *experts*?” Na sua concepção o que os diversos autores vem realizando é tentar diferenciar avaliação de outros conceitos relacionados a ela como o de medida ou investigação (NEVO, 199-, p. 20).

Na visão de Gonzalez (1987) apud Requeña (1995), na primeira fase de desenvolvimento, a avaliação dos sistemas educativos recorre a conceitos e métodos das ciências da organização (teoria dos sistemas) e da psicologia experimental (método de investigação experimental). Porém, juntamente a estas contribuições, nos últimos anos, tomaram força novos enfoques metodológicos baseados na epistemologia fenomenológica, e usados preferentemente na investigação antropológica.

Nevo (199-) apresenta algumas definições de avaliação:

- Ralph Tyler (1950) concebe avaliação como o processo de determinar até que ponto se está alcançando realmente os objetivos educativos.

- Cronbach (1963); Stufflebeam (1969) e Alkin (1969) concebem avaliação como um processo de proporcionar informação para a tomada de decisão.

- Scriven (1967); Stufflebeam (1974); Eisner (1979); House (1980) referem-se a avaliação de mérito ou de valia.

- Stake (1967); Guba e Lincoln (1981) consideram avaliação como uma atividade que compreende tanto a descrição como o juízo crítico.

- Nevo (199-) define avaliação como o recolhimento sistemático de informação referente à natureza e a qualidade dos objetos educativos.

- O *Joint Committee on Standards to evaluation* (1981) considera avaliação como a investigação sistemática da valia ou do mérito de um objeto.

Cabe salientar que o juízo crítico mencionado por Stake, Guba e Lincoln baseia-se “em critérios que, na maior parte dos casos, estão determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais dos indivíduos ou entidades que financiam a avaliação” (NEVO, 199-, p. 22).

Tais critérios, na concepção de Scriven apud Requeña (1995), constituem um processo que requer três fases:

1) Desenvolvimento de critérios de mérito justificáveis que especifiquem o que tem que fazer ou como tem que funcionar um programa para ser rotulado como bom.

2) Para cada critério há que se especificar normas de funcionamento que indiquem níveis ou graus de mérito.

3) A avaliação é simplesmente o recolhimento de informação sobre o comportamento destes critérios para estimar se têm alcançado ou não os padrões prefixados de funcionamento.

Conclui Requeña (1995, p. 23) que é preciso levar em consideração que todas as definições sobre avaliação de centros educativos dependem da perspectiva e importância que o autor atribui aos seguintes parâmetros: avaliação interna-externa; avaliação qualitativa-quantitativa; e avaliação somativa-formativa. A avaliação de instituições escolares “deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico,

permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para melhorar a instituição educativa”.

Conforme Saul (1995), a abordagem quantitativa fundamenta-se em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos, expressando forte influência do rigor positivista. Sua preocupação principal é a de verificar se os objetivos previamente estabelecidos foram ou não alcançados. Fazem parte desta abordagem os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas e aqueles cujo enfoque está na tomada de decisão.

Saul (1995) indica que a abordagem qualitativa incorpora técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, de investigação de campo. É um enfoque pluralista com flexibilidade metodológica. Menciona como exemplos deste tipo de abordagem as avaliações responsiva de Stake e iluminativa de Parlett e Hamilton.

2.3 Objetos e função da avaliação

Segundo Nevo (199-), alunos e professores tem sido os tradicionais objetos da avaliação em educação, enfatizando que, a maioria dos instrumentos de medida e avaliação encontrados na literatura até meados da década de 1960 refere-se à avaliação de aprendizagem dos alunos. Porém, destaca o autor, a avaliação não deve se limitar somente a esta população, visto que nos últimos anos instrumentos e métodos de avaliação estão sendo criados para avaliar projetos, programas, materiais de instrução e docentes.

A determinação do objeto a ser avaliado é de suma importância para o desenho da avaliação, porque ajuda a decidir que tipo de informação deve ser coletado e como a mesma deve ser analisada, bem como ajuda a esclarecer e resolver conflitos de valores das pessoas interessadas ou afetadas pela avaliação (Guba e Lincoln, 1981 apud NEVO, 199-).

Para Fernández (2000, p. 43) é importante compreender a concepção de avaliação que está sendo utilizada, ou seja, se a avaliação for tratada como um processo experimental, objetivo ou quantitativo a pergunta que se faz é ‘a quem vamos avaliar?’, de outro modo, se a avaliação for vista como um processo de participação, através de um enfoque qualitativo a pergunta é ‘para quem?’. Há uma mudança substancial na forma de conduzir o processo, visto que, é preciso que fique clara a real finalidade da avaliação, “*es decir debo valorar para mejorar, o evaluar para controlar*”.

Desta maneira, Fernández (2000) levanta uma questão importante quando se pensa em avaliação, ao distinguir entre avaliação para a reprodução e controle do sistema ou avaliação para verificação das aprendizagens como processos de emancipação e autonomia. Assim, o autor salienta que tanto o docente quanto os alunos devem ser o eixo do processo avaliativo e o papel do avaliador, neste contexto, é de apoio, ajuda, facilitador dos meios, instrumentos e elementos do conhecimento.

No que tange as funções da avaliação, o primeiro autor a mencionar as suas principais funções foi Scriven (1967) quando sugeriu a distinção entre avaliação formativa e somativa. Na função formativa a avaliação é utilizada para a melhoria e o desenvolvimento de uma atividade, programa ou produto e, na função somativa, para prestação de contas, certificar ou selecionar. Como segunda função, Stufflebeam (1972) referindo-se as funções propostas por Scriven sugeriu a distinção entre avaliação proativa, que serve à tomada de decisão e avaliação retroativa, que serve para delimitar responsabilidades. A terceira função da avaliação é a psicológica ou sociológica (House, 1974, 1993; Patton, 1978; Cronbach e outros, 1980; Cronbach, 1982; Weiss, 1983) e na quarta função está a sua utilidade para o exercício da autoridade (Dornbusch e Scott, 1975; Johnson e Glasman, 1983) refere Nevo (199-).

Stufflebeam e Shinkfield (1993) reforçam o entendimento sobre a distinção entre avaliação formativa e somativa. Para os autores a formativa ajuda a desenvolver programas e outros objetos, enquanto que, a avaliação somativa calcula o valor do objeto uma vez que tem sido desenvolvido e colocado no mercado. Em suma, a avaliação formativa é realizada para ajudar o pessoal a perfeccionar qualquer coisa que está operando ou desenvolvendo e a somativa serve aos consumidores proporcionando avaliações independentes que comparam os custos, os méritos e os valores dos distintos programas ou produtos.

Neste sentido, Bielschowski (1996), que de modo geral o papel da avaliação é dar respostas às indagações, que por sua vez, provêm de três grupos de interessados: os que têm poder de decisão sobre o objeto ou o foco em questão (programa, curso de ação, instituição, etc); os que, fora da instituição ou desse objeto, influem direta ou indiretamente na formulação de políticas relacionadas ao foco de atenção; e aqueles que formam o corpo da instituição ou do programa e que vivem e dinamizam seu cotidiano.

2.4 Critérios para a avaliação

Segundo Requeña (1995) diversos autores têm buscado estruturar uma dinâmica de avaliação que respeite tanto os princípios de rigor da investigação como os da ética de ação. Para tanto, há aqueles que optam por determinados critérios de investigação, ou seja, alguns enfatizam a avaliação qualitativa / formativa / etnográfica e outros uma perspectiva quantitativa/ somativa/ avaliativa.

Na primeira perspectiva destacam-se autores como Stake (1972), MacDonald (1976), Santos Guerra (1990), House (1990), Ângulo Rasco e Contreras Domingo (1991) e na segunda perspectiva, Stufflebeam (1978), Martim (1988), MacDonald (1991), Kells (1991), Spee (1991) e Mora Ruiz (1991), salienta Requeña (1995).

Cada um dos enfoques leva em consideração uma série de critérios ou padrões que regem o processo avaliativo. Tais critérios, estabelecidos por um grupo interdisciplinar (*Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation*, 1981) formado por 17 membros que representavam 12 organizações profissionais relacionadas com avaliação em educação, aconselham que os avaliadores e os clientes cooperem entre si para que as avaliações possam cumprir quatro condições principais, ou seja: utilidade, viabilidade, exatidão e ética (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993; BIELSCHOWSKI, 1996).

Quanto à utilidade, enfatiza-se que o processo avaliativo em sua totalidade deve ser útil a todos os envolvidos. A viabilidade diz respeito à possibilidade de execução e à oportunidade no tempo, no espaço e nas condições em geral e, por isso, trata-se de viabilidade técnica, administrativa, política, acadêmica e social, entre outras. Quanto à exatidão, é o mesmo que dizer corretamente conduzida, o melhor possível, com instrumentos adequados e sintonizados com a fonte de informação e a questão avaliativa. Finalmente quanto à ética, o essencial é que a avaliação seja conduzida sempre que for apropriado fazê-lo, ou seja, de modo justo, sem ferir valores e for justificada com transparência e respeito entre os que dela participam (BIELSCHOWSKI, 1996, p. 32-32).

Salienta Nevo (199-) que a maior parte dos *experts* estão de acordo que os critérios utilizados na avaliação de um objeto específico devem ser determinados dentro do contexto específico do objeto e da função da avaliação.

Para Fernández (2000) a escolha dos critérios de avaliação é de suma importância porque ajuda no esclarecimento da finalidade do processo avaliativo, ou seja, o porque ou para que se está avaliando. Para o autor as finalidades se convertem em pacto entre os participantes da avaliação com respeito aos critérios que devem ser levados em consideração na hora de fazer a intervenção, bem como em compromisso e responsabilidade pessoal e

como grupo. Assim, a finalidade da avaliação vai ser definida em função dos interesses e expectativas dos diferentes agentes que influenciam no processo.

Por sua vez, House (1998, p. 114) afirma que para que sejam consideradas acreditáveis, as avaliações deverão ser baseadas em duas práticas principais. Uma delas é o emprego de uma metodologia científica objetiva, enquanto a outra relaciona-se aos avaliadores que deverão ser politicamente independentes dos programas e das políticas sob avaliação. Continua o autor dizendo que, além de ser científica e independente, a avaliação deverá ser vista como justa, “com isso quero dizer que os interesses e os pontos de vista relevantes devem ser representados na avaliação.

Para House (2000), a concepção de justiça opera mais em qualidade de marco de referência, visto que, o avaliador atua por intuição e a sua intuição não somente se refere a justiça, mas ao seu próprio interesse, e a filosofia pode ajudá-lo a melhorar tal intuição mediante a reflexão sobre as teorias da justiça (utilitarista, intuicionista-pluralista e a justiça como equidade de Rawls).

2.5 Modelos de avaliação

Na visão de Van Dalen e Meyer (1971) apud Requeña (1995) modelos de avaliação são estruturas simplificadas ou conhecidas que se empregam para investigar a natureza dos fenômenos que os científicos desejam explicar. O modelo de avaliação é a síntese dos conhecimentos que o avaliador emprega para conhecer a realidade a avaliar.

House (2000, p. 23) também denomina os modelos de avaliação como enfoques e/ou paradigmas, colocando que os modelos constituem elaborações idealizadas dos enfoques de avaliação, ou seja, “são muitas as contingências distintas que configuram uma avaliação real, portanto, esta pode adotar muitas formas ainda que comece, desde o ponto de vista conceitual, como um tipo concreto. Em outras palavras, um modelo é um tipo ideal”.

Tais modelos diferem em função do que busca alcançar o avaliador e/ou a pessoa que contratou os serviços a serem efetuados, tendo alguns modelos tendências a serem mais autocrático do que democrático. Em função do contexto que envolve o processo avaliativo ser muitas vezes desconhecido, impera sobre ele fatores que podem distorcer as suas reais proposições.

Muitos são os autores que apresentam enfoques e/ou modelos avaliativos que podem ser empregados de acordo com as finalidades a que está sujeito o programa a ser avaliado, bem como os objetivos que desejam alcançar àqueles que necessitam da avaliação. Neste sentido, MacDonald apud Requeña (1995), realiza sua classificação em função de opções políticas nos estudos de avaliação, distinguindo:

a) Avaliação burocrática: constitui o serviço incondicional da autoridade educativa que maior controle possui sobre a distribuição dos recursos educativos. O avaliador aceita os valores das autoridades e oferece a informação que lhes ajudará a levar a cabo os objetivos de sua política.

b) Avaliação autocrática: constitui um serviço condicional das autoridades governamentais. Oferece uma validação externa de sua política em troca da aceitação de suas recomendações.

c) Avaliação democrática: é um serviço de informação da comunidade inteira sobre as características do programa educativo. O patrocínio do estudo de avaliação em si, não concede direito especial sobre este serviço.

Pode-se perceber, de acordo com a classificação de MacDonald, que a avaliação está de certa forma condicionada aos objetivos das autoridades governamentais e incidem sobre ela seus valores, seus interesses e seu poder de influência.

Saul (1995, p. 61) apresenta uma proposta de avaliação emancipatória, que se caracteriza “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. No seu entender, emancipador é libertador, visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos deterministas, estimulando-o a escrever a sua ‘própria história’ e assim criar as suas próprias alternativas de ação.

Segundo a autora os objetivos básicos desta avaliação são: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. Para tanto, Saul também trabalha com os valores que guiam o processo avaliativo, quando coloca que é o homem quem vai guiar suas ações de acordo com os seus valores, ou seja, com aquilo que acredita ao longo da sua história. A Figura 2 apresenta o paradigma da avaliação emancipatória proposta por Saul.

Saul (1995) coloca que tal paradigma emancipatório baseia-se em três vertentes teórico-metodológicos, ou seja, avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva; e a pesquisa participante. A Figura 3 apresenta um resumo dos modelos de avaliação propostos por Stufflebeam (1968), Scriven (1967), Parlett e Hamilton (1972) e Stake (1967 e 1984) para avaliação de currículos, conforme citado por Saul (1995).

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	- Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	- Qualitativo - Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	- Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	- Político-pedagógica
COMPROMISSOS	- Propiciar quer pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. - O avaliador se compromete com a 'causa' dos grupos que se propõe a avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	- Emancipação - Decisão democrática - Transformação - Crítica educativa
OBJETIVOS	- Iluminar o caminho da transformação - Beneficiar audiências em Termos de torná-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	- Programas educacionais ou sociais
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	- Antidogmatismo - Autenticidade e compromisso - Restituição sistemática (direito à informação) - Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	- Descrição da realidade - Crítica da realidade - Criação coletiva
PROCEDIMENTOS	- Dialógico - Participante - Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.
TIPOS DE DADOS	- Predominantemente qualitativos - Utilizam-se também dados quantitativos
PAPEL DO AVALIADOR	- Coordenador e orientador do trabalho avaliativo - O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	- Experiência em pesquisa e em avaliação - Habilidade de relacionamento interpessoal.

Figura 2 - O paradigma de avaliação emancipatória de Saul

Fonte: SAUL (1995, p. 64)

AUTORES CATEGORIAS	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT e HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
ENFOQUE	Avaliação para tomada de decisão	Avaliação de mérito	Avaliação iluminativa	Avaliação responsiva
DEFINIÇÃO	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de dados de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos.	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
OBJETIVO	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	Iluminar, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as reações avaliativas de diferentes grupos em relação ao programa.
PAPEL DO AVALIADOR	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa)	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e repostas dos indivíduos.	A .Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. B. Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.
IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO DE AVALIAÇÃO	1. Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação. 2. Dirigido pelo administrador.	1. Envolve julgamentos de valor. 2. Considera muitos fatores. 3. Requer o uso de investigações científicas. 4. Avalia uma entidade do ponto de vista formativo e somativo.	1. Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. 2. Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. 3. Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. 4. Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.	1. Inclui matrizes para coleta e interpretação dos dados. As matrizes prevêem três corpos de dados: a. antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b. transações: sucessão de relações que se estabelecem entre pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem; c. resultados: conseqüências do processo ensino-aprendizagem. Esse conjunto de dados permeia e se cruza com quatro categorias de informação: intenções, observações, padrões, julgamentos, definindo celas para registro de observações. 2. Requer adaptação contínua dos objetivos da avaliação e dos métodos de coleta de dados enquanto os avaliadores familiarizam-se com o programa e com o contexto da avaliação. Permite a inclusão de métodos alternativos de natureza qualitativa e quantitativa.
LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA	1. Pouca ênfase em preocupação com valores. 2. Processo de tomada de decisões não é claro; metodologia indefinida. 3. Complexidade na utilização. 4. Custo alto.	1. Comparação do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados, ocasionando problemas metodológicos. 2. Ausência de previsão	1. Natureza subjetiva do método. 2. Necessidade de habilidades especiais para o avaliador; técnicas intelectuais e de relacionamento interpessoal. 3. Característica d estudo	1. Metodologia inadequada para obter informações a respeito de construtos-chave. 2. Algumas celas da matriz de delineamento superpõem-se: algumas distinções não estão claras. 3. Possibilidade de discussão dentro do programa

continuação

	5. Nem todas as atividades são claramente avaliativas. 6. Cisão entre avaliação e planejamento.	de metodologia para calcular a validade do julgamento. 3. Muitos conceitos superpostos.	de casos particulares, de inovações.	ocasionando conflitos de valores. 4. Natureza intuitiva e subjetiva dos dados. 5. As questões fundamentais de avaliação surgem não exclusivamente dos coordenadores do programa, das agências financiadoras ou da comunidade científica.
CONTRIBUIÇÕES	1. Fornece dados para administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa. 2. É sensível ao <i>feedback</i> (retro-informação). 3. Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa.	1. Discrimina entre avaliação formativa e somativa. 2. Focaliza a mensuração direta do valor da entidade. 3. Aplicável a vários contextos. 4. Analisa meios e fins. 5. Delineia tipos de avaliação. 6. Avalia objetivos.	1. Permite estudar o programa de inovação detectando como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, qual são suas vantagens e inconveniências. 2. Centraliza-se em avaliação do processo de inovação pedagógica permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma situação viva e complexa. 3. É sensível aos problemas de adaptação às circunstâncias locais que são inerentes à programação de inovação.	1. Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento, assim como enfatiza a inter e intra-relação entre eles. 2. Considera padrões absolutos e relativos de julgamento. 3. Requer padrão explícito. 4. Permite generalização do modelo. 5. Comunica os resultados sob diferentes formas, favorecendo diferentes audiências. 6. Enfatiza os questionamentos, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa.

Figura 3 - Modelos de avaliação sintetizados por Saul

Fonte: SAUL (1995, p. 37-38)

A seguir é feito um breve comentário a respeito dos modelos avaliativos sintetizados por Saul.

a) Avaliação orientada ao perfeccionismo de Daniel Stufflebeam

O modelo de avaliação proposto por Stufflebeam leva em consideração quatro variáveis a serem analisadas: contexto, entrada, processo e produto (CIPP). No entanto, é oportuno enfatizar que a idéia de considerar o enfoque voltado à tomada de decisão no processo avaliativo foi introduzida anteriormente por Crombach em 1963 que contribuiu fortemente para a evolução da concepção de avaliação, trabalhada anteriormente numa visão basicamente quantitativa, para uma abordagem qualitativa levando-se em consideração o contexto institucional.

Segundo Requeña (1995), o principal objetivo da avaliação de contexto é fazer um diagnóstico geral do objeto a ser avaliado, destacando os pontos fortes e fracos. A avaliação de entrada fornece informação sobre a utilização do desenho, os recursos, métodos e estratégias necessárias para atingir os objetivos, avaliando a necessidade de assessoria externa. A avaliação de processo visa proporcionar informação sobre as dimensões do

programa em desenvolvimento, com a finalidade de orientar a tomada de decisão e na avaliação de produto, se avaliam, interpretam e julgam os resultados do programa avaliado.

Coloca Stufflebeam e Shinkfield (1993) que o método CIPP orienta-se mais para as necessidades do que para o planejamento e administração dos projetos, baseando-se em uma concepção de que o propósito mais importante de uma avaliação não é demonstrar e sim aperfeiçoar.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1993) a principal característica da avaliação de contexto é identificar as virtudes e defeitos de algum objeto, como uma instituição, e proporcionar um guia para seu aperfeiçoamento; da avaliação de entrada é ajudar a prescrever um programa mediante o qual se efetuam as mudanças necessárias, identificando e examinando criticamente os métodos aplicados; da avaliação de processo é proporcionar contínua informação aos administradores e as pessoas sobre até que ponto as atividades do programa seguem um bom ritmo, se estão sendo desenvolvidas como foram planejadas e se utilizam os recursos disponíveis de uma maneira eficiente; da avaliação de produto é avaliar, interpretar e julgar os êxitos de um programa.

b) Avaliação orientada para o consumidor de Michael Scriven

Na visão de Scriven o avaliador deve ajudar os profissionais a proporcionar produtos e serviços de alta qualidade e grande utilidade para os consumidores, bem como, deve ajudá-los a identificar e avaliar os bens e serviços alternativos, assumindo assim uma função de substituto informado do consumidor. Critica as ideologias avaliativas que se centram no alcance dos objetivos dos participantes ao invés de centrar-se nas necessidades reais dos consumidores. Desta forma, seu método muda o foco de ação dos objetivos para as necessidades dos clientes (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Segundo Requeña (1995), Scriven elaborou uma lista de 18 indicadores de controles da avaliação que ajudam a obter dados a fim de proporcionar condições à formulação de juízos de valor. Tais indicadores são: descrição, cliente, antecedentes e contexto, recursos, função, sistema de distribuição, consumidor, necessidades e valores, normas, processo, resultados, possibilidade de generalização, custos, comparações com opções alternativas, significado, recomendações, informe e meta-avaliação.

A base lógica da lista, conforme colocam Stufflebeam e Shinkfield (1993), é que considera a avaliação um processo de redução de dados, visto que, são obtidas grandes quantidades de dados a serem avaliados e sintetizados num juízo de valor global.

Apontam Stufflebeam e Shinkfield (1993) que Scriven foi um dos autores que mais esforço realizou para profissionalizar o campo da avaliação, criticando profundamente alguns dos modelos até então propostos, como o de Tyler e o de Crombach, sendo um dos primeiros autores a recomendar o desenvolvimento das *Standards for Evaluations of educational programs (Joint Commitee, 1981)*.

c) Avaliação iluminativa de Malcolm Parlett e David Hamilton

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1993), a avaliação iluminativa proposta por Parlett & Hamilton possui como principal foco de atenção a descrição e a interpretação dos programas, tendo o avaliador o papel de familiarizar-se com a realidade cotidiana daquilo que está investigando a fim de posteriormente ter condições de descrever os fatos. Tal procedimento é realizado através de observações; entrevistas; questionários e testes; e fontes documentais sobre antecedentes.

A avaliação iluminativa apresenta três etapas características apresentadas por Parlett e Hamilton apud Stufflebeam e Shinkfield (1993), a saber:

- A fase de observação, onde é investigada a ampla gama de variáveis que afetam o resultado do programa ou a inovação.

- A etapa de investigação, onde o interesse se desloca do reconhecimento para a seleção e formulação de questões de maneira coerente e unânime, com a finalidade de realizar uma lista sistemática e seletiva dos aspectos mais importantes do programa em seu contexto.

- A etapa da explicação, onde os princípios gerais subjacentes à organização do programa são expostos a luz do dia e se delineiam os modelos causa-efeito em suas operações.

No entanto tal modelo de avaliação também é criticado por Stenhouse ao colocar que os avaliadores iluminativos se preocupam com o valor ou mérito de um currículo ou uma prática educativa, no entanto, seus critérios não são claros e sua preocupação com os

resultados não significa mais do que um mascaramento do problema (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

d) Avaliação centrada no cliente de Robert Stake

Segundo House (2000) o enfoque de Stake centra-se na percepção e no conhecimento como processo de negociação. Atribui o termo responsiva à avaliação porque, sendo considerada como um processo de negociação, o avaliador pode negociar com o cliente sobre o que deverá fazer e a partir daí responde o que querem saber os distintos destinatários.

Stake é o líder de uma nova escola de avaliação que exige um método pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

O método de Stake leva em consideração os pressupostos tylerianos, porém amplia a concepção ao colocar a importância de ser analisado os antecedentes propostos e reais, o processo, as normas e os juízos além dos resultados conforme propunha Tyler, bem como, os pressupostos de Crombach que acreditava que a função básica da avaliação era de servir ao perfeccionamento dos currículos e não somente julgá-los quando já estava terminado; e de Scriven que defendia a idéia de que os avaliadores deveriam emitir juízos. No entanto, para Stake além de julgar, os avaliadores deveriam reunir, processar e informar os juízos também de outras pessoas, diminuindo a responsabilidade do processo (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Recomendaba que las evaluaciones de programas escolares debían reflejar el mérito y los defectos percibidos por grupos bien identificados, y mencionó cinco com importantes opiniones que exponer acerca de la educación: portavoces de la sociedad en general, expertos en el tema, profesores, padres y estudiantes (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993, p. 242).

Ao distribuir a responsabilidade acerca do juízo no final do processo conforme propunha Scriven, a avaliação responsiva proposta por Stake eliminou sua preocupação compartilhando decisões com as pessoas diretamente afetadas com os resultados.

Por sua vez, House (2000) apresenta uma taxonomia dos principais modelos de avaliação que são utilizados na atualidade, ressaltando que ao defini-los utilizou classificações de autores como Stake (1976), Poham (1975), Worthen e Sanders (1973), conforme se pode visualizar na Figura 4.

MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	CONCORDA EM	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS
ANÁLISE DE SISTEMAS	Economistas Diretores	Objetivos, causa e efeito conhecidos, variáveis quantificadas.	PPBS, programação linear, variação planejada, análise custo/produto.	Eficiência	Se tem alcançado os efeitos previstos? Podem conseguir os mesmos efeitos de maneira mais econômica? Quais são os programas mais eficientes?
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	Diretores Psicólogos	Objetivos especificados de antemão, variáveis de produto quantificadas.	Objetivos conductuais, testes de resultados finais.	Produtividade, responsabilidade.	O programa alcança os objetivos? É produtivo o programa?
DECISÃO	Executivos, em especial administradores.	Objetivos gerais, critérios.	Pesquisa de opinião, questionários, variação natural.	Eficácia, controle de qualidade.	É eficaz o programa? Que partes são eficazes?
SEM OBJETIVOS DEFINIDOS	Clientes	Conseqüências, critérios.	Controle de desvios, análise lógica, <i>modus operandi</i> .	Seleção do cliente, utilidade social.	Quais são todos os efeitos?
CRÍTICA DE ARTE	Entendidos, clientes.	Crítica, normas, níveis.	Revisão crítica	Normas melhores, maior consciência.	Resiste o programa a crítica? Aumenta o apreço do público?
REVISÃO PROFISSIONAL	Profissionais e público	Critérios, tribunal, procedimentos.	Revisão a cargo do tribunal, estudo.	Aceitação profissional	Como classificariam os profissionais este programa?
QUASE JURÍDICO	Jurado	Procedimentos e juizes.	Procedimentos quase jurídicos.	Resolução	Que argumentos há pró e contra o programa?
ESTUDOS DE CASOS	Clientes, profissionais.	Negociações, atividades.	Estudo de casos, entrevistas, observações.	Compreensão da diversidade.	Que parece o programa a distintas pessoas?

Figura 4 - Modelos de avaliação propostos por House

Fonte: HOUSE (2000, p. 24)

Coloca House (2000) que todos os enfoques de avaliação se baseiam em variações das premissas do liberalismo, compartilhando as idéias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista. Salienta que os elementos principais para compreender os enfoques relacionam-se com a ética, epistemologia e derivações políticas.

A seguir comentar-se-á cada modelo de avaliação proposto por House (2000), a fim de melhor compreender as proposições de cada modelo.

a) O enfoque de análise de sistemas

Menciona House (2000) que tal enfoque assume o ponto de vista de dirigentes governamentais e economistas, eliminando os interesses e preocupações dos participantes no programa, sobretudo daquelas pessoas que estão situadas nos níveis inferiores da hierarquia social, desta forma é deficitária tanto em relação à perspectiva política quanto moral.

São definidas poucas medidas de resultados, tratando de relacionar as diferenças encontradas entre programas com as variações que se descobrem nos indicadores. Os dados são quantitativos e as medidas de resultados se relacionam com os programas mediante análises de correlação ou outras técnicas estatísticas.

Pode-se considerar o cientificismo como a crítica mais severa neste enfoque, onde a objetividade se equipara a confiabilidade das informações e estes são obtidos a partir de alguns indicadores mensuráveis (HOUSE, 2000).

b) O enfoque comportamental (baseado em metas)

É o enfoque mais conhecido e mais utilizado em termos de avaliação. Verifica-se, a partir das metas estabelecidas, se elas têm sido cumpridas ou não, porém, tanto as metas quanto os objetivos do programa não são fixados pelo avaliador como acontece com o enfoque de análise de sistemas e este fato traz algumas reflexões acerca da elaboração destes objetivos. Questiona House (2000, p. 212):

Quién define, en realidad, los objetivos? Qué intereses reflejan? Constituyen los objetivos un conjunto completo de las conductas previstas? Cómo pueden reducirse y medirse los objetivos? Quién lo hace? La especificación antecedente de los objetivos deja de lado resultados importantes?

Assim como o enfoque de análise de sistemas funciona sob procedimentos científicos, o enfoque de objetivos comportamentais também o faz, porém de forma mais flexível. Como vantagens destaca-se a grande facilidade de definição da tecnologia a ser utilizada durante o processo, originando-se da tradicional análise das tarefas da psicologia industrial.

Em educação o modelo baseado em objetivos foi criado por Ralph Tyler, que consiste na determinação das finalidades do programa ou centro, sua transformação em objetivos comportamentais, medição dos resultados em termos de rendimento acadêmico e, por último, comparação dos resultados com os objetivos (REQUEÑA, 1995).

No entender de Tyler as decisões sobre os programas deviam estar baseadas na coincidência entre os objetivos do programa e seus resultados reais. Caso os mesmos fossem alcançados, se tomariam decisões em uma direção concreta, caso contrário, se tomariam decisões distintas. Logo, considerava que o processo avaliativo deveria fornecer informação útil para

reformular ou redefinir os objetivos do programa e, caso isso acontecesse, deveria-se revisar os planos avaliativos (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1993) o modelo de Tyler dirigia-se principalmente para professores, elaboradores de currículos e como guia de aprendizagem para o estudante (avaliação do processo de aprendizagem). Para o professor o método permite a mudança dos objetivos de aprendizagem, levando-se em consideração tanto as possibilidades desta aprendizagem quanto das necessidades reais dos estudantes.

Salienta House (2000) que, neste enfoque, a discrepância entre os objetivos formulados e os resultados obtidos constitui a medida de êxito do programa.

No entanto, tal modelo é limitado porque avalia o êxito somente no final do processo, convertendo a avaliação num acontecimento terminal, permitindo unicamente juízos sobre o produto final, complementam Stufflebeam e Shinkfield (1993).

c) O enfoque da decisão

House (2000) afirma que o enfoque da decisão sustenta que a avaliação deve se estruturar a partir das decisões reais que se tenha que tomar, por regra geral, àquelas que dizem respeito ao responsável máximo, diretor ou administrador. Menciona que, no campo da avaliação, o principal defensor deste enfoque é Stufflebeam, que considera a avaliação um processo de delimitar, obter, proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas.

Tal enfoque exige que as dimensões pertinentes de valor sejam definidas e que o responsável pela decisão classifique as entidades a serem avaliadas em relação a estas escalas de valor. “Tudo isto se baseia em juízos subjetivos dos responsáveis pelas decisões. A utilidade das alternativas de ação se resume em relação com as diversas dimensões de valor para determinar o curso de ação de máxima utilidade” (HOUSE, 2000, p. 30).

No entanto, House (2000, p. 214) cita que por mais que a utilidade seja um critério importante para a avaliação, ela não pode ser a única medida, visto que, “não quereríamos uma avaliação útil se fosse também incerta ou desigual”. Logo, é preciso que ela seja equilibrada com outras medidas importantes.

Enfim, o enfoque da decisão resolve o problema do avaliador tomando como destinatário o responsável pelas decisões e adotando como preocupações e critérios significativos os próprios daquele. Varia a maneira de identificar os responsáveis pelas decisões e como estas se manifestam e supõe-se que este enfoque incrementará a utilização dos resultados da avaliação. Por outro lado, vista sob esse ângulo, a avaliação é antidemocrática porque está a serviço da alta direção e o tomador de decisões levará em conta o que ela considerar que seja importante ser avaliado (HOUSE, 2000).

d) O enfoque que prescinde os objetivos

O autor que defende a realização da avaliação sem objetivos definidos é Michael Scriven e sustenta que o avaliador, não somente não tem que basear sua avaliação nos objetivos do programa, mas que deve procurar evitar deliberadamente informar-se sobre eles, com o fim de que não o levem a desvios tendenciosos. Ressalta Scriven ao dizer que “os objetivos produzem desvios no avaliador” (HOUSE, 2000, p. 31).

Scriven complementa dizendo que tal modelo reduz o desvio de buscar somente os interesses do responsável pelo programa, especificados de antemão, já que este não se comunica com o avaliador. O conceito de necessidade como referência para a avaliação é destacado por Scriven ao colocar que as necessidades do usuário de um programa podem ser diferentes dos objetivos de quem o concebeu, desenhou e propôs (NOWALSKI, 2001).

No entanto, ressalta Scriven que a avaliação sem metas definidas é um processo reversível e complementar, porque se pode começar sem metas definidas, com a finalidade de investigar todos os efeitos sobre o programa, e, depois, mudar para o método baseado em metas, para assegurar que a avaliação determinará se as metas foram alcançadas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993).

Segundo House (2000) tal enfoque é um dos mais comentados, porém menos utilizados no que concerne à avaliação educacional. A idéia de objetividade é qualitativa, visto que não há a definição dos objetivos, e onde não há o contato entre o avaliador e as pessoas e/ou programas que serão submetidos à avaliação, impedindo assim que as intenções das mesmas sejam conhecidas, bem como colocando a pessoa do avaliador numa situação delicada, pois figura como uma pessoa estranha e pouco amistosa no local.

e) O enfoque do estilo da crítica de arte

Segundo House (2000) os papéis que desempenham a crítica de arte, a crítica literária, a crítica teatral e a crítica de cinema são bem conhecidos porque constituem formas valiosas de julgar a qualidade das obras de arte. Tal enfoque sustenta que o avaliador pode basear a avaliação em sua experiência profissional e em seu raciocínio intuitivo, analisando e manifestando sua opinião/ juízo, em uma linguagem que seja entendida pelos profissionais no assunto.

A crítica é qualitativa por natureza como são as obras dos artistas, desta forma, tudo pode ser objeto de crítica, porque esta não é a valoração negativa de algo, mas a iluminação de suas qualidades, de modo que se possa apreciar seu valor. Neste contexto, a característica do *expert* é a arte da apreciação, enquanto que a crítica é a arte de revelação, sendo que a arte do *expert* consiste em reconhecer e apreciar as qualidades da obra em questão, mas não exige um juízo ou descrição pública (Eisner apud HOUSE, 2000).

Eisner questiona alguns indicadores, como: Que critérios emprega o avaliador? Em que valores se fundamenta? Como se justificam? Ressalta que tais critérios devem provir de um exame da história e da filosofia da educação, assim como da experiência prática.

La crítica trata de ‘traducir’ una situación de tal manera que se pongan en evidencia los aspectos significativos, de la situación, objeto o programa. Su función consiste en aplicar criterios, de manera que los juicios sobre los hechos puedan fundarse en una consideración de lo importante (HOUSE, 2000, p. 34).

Outro dado interessante salientado por Jenkins e O’Toole (1978) apud House (2000, p. 35) é que a crítica pode ser diferente dentro de uma mesma área de atuação ao citar que:

Existen los críticos académicos de las universidades, que juzgan todo según los niveles de las mejores obras. Hay críticos escritores que perciben la crítica como una consecuencia de su propia obra y tratan de determinar las normas de gusto mediante las que podrían ser evaluados. En particular, la crítica de estos últimos asume algunas características de la escritura creativa. Por último, se encuentran los críticos libres o periodísticos, que se dirigen a un público amplio.

Neste enfoque de avaliação não existe uma metodologia padrão para ser aplicada, podendo existir múltiplas qualidades e critérios de avaliação, no entanto, é fundamental para o crítico de arte a sua experiência profissional, sua preparação, sua capacidade para perceber as sutilezas e compreender como contribuem ao programa (NOWALSKI, 2001).

f) O enfoque da revisão profissional

O enfoque da revisão profissional é uma forma de avaliação que vem sendo utilizada constantemente pelos centros de formação profissional como forma de averiguar a qualidade dos mesmos, baseando-se mais no juízo do profissional do que na medição objetiva do resultado (HOUSE, 2000; REQUEÑA, 1995).

Para Pophan apud Requeña (1995) há aqueles que pensam que tal juízo se baseia em critérios intrínsecos, processuais, de coerência interna. Destaca o modelo denominado de Acreditação, onde um grupo de *experts* examina a instituição a fim de averiguar se seu funcionamento e resultados estão adequados aos padrões/ critérios definidos, bem como, aqueles que crêem que tal juízo se baseia em critérios extrínsecos, de utilidade e eficácia.

House (2000, p. 221-222) destaca que este enfoque de avaliação possui alguns desvios:

Las visitas de los equipos de revisión para la concesión de la acreditación son muy variables y su rigor depende de los miembros del equipo. Con frecuencia, son escogidos por la institución que va a ser evaluada. Los propios organismos consideran a veces la visita como una intrusión no deseada e incluso ilegítima en sus asuntos y, en ocasiones, utilizan la situación con fines de relaciones públicas más que como una oportunidad de efectuar una auténtica revisión interna. Si la evaluación no se toma en serio, el organismo acreditador tendrá muy poco poder sobre la institución.

House também salienta tanto a pressão pública para a prestação de contas para a sociedade, como o crescente incremento do processo no interior das instituições fazendo-as optarem pela avaliação interna ao invés da avaliação externa (conteúdo e rigor).

g) O enfoque quase judicial

Na visão de House (2000) há muito tempo vem utilizando-se procedimentos judiciais de contraprovas para avaliar programas. A maioria dos procedimentos judiciais se caracteriza por alguma forma de audiência em que se apresentam os argumentos pró e contra, tendo sua legitimidade no momento em que há aceitação dos procedimentos empregados. A força deste enfoque reside em que ele incorpora os mecanismos e a autoridade da lei, menciona House.

Pode-se dizer que tal enfoque constitui formas úteis de efetuar avaliações, dependendo da natureza do problema, pois são chamadas para colocar seu ponto as pessoas diretamente envolvidas com o assunto em questão, logo a participação pode ser muito ampla, diferentemente do que ocorre com os outros enfoques (HOUSE, 2000).

h) O enfoque de estudo de casos

A metodologia consiste em realizar entrevistas com muitas pessoas, fazer observações *in loco* e apresentar os resultados em forma de estudo de caso. Seu enfoque é qualitativo, tendo como objetivo “melhorar a compreensão que a avaliação tenha ao leitor ou destinatários, mostrando-lhes, sobretudo, como os outros percebem o programa submetido à avaliação” (HOUSE, 2000, p. 41).

Stake (1978) apud House (2000) referencia que os estudos de casos apresentam descrições complexas, holísticas e que implicam em grande quantidade de variáveis interativas. Os dados são obtidos mediante a observação pessoal e a redação é informal, narrativa, empregando com frequência citações, ilustrações, alusões e metáforas. As comparações são mais implícitas que explícitas. Comenta Stake que se trata mais de compreender do que de emitir juízos de valor de uma dada situação e que, dependendo da destreza e do esforço do avaliador, a avaliação pode ser extremamente democrática quanto à representação dos interesses das partes implicadas, em contraste com o enfoque de análise de sistemas que tende a excluir os distintos pontos de vistas e interesses.

Enfatiza Requeña (1995) que os diferentes modelos de avaliações propostos estão de alguma forma relacionados com alguns critérios, ou seja:

- estabelecer um juízo de valor;
- integrar a atividade educativa;
- propor uma reflexão sistemática;
- facilitar a melhoria institucional;
- ser permanente e sistemático;
- ajudar a compreender a realidade; e
- facilitar a tomada de decisão.

Na visão do referido autor, merecem especial atenção, neste contexto, três aspectos de fundamental importância: os juízos de valor, que implica não somente o recolhimento dos dados e a interpretação da informação, mas também, a emissão de juízos sobre os mesmos; a sistematização, que se refere à precisão com que a informação é recolhida, atendendo a um processo descritivo, rigoroso e não normativo e, por último, deve servir a instituição para compreender sua realidade, refletir sobre ela e realizá-la de modo permanente e integrado (REQUEÑA, 1995).

Nowalski (2001) complementa ao dizer que o problema não é avaliar, mas atribuir um valor fundamental e único à avaliação como fonte de descrição de uma instituição, situação ou sujeito.

De um modo geral, Belloni (2000) enfatiza que a avaliação institucional pode levar à identificação de mérito ou valor conforme proposto na avaliação de mérito de Scriven (1967); deve responder a questionamentos na forma da avaliação responsiva desenvolvida por Stake (1967 e 1984); deve estar voltada para o processo decisório como estabelece Stufflebeam (1968) em sua proposta de avaliação voltada para tomada de decisão; deve buscar uma compreensão da realidade, como recomenda a avaliação iluminativa proposta por Parlett e Hamilton (1972) e sem dúvida beneficia-se das proposições acerca de avaliação participativa, sistematizada por Saul (1995), em especial quanto aos seus objetivos e à ênfase na participação dos sujeitos integrantes da instituição a ser avaliada.

3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CENÁRIO BRASILEIRO E LATINO-AMERICANO

3.1 O ensino superior no Brasil: organização e funcionamento a partir da Lei nº 9.394/96

O sistema de ensino superior no Brasil é bastante complexo, regulado por leis, decretos, portarias, emendas constitucionais e medidas provisórias que embasam e sustentam o funcionamento das instituições. Tal complexidade também pode ser atribuída à diversidade das instituições de ensino, que foram amparadas pela Lei nº 9.394 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. A partir da LDB foram criados os centros universitários e as faculdades integradas, sendo os cursos sequenciais preconizados pela LDB, normatizada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 1998 e regulamentada em 1999.

O capítulo IV, artigo 44 da LDB menciona que a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

- cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Tal capítulo ainda dispõe sobre a organização da educação nacional e refere, no artigo 19, que as instituições de ensino classificam-se, quanto à categoria administrativa, em públicas e privadas e, quanto à organização acadêmica, podem ser classificadas em (i) universidades; (ii) centros universitários; e (iii) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001).

De acordo com a lei, as universidades são instituições de ensino superior pluridisciplinares, que se caracterizam pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e que precisam ter 1/3 do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e 1/3 em regime de tempo integral; os centros universitários são instituições pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar; as faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.

Segundo Máttar Neto (2002, p. 137), os cursos sequenciais são definidos “como um conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação” e podem ser de dois tipos: de formação específica e de complementação de estudos. Àqueles que visam a formação específica possuem destinação coletiva e conduzem a diploma e àqueles que visam a complementação de estudos possuem destinação tanto coletiva ou individual e conduzem a certificado, sendo destinados exclusivamente a egressos ou a matriculados em cursos de graduação.

Para Sampaio (2000, p. 19), o ensino superior privado no Brasil sofre transformações de natureza tanto estrutural quanto institucional, o que remete para uma segmentação cada vez maior do setor. Na sua concepção, o ensino privado assumiu a posição majoritária no ensino superior desde meados dos anos 60, quando respondeu com maior intensidade e velocidade que o setor público a demanda da clientela estudantil por ensino superior, bem como, a demanda do mercado ocupacional por pessoas portadoras de diploma de nível superior. Refere que “o setor público também cresceu, mas não se orientou necessariamente para o atendimento da demanda de massa”.

A LDB no artigo 20 faz o enquadramento das instituições privadas de ensino superior nas seguintes categorias:

- particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito;
- comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas;
- filantrópicas, na forma da lei.

Conforme Bittar (2001), os representantes das universidades comunitárias, buscando diferenciar-se do chamado ensino privado empresarial, passam a denominar suas instituições como públicas não-estatais, ou seja, caracterizado pelos trabalhos sociais desenvolvidos junto às populações de baixa renda e, assim, buscam aproximar-se do setor público estatal, distanciando-se do segmento estritamente particular. Com esta denominação (comunitárias) buscam conquistar um espaço que não pertence ao estritamente público e nem ao estritamente privado.

Sampaio (2000) salienta que as universidades comunitárias, na construção de sua própria identidade, procuram distinguir-se das particulares, expressando as seguintes características:

- são instituições de origem na comunidade civil ou religiosa, com manifesto objetivo social, não subordinadas a empreendimentos de grupos empresariais ou familiares, que seriam instituições particulares *stricto sensu*;
- os bens da entidade mantenedora nem se vinculam a pessoas nem são transmitidos por herança, pertencendo à comunidade ou a instituições confessionais;
- mantêm estreita vinculação com a comunidade, especialmente por meio de programas e serviços de extensão;
- os dirigentes não são vitalícios;

- os professores e outros segmentos da sociedade civil participam na instituição por meio de suas organizações;

- preocupam-se com a qualidade acadêmica, mantendo programas de capacitação e de permanência dos professores e fomentando núcleos de pesquisa.

No entanto, Vannucchi (no prelo) afirma que uma universidade comunitária também pode ser considerada pública, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- pela lógica do seu funcionamento, pautado pelo interesse da população, a serviço da sociedade, sem visar a lucro;

- pela sua inegável legitimidade social, enquanto existe por delegação estatal e opera, legalmente credenciada, regulamentada e supervisionada pelo governo, para atender ao direito à educação de todos os cidadãos, suprimindo, por um custo menor que as instituições governamentais, a demanda de muitos pelo ensino superior, como única oportunidade de ascensão social e de profissionalização;

- pela maneira coletiva e pública com a qual a reflexão crítica e todo o conhecimento científico e cultural que nela se produzem constituem um valor realmente público;

- pelo serviço público e plural que presta à sociedade em que está inserida, enquanto parceira privilegiada na construção do planejamento estratégico e do desenvolvimento da cidade e da região de sua abrangência, formando profissionais, fomentando a cidadania, impulsionando lideranças no setor produtivo, disseminando conhecimento e tecnologia, alfabetizando jovens e adultos, marcando presença em muitas áreas onde o governo está ausente ou não tem como alcançar;

- e, pelo projeto social que desenvolve, sejam estes de indivíduos ou de determinados grupos, existindo apenas para atender aos interesses e necessidades da comunidade como um todo e recebendo desta o desafio de construir conhecimentos com base nos dados concretos do seu entorno.

Ressalta Vannucchi (no prelo) que:

...o contra-ataque de muitos é o ensino gratuito que não existe nas comunitárias e marca tantos pontos na universidade estatal. Para esses cidadãos as mensalidades cobradas pela universidade comunitária constituem o estigma sem cura que a

identifica, no mesmo nível de negócio com a universidade particular, de rosto empresarial. Mas não sabem ou fazem por esquecer que a comunitária não possui finalidade lucrativa, não busca a remuneração do capital investido, não distribui dividendos, não tem outro proprietário senão a própria comunidade.

...a universidade comunitária, por fim, se identifica pela sua gestão participativa. Ano a ano, em reuniões periódicas, elabora-se e discute-se, em todas as instâncias internas, a previsão orçamentária e a sua fiel execução, com a contribuição da reitoria, dos diretores de faculdade, dos coordenadores de curso, dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos representantes da comunidade externa.

Para Sampaio (2000, p. 205) as instituições filantrópicas mencionadas na LDB “são as reconhecidas como tal pelo órgão competente, desde que se destinem exclusivamente a uma prestação de serviços educacionais que possa ser caracterizada pela gratuidade total ou parcial como um benefício”, bem como, as instituições confessionais “são as instituições vinculadas a confissões religiosas legalmente constituídas ou a associações religiosas a elas ligadas, também reconhecidas legalmente”.

As instituições de ensino superior estão congregadas em quatro seguimentos distintos: as federais constituem a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); as Estaduais e Municipais constituem a Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM); as particulares constituem a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e as comunitárias integram a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) (VANNUCCHI, no prelo).

De acordo com Sampaio (2000) o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) são as entidades representativas do setor privado.

Atualmente a ABRUC congrega 38 instituições comunitárias, sendo dessas 34 universidades e quatro centros universitários de ensino superior (VANNUCCHI, no prelo).

3.1.1 Alguns indicadores quantitativos do ensino superior brasileiro

No Brasil existem atualmente 1.391 IES, sendo 183 públicas (13%) e 1.208 privadas (87%), indicando a predominância do privado no sistema de educação. Tal aspecto pode ser melhor visualizado se for considerado o número de alunos matriculados em ambos os sistemas, visto que de um total de 3.030.754 matrículas, 2.091.529 pertencem ao sistema

privado de ensino superior, representando 70% (MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002).

A Tabela 1 ilustra alguns dados que caracterizam o ensino superior brasileiro, apresentando o total de instituições por categoria administrativa (públicas e privadas); o total de alunos, docentes e funcionários; o total de cursos e os indicadores referentes ao processo vestibular.

Tabela 1 - Dados básicos referentes às instituições de ensino superior

Estatísticas	Total	Categoria administrativa			Privada	
		Pública				
		Federal	Estadual	Municipal		
Instituições	1.391	67	63	53	1.208	
Cursos	12.155	2.115	1.987	299	7.754	
Matrículas	3.030.754	502.960	357.015	79.250	2.091.529	
Docentes em exercício e afastados	219.947	51.765	34.618	4.567	128.997	
Funcionários técnico-administrativos em exercício e afastados	206.040	60.628	42.629	3.044	99.739	
Vestibular	Vagas oferecidas	1.408.492	123.531	101.805	31.162	1.151.994
	Inscrições	4.260.261	1.198.241	962.564	63.320	2.036.136
	Ingressos	1.036.690	121.211	97.086	26.324	792.069

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

A Tabela 2 apresenta o total de instituições de acordo com a organização acadêmica, onde se percebe que o maior número concentram-se em faculdades, escolas e institutos (74,5%). Em relação às universidades há um total de 156, sendo 85 privadas e 71 públicas conforme demonstram as Tabelas 3 e 4 a seguir.

Tabela 2 - Tipos de instituições

Ano	2000		2001	
	Total	%	Total	%
Universidades	156	13,2	156	11,2
Centros Universitários	50	4,2	66	4,7
Faculdades Integradas	90	7,6	99	7,1
Faculdades, Escolas, Institutos	865	73,4	1.036	74,5
Centros de Educação Tecnológica	19	1,6	34	2,5
Total	1.180	100	1.391	100

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

Das 1.208 instituições privadas de ensino superior, 903 (75%) são particulares e 305 (25%) são comunitária/ confessional/ filantrópica, como se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3 - Instituições de ensino superior privadas

Instituição	Total	%	Natureza	Total	%
Universidade	85	7,0	Particular	27	32
			Comunitária/ Confessional/ filantrópica	58	68
Centro Universitário	64	5,3	Particular	41	64
			Comunitária/ Confessional/ filantrópica	23	36
Centro de Educação Tecnológica	8	0,7	Particular	8	100
Faculdades Integradas	97	8,0	Particular	78	80
			Comunitária/ Confessional/ filantrópica	19	20
Faculdades, Escolas, Institutos	954	79,0	Particular	749	79
			Comunitária/ Confessional/ filantrópica	205	21

Fonte: MEC/INEP/, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

A Tabela 4 apresenta a distribuição em relação às instituições públicas de ensino superior (183), que podem classificar-se em federal, estadual e municipal.

Tabela 4 - Instituições de ensino superior públicas

Instituição	Total	%	Natureza	Total	%
Universidade	71	38,8	Federal	39	55
			Estadual	30	42
			Municipal	02	3
Centro Universitário	2	1,1	Municipal	01	50
			Federal	01	50
Faculdades Integradas	2	1,1	Municipal	02	100
Faculdades, Escolas, Institutos	82	44,8	Federal	10	12
			Estadual	24	29
			Municipal	48	59
Centro de Educação Tecnológica	26	14,2	Federal	17	65
			Estadual	09	35

Fonte: MEC/INEP/, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

Do total das instituições, é oportuno frisar que a maioria está localizada na região sudeste, com um total de 742 instituições, e destas 90% pertencem ao sistema privado de ensino superior. Cabe salientar que o número de alunos matriculados também é o maior nesta região com um total de 1.566.610 alunos. A Tabela 5 ilustra os resultados.

Tabela 5 - Total de instituições e matrículas por região do Brasil

Região	Total	%	Natureza	Total	%	Matrículas
Norte	61	4,4	Pública	12	20	141.892
			Privada	49	80	
Sudeste	742	53,3	Pública	75	10	1.566.610
			Privada	667	90	
Sul	215	15,4	Pública	33	15	601.588
			Privada	182	85	
Nordeste	211	15,2	Pública	46	22	460.315
			Privada	165	78	
Centro-oeste	162	11,7	Pública	17	10	260.349
			Privada	145	90	

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

Cabe salientar que em relação a região sul, de um total de 601.588 matrículas, representando o segundo estado com o maior número de alunos matriculados, destes 136.032 pertencem ao setor público e 322.254 ao setor privado de ensino superior. Dado bastante interessante é que do total do setor privado, 269.352 são alunos matriculados em instituições de origem comunitária/ confessional/ filantrópica.

No que tange ao quadro docente, a Tabela 6 revela que há no Brasil um total de 219.947 professores distribuídos nas diferentes instituições de ensino. É curioso analisar que a maioria dos docentes faz parte do quadro funcional das universidades, embora esse segmento seja em menor número em relação às Faculdades e Institutos apresentados anteriormente na Tabela 2.

Tabela 6 - Total de docentes por tipo de instituição de ensino

Ano	2000		2001	
	Total	%	Total	%
Universidades	139.531	70,6	148.219	67,4
Centros Universitários	13.505	6,8	18.918	8,6
Faculdades Integradas	8.769	4,4	10.426	4,7
Faculdades, escolas, institutos	34.490	17,4	40.390	18,4
Centros de educação tecnológica	1.417	0,8	1.994	0,9
Total	197.712	100	219.947	100

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

No que se refere à titulação do corpo docente, a Tabela 7 demonstra que há predominância de títulos de especialistas e mestres, seguidos de títulos de doutores nas instituições de ensino superior.

Tabela 7 - Titulação dos docentes nas instituições de ensino

Titulação	2000		2001	
	Total	%	Total	%
Sem graduação	151	0,08	301	0,1
Graduação	31.228	15,8	32.380	14,7
Especialização	63.503	32,1	68.155	31,0
Mestrado	62.123	31,4	72.978	33,2
Doutorado	40.707	20,6	46.133	21,0
Total	197.712	100	219.947	100

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

Ainda cabe mencionar que 90.950 docentes (41%) estão em instituições de caráter público e 128.997 (59%) em instituições privadas. A Tabela 8 revela a titulação dos docentes nas universidades públicas e privadas de ensino superior.

Tabela 8 - Titulação dos docentes nas universidades públicas e privadas

Ano	2000				2001			
	Públicas		Privadas		Públicas		Privadas	
Titulação	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Sem graduação	79	1	31	0,05	128	0,1	26	0,003
Graduação	12.129	15	9.995	17	11.544	14,0	11.140	17,0
Especialização	16.222	20	21.063	35,7	16.271	20,0	21.517	33,0
Mestrado	24.941	31	19.649	33,3	24.975	30,1	23.407	35,0
Doutorado	27.222	33	8.200	13,9	29.543	35,8	9.668	15,0
Total	80.593	100	58.938	100	82.461	100	65.758	100

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

No que diz respeito ao regime de trabalho dos docentes, a Tabela 9 revela que nas universidades públicas predomina o regime de tempo integral, enquanto que as universidades privadas caracterizam-se pelo regime parcial de trabalho.

Tabela 9 - Regime de trabalho dos docentes nas universidades públicas e privadas

Universidades	TOTAL		Públicas			
			Integral		Parcial	
Regime de Tempo						
Federal	48.926	100%	41.215	84,2%	7.711	15,8%
Estadual	31.830	100%	22.967	72,1%	8.863	27,9%
Municipal	1.705	100%	423	24,8%	1.282	75,2%
Total	82.461	100%	64.605	100%	17.856	100%
Universidades	TOTAL		Privadas			
			Integral		Parcial	
Regime de Tempo						
Particular	19.837	100%	3.991	20,1%	15.846	79,9%
Comunitária/ Confessional/ filantrópica	45.921	100%	10.504	22,9%	35.417	77,1%
Total	65.758	100%	14.495	100%	51.263	100%

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2002

Referente ao pessoal técnico-administrativo, os dados apontam um total de 206.040 funcionários, sendo que 106.301 (52%) pertencem às instituições públicas e 99.739 (48%) às instituições privadas.

Quanto ao total de matrículas no ensino de graduação, os dados revelam que há 3.030.754 alunos, dos quais 939.225 (31%) são de instituições públicas e 2.091.529 (69%) de instituições privadas. Cabe destacar que nas instituições privadas 50% das matrículas pertencem às instituições particulares e 50% às comunitárias/ confessionais/ filantrópicas.

3.1.2 Uma análise qualitativa dos indicadores apresentados

É oportuno mencionar que os indicadores apresentados em relação ao ensino superior correspondem aos dados atuais, ou seja, não foi apresentada uma evolução dos mesmos o que caracterizaria seu histórico evolutivo. Na análise a ser feita a seguir procurar-se-á fazer relações que melhor ilustrem tal crescimento, sobretudo no que diz respeito ao ensino privado no Brasil.

De um modo geral, os dados apresentados demonstram a predominância do ensino privado sob o público, dados esses que se encontram em crescimento desde 1960 onde existiam 350 instituições de ensino das quais 247 eram públicas. Nesta época, o total de matrículas no ensino superior era de 93.202 alcançando em 2001 um total de 3.030.754, como se pode visualizar na Tabela 1.

Segundo Sampaio (2000), em 1933, quando foram realizadas as primeiras estatísticas educacionais no País, o setor privado já respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas de ensino superior. No entanto, coloca a autora, que embora houvesse um crescimento bastante acentuado no número de matrículas nas instituições de ensino em função da explosão do sistema privado, o que se verificou foi que houve dedicação apenas às atividades de ensino, não havendo dedicação na mesma proporção à produção de conhecimento e à qualificação do corpo docente, com exceção de algumas instituições privadas confessionais.

É possível relacionar o comentário de Sampaio aos dados apresentados na Tabela 7 que demonstram que atualmente a maioria (33,2%) do corpo docente das instituições de ensino superior possuem o título de mestres, seguidos de 31% de especialistas e 21% de doutores. Porém, visualiza-se ainda 14,7% dos docentes com graduação.

Também é oportuno fazer uma análise mais minuciosa em relação ao assunto ao considerar isoladamente as universidades públicas e privadas. Para tanto, a Tabela 8 revela que 35,8% dos docentes nas universidades públicas possuem título de doutores, seguidos de 30,1% de mestres. Por sua vez, a situação no ensino privado é diferente, onde somente 15% dos docentes possuem títulos de doutores, imperando nestes títulos de mestres (35%) seguidos de especialistas (33%).

Os dados revelam o que anteriormente mencionava Sampaio (2000) a respeito da evolução do ensino privado no Brasil, ao dizer que ainda haverá de ser trabalhada a questão da qualificação do corpo docente neste setor.

Na visão de Silva Junior e Sguissardi (1999), o governo induz a uma diferenciação institucional generalizada no âmbito da educação superior brasileira, ao mesmo tempo em que incentiva o processo de mercantilização desse espaço social, mediante estímulo a concorrência entre as instituições privadas e, em face da conjuntura, à aproximação com o setor produtivo.

Não se pode negar que a evolução do ensino superior está suscitando discussões a respeito da qualidade das instituições, principalmente em relação ao ensino privado. Desta forma questões como qualidade e avaliação são temas centrais no cenário do governo, que através de medidas tem obrigado as instituições a adequarem-se às condições estabelecidas. Daí surge uma bateria de avaliações aplicadas às instituições como o Exame Nacional de

Cursos (ENC), avaliação das condições de ensino, credenciamento e reconhecimentos de cursos, etc., que exigem das instituições condições mínimas de qualidade (segundo critérios estabelecidos pelo governo) para o seu funcionamento.

Porém, Brant (2001, p. 10) salienta que o principal argumento do governo ao aplicar tais medidas era a necessidade de controle sobre a abertura indiscriminada de cursos, porque era preciso separar o *joio do trigo*. “O que aconteceu de lá para cá, no entanto, prova que esse objetivo não foi cumprido. Pelo contrário: entre 1996 e 2000 foram autorizados a funcionar 2.016 novos cursos”. Outro depoimento bastante importante é dado por Gioielli e Bertolucci (2001, p. 25), ao afirmarem que o objetivo que “nor-teia a instalação de um novo estabelecimento de ensino não é o desenvolvimento nacional, mas as possibilidades de ser lucrativo ao seu dono. Orientada por estudos de mercado, que determinam onde há demanda pelos cursos, a partir da identificação de locais em que existem mais jovens egressos do ensino médio com possibilidades de arcar com os custos para o diploma, a distribuição das instituições passa a se concentrar nos grandes centros financeiros do País”.

Tais relatos podem ser associados aos valores apresentados na Tabela 5 que revela que 53,3% das instituições de ensino se localizam na região sudeste do País, apresentando um total de 1.566.610 alunos matriculados; índices bem superiores ao que acontece na região norte do país, onde o ensino superior alcança somente 4,4% com um total de 141.892 alunos matriculados.

É preciso refletir a partir dos depoimentos e indicadores apresentados que há diferenciação no ensino superior, onde se percebe cada vez mais a dificuldade no acesso ao ensino público gratuito, a interiorização das instituições de ensino, entre outros. Com o surgimento do ensino privado, outras oportunidades de ingresso foram fornecidas à sociedade, apresentando distintos enfoques de profissionalização, alguns formando cada vez mais para atender às exigências do mercado. No entanto, o acesso também é limitado, porque o ensino é pago e nem todos aqueles que almejam estarem estudando têm condições. Para resolver e/ou amenizar a situação há o crédito educativo, mas nada mais é do que uma dívida a longo prazo, não é gratuito e nem todos possuem condições de pagar sequer os juros que são cobrados.

Sem dúvidas, a questão do financiamento e da autonomia universitária são temas de discussão quando se questiona o ensino superior, visto que são fatores que interferem diretamente na gestão das instituições de ensino, afetam na forma de gerenciamento, no

planejamento e controle das atividades, na distribuição de recursos, entre outros. Menezes (2000, p. 18) coloca que a autonomia universitária “estabilizaria um patamar de financiamento público às universidades e descentralizaria amplamente as decisões de gestão acadêmica e administrativa das universidades”. Desta forma, haveria maior flexibilidade para atuação, já que a universidade teria maior liberdade para gerenciar seus próprios recursos.

Por sua vez, no entender de Dias (2002, p. 31) a questão do financiamento está vinculada a questão da gestão. Comenta que um bom governo e uma administração rigorosa são elementos fundamentais para alcançar a pertinência e a qualidade salientando que não é possível manter situações em que as instituições gastam de 80 a 90% de seus orçamentos com pessoal ou com obras sociais, resultando pouco ou nada para ser aplicado em pesquisa. “*Sin investigación, el sistema de educación superior no es completo, no cumple sus misiones. Por supuesto, los planes tienen que ser hechos para mejorar la gestión*”.

No que tange ao acesso ao ensino superior, a Tabela 1 revela que, de um total de 4.260.261 inscrições realizadas no concurso vestibular, havia 1.408.492 vagas oferecidas e, destas, somente 123.531 para a esfera pública federal. Os dados indicam que não há ainda condições de acesso a todas as pessoas que estão concorrendo a uma vaga no ensino superior, onde se verifica que a maioria das vagas estão destinadas ao ensino privado, mas esse ainda é restrito à aqueles que podem e/ou estão dispostos a pagar.

Segundo informações do Banco Mundial (1993) a respeito do perfil dos alunos nas universidades públicas federais, 18% dos alunos provinham de famílias com renda mensal inferior a 3 salários mínimos; 37% de famílias com renda mensal entre 4 e 10 salários mínimos e os 45% restantes eram de famílias com renda superior a 11 salários mínimos. Diante deste quadro a saída para a crise sugerida pelo banco gira em torno de duas alternativas, ou seja, proporcionar incentivos às instituições públicas para que diversifiquem suas fontes de financiamento, cogitando a introdução do ensino pago nas instituições públicas, bem como, introduzir políticas destinadas a priorizar a qualidade e a equidade do sistema (SAMPAIO, 2000).

Neste sentido, Sampaio (2000, p. 381) destaca que “os ricos estudam gratuitamente nas boas escolas públicas, ao passo que os pobres pagam para estudar nas escolas particulares de pior qualidade”. No entanto, a autora acrescenta que os estudantes não estão segmentados por setor em função da sua condição socioeconômica, tanto no setor público quanto no

privado, e sim está segmentada em função das carreiras, dos turnos em que as aulas são ministradas, da localização regional e geográfica do estabelecimento, das anuidades cobradas e das exigências e facilidades acadêmicas que cada curso representa.

Desta forma, o panorama que se apresenta atualmente é de conferências, debates e discussão a respeito do assunto, visto que de nada irá adiantar a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, o que não custearia nem 15% do orçamento total destas instituições, proporcionando sim uma exclusão daqueles que não possuem condições para pagar, ou seja, acirrando ainda mais a crise. Com certeza, outras fontes e/ou alternativas deverão ser estudadas a fim de promover uma melhor distribuição dos alunos no ensino superior com qualidade.

3.2 Avaliação Institucional no Brasil

3.2.1 Contextualização

De acordo com Leite (2000), no Brasil, a convivência com procedimentos avaliativos não é nova, salientando que desde o ano de 1977 o ensino de pós-graduação vem sendo avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diferentemente do que ocorre com o ensino em nível de graduação, que somente recentemente vem sendo avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por sua vez, no que se refere à pesquisa, há avaliações sendo realizadas constantemente através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e instituições regionais como as Fundações de Amparo à pesquisa dos Estados (FAPERGS e FAPESP).

Pode-se considerar que o tema ganhou maior relevância na década de 90, especialmente a partir do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (95-98), período pelo qual vem sendo desenvolvido e implementado uma ampla gama de procedimentos avaliativos tanto elaborados e aplicados pelo governo, quanto elaborados pelas próprias universidades, que conscientes da necessidade de melhoria da qualidade do ensino são desafiadas a mudarem e se envolverem em projetos e ações avaliativas. Porém, é oportuno frisar a preocupação ainda do governo no ensino de graduação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Silva e Lourenço (1998) são bastante críticos no que se refere à avaliação até então proposta e desenvolvida no Brasil, afirmando que a mesma é mais um mecanismo para

racionalizar recursos, promover a diferenciação entre as universidades e cursos. Embasam sua concepção no pressuposto que existe uma séria incongruência dos objetivos da avaliação no que concerne a visão da comunidade acadêmica e a visão imposta pelo governo, que ao avaliar deixa de lado várias características do meio institucional, nivelando o tipo de ensino em todo o Brasil.

Enfim, muitas são as críticas feitas pelos estudiosos no que se refere ao papel do governo em relação à forma de criação dos mecanismos avaliativos, onde levam em consideração principalmente o produto final, deixando de lado o processo de construção do conhecimento, o dia-a-dia, a trajetória de aprendizagem, bem como, a diferenciação das universidades, o perfil institucional, o contexto em que as mesmas estão inseridas. Neste sentido, Catani e Oliveira (2000) salientam que a avaliação vem se articulando fortemente com as alterações no relacionamento entre Universidades e Estado, em especial, no que diz respeito ao padrão de financiamento, bem como, em relação às mudanças no cotidiano da gestão universitária. Tais transformações geram disputas conceituais no que se refere à avaliação, à concepção de universidade e à implementação de distintas sistemáticas de avaliação.

Na opinião de Dias Sobrinho (2000), a avaliação institucional tem na sua origem a crise, tanto interna quanto externa à universidade, de caráter econômico e social, refletindo-se em orçamentos insuficientes e busca de novas formas de sobrevivência e resistência. No seu entendimento, a avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. Deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico, pois levanta questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade e esses questionamentos devem envolver o maior número possível de agentes do processo universitário, em várias instâncias formais da instituição e pares da comunidade científica externa.

Ristoff (1999) menciona que o processo avaliativo aponta para as crises das universidades, crises de gestão, pedagógicas, autonomia, de modelo, de função, em suma, crise de qualidade, sendo a avaliação um meio de tornar possível, através de um monitoramento constante do desempenho, alcançar os objetivos propostos da forma mais econômica, eficiente e eficaz possível, retomando ou redirecionando os objetivos quando se

percebe que estes foram descaracterizados pela rotina ou por exigências contextuais de diversas naturezas.

Conforme Leite (2000), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) preocupada com as tensões que envolviam o meio acadêmico e institucional, propôs a avaliação institucional em 1982. Porém, foi somente em 1983 que o Ministério da Educação instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), vigorando até 1986, que apontava entre seus objetivos “promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos às instituições de ensino superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto a funções sociais e políticas”. O programa abordou tanto a gestão das IES quanto o processo de produção e disseminação do conhecimento (BELLONI, 2000, p. 44).

Por sua vez, o CRUB em 1986 “assumiu a questão da avaliação de desempenho como um compromisso social das universidades”, principalmente ao considerar a falta de parâmetros um dos problemas mais graves do ensino superior brasileiro, por conseguinte, a necessidade urgente de desenvolver sistemas de avaliação (PAUL, RIBEIRO e PILATTI, 1992, p. 142). Tal motivação impulsionou, posteriormente, a criação pelo governo do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES).

Na visão de Leite (2000), o GERES propôs ao Ministério um programa de reformulação do ensino superior que, em última análise, pretendia ranquear as instituições, distinguindo-as quanto às funções realizadas. No entanto, o projeto não durou por muito tempo visto que houve uma reação contra o mesmo vindo da comunidade acadêmica que se sentiu ameaçada com a proposta. Fruto deste impasse aconteceu um amplo debate sobre avaliação e o projeto GERES que resultou, ao final do projeto, na formulação de três propostas oriundas de diferentes grupos:

- 1) a do próprio governo, que propunha uma avaliação com a participação da comunidade;

- 2) a do movimento docente (ANDES) que propunha mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades;

- 3) a dos reitores (CRUB) que vinculava autonomia com avaliação em um processo aberto, de conhecimento do público, incluindo avaliação de desempenho (LEITE, 2000).

Fávero (1998, p. 170) salienta que a posição que o GERES assume no projeto é antidemocrática por centralizar no poder executivo, e em seus órgãos diretos de apoio, o controle final do processo que prevê, como exemplo, a aprovação dos planos plurianuais, a aprovação do estatuto do servidor das universidades e do plano de cargos, funções, salários e vantagens. Continua a autora dizendo que o projeto impunha riscos em relação ao processo de democratização interna em curso nas instituições públicas federais, no que diz respeito as eleições diretas com a participação dos três segmentos, para o preenchimento de cargos de direção. “Ao mesmo tempo que fala em autonomia, o projeto a nega, na medida em que retira das instituições, entre outros, o direito de definirem por si próprias os mecanismos de indicação de nomes aos cargos executivos. Dilui, assim, a idéia de democratização e afeta o princípio de autonomia”.

Leite, Tutikian e Holz (2000) colocam que a partir de 1988 o Ministério da Educação estuda a avaliação de custos das instituições federais de ensino superior e, em 1989, promoveu um amplo debate sobre a avaliação com o apoio do British Council, através do seminário institucional *Evaluation in Higher Education*, realizado em Brasília, o qual desencadeou reações em algumas universidades que com ações isoladas começaram a organizar seus processos de avaliação, como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade de São Paulo (USP). A partir desse momento começaram a surgir encontros para discutir a problemática da avaliação. Como explicam os autores supracitados (2000, p. 34): “Ao final da década de 80 e início da década de 90, torna-se freqüente, na mídia escrita e eletrônica, a crítica às universidades e ao sistema de ensino superior, especialmente o público”.

No entanto, nos seminários organizados pelo governo, podia-se perceber claramente a “simpatia do governo brasileiro pelo modelo britânico de avaliação institucional, porque a expectativa era vincular avaliação com financiamento público” (SANTOS FILHO, 1999, p. 16). Percebia-se que gradativamente aumentava o nível de tensão entre Estado e Universidades, que começavam a se preocupar com as intenções em relação à avaliação, o que conseqüentemente poderia afetar a autonomia universitária.

Desta forma, destaca Leite (2000), em janeiro de 1993 o Ministério da Educação recebe uma proposta do fórum de pró-reitores solicitando a criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação das universidades e foi criada a Comissão Nacional de Avaliação (com representantes dos reitores das universidades federais, associações das

universidades públicas estaduais e municipais, das particulares e confessionais, e um comitê assessor) coordenada pelo Prof. Hélgio Trindade que deu origem ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Santos Filho (1999, p. 17) indica que houve uma participação inexpressiva das universidades e faculdades privadas no programa, instituições essas que mereciam maiores preocupações do que as públicas e comunitárias. Acrescenta o autor que “talvez em vista desta constatação, tenha o Ministério da Educação concebido um instrumento complementar de avaliação institucional – o chamado Exame Nacional de Cursos - ENC”.

O ENC foi implantado pelo governo pela Lei nº 9131 de 24/11/95 com a finalidade de verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos alunos concluintes, possibilitando o aprimoramento dos cursos e a identificação e correção de deficiências.

Belloni (2000) complementa dizendo que o Ministério da Educação, revelando sensibilidade à crítica da insuficiência do provão como critério de avaliação de cursos, da instituição e do sistema, promulgou o Decreto 2.026 de 14 de outubro de 1996, o qual normatiza uma sistemática de avaliação baseada em quatro dimensões: (BRASIL, 1996)

I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do exame nacional de cursos;

IV – avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Catani e Oliveira (2000) acrescentam que tal sistemática de avaliação, proposta pelo Decreto 2.026/96, foi complementada pela nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, e, no que se refere ao processo de avaliação do ensino superior, a lei limitou-se a estabelecer que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como, o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo

regular de avaliação, conforme menciona o artigo 46 do Decreto. Ainda comentam os autores que o parágrafo 1º do art. 46 prevê que haverá reavaliação, após prazo de saneamento das deficiências, o que pode resultar em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento de cursos.

Posteriormente, no ano de 1997, o governo promulgou várias portarias ministeriais dispendo sobre o credenciamento de universidades, centros universitários, faculdade ou institutos superiores, reconhecimento de cursos e habilitações. Em 1998, regulamentou a *Avaliação do Desempenho Individual das Instituições de Ensino Superior*, através da Portaria nº 302/98, estando claramente definido no seu art. 6º que: “os resultados da avaliação de desempenho individual das instituições de ensino superior serão incorporados aos relatórios da Secretaria do Ensino Superior (SESu), para fins de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, e utilizados na orientação de outras políticas do Ministério da Educação e do Desporto de qualificação do ensino superior” (Belloni, 2000, p. 47), assegurando “explicitamente a continuidade do PAIUB e normalizando sua retomada de funcionamento” (SANTOS FILHO, 1999, p. 17).

Segundo Santos Filho (1999), o Decreto acima especificado sistematiza todas as formas de avaliação das instituições de ensino superior adotadas pelo governo, onde o ENC é um dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, bem como, a análise das condições de ensino pelas instituições de ensino manifestas por indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas designados pelo SESu/ MEC.

3.2.2 Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)

O PAIUB teve origem na disposição da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em exercer um papel pró-ativo com relação à questão da avaliação institucional sugerida às universidades brasileiras pelo MEC, sendo baseado numa proposta construída com a participação das universidades que aderiram, espontaneamente, ao processo (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000). Segundo, ainda, a visão desses autores (p.35) “...tal programa caracteriza-se por ter dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa”.

O PAIUB foi criado em 1993, quando o Ministério da Educação recebe uma proposta do fórum de pró-reitores versando sobre a criação do programa de apoio à avaliação de ensino de graduação das universidades, consolidando, assim, os esforços em prol da busca da qualidade através de um mecanismo avaliativo, tão discutido no ambiente universitário. Palharini (2001, p. 15) aborda o contexto político no qual emergiu o PAIUB.

...está ancorado no relatório do Banco Mundial apresentado ao governo brasileiro em fevereiro de 1991. Entre as principais recomendações deste relatório, destacava-se a proposição de que o Conselho Federal de Educação deveria tornar-se uma agência de efetivo controle do crescimento do ensino superior, assumindo novas tarefas, inclusive a de alocação de recursos para as IFES e a elaboração de normas visando a aumentar a efetividade e a responsabilidade destas instituições.

Outro dado importante apontado pelo referido autor diz respeito ao significado que a avaliação passou a ter junto à comunidade acadêmica, a partir do seu projeto de autonomia e quando o Ministro José Goldemberg, substituto do Ministro Chiarelli no governo Collor e reitor da USP, publicou na imprensa uma lista de professores improdutivos da USP. Tal lista, refere Palharini (2001), além dos inúmeros erros contidos, caracterizava-se por desconhecer a dinâmica da produção universitária nas suas mais diferentes áreas. O contexto foi modificado após o *impeachment* do Presidente Collor (1992), quando a questão da autonomia na avaliação deixa de ser a diretriz norteadora.

Nesta mesma direção acrescenta Trindade (1996, p. 10) ao dizer que:

...a resistência à avaliação no Brasil, provocada, em grande medida, pelo trauma produzido pela publicação da ‘lista dos improdutivos da USP’ na imprensa de São Paulo, politizando a problemática da avaliação, esteja superada pelo novo contexto resultante da proposta de avaliação da ANDIFES, revertendo esse clima de desconfiança com relação à avaliação, fator que foi decisivo para o avanço deste processo nas universidades brasileiras.

A proposta da ANDIFES, elaborada entre julho e outubro de 1993, foi apresentada aos diferentes segmentos do ensino superior brasileiro e ao MEC, momento em que foi constituída a Comissão Nacional de Avaliação composta por representantes do SESu/MEC, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais, Associação Nacional de Universidades Particulares, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, Fórum dos Pró-reitores de graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão e planejamento, e uma equipe assessora (PALHARINI, 2001).

Desta forma, em dezembro de 1993 o PAIUB foi instituído oficialmente, “momento em que um primeiro edital é publicado e encaminhado às universidades convidando-as a

participarem do programa, através de projetos a serem financiados pela SESu e ao qual um grande número de instituições respondeu” (PALHARINI, 2000, p. 16).

Conforme consta no documento básico do PAIUB, uma sistemática de avaliação institucional da atividade acadêmica, considerando a descentralização dos procedimentos para a tomada de decisão, deve ser desenvolvida tendo em vista alguns princípios básicos, ou seja, aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados e envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional. O objetivo geral do programa propõe rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sóciopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

O documento em questão ressalta que o processo de avaliação deve ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico em todas as suas dimensões; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Para tanto, o mesmo não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação, e sim deve ser capaz de auxiliar na identificação e formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas.

Tais características contribuem para a construção da legitimidade política, visto que a legitimidade técnica do processo depende de fatores como a metodologia empregada e a fidedignidade da informação. No que se refere à metodologia, a mesma pode ser tanto de caráter qualitativo quanto de caráter quantitativo, sendo de extrema relevância a existência de uma base de dados confiáveis capaz de dar suporte ao processamento de informações fidedignas para posterior análise dos dados (PAIUB, 1996).

O PAIUB propõe três fases para o processo avaliativo acontecer nos cursos de graduação nas instituições universitárias, ou seja, avaliação interna, avaliação externa e a reavaliação; tempo médio de duração de dois anos e possuindo como princípios norteadores, conforme cita Ristoff (1999) os seguintes: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Embasados nestes princípios, na concepção do autor, está o cerne da concepção do PAIUB que deveria nortear os projetos das universidades brasileiras.

Enquanto a avaliação interna consiste em avaliar os cursos (condições, processos e resultados), as disciplinas, o desempenho docente, o estudante, o desempenho técnico-administrativo e a gestão universitária, a avaliação externa, com a finalidade de complementar a avaliação interna, faz uma auto-avaliação da instituição e uma análise da comissão externa, envolvendo os seguintes aspectos: corpo docente, corpo técnico-administrativo, corpo discente, infra-estrutura, análise dos currículos dos cursos de graduação, mercado de trabalho, estudos de acompanhamento de egressos e outros aspectos relativos às especificidades institucionais.

Conforme indicado por Dias Sobrinho (1999), o PAIUB tenta ser um amplo processo avaliativo e, por conseguinte, interpretativo, analítico e educativo, ou seja, transformador. Consiste numa ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição e atribuição de juízos de valor sobre o conjunto de suas atividades, estruturas, fins e relações, com o propósito de melhorar a instituição, levando em consideração suas características de identidade e sua missão.

As dimensões do ensino de graduação avaliadas pelo PAIUB foram agrupadas em quatro categorias, ou seja:

- fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares (técnicas e administrativo-pedagógicas);
- 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 (PAIUB, 1996).

Em 1997, de um total de 156 universidades, 138 tinham aderido ao processo de avaliação proposto pelo PAIUB, onde 48 eram federais, 28 estaduais, 8 municipais, 32 confessionais ou comunitárias e 22 particulares (PAIUB – DEPES/SESu, 1997).

Leite (2000) menciona os recursos que foram distribuídos durante o período de vigência do programa, referenciando que em 1994, 45% das IES federais não receberam recursos PAIUB; em 1995, 46% das IES federais receberam recursos acima de R\$ 35.000,00; em 1996, os recursos foram distribuídos: 23% das IES receberam valores entre R\$ 20.000,00 e R\$ 35.000,00, 21% acima de R\$ 50.000,00 e 17% de R\$ 35.000,00 a R\$ 50.000,00. Em 1997, 25% das IES receberam mais de R\$ 50.000,00; 15% receberam entre R\$ 35.000,00 e R\$ 50.000,00 e 27% de R\$ 20.000,00 a R\$ 35.000,00. Cabe salientar que as Universidades comunitárias receberam recursos apenas em 1996, salienta Leite (2000), ao colocar que 12% receberam recursos superiores a R\$ 50.000,00; 27% valores entre R\$ 20.000,00 e R\$ 35.000,00, além de 12% com valores que variam de R\$ 35.000,00 a R\$ 50.000,00. A autora comenta que as IES particulares não receberam apoio do PAIUB.

Verhine (2000) indica que o PAIUB, como programa nacional, foi desativado durante os anos de 1998 e 1999, o que significa que seus incentivos financeiros foram cortados neste período. É oportuno ressaltar que a única universidade que completou inteiramente as três fases do projeto PAIUB foi a Universidade de Campinas (UNICAMP), conforme salienta Silva e Lourenço (1998), onde o modelo de análise enfocou o instituto ou a faculdade e sua relação com os congêneres da mesma área de conhecimento.

Tamanha participação voluntária das universidades revela que o PAIUB conseguiu aproximar-se da concepção de avaliação que as instituições de educação superior consideravam como adequada e necessária, tanto que entre 1993 e 1996, além da avaliação acontecer no interior das universidades, aconteceu também em encontros, seminários e workshops que se desenvolveram em níveis nacional, regional e local (DIAS SOBRINHO, 2000).

Por conseguinte, Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 73) salientam que a implantação do PAIUB produziu uma mudança na cultura organizacional das universidades, onde o processo de avaliação institucional passou a ser “uma rotina indispensável ao aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão universitária e à prestação de contas do uso dos recursos públicos”. Dias Sobrinho (2000) complementa dizendo que, fruto das dificuldades, fragilidades, contradições e equívocos que aconteceram durante a sua implementação, não se pode deixar de considerar que o mesmo construiu um modelo de avaliação adequado à realidade brasileira. Tal modelo não foi copiado ou sequer transformado, ele foi construído

com a livre participação e adesão das universidades que tiveram apoio logístico e financeiro do MEC.

No entanto, Palharini (2000) menciona que, em função de alguns fatores como: a necessidade de referenciais institucionais; a integração dos resultados das diferentes avaliações, como o ensino, pesquisa, extensão e gestão; a consolidação da avaliação do ensino de graduação; a integração entre a atividade de avaliação e o planejamento institucional; definições de prazos e a informatização do processo, constatou-se a necessidade de ajustes na definição da metodologia e dos procedimentos utilizados pelo PAIUB, sendo então reestruturado o mesmo, porém respeitando os princípios norteadores do programa. O autor apresenta uma matriz de indicadores a ser utilizada pelas instituições que anteriormente estavam participando do PAIUB (1993), acompanhada de novos requisitos para inscrição e continuidade no programa, assim como, uma nova sistemática de acompanhamento e de regras para financiamento. A matriz de indicadores será apresentada no Capítulo 4 deste trabalho, que tratará mais especificamente esse assunto.

3.2.3 Outros modelos de avaliação vigentes no Brasil

A seguir serão comentados de forma bastante sucinta alguns dos processos de avaliação que vigoram no Brasil. Esses modelos possuem extrema relevância, visto que são avaliações ditadas pelo governo, as quais influenciam o cotidiano tanto individual quanto institucional.

3.2.3.1 Exame Nacional de Cursos (ENC)

O ENC foi instituído em 1996 pela Medida Provisória 1018 de 8 de junho de 1995. É uma prova aplicada aos formandos, baseada nos conteúdos curriculares, onde os conceitos concedidos aos cursos variam de A a E. O critério de atribuição dos conceitos parte da média dos cursos (média aritmética das notas dos respectivos graduandos), mas levam em consideração a média geral da área e o desvio-padrão, que mede a dispersão das notas em torno da média, o que possibilita registrar, com maior nitidez, tanto as distribuições simétricas quanto as assimétricas. A seguir apresenta-se as notas e como elas são obtidas:

A = Notas acima de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral

B = Notas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio-padrão acima da média geral

C = Notas entre 0,5 desvio-padrão abaixo e 0,5 desvio-padrão acima da média geral

D = Notas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio-padrão abaixo da média geral

E = Notas abaixo de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral.

Além das provas são também distribuídos questionários de avaliação dos cursos realizados e de coleta de dados socioeconômicos que focalizam tanto os cursos quanto os alunos.

O objetivo geral do exame “é verificar a aquisição e a capacidade de uso das competências e habilidades gerais pertinentes às áreas avaliadas” e, com base nos resultados do provão, as instituições podem repensar seus projetos acadêmicos e comparar seu desempenho em relação às médias nacional e estadual, bem como, adaptar seu currículo em relação àquilo que as comissões de cursos estão propondo e que o conselho nacional está discutindo, no que tange as diretrizes curriculares, visto que, as instituições recebem um relatório geral do exame e o aluno um boletim individual que é entregue no seu domicílio (CASTRO, 2001, p. 32).

Para Ristoff (2003) a função do provão é meramente classificatória e ranqueadora, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle.

Castro (2001) apresenta alguns dados estatísticos interessantes que permitem melhor visualizar a abrangência do processo nas instituições de ensino superior, citando que de 1996 a 2000 foram avaliados 8.188 cursos, sendo que em 1996, ano de início do processo, foram avaliados 616 cursos em 3 áreas de conhecimento e no ano 2000, 2.888 cursos em 18 áreas de conhecimento. No ano de 2001 foram avaliados 3.731 cursos em 20 áreas de conhecimento.

Na visão de Santos Filho (1999, p. 18), o provão causou efeitos tanto positivos quanto negativos no sistema de educação superior, mencionando que “não há dúvida que os exames nacionais de cursos, no mínimo, retiraram as instituições de ensino superior do país, especialmente as privadas, do torpor acomodado em que se encontravam”, vários aspectos negativos e limitantes desta forma de avaliação não podem ser ignorados a fim de serem sanados mediante instrumentos mais adequados de avaliação. O autor cita alguns desses aspectos:

- tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
- desconsideração do contexto local e institucional dos cursos;

- desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
- valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
- concepção tecnocrática de educação superior;
- consideração fragmentada dos indicadores de desempenho;
- ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.

Dias Sobrinho (2000, p. 136) é bastante crítico ao tratar tal assunto afirmando que “medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas uma parte de um processo muito mais amplo; um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo, este também processo bastante mais amplo”. Considera que o provão pratica “uma simplificação dos currículos, afastando de sua construção e vivência os professores e alunos”. Assim o ensino poderia ser considerado como mecanicista (McCormick e James apud DIAS SOBRINHO, 2000).

O ensino, visto desta forma, está voltado para o ajuste da formação profissional às exigências do mercado, negando o sentido público da educação. Neste modelo de avaliação, o aluno não consegue demonstrar o seu conhecimento, pois através das provas, o que se medem são produtos da aprendizagem. O processo é competitivo e excludente e não leva em consideração que do início até o final são desiguais as condições para competir (DIAS SOBRINHO, 2000).

Both (1998) coloca que o ENC e o PAIUB possuem tanto semelhanças nas iniciativas quanto diferenças, as quais demonstram claramente o papel em que cada uma foi criado. O autor afirma que, enquanto o fim comum é identificar a realidade institucional, visando facilitar a promoção da qualidade, o que mais as diferencia é o meio de consecução do processo avaliativo. Salienta que o PAIUB é o agente primogênito da avaliação institucional, tendo sido gerado por livre e espontânea relação entre SESu/MEC e IES, enquanto que o ENC teve geração monogâmica e vem sendo conduzido de forma unilateral pelo MEC. Continua o referido autor apresentando outras diferenciações no que se refere aos dois instrumentos avaliativos no que diz respeito à apresentação dos seus resultados, ressaltando que:

...enquanto o primeiro torna-se público mediante divulgação massificada através da mídia, o segundo trabalha em silêncio, sem estardalhaços. E ainda: enquanto o provão surgiu e foi aplicado sem grandes discussões e envoltimentos interinstitucionais, o

PAIUB vem sendo discutido e tem seus rumos ao longo de todo o seu processo de implementação (BOTH, 1998, p. 47).

De forma geral, os dois instrumentos estão conseguindo demonstrar certa realidade institucional, conclui Both (1998), porém limitada, levando em consideração o nível de infraestrutura, de qualificação e dedicação dos professores, de condições de organização de cursos e trabalho dos recursos humanos. No entanto, comenta o referido autor, não há uma preocupação com outras circunstâncias que envolvem o ensino e que devem ser observadas, como por exemplo, o grau de desempenho do ex-aluno que vivencia na prática os conteúdos adquiridos, as exigências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho e pela realidade social.

Muitas são as preocupações das IES no que tange os resultados apresentados em relação ao ENC, principalmente ao se depararem com problemas alheios ao seu controle, como exemplo, o protesto dos estudantes em relação ao tipo de avaliação que é feita, levando-se em consideração, como anteriormente colocado, o produto final, medindo os resultados em poucas horas de duração, ensino esse que foi aprendido em anos de estudo.

O desinteresse, o boicote e outras motivações menos nobres podem povoar as mentes dos estudantes para deixar de fazer ou fazer de forma descompromissada os exames de cursos de sua instituição, prejudicando deste modo a imagem da própria faculdade ou universidade que tende a ser 'devastada' pela publicação dos resultados negativos do exame nos jornais de circulação nacional (SANTOS FILHO, 1999, p. 18).

Continuando, o autor afirma que nesse aspecto, já há instituições tentando influenciá-lo, procurando "burlar a aferição através de cursos preparatórios para o provão ou da seleção dos melhores alunos para fazer o provão" (SANTOS FILHO, 1999, p. 18).

Ristoff (2003) sintetiza afirmando que ao modelo do provão subjaz uma tripla crença, ou seja, de que a qualidade de um curso é igual a qualidade de seus alunos; de que só é possível melhorar os números da educação superior brasileira, em um contexto de crise financeira do Estado, privatizando o sistema e de que a base do sistema de educação superior brasileira deve ser privatizada.

Brant (2001) cita algumas implicações do ENC, a saber:

- suspensão do reconhecimento do curso se a instituição obtiver conceito D ou E nas últimas três edições do Provão e conceito CI (condições insuficientes) para o corpo docente (avaliação das condições de ensino);

- as universidades e centros universitários que tiverem 50% ou mais de seus cursos com D ou E nas últimas três edições do provão e conceito CI para o corpo docente terão suspensas temporariamente suas prerrogativas para abertura de novos cursos superiores e ampliação de vagas nos cursos existentes (avaliação das condições de ensino);
- alunos cujos cursos obtiveram conceito D ou E não têm acesso ao FIES, programa de financiamento para estudantes de instituições privadas, e
- o estudante que não comparecer no dia do exame não recebe o diploma de conclusão de curso.

Desta forma, Ristoff (2003, p. 59) salienta que “o provão, à luz do conhecimento acumulado, é no máximo uma quase avaliação e nunca uma avaliação verdadeira, pois, lembrando Stufflebeam, toca apenas tangencialmente em questões de valor e mérito, estando longe de ser um processo sistemático de identificação do mérito e do valor dos cursos de graduação, conforme se propõe e alardeiam os ranqueamentos que produz”.

A partir de todas essas discussões e controvérsias, tal processo avaliativo está sendo estudado pelo governo federal com possíveis mudanças para o próximo ano, onde a equipe responsável pela estruturação do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES) propõe que o ENC seja substituído pelo Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA).

Tal processo prioriza o enfoque de movimento e de integração, buscando compreender o estado da arte, as dinâmicas e valores agregados em cada área de conhecimento. “O PAIDEIA não se preocupa somente com a construção e reprodução dos conhecimentos, mas também e principalmente com a relação de professores e estudantes com as ciências, as tecnologias e as artes, tanto em seus aspectos intrínsecos, como extrínsecos e sociais” (SINAES, 2003, p. 82).

De acordo com a proposta, o PAIDEIA deve se articular com outros procedimentos avaliativos mais amplos e tendentes à compreensão de conjunto dos cursos, das áreas, das instituições, do sistema, especialmente à avaliação institucional.

Tal processo possui como propósito aplicar a prova para grupos amostrais de estudantes, em diferentes momentos do percurso dos estudantes (pelo menos dois) e com o

intuito de obter informações e proceder a análises sobre a evolução dos processos educativos em cada área do conhecimento (SINAES, 2003).

3.2.3.2. Avaliação das condições de ensino de cursos de graduação

A avaliação das condições de ensino é um tipo de avaliação realizada por comissões verificadoras, *in loco*, nos cursos que realizaram o ENC. Foi instituído pelo MEC através do Decreto nº 2.026/96 e avalia as seguintes dimensões nas instituições de ensino:

- Qualificação do corpo docente
- Organização didático-pedagógica
- Instalações e biblioteca

O processo de avaliação das condições de ensino tem seu conteúdo especificado pelas comissões de especialistas que levam em consideração as diretrizes curriculares de cada curso a fim de elaborar questionamentos que serão feitos no decorrer da avaliação para cada uma das dimensões a serem avaliadas. As comissões são compostas por indicação dos pares ou por indicação das próprias comissões de especialistas (FIGUEIREDO, 2001).

Segundo Catani e Oliveira (2000, p. 11) “esse formato de avaliação, que objetiva complementar o ‘provão’ no estabelecimento de classificação das IES, teve início em 1997”, tendo seus resultados apresentados através de uma escala de conceitos aplicada a cada uma das dimensões avaliadas, a saber:

- CMB: condições muito boas
- CB: condições boas
- CR: condições regulares
- CI: condições insuficientes

O resultado final atribuído ao curso depende da sua situação, pois é preciso que se avalie se é a primeira vez que o mesmo é analisado ou se ele já se submeteu ao ENC, refere Figueiredo (2001), explicando que, quando o trabalho das comissões verificadoras é concluído, os relatórios, ou o material produzido, retornam às comissões de especialistas para análise e formulação de recomendação aos cursos avaliados.

Comenta Leite (2002, p. 92) que os conceitos do ENC aliados aos da avaliação das condições de ensino compõem "o ranking nacional das instituições de educação superior do País".

3.2.3.3 Gratificação de estímulo à docência (GED)

De acordo com Belloni (2000, p. 50), a GED foi instituída nas universidades federais de ensino superior através da Lei nº 9.678 de 3/07/98 (regulamentada pelo Decreto nº 2668, de 13/07/98) e está embutida em uma política de não aumento salarial, onde o governo opta pela estratégia de conceder gratificações. “É a associação direta entre resultados de avaliação de desempenho e recursos financeiros”. Seus valores correspondem à pontuação obtida pelos docentes levando-se em consideração o regime de trabalho (20 hs, 40 hs ou dedicação exclusiva), a categoria (auxiliar, assistente, adjunto ou titular) e a titulação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado) (CATANI e OLIVEIRA, 2000).

Catani e Oliveira (2000, p. 11) enfatizam que as pontuações atribuídas pela GED privilegiam a hora-aula docente, ou seja, quanto mais aula ministrada pelos professores, maior é a pontuação, atribuindo-se 10 pontos a cada hora-aula. Ainda de acordo com esses autores, do total de 140 pontos possíveis, 120 pontos podem ser adquiridos pelo total de horas-aula. Dessa forma “a aula tornou-se o objeto mais significativo devido a sua maior pontuação, sacrificando-se as atividades de pesquisa, de extensão e administrativas, o que explicita o desestímulo às atividades que não são consideradas horas-aula”.

Além da hora-aula, a GED também visa valorizar a titulação acadêmica e os professores da ativa, assim como acabar com os reajustes isonômicos de salários, através de gratificação baseada no desempenho (CATANI e OLIVEIRA, 2000).

3.2.3.4 Programas de pós-graduação

Segundo Carvalho e Spagnolo (1997), o Decreto do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 967, em 1965 e a reforma universitária de 1968 definiram e implantaram um modelo único de pós-graduação no Brasil, baseado no sistema norte-americano, com cursos de mestrado e doutorado chamado ‘*Stricto Sensu*’.

A CAPES é a fundação do Ministério da Educação responsável pelo aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, em nível de mestrado e doutorado, objetos de avaliação por ela realizada a cada três anos, havendo distribuição de bolsas de estudos e auxílio aos programas de acordo com os resultados da avaliação feita pela fundação (VASQUEZ, 2001).

O que originou a avaliação então desenvolvida pela CAPES, foi a necessidade de solucionar um problema de natureza prática, ou seja, a concessão de bolsas de estudos a estudantes, cuja qualidade acadêmica era pouco conhecida. Somente uma avaliação sistemática poderia destacar os centros merecedores dos investimentos que estavam sendo feitos, afirmam Carvalho e Spagnolo (1997).

As funções do processo avaliativo feito pela CAPES são referenciadas por Norma Rencich, 1982 apud Carvalho e Spagnolo (1997, p. 155):

Registrar a avaliação da pós-graduação brasileira e através de séries de critérios, avaliar a qualidade do desenvolvimento dos cursos, gerando a partir desse processo cumulativo, a memória da nossa pós-graduação. Isto permitiria a elaboração de mecanismos mais adequados de apoio institucional, contribuindo para o desenvolvimento das instituições e dos grupos vinculados a pós-graduação, bem como, proporcionaria elementos para o planejamento de outras ações para o sistema.

Vasquez (2001, p. 41) menciona que tal sistema avaliativo “é externo, compulsório e obrigatório para todos, visto que nenhum programa de pós-graduação estabelecido no Brasil pode emitir diplomas válidos se não foi avaliado pela CAPES”, e os resultados são públicos, disponíveis também na internet.

A escala de qualificação varia de 1 a 7, sendo 7 a nota máxima. As notas 1 e 2 desqualificam o programa avaliado, não significando que ele deva ser fechado, mas que não pode aceitar alunos no período de duas avaliações, ou seja, por 3 anos, uma vez que está com um grau abaixo do necessário para emitir diplomas válidos nacionalmente. Em outro extremo, um programa que receba grau 6 ou 7 na avaliação é um programa cuja qualidade a CAPES considera compatível com a qualidade internacional (VASQUEZ, 2001).

No entanto, a avaliação realizada pela CAPES nos cursos de pós-graduação, na visão de Vasquez, não objetiva somente aferir um certo grau à instituição avaliada e sim ser instrumento de conhecimento da realidade dos programas existentes em todo o País, a fim de dar condições à agência para formular políticas de desenvolvimento e de expansão para o setor, bem como, motivar a qualificação docente para o ensino e a pesquisa científica.

3.2.3.5 Modelo CRUB de avaliação institucional

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) há algum tempo vem questionando e se envolvendo com a questão da avaliação nas universidades brasileiras, tendo como marco inicial o ano de 1986, em Salvador, a realização da 43ª Reunião Plenária com o tema ‘*Universidade: avaliação do desempenho e compromisso social*’ (CRUB, 2000).

A partir deste ano, várias outras reuniões plenárias aconteceram enfocando o tema, e cada vez mais havendo a necessidade de contribuir de alguma forma para a melhoria constante do processo avaliativo, porém um importante acontecimento ocorreu no ano de 1998 no Fórum CRUB IV, realizado em Brasília onde foi discutido o recredenciamento das universidades (a partir da aprovação da lei das Diretrizes e Bases da Educação) e foi criada uma comissão de reitores com a responsabilidade de apresentar uma proposta sobre avaliação. Na sistematização deste trabalho, bem como, da plenária realizada em Fortaleza no mesmo ano, surgiram três alternativas de ação para o CRUB em relação à avaliação.

- criação de uma comissão técnica de avaliação com o objetivo de assessorar as instituições no desenvolvimento de seus projetos de avaliação;
- constituição de uma comissão técnica de avaliação com o objetivo de elaborar proposta metodológica de avaliação institucional a ser oferecida às instituições;
- caracterização do CRUB como instância promotora de avaliação das instituições, à semelhança do que realiza a Conferência de Reitores das Universidades da União Européia ou o Comitê Nacional de Avaliação da França (CRUB, 2000).

Após a realização de outras reuniões, a proposta da Presidência indica que o conselho “atue como uma instância de acompanhamento e de avaliação dos mecanismos hoje em funcionamento no País, tal como definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e que também assuma responsabilidades, a começar pelo desenvolvimento de um modelo próprio de avaliação institucional das universidades” (CRUB, 2000, p. 9).

Desta forma, o CRUB desenvolveu sua metodologia de avaliação institucional para as universidades, sendo ele próprio responsável pelo acompanhamento do processo, que possui um tempo de duração variável, pois depende da situação em que se encontra cada universidade que aderir a metodologia. A mesma é constituída de algumas etapas (auto-estudo e diagnóstico institucional, análise do auto-estudo, visita de comissão de avaliadores externos, elaboração do parecer escrito da comissão, resposta escrita da direção da instituição e parecer final), sendo avaliadas dimensões que estão centradas em três focos: qualidade acadêmica, relevância pública e social, eficiência e eficácia administrativa.

As dimensões são as seguintes: missão, objetivos e vocação da instituição; ensino; pesquisa; relações externas; corpo docente; corpo discente; corpo técnico-administrativo;

administração acadêmica dos cursos; controle de produto; organização e governo; planejamento e avaliação; recursos de informação; recursos de infra-estrutura física e recursos financeiros.

Segundo Silva, J. (2001), os princípios preliminares fundamentais da proposta de avaliação institucional do CRUB são a credibilidade, a legitimidade, a transparência e a participação. O projeto estabelece também que a avaliação não deva ser punitiva, nem exclusivamente estatal, pois quem avalia tem o poder político sobre o avaliado; deve ser compreensiva, pois considera a instituição como um todo, ou seja, seu foco é a realidade da instituição; buscar a objetividade, a contextualização, o autoconhecimento, referenciais válidos, a coerência interna e a relevância dos resultados; e deve evitar o formalismo, o subjetivismo, o autocentrismo, a uniformização, a indeterminação e o efficientismo.

Silva, J. (2001) destaca que a intenção do conselho é que o seu sistema de avaliação possa fortalecer o sistema de avaliação do ensino superior, enfatizando que várias são as universidades que já aderiram a metodologia proposta, sendo que, das universidades comunitárias pode-se dizer que atualmente a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) está desenvolvendo seus trabalhos segundo a proposta do CRUB.

3.2.4 Programa de avaliação institucional das universidades comunitárias gaúchas (PAIUNG)

O PAIUNG é o programa de avaliação institucional das universidades que pertencem ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), sendo criado em 1994, baseado no PAIUB que foi criado em 1993. A primeira fase do PAIUNG compreende o período de 1994-1998.

Fazem parte do consórcio oito universidades comunitárias e um centro universitário, ou seja:

- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
- Universidade de Caxias do Sul (UCS)
- Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
- Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
- Universidade da Região da Campanha (URCAMP)

- Universidade de Passo Fundo (UPF)
- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
- Universidade de Santa Cruz (UNISC)
- Centro Universitário FEEVALE

O PAIUNG possui como referência geral de trabalho a metodologia proposta pelo PAIUB, complementada por outros elementos que caracterizam a identidade das universidades. Considera, para tanto, três níveis políticos para a avaliação institucional: (i) o nacional, (ii) o regional das universidades comunitárias e (iii) o individual das instituições do COMUNG. Possui como princípios norteadores, a inter-relação das dimensões de ensino (graduação e pós-graduação), de pesquisa, de extensão e de gestão, sendo permeadas pela avaliação da comunidade e com relação à comunidade.

Atualmente as instituições finalizaram a 2ª fase do programa - PAIUNG II (1999-2003) - que possuía como objetivo principal consolidar o processo sistemático e participativo de avaliação institucional e, como objetivos específicos:

- redimensionar a proposta de avaliação institucional do PAIUNG, articulando, na auto-avaliação institucional, as novas diretrizes do PAIUB, o processo de avaliação externa nacionalmente instituída e os princípios de avaliação das universidades comunitárias;
- subsidiar a descrição e a análise atual de cada universidade participante, de forma a permitir o repensar sistemático e contínuo de seu projeto político-científico-pedagógico, na perspectiva de universidade comunitária e das universidades comunitárias gaúchas.

As dimensões do PAIUNG serão apresentadas no Capítulo 4 deste trabalho.

Cabe salientar que fases (sensibilização e motivação, diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa, avaliação da avaliação, sistematização e publicização) devem ser seguidas durante o processo de avaliação nas instituições, como forma de preparar as pessoas para a cultura de avaliação, bem como, capacitá-las tecnicamente para o processo.

O relatório final elaborado por cada instituição é encaminhado ao SESu/MEC e às universidades pertencentes ao COMUNG, a fim de criar um banco de dados comum a todas as universidades, finalidade esta ainda a ser concretizada pelas mesmas, assim como, para a

elaboração de um documento síntese do PAIUNG II que dará subsídios a definição do PAIUNG III.

Em maio de 2003 foi realizado um seminário de avaliação institucional comemorando os 10 anos do PAIUNG na UNIJUI, em Ijuí/ RS. Tal evento possuía como objetivo principal um repensar acerca do funcionamento do programa nas instituições durante tal período, a fim de buscar subsídios para a elaboração/ definição dos rumos do Consórcio a partir da nova fase de avaliação, ainda indefinida, visto que é preciso um olhar mais amplo do que simplesmente das universidades comunitárias, em função da mudança dos rumos da avaliação da educação superior para o próximo ano. Logo, o evento pode ser caracterizado como uma reavaliação do processo, ao proporcionar que cada instituição fizesse um relato da experiência vivenciada nestes dez anos de funcionamento, ao compartilhar experiências com governo federal e estadual e ao discutir o que vem a ser ‘comunitária’, termo ainda polêmico no ambiente educacional. Tal evento resultou na obra *‘Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG’*.

3.3. Avaliação institucional nos países latino-americanos: algumas experiências

A seguir apresenta-se uma breve caracterização do ensino superior e do processo de avaliação institucional em outros países latino-americanos (Argentina, Uruguai, Chile, México e Colômbia), como forma de compreender o desenvolvimento do processo em países que estão localizados próximos ao Brasil e que influenciam e/ou estão sendo influenciados por nossa política econômica. Salienta-se, também, que serão apresentados estudos de casos da Universidade de La República (UDELAR), localizada em Montevideo/ Uruguai e da Universidade Nacional de Rosário (UNR), localizada na cidade de Rosário/ Argentina.

3.3.1 Argentina

Krotsch (1999) enfatiza alguns pontos interessantes ao fazer uma análise da formação e implementação das políticas de avaliação da qualidade da educação superior na Argentina, relatando que houve uma expansão quantitativa muito grande a partir dos anos 50, o que não refletiu-se em caráter qualitativo, visto que, não houve modernização na estrutura acadêmica e no perfil das carreiras docentes, tampouco, no papel da pesquisa. Houve um acelerado crescimento no número de matrículas a partir de 1983 e do número de instituições

universitárias a partir de 1990. Cita o autor que foram criadas 11 universidades nacionais e 22 universidades privadas, além de colégios universitários e institutos de caráter técnico no setor da educação superior não universitário.

O sistema é formado por 36 universidades públicas (também chamadas nacionais, com 86% das matrículas); 42 universidades privadas; 12 institutos universitários (cinco públicos e sete privados); e 1.700 institutos superiores não universitários (mais de 50% públicos). Houve um avanço substancial do número de alunos no período compreendido 1980-1999, sendo que em 1980 havia no sistema universitário 397.828 alunos e 93.645 no ensino superior não universitário e os dados no ano de 1999 revelam que havia 1.013.439 alunos no sistema universitário e 360.000 alunos no ensino superior não-universitário (Jornal da UFRGS, 2002).

Tais dados refletem o posicionamento colocado anteriormente por Krotsch (1999) quando destacou o acelerado crescimento tanto do número de matrículas quanto de instituições universitárias a partir da década de 80 no ensino superior argentino.

Na visão de Krotsch (1999), a Argentina é um País que possui uma longa tradição de autonomia universitária, a qual iniciou com a reforma universitária de 1918 e, tal autonomia, associada ao co-governo das instituições, continua vigente até hoje apesar das limitações derivadas da Lei nº 24.521/ 95 da Educação Superior que institucionalizou procedimentos de avaliação e acreditação da educação superior criando a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU).

La acreditación es el proceso a que se acogen las universidades y los institutos profesionales privados para obtener el reconocimiento oficial que les permite iniciar sus actividades y, luego de un período de verificación del desarrollo de su proyecto institucional, lograr su plena autonomía (LEMAITRE, 1999, p. 205).

No País, até o ano de 1991, a problemática da avaliação estava incorporada a outros temas vigentes, como “*financiamiento, arancelamiento y fuentes de financiamiento alternativas, eficiencia interna del sistema, gestión, etc., de los que fue aislándose paulatinamente hasta constituirse en un problema con características propias*”, ressalta Krotsch (1999, p. 96). No entanto, a perspectiva governamental continua não sendo a de melhoria da qualidade universitária, e sim a meramente economicista, a de saber que instituições poderiam, pela sua eficiência e produtividade, melhor empregar o dinheiro a ser repassado, tanto pelo governo quanto pelo dito setor produtivo da sociedade (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000).

A CONEAU é um organismo descentralizado e autônomo que funciona em jurisdição do Ministério da Educação e Cultura e possui as seguintes funções:

- coordenar e operacionalizar a avaliação externa das universidades;
- acreditar as carreiras de graduação e pós-graduação;
- pronunciar-se sobre a consistência e viabilidade do projeto institucional;
- preparar informes requeridos para conceder a autorização provisória e o reconhecimento definitivo das instituições privadas (KROTSCH, 1999).

No entanto, enfatiza Krotsch (1999), a CONEAU não é um organismo de geração de normas para o sistema, mas de aplicação das mesmas, as quais devem ser geradas pelo Ministério da Educação e Cultura, em consulta com o Conselho de Universidades.

Está integrada por 12 membros da comunidade acadêmica e universitária, designados pelo Poder Executivo Nacional, na seguinte proporção: três membros escolhidos pelo Conselho Interuniversitário Nacional, um pelo Conselho dos Reitores das Universidades Privadas, um pela Academia Nacional de Educação, três pelo Senado da Nação, três pela Câmara de Deputados da Nação e um pelo Ministério de Educação da Nação (UNR, 2002).

Salientam Navarro e Gottifredi apud Leite, Tutikian e Holz (2000) que a CONEAU em coordenação com o sistema universitário, não tem adotado exclusiva perspectiva de Estado, reduzindo a avaliação e o juízo de qualidade a uma mera auditoria. Pelo contrário, vem adotando um enfoque mais amplo que inclui o ponto de vista e os interesses das instituições universitárias, buscando sintetizar, dentro da complexidade da matéria a ser avaliada e dos procedimentos a serem empregados, todos aqueles aspectos relacionados com a avaliação para o melhoramento da qualidade da educação superior. Mencionam que tais procedimentos de avaliação promovido pelo governo nacional a partir da aplicação de uma estratégia de imposição por parte da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), teve como consequência uma enorme resistência interna nas universidades, onde a desconfiança da comunidade universitária foi devido ao entendimento que tal estratégia era para conhecer a situação atual a fim de criticar abertamente as universidades públicas com o único objetivo de desprestigiá-las perante a sociedade e após aplicar uma série de castigos.

A fim de melhor compreender o papel da CONEAU como órgão regulador do processo avaliativo na Argentina e como forma de visualizar sua influência no gerenciamento do processo apresenta-se a experiência da Universidade Nacional de Rosário (UNR), que possui 12 faculdades² e 67.461 alunos³. Cabe salientar, que o relato a ser apresentado está embasado em entrevistas realizadas pela autora deste trabalho com o Engenheiro Alejandro Bigot, assistente técnico da Comissão Técnica Central de Autoavaliação Institucional, coordenada pela Secretaria Geral da Reitoria, tanto pessoalmente, quanto via e-mail, bem como, material coletado na Universidade quando aconteceu a *IX Jornadas para Jóvenes Investigadores de la AUGM* em Rosário/Argentina no período de 12 a 14 de setembro de 2001.

Em termos políticos, menciona Alejandro Bigot, a decisão de desenvolver o processo avaliativo na UNR foi tomada em exercício pleno de sua autonomia, como instrumento interno de melhoria da qualidade acadêmica, independente de condicionamentos externos. Pode-se dizer que a consolidação desta posição política foi desenvolvendo-se em paralelo com a consolidação do marco geral fixado pela Lei de Educação Superior que estabelece que as universidades devem fazer a avaliação interna e após realizar a avaliação externa coordenadas pela CONEAU. A partir desta nova lei, a UNR teve que adaptar seu estatuto ao novo marco de regulação, assim como, a avaliação se integrou de forma explícita ao estatuto. Desta forma, a questão central da avaliação institucional ficou instalada tanto como uma iniciativa colocada pela própria universidade, como quanto uma condição do sistema universitário argentino.

Em fevereiro de 1997, por meio da Resolução C.S. nº 013/97, a UNR deixa estabelecido seu posicionamento sobre a conveniência da avaliação sistemática, considerando que a mesma permitirá obter uma adequada informação que possibilitará o desenvolvimento de programas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação superior. Para cumprir com este objetivo, cria uma comissão de autoavaliação integrada por um representante de

² As faculdades são as seguintes: Ciências Agrárias, Ciências Veterinárias, Humanidades e Artes, Psicologia, Ciências Bioquímicas e Farmacêuticas, Ciências Médicas, Odontologia, Ciências Médicas, Odontologia, Ciências Econômicas e Estatística, Ciência Política e Relações Internacionais, Direito, Arquitetura, Planejamento e Desenho, Ciências Exatas, Engenharia e Agrimensura.

³ Constituído por 15.405 novos inscritos, 54.983 reinscritos, 12.395 não reinscritos e 2.927 egressados. Entende-se por novos inscritos os aspirantes a ingresso em uma determinada carreira; reinscritos todos os alunos que tem efetivado sua reinscrição atual; não reinscritos os alunos que não cumpriram os requisitos acadêmicos durante o ano letivo ou não efetivaram a reinscrição anual e egressados os que completaram todos os cursos e requisitos regulamentados pela carreira que pertencem (UNR, Boletín Estadístico nº 53, Secretaría de Planeamiento, 2001).

cada uma das 12 faculdades que compõem a estrutura acadêmica da universidade, designado por seu respectivo conselho diretivo, que funciona como órgão de assessoramento e coordenação das secretarias acadêmicas e de planejamento.

No entender de Alejandro Bigot, apesar da decisão do conselho, a universidade não avançou no processo que havia proposto. Somente foram realizadas várias reuniões da comissão criada, mas não houve avanços substanciais e significativos no tema. *“Entende-se que, mais que à vontade de avançar ou não demonstrada pela Instituição, nesta época, a UNR viveu momentos muito particulares, quando acionou processo judicial questionando a constitucionalidade da Lei de Educação Superior”*, destaca Alejandro. No entanto, a decisão do poder judicial foi desfavorável, e a UNR teve que modificar seu estatuto adequando-se a Lei, iniciando então o processo de eleger os distintos Claustros (assembléia universitária, com representantes dos estudantes, professores e profissionais egressos da universidade) para compor a assembléia universitária que elegeu o novo Reitor.

A assembléia universitária que modifica o estatuto mostra interesse pelo tema, outorgando categoria estatutária. No Título III, Capítulo IV, incorpora a autoavaliação institucional. Tais artigos estabelecem os elementos fundamentais para a implementação prática da autoavaliação institucional na universidade, considerando como um mecanismo de melhoria contínua da qualidade acadêmica.

O modelo de avaliação da UNR está baseado em (i) propósitos institucionais e (ii) condições necessárias. Os propósitos institucionais foram separados por função: docência, investigação, extensão e gestão, os quais norteiam o processo de avaliação institucional desenvolvido na universidade.

Os propósitos institucionais expressam um conjunto de metas sustentadas pela universidade e que estão associadas a seus diversos planos de atuação. Formulados e classificados para cada uma das funções da autoavaliação institucional, os propósitos expressam um estado de situação que a instituição se propõe alcançar. Por sua vez, as condições necessárias referem-se aos sistemas de informação, instrumentos de gestão, infraestrutura e recursos necessários para o êxito dos propósitos institucionais. Em suma, as limitações existentes se traduzem em graus de verificação das condições necessárias. *“Cada condición representa la clave de factibilidad para alcanzar niveles de logro satisfactorios en los propósitos institucionales”* (UNR, 2002, p. 23).

O processo de avaliação institucional da universidade é de responsabilidade da Comissão *Ad Hoc*, órgão vinculado ao Conselho Superior, presidido pelo Reitor e integrado por representantes da totalidade das Faculdades e da totalidade dos Claustros universitários⁴. Em âmbito operacional, a Comissão Técnica Central assume as funções de gerenciamento do processo de avaliação na universidade, sendo coordenada pela Secretaria Geral, e integrada por funcionários e técnicos pertencentes as diversas secretarias da Reitoria: planejamento, ciência e tecnologia, ensino e extensão. O processo é descentralizado para as faculdades, ou seja, um grupo responsável por determinada função exerce a coordenação específica de atividades na docência, investigação, extensão e gestão, dimensões acima caracterizadas quando comentou-se a respeito dos propósitos institucionais.

Em suma, a Comissão *Ad Hoc* observa e valida o processo de autoavaliação institucional e a Comissão Técnica Central coordena o desenvolvimento operacional do processo, ordenado por função e sustentado sobre um esquema descentralizado para as faculdades (UNR, 2002).

A Figura 5 apresenta os propósitos institucionais adotados pela UNR no seu processo de autoavaliação institucional. Cabe mencionar que cada propósito é trabalhado de forma detalhada no que tange ao alcance da avaliação pela universidade.

Comenta Alejandro Bigot que a relação da universidade com a CONEAU é de interesse mútuo, visto que da parte da universidade o interesse é receber uma visão crítica e objetiva sobre a sua lógica organizacional, onde foi experimentada algumas iniciativas de transformação. *"De parte de la CONEAU, ellos están interesados en que las tres mayores universidades legitimen el papel de la CONEAU en el sistema universitario argentino"*. As universidades referenciadas pelo autor são a de Córdoba (UNC), mais antiga do País fundada pelos jesuítas em 1680, a universidade de La Plata (UNLP) e a universidade Nacional de Rosário (UNR). No Anexo 1 encontra-se o modelo de acordo de avaliação externa apresentado pela CONEAU que *"espera que las grandes universidades reconozcan su rol firmando los acuerdos y ejecutando las evaluaciones externas"*.

⁴ Assembléia universitária, com representantes dos estudantes, professores e profissionais egressos da universidade.

FUNÇÃO	PROPÓSITOS INSTITUCIONAIS	
DOCÊNCIA	Planos de estudo	Oferecer carreiras que pelo seu nível e conteúdo, satisfaçam reais necessidades emergentes das demandas sociais, científicas, econômicas e culturais da região, do País e dos projetos de desenvolvimento e crescimento que se promovam.
	Qualidade da formação	Possibilitar que todos os alunos, ao concluir seus estudos de graduação, alcancem os máximos níveis de êxito possíveis, nos diversos aspectos que configuram uma formação de Qualidade.
	Retenção e avanço regular	Alcançar a mais alta taxa de retenção e de avanço regular dos membros de cada coorte, até a conclusão dos estudos empreendidos.
	Democratização	Manter uma alta eficácia nos processos de democratização das oportunidades e possibilidades oferecidas aos alunos para que conclua exitosamente seus estudos.
	Pós-graduação	Oferecer programas de pós-graduação que possibilitem os mais elevados níveis de formação e atualização profissionais.
PESQUISA	Pesquisa	Produzir novo conhecimento de relevância social, cultural, científica, tecnológica institucional, em correspondência com as políticas de desenvolvimento que promova a instituição.
	Inovação	Produzir desenvolvimento e inovações tecnológicas mediante a apropriação, transformação e aplicação criativa da solução dos problemas nacionais e regionais, do conhecimento científico e tecnológico disponível.
EXTENSÃO	Extensão	Lograr uma alta contribuição ao melhoramento do habitat e da qualidade de vida humana, especialmente no âmbito regional onde está operando.
	Vinculação	Lograr que a vinculação tecnológica da Universidade com o meio seja capaz de contribuir ao desenvolvimento regional, mediante o intercâmbio de conhecimentos científicos e tecnológicos e a transferência de tecnologia.
GESTÃO	Criação de condições	Gerar e manter, em constante revisão crítica, metodologias da ação institucional, orientadas a criar e a afiançar o conjunto de condições que se estimam necessárias para a concretização dos propósitos que definem suas funções específicas.
	Sistema integrado de informação	Alcançar efetividade na organização e funcionamento de um sistema integrado de informação e de autoavaliação institucional, que possibilite antecipar-se a novas situações, aprofundar determinadas linhas de ação e reorientar o que for necessário.
	Financiamento	Lograr por vias convencionais e/ou complementarias, suficiente financiamento para desenvolver programas acadêmicos relevantes e de alta qualidade.
	Otimização	Procurar a maior otimização dos esforços humanos, de tempo e de recursos materiais que requeiram os programas de desenvolvimento acadêmico-institucional.

Figura 5 - Propósitos institucionais da UNR

Fonte: UNR, 2002, p. 29-30

3.3.2 Uruguai

No Uruguai há uma única universidade pública, que é a grande universidade do País, a Universidad de La República (UDELAR). Salientam Arocena e Sutz (2001) que a Universidad de La República foi criada durante as primeiras e agitadas décadas da vida do Uruguai como nação independente, onde sua instalação culminou em 1849. Possui aproximadamente 80% das matrículas do País e dois terços das atividades de pesquisa.

Além da UDELAR o sistema de educação superior conta ainda com universidades privadas (Universidad de Montevideo-UM, Universidad de La Empresa-UDE, Universidad ORT, Universidad Católica del Uruguay-Damaso Antonio Larrañaga-UCUDAL) e institutos universitários privados (Instituto Universitario Autónomo Del Sur, Instituto Universitario Florence Nightingale, Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje-CEDIAP, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) refere o Instituto Nacional de Estadística (INE) da República Oriental do Uruguai (2003).

De acordo com Bentancur (1998) a partir do final da década de 70 a temática da avaliação das instituições universitárias adquiriu lugar de privilégio tanto no que tange as reflexões científicas sobre a educação superior, como nas políticas de governos e universidades das diferentes partes do mundo. No seu entender, a avaliação é um mecanismo para autoconhecimento, ou seja, é uma ferramenta que proporciona aos atores comprometidos com o processo, informação objetiva para orientar a tomada de decisão.

Como forma de melhor visualizar o desenvolvimento do processo de avaliação no Uruguai, a seguir será feito um breve relato sobre a experiência da Universidad de La República - UDELAR. Tais dados foram coletados pela autora deste trabalho, no período compreendido 20 a 24 de agosto de 2001, na Unidade de Planejamento e Avaliação (UPE) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Uiversidade. No Anexo 2 encontra-se melhores detalhes da visita de estudos.

O organograma da Universidad (Anexo 3) demonstra que a mesma é regida por órgãos compostos pelo Conselho Diretivo Central, o Reitor, a Assembléia Geral do Claustro, os Conselhos das Faculdades, os Decanos, as Assembléias do Claustro de cada Faculdade e os Órgãos os quais é solicitada à direção dos Institutos ou Serviços (UDELAR, Cap. II, Art. 6º, Ley Orgánica de la Universidad de La República -1958, s.a., p. 3).

Sua constituição demonstra que a direção da universidade é tripartite, com o co-governo de três ordens, ou seja, docentes, estudantes e egressos fazem parte da estrutura da universidade. O censo realizado em novembro de 2001 aponta 6.130 docentes e 70.156⁵ alunos.

O processo de avaliação na UDELAR é recente, surgindo tardiamente frente aos processos avaliativos em nível mundial e regional, o que pode ter sido afetado por razões tanto de natureza institucional, fundamentado na inexistência de uma cultura de avaliação, bem como pela tardia manifestação do estado avaliador no País (ALVAREZ, ESPÍNDOLA e FONT, 2001).

De acordo com Bentancur (1998), o estado avaliador tem se manifestado de duas formas distintas, ou seja, por um lado com a intenção de regular, desde o Ministério da Educação e Cultura, a acreditação nas universidades assumindo um papel de assessoria à universidade junto a outros atores relacionados com a educação. Por outro lado, se manifestou em declarações de dirigentes políticos a favor de mecanismos de avaliação estatal na UDELAR, enfatizando sua obrigação em prestar contas para o Estado como representante da sociedade.

Em agosto de 1998, o Conselho Diretivo Central da Universidade votou o programa chamado '*Lineamientos para un programa de evaluación institucional de La Universidad de La República*', enfatizando que o processo de avaliação tem a finalidade de identificar fatores acadêmicos que afetam de modo positivo ou negativo o desempenho da instituição. Tal documento aponta a importância de haver na universidade uma estratégia para a elaboração da avaliação institucional, no qual, há a necessidade de haver certos procedimentos gerais e definições básicas que permitam estabelecer um acordo político institucional sobre consensos preliminares (UDELAR, 1999).

A avaliação institucional deveria ser assumida como um meio prioritário para conhecer a relevância social dos objetivos estabelecidos, o grau de avanço em relação a eles, assim como a eficácia, impacto e eficiência das atividades inerentes as atividades acadêmicas. "*En ese sentido, la evaluación no sería un fin en sí misma, sino que adquiriría su valor en la medida en que informe provechosamente las decisiones estratégicas del organismo y*

⁵ Área Agrária, 3.074 alunos; Artística, 1.236 alunos; Científico-Tecnológica, 14.858 alunos; Saúde, 16.608 alunos e Social, 34.380 alunos (Oficina del Censo, noviembre, 2001).

coadyuve al desarrollo gradual y permanente de la calidad universitaria” (UDELAR, 1999, p. 8).

Tal documento definiu de modo genérico e indicativo as seguintes dimensões que devem ser consideradas como categorias de referência:

- Ensino: características dos planos de estudo e programas, relação docente por aluno, pertinência do perfil formativo, etc.
- Pesquisa: docentes com estudos de pós-graduação, características da atividade acadêmica, recursos destinados a projetos de investigação, publicações registradas por investigador, relação entre investigação básica e aplicada, etc.
- Extensão e assistência: beneficiários das políticas extensionistas, atividades por convênio, etc.
- Pós-graduação: relação entre ensino de graduação e de pós-graduação, características profissionais e/ou acadêmicas da oferta (diplomas de especialização, mestrado, doutorado), etc.
- Educação permanente: programas de educação contínua, beneficiários das atividades, etc.
- Alunos: evolução do ingresso, taxa de retenção, matrícula de pós-graduação, matrícula de educação permanente, etc.
- Administração: recursos humanos destinados ao apoio direto das atividades acadêmicas, procedimentos de relacionamento entre a administração e os requisitos docentes, etc.
- Infra-estrutura: disponibilidade de prédios, bibliotecas, equipamentos, sistemas de informação científica, etc (UDELAR, 1999).

O processo de avaliação foi elaborado para acontecer em várias etapas: autoavaliação (realizada pelos responsáveis pelo serviço), avaliação interna (realizada por outros membros da instituição que não são responsáveis pelas atividades que estão sendo avaliadas, mas que compartilham a mesma área de conhecimento), avaliação externa (efetuada por *experts*

qualificados, alheio à instituição e com reconhecida capacidade) e metaavaliação (realizada por distintos atores sociais).

A finalidade é que o processo seja permanente, holístico, participativo e incorporado a dinâmica cotidiana da instituição. Ressalta-se o fato de que a participação inclui explicitamente a comunidade acadêmica, visto que os diagnósticos e as avaliações devem ser discutidos e resolvidos nos órgãos de co-governo.

Cabe salientar, que a definição das dimensões do processo de avaliação é uma resolução específica de cada unidade mediante a descrição de variáveis e indicadores que permitam sua operacionalização.

A Comissão Central de Avaliação, órgão integrado por um representante de cada ordem e um assistente acadêmico do Reitor em apoio operacional, está encarregado de assessorar, coordenar e apoiar o processo de avaliação, de acordo com as diretrizes fixadas pelo Conselho Diretivo Central. Para tanto, tem organizado jornadas de difusão e formação da temática, recebendo apoio da AUGM e da UNESCO (ÁLVAREZ, ESPÍNDOLA e FONT, 2001).

É oportuno mencionar que os esforços em relação ao processo avaliativo na universidade já aconteciam isoladamente em algumas áreas de conhecimento, como na prática da avaliação docente visando a sua recontração, da avaliação de projetos de investigação, entre outros, porém não do modo como propõe a avaliação institucional. Neste sentido, uma experiência de fundamental importância foi a da FCS, onde foi criada no ano de 1995 a UPE com os seguintes objetivos:

- gerar e processar informação substantiva com respeito a FCS que sustente a discussão sobre as políticas institucionais;
- desenhar um sistema de avaliação institucional aplicável à realidade institucional e integrada a um processo de planejamento estratégico.

Assim sendo, a UPE elaborou um projeto de fortalecimento institucional denominado '*Diseño de Evaluación Institucional para la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), y otros Servicios de la Universidad de la República (UDELAR)*', o qual possuiu apoio econômico da Comissão Setorial de Investigación Científica e desenvolveu-se no período compreendido 1996-1999 (UDELAR, 2000).

Para tanto, propôs o desenvolvimento de quatro linhas de trabalho:

- consolidação de uma equipe interdisciplinar especializada no desenho e implementação de sistemas de avaliação institucional universitária;
- elaboração de um sistema piloto de avaliação institucional que atenda as funções substantivas da educação universitária (ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão acadêmica);
- geração de instâncias de sensibilização e participação que permita a criação de uma cultura de avaliação capaz de fomentar o surgimento de condições favoráveis para sua implementação; e,
- implementação de um sistema piloto de avaliação institucional para a FCS.

No Anexo 4 pode-se visualizar a matriz de indicadores da avaliação institucional elaborada pela UPE para a FCS e aprovada pelo conselho da faculdade. Cabe salientar que tal matriz foi criada pela faculdade e enviada para as outras instâncias da universidade, que adaptaram-na para o contexto específico de trabalho de cada uma. Os princípios orientadores da avaliação na FCS, suas etapas e sua metodologia de trabalho são totalmente coerentes com o tipo de avaliação adotado pela UDELAR.

No período outubro a dezembro de 2001 foi realizado pela UPE o *‘Censo a Egresados del Plan 92 de la Facultad de Ciencias Sociales’*, com o objetivo de conhecer características pessoais, de trabalho, entre outras, associadas a avaliação sobre distintos aspectos do plano de estudos em particular e da formação em geral, visto que *“los egresados son uno de los outputs más relevantes de las instituciones educativas, por lo que los rasgos que caracterizan a su inserción profesional y su opinión son insumos para la mayoría de los procesos de evaluación institucional conocidos”* (ÁLVAREZ, ESPÍNDOLA e FONT, 2002).

Pode-se dizer que o processo de avaliação desenvolvido na universidade encontra-se na expectativa da realização, em algumas faculdades, do processo de avaliação externa, o que posteriormente dará condições à universidade para repensar o seu processo de avaliação (metaavaliação).

3.3.3 Chile

Em 1980 iniciou no Chile um processo de reforma da educação superior, durante o governo do general Augusto Pinochet, com vários Decretos-Lei normatizando a diversificação do sistema, o financiamento e a cobrança de matrícula. Tal processo promoveu a iniciativa privada, com a criação de novas instituições, conforme salienta Lemaitre (1999).

Así, entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de cinco universidades privadas y 23 institutos profesionales. Entre 1988 y 1989, las universidades autorizadas fueron 17, y los institutos profesionales, 34. Al acercarse el cambio de gobierno, y la incertidumbre acerca de las normas que se aplicarían a partir de marzo de 1990, el proceso se aceleró aún más: se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales entre enero y el 7 de marzo de 1990, y quedaron 6 instituciones en trámite (LEMAITRE, 1999, p. 203).

Tamanha diversificação do sistema fez com que mudasse também o sistema de avaliação das instituições de ensino, visto que, a legislação de 1981 estabelece que somente seria aprovado o funcionamento de uma nova instituição de ensino superior, mediante a verificação feita por instituições já existentes em 1980, que seriam as entidades examinadoras. No entanto, a Lei Orgânica Constitucional do Ensino (LOCE) modificou o sistema regulatório estabelecendo um regime de ‘Acreditação’ para as novas instituições, aplicado pelo Conselho Superior de Educação (CSE), refere Lemaitre (1999).

Campbell (1996) acrescenta que no começo da década de 80 o sistema universitário chileno era constituído por oito instituições, duas de caráter público e seis de caráter privado, todas com financiamento direto do Estado. Ressalta, ainda, que os estabelecimentos públicos detinham mais de 60% da matrícula total dos cursos de graduação, destacando-se a Universidade do Chile.

Simultaneamente, se incorporaram ao sistema dois novos tipos de instituições: institutos profissionais (para carreira de nível intermediário de quatro a cinco anos de duração) e centros de formação técnica para carreiras de dois a três anos. De um modo geral, em 1997, havia no País um total de mais de sessenta (60) universidades, setenta e três (73) institutos profissionais e cento e vinte e sete (127) centros de formação técnica, que configuram o sistema de educação superior (LEMAITRE, 1999; AROCENA e SUTZ, 2001).

Em publicação no Jornal da Universidade, Ubaldo Zuñiga, Reitor da Universidade de Santiago do Chile, menciona que “hoje em dia no Chile, a educação é um negócio” (2002, p. 5), apresentando um quadro geral sobre os tipos de instituições de ensino vigentes no País.

Coloca que o sistema possui 252 instituições de educação superior, das quais 67 são universidades que pertencem ao sistema universitário; 110 são centros de formação técnica e 75 são institutos profissionais, pertencentes ao sistema não universitário e são privados. Ressalta ainda Zuñiga que as 67 universidades chilenas se dividem em 25 universidades chamadas tradicionais (16 são públicas e 9 privadas), que fazem parte do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (ZUÑIGA, 2002).

O reitor também menciona que não há no País diferenças significativas entre universidades públicas e privadas, “ninguém mais diferencia entre universidades estatais, universidades privadas tradicionais, universidades do conselho de reitores”, onde estudantes das universidades públicas (que pertencem ao Conselho de Reitores das Universidades Chilenas) pagam taxas que alcançam três mil dólares anuais, representando cerca de 40% do orçamento da universidade, sendo que a ajuda financeira do Estado a essas universidades não ultrapassa a 30% do orçamento anual (ZUÑIGA, 2002, p. 5).

Enfim, Zuñiga coloca que no Chile a educação superior é paga pelos alunos ou suas famílias, não pelo Estado, havendo no País aproximadamente 380.000 alunos dos quais 70% encontram-se nas instituições que pertencem ao Conselho de Reitores das Universidades. Desta forma, o que cabe as universidades públicas é tentar conseguir algum tipo de financiamento, visto que a política desenvolvida no País é tentar eliminar a universidade pública já que não há diferenças com as privadas e para isso “tem de vender serviços, venda de capacitação, venda de diplomas MBA – *master business administration* – e outros cursos ligados à economia”, menciona Zuñiga (2002, p. 5).

Para acreditar as instituições novas de ensino superior, o processo avaliativo que aplica o conselho é um informe de autoavaliação elaborado pela instituição complementado por análise de documentos; exames de alunos; revisão da situação financeira e outros indicadores que permitam visualizar o grau de avanço do projeto (LEMAITRE, 1999).

Segundo Lemaitre (1999) o período de tempo que pode levar para a acreditação é de seis anos contados a partir do início das atividades, sendo que dois pareceres podem ser fornecidos pelos *experts* responsáveis pela acreditação: satisfatório, ou seja, as instituições possuem plena autonomia e não-satisfatório, o qual pode ser renovado por mais cinco anos o período para acreditação e, caso esse ainda não seja satisfatório, pode-se pedir a revogação do reconhecimento e o cancelamento da pessoa jurídica.

3.3.4 México

Segundo Vries (1999) o sistema de educação superior no México é regulado pela Secretaria de Educação Pública (SEP) e considerado bastante complexo. No início da década haviam três tipos de instituições: as universidades, os institutos tecnológicos e as escolas normais. Tais modalidades de ensino oferecem carreiras de licenciatura com duração de cinco anos. No entanto, durante os anos 90 mais um tipo de instituição surge, a universidade tecnológica que oferece carreiras curtas de dois anos, o chamado ‘técnico superior’. Neste conjunto, existem instituições tanto de caráter público quanto privado, ressalta o autor.

Em 1997 o País possuía um total de 459 instituições⁶ no setor público e 500 instituições no setor privado, aumento esse no setor privado considerado substancial, visto que, em 1980 havia 103 instituições e em 1993 havia 258 instituições (VRIES, 1999).

A preocupação com o processo de avaliação surge nos anos 70, período caracterizado como de grande expansão, havendo crescimento da matrícula, contratação de pessoal acadêmicos e administrativo e incremento nos subsídios públicos. Porém, o País caiu numa crise financeira nos anos 80, crise essa que fez com que houvesse redução do subsídio fiscal do financiamento público que reduziu salários e onde as matrículas começaram a estabilizar. Neste contexto, as universidades públicas também estavam em crise e já haviam perdido ao papel de liderança frente às privadas de alto prestígio, salienta Vries (1999).

Leite, Tutikian e Holz (2000) ressaltam que o processo de avaliação institucional começa exatamente em 1989 quando foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAEVA), composta por representantes do governo e das universidades e encarregado de coordenar os diferentes processos de avaliação. A Associação Nacional das Universidades e Institutos de Ensino Superior (ANUIES) propõe ao CONAEVA que se faça uma avaliação mista entre universidade e o Estado (auto-avaliação, avaliação externa e avaliação global).

A CONAEVA teria incluído inicialmente dois níveis de avaliação, ou seja, das instituições e do sistema. A auto-avaliação institucional consistia em indicadores e juízos elaborados pela CONAEVA, que geravam um documento que era enviado a cada universidade para ser contestado. Tal documento contemplava itens como o funcionamento da

⁶ Dessas 459 instituições, 39 eram universidades autônomas, 153 institutos tecnológicos, 24 universidades tecnológicas, 212 escolas normais e 31 instituições de outros tipos (VRIES, 1999).

universidade em seu conjunto. Também era solicitado que cada instituição formulasse a missão institucional para o planejamento a médio ou longo prazo. O cumprimento deste procedimento foi considerado como pré-requisito para o recebimento de fundos especiais do governo. Por sua vez, a avaliação externa contemplava avaliações do sistema por parte de especialistas e a elaboração de informes pela CONAEVA ou grupos especiais a partir da informação gerada nos informes da avaliação institucional (VRIES, 1999).

Conforme Vries (1999, p. 288), pode-se dizer, que *“la autoevaluación institucional causó fuertes debates, particularmente por el anuncio del Subsecretario de Educación Superior en el sentido que los fondos otorgados a las universidades dependerían en el futuro de los resultados de esta evaluación”*.

Além do programa de avaliação institucional, há ainda o Fundo para Modernização da Educação Superior (FOMES), o programa de carreira docente, um fundo para os comitês interinstitucionais (CIEES) e o CENEVAL, encarregado de avaliar os egressos do sistema. Então, *“o sistema não é composto apenas pela avaliação dentro das universidades, ou a interinstitucional, mas ele prevê um sistema para a melhoria das universidades, ou seja, esses fundos que vão beneficiar tanto a carreira docente, quanto a investigação e a modernização”* (LEITE, 1997, p. 10).

Aponta Vries (1999, p. 293):

La introducción de políticas de evaluación tuvo como contrapartida el aumento del financiamiento público para las instituciones públicas. En lo que se refiere al subsidio regular, es de resaltar que por primera vez desde 1982 se presentó un incremento. Entre 1990 y 1994, el financiamiento público para la educación superior aumentó en 78% en términos reales.

No que tange a pesquisa, ressalta Vries (1999), que o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT) elaborou um ‘Padrão de Excelência da Pós-Graduação’, que de acordo com os critérios estabelecidos, as instituições podem receber os seguintes conceitos: excelente, condicionado, emergente ou insuficiente. Somente se alcançados um dos três primeiros conceitos obtêm-se financiamentos do CONACYT através de bolsas, fundos para infra-estrutura, entre outros.

Leite (1997, p. 10) ressalta ainda que o México está dentro da NAFTA, e a NAFTA prevê uma integração dos currículos e dos diplomas dentro do bloco econômico. Logo, *“o processo avaliativo não se esgota somente na avaliação. Ele pretende realmente uma*

modernização, para que essas Universidades que estão hoje no México sejam do mesmo padrão daquelas da América do Norte”.

3.3.5 Colômbia

A Educação superior na Colômbia é constituída pelas seguintes modalidades de instituições: formação intermediária profissional, formação tecnológica, formação universitária, formação avançada ou de pós-graduação, caracterizando aproximadamente 252 instituições e 2000 programas (Sanclemente apud LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000).

En la actualidad, el contexto se encuentra sobredeterminado por la crisis de financiamiento, la ineficiencia del sistema como un todo, el aumento indiscriminado de instituciones y de programas, el predominio de metodologías extensivas en la docencia y la deficiente calidad del servicio educativo, colocando a muchas instituciones de educación superior en una verdadera postración (SILVA, L., 1999, p. 156-157).

Silva, L. (1999) coloca que três períodos caracterizam a origem do processo de acreditação na Colômbia. O primeiro período chamado de ‘acreditação documentária’ ocorreu antes de 1980, onde o Estado era responsável por autorizar o funcionamento das instituições mediante análise de documentos exigidos às mesmas. A partir de 1980, caracteriza-se o período de ‘autoregulação’, ou seja, iniciativas da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) encaminhadas ao Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (ICFES) objetivando adequar os sistemas de inspeção e vigilância da educação à autonomia universitária. O terceiro período é o atual e caracteriza-se pela busca de ‘mecanismos para prestação de contas’, amparadas na Constituição Nacional de 1991, que consagra autonomia às universidades e às demais instituições em seu respectivo campo de atuação.

La constitución política de Colombia, promulgada en 1991, estableció que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y consagró las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. De igual manera, garantizó la autonomía universitaria, ordenó al Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer condiciones especiales para su desarrollo, y le asignó la obligación de facilitar recursos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior (SARMIENTO, 1999, p. 174).

Neste período, houve a criação do Sistema Nacional de Acreditação (CNA), responsável por todo o processo de acreditação, complementado por um Sistema Nacional de Informação, ambos sob a direção do Conselho Nacional de Educação Superior (CESU), com o apoio do ICFES, que tinha como função cooperar com tais entidades para estimular e perfeccionar os procedimentos de autoavaliação institucional (SILVA, L.,1999).

Deste modo, a acreditação surge “*como un mecanismo de autorregulación o de autocontrol, que obliga a las instituciones a la búsqueda permanente de la calidad*”, menciona Sarmiento (1999), coordenador do CNA.

Silva, L. (1999) indica que em 1995 o CNA inicia o trabalho de elaborar um modelo de avaliação a ser seguido pelas instituições composto por três etapas: autoavaliação, avaliação por pares e avaliação final. Tal modelo possuía como objetivo geral a qualidade das instituições e dos programas; como critérios assumidos, a universalidade, integridade, equidade, idoneidade, responsabilidade, coerência, transparência, pertinência, eficácia e eficiência; como foco de análise, o projeto institucional, estudantes e professores, processos acadêmicos, recursos físicos e financeiros, impacto sobre o meio, organização, administração e gestão e clima institucional. Foram também definidas neste modelo as características de qualidade para cada programa, com suas respectivas variáveis e indicadores.

Sarmiento (1999) caracteriza melhor as etapas do processo de avaliação citadas anteriormente por Silva, L.

- Apreciação das condições iniciais: realizada pelo CNA, ainda que não estabelecido nas normas legais, o Conselho espera que as instituições antes de iniciar a autoavaliação apresente uma série de requisitos, sem os quais o êxito da acreditação pode ser preocupante.

- Autoavaliação: realizada pela instituição que deseja acreditar um ou vários programas e deve utilizar os critérios estabelecidos pelo CNA, bem como, considerando sua natureza, missão e projeto educativo.

- Avaliação externa: realizada por pares acadêmicos designados pelo CNA.

- Avaliação final: realizada pelo CNA com base na autoavaliação, avaliação externa e a resposta da instituição à avaliação externa.

- Ato de acreditação: proferido pelo Ministro da Educação Nacional, podendo ser favorável ou não à instituição. Caso for desfavorável faz recomendações para melhoria e submete à instituição a um novo processo de acreditação transcorridos pelo menos dois anos.

Dificuldades de ordem teórica, metodológica e política influenciaram o processo, sendo que o político é o que realmente maior peso possui, visto que, as informações obtidas

são trabalhadas de acordo com o enfoque político adotado pelo sistema. De um modo geral, ressalta Silva, L. (1999), àquelas instituições que não estão submetidas ao processo de acreditação, possuem em mãos uma espécie de cartilha de aprendizagem (modelo de avaliação), onde nela possuem as condições de qualidade desejáveis no País, já que o processo é de adesão voluntária. Sarmiento (1999) complementa que os programas mais avançados no processo de autoavaliação têm chegado ou estão chegando a etapa de avaliação externa, no entanto, não se pode generalizar quanto ao sucesso do programa já que a maioria das instituições que iniciaram o processo, são instituições universitárias.

4. PLANEJAMENTO E INDICADORES DE DESEMPENHO

4.1. Planejamento

Para Robbins (2000), o planejamento compreende a definição das metas de uma organização, o estabelecimento de uma estratégia global para alcançar essas metas e o desenvolvimento de uma hierarquia de planos abrangentes para integrar e coordenar atividades. Refere-se aos *fins* (o que será feito) e aos *meios* (como será feito).

Outros autores complementam mencionando que o “planejamento pode ser visto como (i) a determinação da *direção* a ser seguida para se alcançar um *resultado* desejado ou como (ii) a determinação consciente de *cursos de ação*, isto é, dos rumos. Ele engloba *decisões*, com base em *objetivos*, em *fatos* e na *estimativa* do que ocorreria em cada alternativa” (LACOMBE e HEILBORN, 2003, p. 162).

Para tanto, na concepção de Arantes (1998), a obtenção de planos eficazes e de qualidade é facilitada pela existência de um processo de planejamento lógico e integrado, no qual são estabelecidas fases e atividades de planejamento, sua seqüência de execução, a associação lógica entre as fases e, as atividades e o 'produto' gerado em cada fase e atividade. O autor prevê cinco fases até que os planos estejam prontos para serem implementados, ou seja: (i) a definição dos resultados a alcançar, (ii) avaliação das condições internas e externas que favorecem ou dificultam a consecução desses resultados, (iii) a formulação de alternativas de ação; (iv) a avaliação das alternativas e a tomada de decisão para escolha da melhor alternativa e (v) detalhamento da alternativa escolhida, conforme ilustrado na Figura 6.

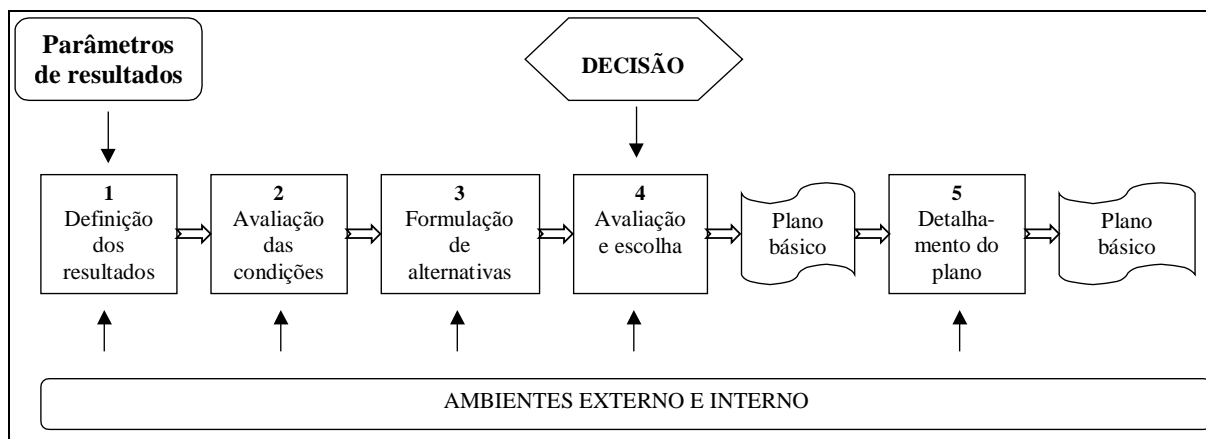


Figura 6 - Processo de planejamento

Fonte: ARANTES, 1998, p. 139

A **definição de resultados** é a primeira fase do planejamento, onde a empresa define com clareza o futuro que deseja alcançar, estabelecendo desafios, considerando o seu nível de estágio atual e as suas condições peculiares. Os resultados a serem atingidos são baseados em parâmetros de desempenho que devem ser factíveis de medição e avaliação a fim de proporcionar condições para o gerenciamento do desempenho global.

A segunda fase é a **identificação e avaliação das condições favoráveis e desfavoráveis** que interferem na obtenção dos resultados. São condições internas e externas à empresa e, dizem respeito, tanto a situação atual quanto às tendências futuras. Tal avaliação proporciona meios para o conhecimento dos pontos fortes e fracos, das oportunidades e ameaças da empresa.

A **formulação de alternativas**, que caracteriza a terceira fase do planejamento, procura compatibilizar o aproveitamento das condições favoráveis (pontos fortes, oportunidades) com a eliminação das condições desfavoráveis (pontos fracos, ameaças). Tal ponto, na concepção de Arantes (1998, p. 142), "exige dedicação, esforço criativo e predisposição para pensar e aceitar novas idéias".

A quarta fase é de **avaliação e escolha**, ou seja, a essência do planejamento é a tomada de decisão que "é a escolha do melhor curso de ação a ser empreendido para que a empresa possa atingir os resultados que conduzem ao futuro desejado". É uma fase complexa porque cada alternativa a ser avaliada envolve aspectos relacionados a tempo e recursos, visto que, as decisões são baseadas em premissas assumidas sobre as tendências futuras (ARANTES, 1998, p. 142).

Simon (1972) registra que as decisões não são um todo contínuo, caracterizando as decisões como altamente programáveis em uma extremidade e decisões não-programáveis na outra extremidade. As decisões são programadas, na medida em que são repetitivas e rotineiras e criadas em um processo definido, de modo que, não tenham de ser tratadas de novo cada vez que ocorram; enquanto que as decisões não-programadas são aquelas que são novas, não havendo método pré-fixado para tratar o problema.

A última fase do planejamento é o **detalhamento do plano**, que sugere que as alternativas contenham subsídios suficientes para que as decisões sejam tomadas considerando aspectos relevantes. No entanto, para os planos serem implementados e executados adequadamente é preciso que o nível de detalhamento seja maior do que o usado na fase anterior, ou seja, de tomada de decisão, facilitando a comunicação e compreensão das pessoas responsáveis por sua execução e resultados.

Segundo Arantes (1998), na última fase, a alternativa escolhida é detalhada em todos os seus aspectos, definindo-se: *o que, o como, o quando, o quanto, o onde e o quem* serão responsáveis pela execução dos planos nas diferentes áreas. A concepção de Lacombe e Heilborn (2003, p. 162) coincide com as afirmações de Arantes (1998), na medida em que os autores explicam que “planejar é, portanto, decidir antecipadamente o que fazer, de que maneira fazer, quando fazer e quem deve fazer”. A Figura 7 apresenta, de modo geral, a concepção do autor.

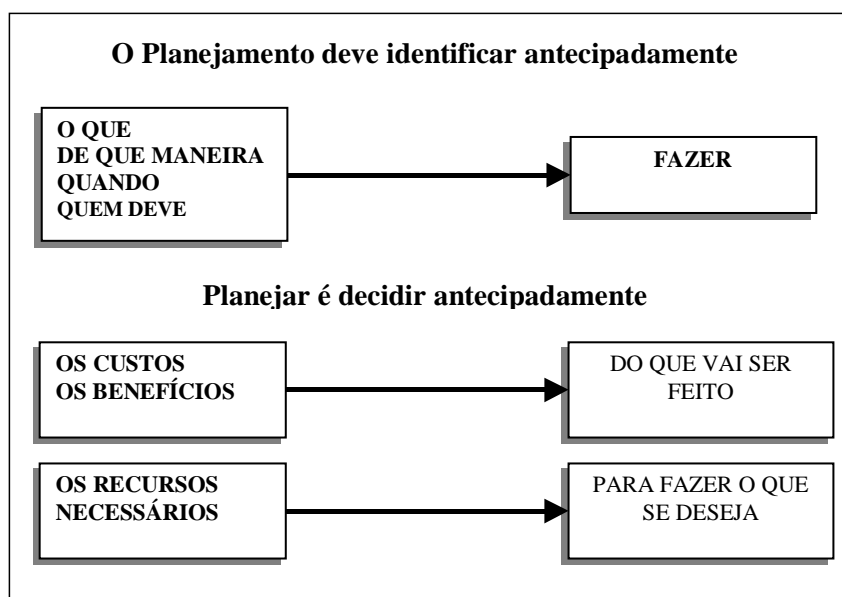


Figura 7 - O processo de planejamento

Fonte: LACOMBE e HEILBORN, 2003, p. 162.

De um modo geral, enfatiza Robbins (2000), a falta de planejamento pode fomentar 'zigzagues', impedindo que uma organização se movimente eficientemente rumo aos seus objetivos. Segundo o autor, de acordo com sua amplitude, os planos podem ser estratégicos, táticos e operacionais e, de acordo com o prazo de execução das atividades, de curto, médio e longo prazo.

4.1.1. Níveis de planejamento

- Estratégico

Maximiano (2000) enfatiza que o planejamento estratégico é o processo de desenvolver a estratégia, a relação pretendida pela organização com seu meio ambiente. Compreende a tomada de decisões que afetam a empresa por longo prazo, especialmente decisões sobre produtos e serviços que a organização pretende oferecer e os mercados e clientes que pretende atingir.

Em contraponto, Lacombe e Heilborn (2003, p. 163) afirmam que nem todo planejamento a longo prazo é estratégico. Para que tenha essa conotação, é necessário que, após um bom diagnóstico, seja definido o cenário que se deseja alcançar em determinado prazo, bem como a estratégia para viabilizá-lo. “O cenário é a previsão da situação geral do ambiente externo e interno de uma empresa para determinada época futura, feita em geral, com a finalidade de formular um planejamento estratégico”.

Percebe-se que as idéias de Lacombe e Heilborn (2003) e Maximiano (2000) coincidem quando afirmam que o planejamento estratégico refere-se ao planejamento sistêmico de metas de longo prazo e dos meios disponíveis para alcançá-las, ou seja, aos elementos estruturais mais importantes da empresa e à sua área de atuação, considerando não somente os aspectos internos da empresa, mas, também, o ambiente externo no qual a empresa está inserida.

Prosseguindo com Maximiano (2000), as estratégias propriamente ditas são planos que dirigem e delineiam as maneiras de alcançar os objetivos. Para tanto, um plano estratégico deve conter a definição da missão (ou negócio) e dos objetivos desejados pela organização. "A missão estabelece os propósitos ou as razões para a existência da organização, do ponto de vista de sua utilidade para os clientes" (MAXIMIANO, 2000, p. 412) e os objetivos estratégicos constituem os alvos principais ou resultados finais, que se

referem à sobrevivência de longo prazo, ao valor e ao crescimento da organização e devem ser específicos, desafiadores e realísticos (BATEMAN e SNELL, 1998).

No entender de Thompson Jr. e Strickland III (2000), a finalidade do estabelecimento de objetivos é converter a declaração geral da missão do negócio e da direção da empresa em objetivos de desempenho específicos, por meio dos quais o progresso da organização pode ser medido. Neste sentido, Arantes (1998, p. 109) aponta que a missão responde a pergunta: **por que existimos?** Ela esclarece os motivos pelos quais os empreendedores e seus sucessores decidiram criar e manter o empreendimento e reflete a maneira pela qual a empresa visualiza seu papel e sua contribuição à sociedade, verificando como atende as expectativas de seus empreendedores e colaboradores. "A missão define a razão de ser da empresa e reflete os motivos pelos quais foi criada e é mantida".

Robbins (2000, p. 118) afirma que "as boas declarações de missão de uma organização, são curtas, claras e fáceis de entender", definindo e respondendo questões do tipo '**em que ramo estamos**' e '**o que estamos tentando realizar?**'.

A estratégia define a posição competitiva da empresa no setor e fomenta a consistência de propósitos entre as atividades da empresa, de modo a assegurar a sua consecução. "A estratégia não é um plano detalhado que mostra o que a empresa fará no futuro; ao contrário, ela fornece diretrizes para as opções significativas e proporciona uma orientação vigorosa sobre o que a empresa não fará no futuro". Ela pode ser analisada em três níveis: estratégia corporativa ou multiempresarial, estratégia competitiva ou da unidade de negócios e a estratégia funcional (BRUNER et al., 1999, p. 245).

Cunha apud Estrada (2001), apresenta um esquema para a implantação do planejamento estratégico que deve seguir alguns passos, conforme apresentado na Figura 8.

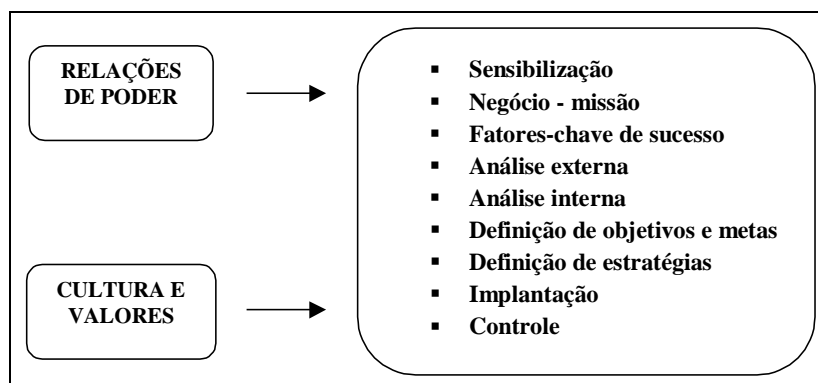


Figura 8 - Esquema do planejamento estratégico

Fonte: Cunha apud ESTRADA (2001)

De acordo com o autor, para a implantação do planejamento estratégico é necessário que sejam observadas a cultura da organização e as relações de poder que influenciam a definição de negócio/missão, fatores-chave de sucesso, análise externa e interna, definição de objetivos, metas e estratégias, implantação e controle do planejamento.

- **Tático e operacional**

A partir do estabelecimento dos objetivos e planos estratégicos, esses tornam-se a base para o planejamento em nível tático e operacional.

O planejamento tático traduz os objetivos e planos estratégicos mais amplos em objetivos e planos específicos, que são relevantes para determinada área definida pela organização. Os planos táticos focalizam as principais ações que uma unidade deve empreender para realizar sua parte do plano estratégico. Por sua vez, o planejamento operacional identifica os procedimentos e processos específicos requeridos nos níveis inferiores da organização. Neste nível, são desenvolvidos planos para períodos de tempo relativamente curtos e focalizam tarefas rotineiras (BATEMAN e SNELL, 1998).

4.1.2. O processo de direção do planejamento

No entender de Arantes (1998), a função de direção é auxiliada quando executada por um processo que prevê de forma completa e integrada as atividades destinadas a implementar e orientar a execução dos planos. Para tanto, algumas fases devem ser seguidas a fim de auxiliar na obtenção dos resultados, conforme pode ser visualizado na Figura 9.

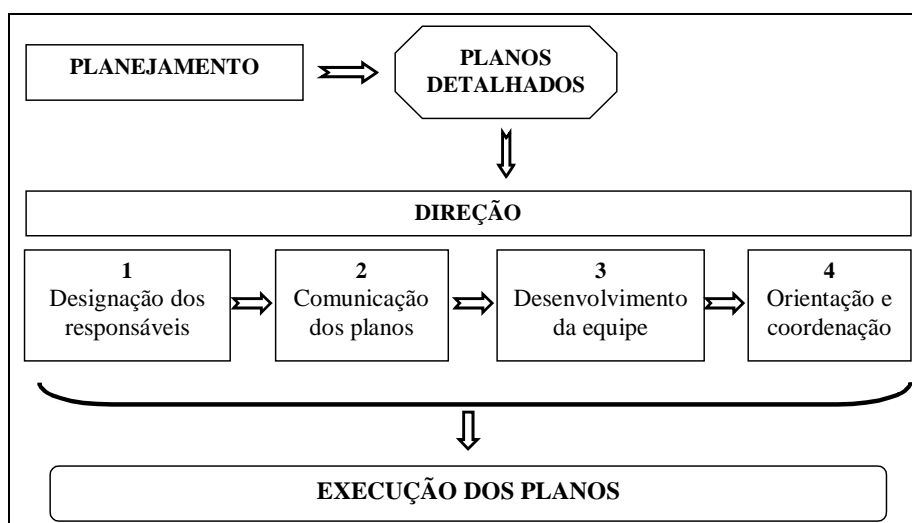


Figura 9 - Processo de direção do planejamento

Fonte: ARANTES (1998, p. 164)

A primeira fase do processo, conforme descreve Arantes (1998), é a **designação dos responsáveis** pela execução dos planos, que envolve várias pessoas, lotadas em departamentos diferentes e com uma parcela de responsabilidade na consecução dos resultados globais. Nesta fase, cabe à organização alocar com clareza as responsabilidades pela execução dos planos, assim como a obtenção dos resultados.

A segunda fase, a **comunicação dos planos**, consiste em levar os planos ao conhecimento das pessoas responsáveis por sua execução e resultados, assim como, comunicá-las sobre os resultados que se espera alcançar, o que precisa ser feito, a razão pela qual uma alternativa foi escolhida, dentre outros pontos. É neste momento que são esclarecidas dúvidas, obtida a adesão e o comprometimento com a execução do plano.

A terceira fase é a **capacitação/ desenvolvimento da equipe** para a execução dos planos, visto que na maioria das vezes os planos requerem mudanças das práticas de trabalho vigentes na empresa, forçando-a a capacitar as pessoas responsáveis pelas novas práticas. No entanto, a identificação do perfil das pessoas que irão ser responsáveis pela execução deve ser feita no momento do planejamento, tal fase, executa os programas de capacitação e desenvolvimento da equipe. "Os programas de capacitação e desenvolvimento, além de preparar a equipe para a execução dos planos, auxiliam muito a administração a promover a comunicação dos planos, a motivação e a adesão da equipe a eles" (ARANTES, 1998, p. 166).

Por fim, a quarta fase é a de **orientação e coordenação na execução dos planos**, visto que as três fases anteriores eram preparatórias para a implementação e execução dos planos. A orientação serve para fins de certificação de que a equipe não está encontrando dificuldades para executar os planos, complementando esforços de comunicação, capacitação e desenvolvimento. Por sua vez, a coordenação é responsável em assegurar que as atividades estejam sendo executadas de forma integrada, para tanto, a utilização de sistemas de informação apropriados e a ação na coordenação da execução das atividades torna-se fundamental.

4.2. Planejamento em IES

Tachizawa e Andrade (1999, p.39) questionam: "seria uma instituição de ensino uma organização como as que estamos acostumados a conviver em nosso dia-a-dia?". Segundo esses autores, assim como qualquer outra organização, estas têm por objetivo satisfazer as necessidades de seus clientes. Devem prestar serviços qualificados de ensino, pesquisa,

extensão e, concomitantemente, assegurar um bom ambiente de trabalho para seus funcionários.

No entender de Drucker (1975, p. 177), a universidade é uma instituição de serviço que possui finalidades, valores e objetivos únicos. Para o autor, ela seria caracterizada como uma instituição normativa, que “almeja fazer que seus clientes sejam alguma coisa, façam alguma coisa, comportem-se de determinado modo, saibam certas coisas ou acreditem em certas coisas”.

Piazza apud Silva, M. (2003), por sua vez, referencia que a universidade é uma instituição social que apresenta elevado grau de formalização possuindo características próprias, ou seja, tem existência jurídica, organização e funcionamento estabelecidos e regulados em instrumentos formais, conta com estrutura para realizar suas funções, congrega pessoas em torno de interesses e de objetivos definidos e socialmente reconhecidos, assume formas e desempenha funções diferenciadas, segundo a época, a localização e o contexto social em que está inserida. Enfatiza o autor ainda que, a universidade possui objetivos gerais, que também, são comuns a outras instituições na medida que dizem respeito à educação, à busca do saber, à promoção da cultura e do desenvolvimento do país e das condições de vida da sociedade.

Andrade (2003) enfatiza que as universidades possuem metas a cumprir, necessitam utilizar uma variedade de recursos, formular estratégias e desenvolver sistemas de planejamento para alcançar os resultados desejados, o que exige um aperfeiçoamento constante em seus processos de gestão.

Esse mesmo autor aponta que o planejamento nas organizações universitárias não pode ocorrer de forma centralizada, através de um processo desenvolvido de cima para baixo. É necessário considerar que a definição da missão, dos objetivos e das ações necessárias para alcançá-los implica a participação de muitas pessoas com interesses divergentes, localizadas em diferentes unidades que constituem 'sistemas autônomos', tais como, faculdades, centros, departamentos e institutos de pesquisa.

Na visão do referido autor, a posição política de cada unidade, em maior ou menor grau, exerce influência sobre os conselhos superiores, sobre a reitoria e as pró-reitorias e, conseqüentemente, sobre a formulação da estratégia global da universidade, conforme pode ser visualizado na Figura 10.

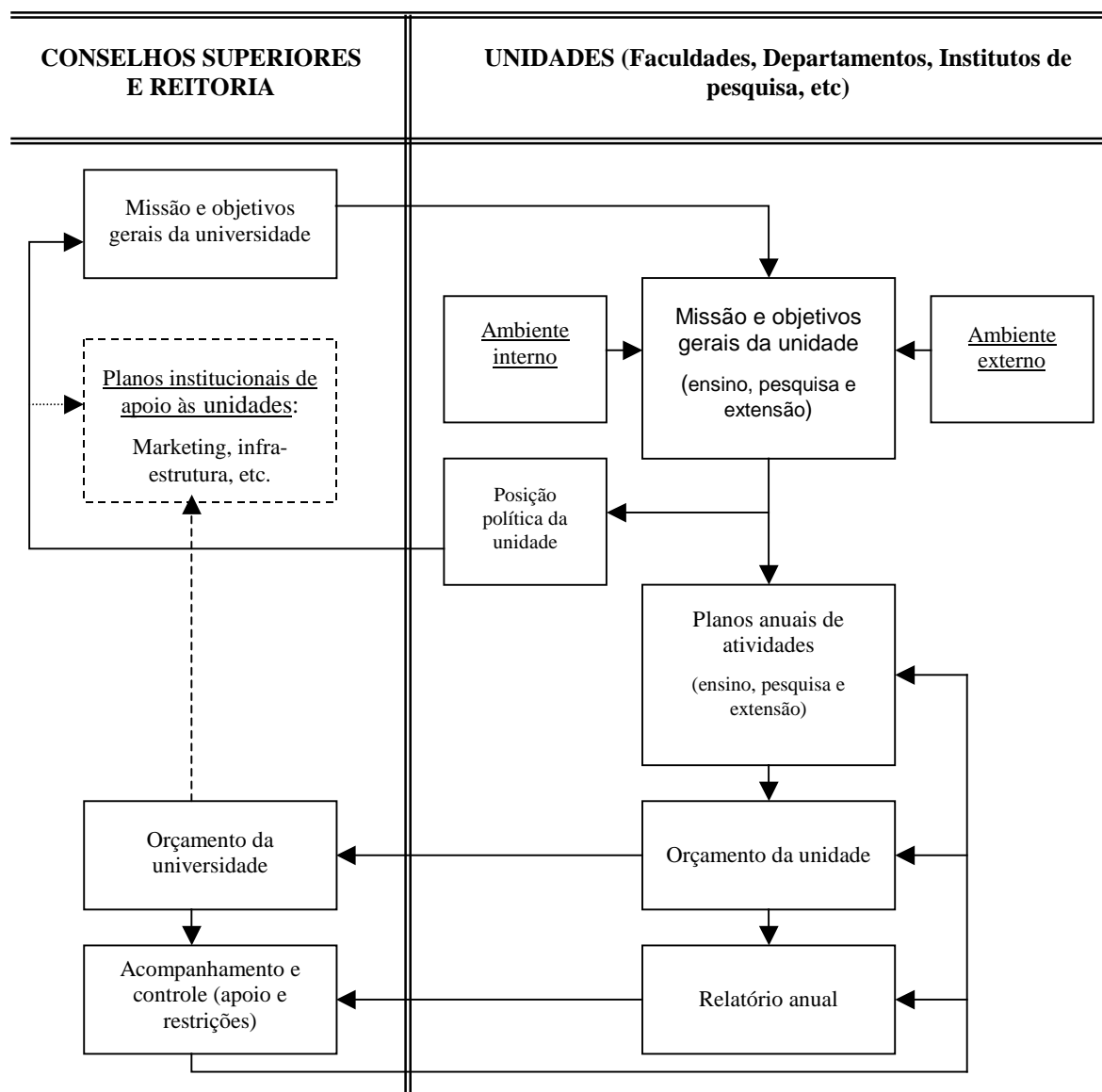


Figura 10 - Esquema geral do processo de planejamento estratégico em universidades

Fonte: ANDRADE, 2003

De acordo com o esquema de planejamento estratégico apresentado pelo autor, pode-se verificar que o planejamento de curto prazo, que são os planos anuais por dimensão a ser avaliada (ensino, pesquisa e extensão), depende da definição da missão e objetivos gerais da unidade, que por sua vez é definida a partir da análise do ambiente interno e externo, e que estão diretamente relacionadas com a definição da missão e objetivos da instituição. Os planos por unidades originam os orçamentos e relatórios anuais e constituem, quando integrados, os planos gerais da instituição.

A seguir apresenta-se, de forma sucinta, as etapas do processo de planejamento, conforme proposto por Andrade (2003).

- Definição da missão e dos objetivos gerais da universidade, os quais servirão como orientações para o desenvolvimento do planejamento ao nível de unidade.
- Definição da missão e dos objetivos específicos por parte de cada unidade, cuja finalidade é esclarecer propósitos fundamentais e específicos.
- Análise externa que pretende identificar ameaças e as oportunidades incidentes tanto sobre a universidade como sobre a unidade, de forma específica.
- Análise interna que procura identificar os pontos fortes que atuam como facilitadores, e dos pontos fracos que atuam como inibidores da capacidade, tanto da universidade como da unidade.
- Definição da posição política da unidade, que trata da definição de estratégias para influenciar/ participar das decisões institucionais através da atuação de seus representantes na administração e nos conselhos superiores da universidade.
- Definição dos planos anuais de atividades, onde a unidade procura definir os resultados concretos que se compromete a alcançar no transcurso do ano acadêmico.
- Elaboração de orçamentos, tanto ao nível de unidade como da universidade.
- Elaboração de relatórios anuais por parte da unidade, para que a administração superior possa acompanhar o desenvolvimento de suas atividades.
- Elaboração, por parte da administração superior, de planos institucionais de apoio às unidades, tais como o plano de marketing e o plano de desenvolvimento da infra-estrutura da universidade, cuja finalidade é apoiar o desenvolvimento das atividades por parte das diferentes unidades.

Para Bodini (2003) a missão da universidade permeia todas as decisões estratégicas e deve ser escrita pela comissão de planejamento, somente após consulta à comunidade acadêmica. No seu entender, uma missão bem definida deve ser orientada pelo mercado, realizável, específica e com visão de crescimento.

Dias (2002) enfatiza que questões como as que tratam do estabelecimento ou revisão de um sistema de avaliação e acreditação, regras para o financiamento público, planos de pós-graduação vinculados às prioridades do desenvolvimento humano do país, política de

democratização do acesso que considere o estabelecimento de vínculos mais fortes entre todos os níveis de educação, política clara de formação de recursos humanos, política universitária que vise a melhoria da gestão, da capacidade pedagógica dos docentes, do desenvolvimento da cooperação, são elementos que devem ser considerados na discussão e ajudariam aos estabelecimentos de educação superior a definir melhor sua missão.

Conforme o autor, é preciso que sejam examinadas as funções das IES neste contexto de globalização e, ao mesmo tempo, as responsabilidades específicas de cada instituição com relação ao seu entorno geográfico, cultural e social (DIAS, 2002).

La misión se traduce en finalidades a largo plazo que son declaraciones generales sobre las grandes orientaciones de la institución. Estas finalidades serán más tarde especificadas y concretadas a través de objetivos más operacionales. Las misiones coinciden con las finalidades y objetivos de la institución universitaria: investigación, formación y servicio, contribución al desarrollo y a la creación de una sociedad más justa, que serán alcanzadas a través de las funciones o actividades que los establecimientos de educación superior ejercen (DIAS, 2002, p. 35).

Para Tachizawa e Andrade (1999, p. 24), o êxito de uma instituição de ensino no cumprimento de sua missão é a formação de profissionais, com um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que os contratam. No seu entender, seja qual for a dimensão em que se considere o cliente, o importante é conhecer aqueles para os quais a instituição de ensino existe, visto que “não há IES que sobreviva se as expectativas de seus clientes não forem ouvidas, interpretadas e atendidas”.

Para que isso ocorra, as instituições de ensino devem pesquisar e aferir, junto ao mercado que absorve o aluno formado, os atributos e o perfil do profissional desejado. Do mesmo modo, o aluno formado deve ser consultado para avaliar o resultado que a instituição está obtendo com esse profissional no mercado, considerando que tais resultados são inerentes à missão da instituição. Quanto maior a integração entre a instituição e seus clientes, e quanto maior o sucesso da instituição em unir os interesses dos alunos aos objetivos definidos no seu plano estratégico e projeto pedagógico, melhor serão os resultados que assegurarão o cumprimento da missão e sobrevivência da instituição.

Bodini (2003) cita algumas variáveis do ambiente interno e externo que influenciam a definição da missão e objetivos das IES. Como variáveis do ambiente interno, identificando seus pontos fortes e fracos, a autora cita os cursos oferecidos pelas instituições e os novos cursos, pesquisas desenvolvidas, linhas de pesquisas, eficiência do ensino, pesquisa e

extensão, sistemas de informação, recursos humanos, materiais e financeiros, tecnologia, estrutura organizacional e imagem institucional. Quanto as variáveis do ambiente externo, que caracterizam as ameaças e oportunidades, enfatiza os aspectos culturais, os aspectos sociais, políticos e econômicos, a inserção na comunidade, a evolução tecnológica, o mercado de trabalho, a área de abrangência, as entidades de classe, o desempenho institucional, a competitividade e as tendências do ambiente.

De acordo com a conferência mundial sobre a Educação Superior no Séc. 21 (documento de trabalho), realizada em Paris no período de 5 a 9 de outubro de 1998, sob o ponto de vista do gerenciamento, uma IES pode ser considerada como um sistema global, composto internamente por subsistemas em interação e envolvendo interações complexas com o mundo exterior, conforme pode ser visualizado na Figura 11.

Uma IES interage, em primeiro lugar, com o meso-ambiente (local e nacional), os quais impõem certas exigências sobre a instituição de ensino (como regulamentos) e provê a ela com certos recursos (proporções de seus fundos). Mas a IES está inserida em um macro-ambiente que age como um veículo para determinados fenômenos geo-políticos que exercem pressão sobre a mesma. Em contrapartida, a IES influencia esses diferentes ambientes, através de sua contribuição educacional.

Do ponto de vista seqüencial, dois sistemas governam o processo de transformação, denominado de sistema de admissão de alunos que constituem a matéria-prima das IES, e o sistema de validação, que especifica as características que esta matéria-prima deve possuir quando deixar a instituição.

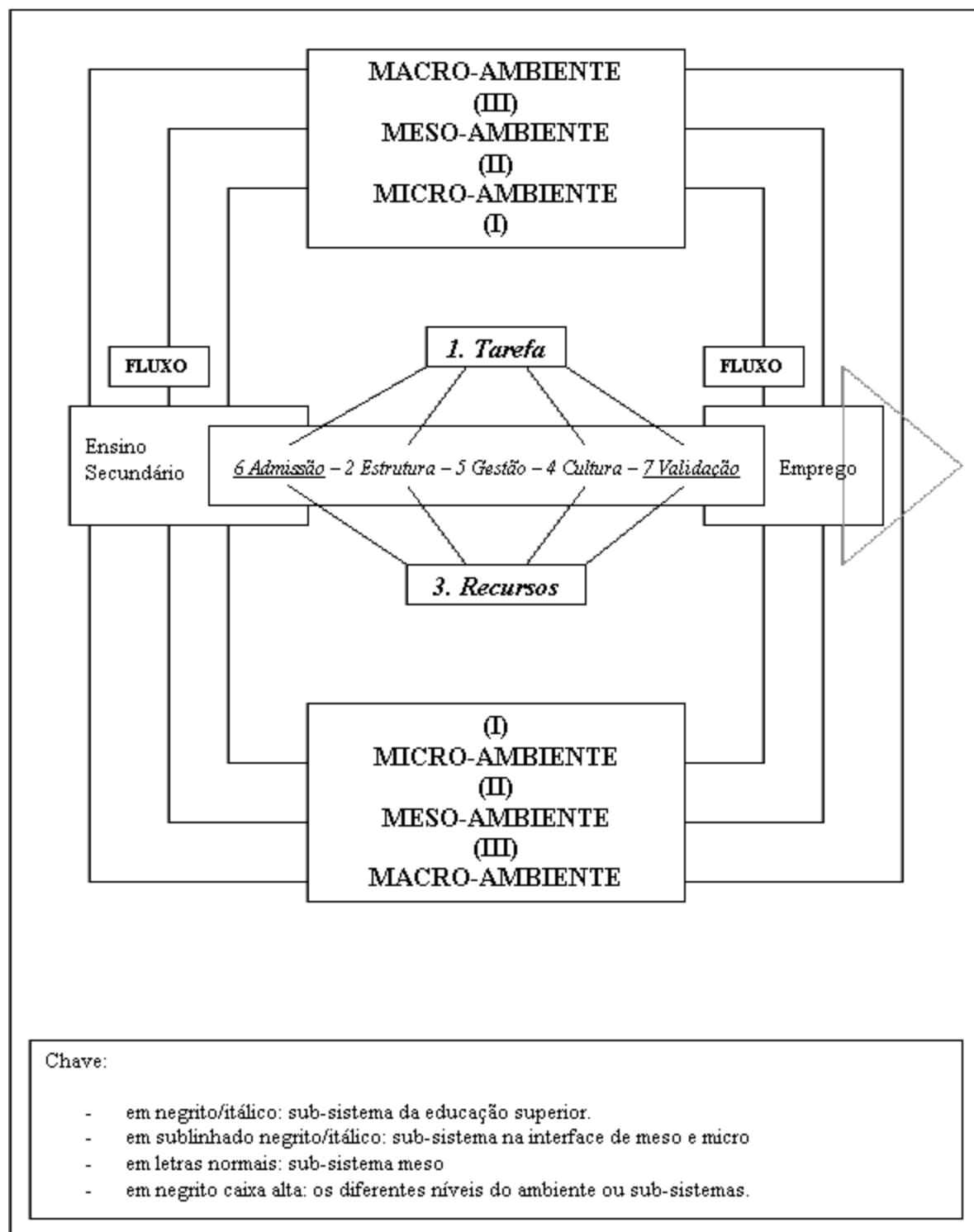


Figura 11 - Micro, meso e macro-ambiente que envolvem as IES

Fonte: World Conference on Higher Education. In: DIAS (2002, p. 159)

Visto por essa forma de cruzamento, o sistema global existe e desenvolve-se de acordo com cinco sistemas fundamentais: tarefas, estruturas, recursos (financeiros e humanos), cultura (e sub-culturas) e gestão, sendo que, o sistema de gestão determina se os sete sistemas que compõem o sistema global interagem facilmente. No entanto, comenta ainda

o artigo que, em contraposição a esta visão, o sistema de gestão não consiste somente em administrar recursos materiais e financeiros.

4.3. PDI

O PDI é o plano estratégico de longo prazo, que deve contemplar um período de ao menos cinco anos, solicitado pelo MEC para fins de autorização de cursos, credenciamento e credenciamento das IES. Tal plano deve explicitar a filosofia de trabalho da instituição; a sua missão e as estratégias para atingir seus objetivos e metas; as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações; a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver.

Cabe salientar que o plano deve envolver todas as dimensões da instituição. Além disso, segundo o Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, capítulo IV, Art. 17, o PDI é **um quesito do processo de avaliação** de cursos e IES realizado pelo INEP. Tal quesito é solicitado na avaliação institucional do desempenho individual das IES.

A exigência em relação a elaboração de um plano de longo prazo para às IES emergiu a partir da nova LDB.

Schmitt e Mafra (2003) mencionam que em 1997 a Portaria nº 637 passou a exigir das IES a apresentação do PDI para fins de credenciamento de universidades, mas foi somente no ano de 2002 com a Resolução nº 10, que o MEC instituiu uma série de restrições às instituições caso não seja apresentado o plano de longo prazo.

Na visão dos referidos autores, o PDI tem como objetivo tornar-se uma **ferramenta de avaliação das IES**, quando do credenciamento, autorização e reconhecimento dos seus cursos, tornando-se o principal instrumento sobre o qual deverá se basear a avaliação realizada pelos órgãos oficiais do Estado.

A Figura 12 apresenta, de forma sucinta, as diretrizes para a elaboração do PDI que estão detalhadas no documento básico que pode ser consultado na página do MEC.

Schmitt e Mafra (2003) fazem um paralelo entre os itens tradicionais do planejamento estratégico, sugerido pela literatura e o PDI, sugerido pelo MEC. Segundo esses autores, o planejamento estratégico tradicionalmente apresenta as seguintes etapas: (i) definição da missão, visão e negócio da instituição, (ii) análise do ambiente interno: pontos

fortes e fracos, (iii) análise do ambiente externo: oportunidades e ameaças, (iv) definição dos objetivos, metas e planos de ação da instituição.

No paralelo apresentado, eles apontam que existe similaridade parcial nos itens que se referem a definição da missão, visão e negócio da instituição; a análise do ambiente interno (pontos fortes e fracos) e externo (ameaças e oportunidades) não consta no PDI e a definição dos objetivos, metas e planos de ação da instituição encontra similaridade na proposta do PDI. Isso pode ser observado na Figura 12 que apresenta os eixos temáticos contemplados pelo PDI.

<p>1. Perfil institucional</p> <p>1.1. Da missão: Qual é a missão da instituição?</p> <p>1.2. Dos objetivos: Quais são os objetivos gerais da instituição?</p> <p>1.3. Das metas: Quais são as metas previstas para se atingirem os objetivos gerais?</p>
<p>2. Planejamento e gestão institucional</p> <p>2.1. Objetivos e metas específicos para planejamento e gestão institucional</p> <p>2.2. Organização acadêmico e administrativa</p> <p>2.3. Planejamento e organização didático-pedagógicos</p> <p>2.4. Ofertas de cursos e programas</p> <p>2.5. Infra-estrutura física e acadêmica</p> <p>2.6. Aspectos financeiros e orçamentários (para as IES privadas)</p>
<p>3. Avaliação e acompanhamento do desempenho institucional</p> <p>3.1. Objetivos e metas específicos para avaliação e acompanhamento do desempenho institucional</p> <p>3.2. Projeto de acompanhamento e avaliação do desempenho institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de acompanhamento e avaliação, interna e externa, das atividades de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e gestão. ▪ Procedimentos e ações conseqüentes previstas, tendo em vista os resultados de processos de auto-avaliação institucional. ▪ Formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa. ▪ <i>Formas de utilização dos resultados das avaliações (internas e externas) na revisão do planejamento e do PDI, tendo em vista o atendimento dos padrões de qualidade estabelecidos interna e externamente.</i>
<p>4. Cronograma de implementação do PDI</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapas e cronograma de implementação do PDI

Figura 12 - Eixos temáticos essenciais do PDI

Fonte: MEC/ SESU/ DEPES, jun, 2002

4.4. Uso e seleção de indicadores

Quotidianamente as pessoas estão sujeitas a avaliação de seu desempenho, tanto em relação ao trabalho, aos estudos, ao comportamento, etc. Ao proceder a avaliação, é preciso que existam indicadores que auxiliem o processo, de modo a fazê-lo da forma mais justa possível, onde acima de tudo haja o respaldo em relação aos critérios que serão utilizados.

É preciso que exista uma forma de monitoramento constante que considere tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. Os indicadores, enquanto unidades de medidas, permitem que o monitoramento, o controle e a avaliação possam ser feitos em bases contínuas e mais realistas (KLOECKNER, 2002).

No entender de Cordeiro, Valentina e Possamai (2001, p. 3) o sistema de indicadores deve ser projetado com base numa arquitetura lógica, e não ser apenas uma mera coletânea dos indicadores existentes ou disponíveis, devendo ser levado em consideração no desenvolvimento do sistema de indicadores sua efetiva utilização nas operações diárias, sua abrangência para o acompanhamento do desempenho global da organização e a integração das informações. Desta forma, “os indicadores de desempenho deverão ser por um lado, suficientemente simples e compactos, de modo a permitir uma rápida análise, mas por outro, permitir um fácil desdobramento em níveis mais detalhados, de modo que possibilite um total acompanhamento de todas as perspectivas”.

Na visão de Simons apud Rocha (2002), são quatro os critérios que devem ser considerados na escolha dos indicadores: (i) factibilidade técnica de monitorar e medir; (ii) entendimento da causa e efeito; (iii) custo de medição e (iv) nível desejado de inovação.

A factibilidade técnica está vinculada à possibilidade dos gerentes terem condições de monitorar o processo diretamente ou alternadamente; o entendimento da causa e efeito está voltado a cadeia de atividades vinculadas a uma saída, como exemplo o treinamento oferecido ao trabalhador; o custo de medição está vinculado ao resultado que se pode obter com esta medição, ou seja, quanto se pode transformar em resultado efetivo as informações obtidas e por último, o nível desejado de inovação que pode estar vinculado com questões ligadas à qualidade, eficiência ou segurança, sendo o mais importante a ser considerado numa perspectiva gerencial (Simons apud ROCHA, 2002).

Hronec (1994) coloca que as medidas de desempenho são sinais vitais da organização porque quantificam o modo como as atividades em um processo ou *output* de um processo atingem uma meta específica. Segundo este autor, as medidas de desempenho não apenas examinam processos e identificam problemas, mas, também, contribuem para prever e evitar problemas.

O desempenho organizacional pode ser medido sob diferentes óticas: financeira, qualidade, social, tecnológica, etc., tendo como propósito identificar se ‘as coisas vão bem’ dentro da organização e, para isto, há a necessidade da existência de um parâmetro de comparação. Segundo o autor, para cada necessidade estratégica, podem ser formulados um ou mais indicadores para acompanhar o desempenho da opção estratégica estabelecida, o que pode ser feito através de acompanhamento de diferentes modelos de avaliação de desempenho, ou seja, indicadores contábeis, indicadores de custos, indicadores econômico-financeiros, indicadores da qualidade, indicadores logísticos, *balanced scorecards*, entre outros (ROCHA, 2002).

Tendo em vista os propósitos deste trabalho, serão apresentados alguns indicadores de qualidade e o *balanced scorecard*, por acreditar que esses são modelos atualmente em destaque quando se trabalha em ambientes que envolvem as IES.

4.4.1 Indicadores de qualidade

Na visão de Pegoraro (1999), indicadores de qualidade são elementos que medem os níveis de eficiência e eficácia de uma organização. O autor menciona que a avaliação da qualidade permite que uma organização, através de indicadores relativos ao cliente interno/externo, ao produto, aos serviços, a elementos operacionais e financeiros, possa medir seu desempenho, sendo que tais indicadores devem apresentar as seguintes características:

- devem refletir a visão do cliente, ou seja, devem possibilitar a verificação da qualidade sob a percepção do cliente;
- devem indicar o nível de utilização de recursos, isto é, possibilitar a constatação da ocupação da capacidade produtiva da organização e a definição do melhor *mix* de produção;

- devem ser sensíveis às variações do processo, de forma a indicar se os produtos estão sendo fabricados dentro das especificações projetadas, ou se, com a prática, o processo produtivo foi aperfeiçoado no sentido de estreitar os limites de tolerância;
- devem ser objetivos e facilmente mensuráveis;
- devem fornecer respostas na periodicidade adequada;
- devem estar próximos ao ponto de ocorrência do problema, ou seja, devem estar disponíveis para quem precisa tomar decisões no processo.

A seguir serão expostos, de forma sucinta, o Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) e o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP), programas de qualidade vigentes nas empresas brasileiras que utilizam um sistema de indicadores com pontuação para avaliar critérios pré-definidos.

a) Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ)

Os sete critérios de excelência propostos pela Fundação do Prêmio Nacional da Qualidade (FPNQ) referem-se a: liderança; estratégias e planos; clientes e sociedade; informações e conhecimento; pessoas; processos e resultados. Tais critérios estão subdivididos em 26 itens, onde 19 são aspectos de enfoque e aplicação e sete são aspectos referente a resultados.

A seguir descreve-se o que significa cada um dos critérios definidos pelo FPNQ:

- *Liderança*: examina o sistema de liderança da organização e o comprometimento pessoal dos membros da alta direção no estabelecimento, na internalização, na disseminação e na prática de valores e diretrizes organizacionais que promovam a cultura da excelência, levando em consideração as necessidades de todas as partes interessadas. O critério também examina como a alta direção analisa criticamente o desempenho global da organização.
- *Estratégias e planos*: examina o processo de formulação das estratégias de forma a determinar o posicionamento da organização no mercado, direcionar as suas ações e maximizar o seu desempenho, incluindo como as estratégias, os planos de ação e as metas são estabelecidas e desdobradas por toda a organização. O critério também examina como a organização define seu sistema de medição de desempenho.

- *Clientes e sociedade*: examina como a organização identifica, compreende, monitora e se antecipa às necessidades dos clientes, dos mercados e das comunidades, divulga seus produtos, suas marcas e suas ações de melhoria, estreita seu relacionamento com clientes e interage com a sociedade. O critério também examina como a organização mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos clientes em relação aos seus produtos e marcas.

- *Informações e conhecimento*: examina a gestão e a utilização das informações comparativas pertinentes, bem como a gestão do capital intelectual da organização.

- *Pessoas*: examina como são proporcionadas condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a força de trabalho, em consonância com as estratégias organizacionais. O critério também examina os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzam à excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento pessoal e da organização.

- *Processos*: examina os principais aspectos da gestão dos processos da organização, incluindo o projeto do produto com foco no cliente, a execução e entrega do produto, os processos de apoio e aqueles relacionados aos fornecedores, em todos os setores e unidades. O critério também examina como a organização administra seus recursos financeiros, de maneira a suportar sua estratégia, seus planos de ação e a operação eficaz de seus processos.

- *Resultados*: examina a evolução do desempenho da organização em relação aos clientes e aos mercados, à situação financeira, às pessoas, aos fornecedores, aos processos relativos ao produto, à sociedade, aos processos de apoio e aos processos organizacionais. São também examinados os níveis de desempenho em relação às informações comparativas pertinentes.

Cada item possui sua pontuação respectiva, podendo alcançar um total de 1000 pontos. É atribuído ao critério liderança, 90 pontos; estratégia e planos, 90 pontos; clientes e sociedade, 90 pontos; informações e conhecimento, 90 pontos; pessoas, 90 pontos; processos, 90 pontos e resultados, 460 pontos, como pode ser visualizado na Figura 13.

CRITÉRIOS	ITENS	PONTUAÇÃO
LIDERANÇA	- Sistema de liderança	30
	- Cultura da excelência	30
	- Análise crítica do desempenho global	30
ESTRATÉGIAS E PLANOS	- Formulação das estratégias	30
	- Desdobramento das estratégias	30
	- Planejamento da medição de desempenho	30
CLIENTES E SOCIEDADE	- Imagem e conhecimento de mercado	30
	- Relacionamento com clientes	30
	- Interação com a sociedade	30
INFORMAÇÕES E CONHECIMENTO	- Gestão das informações da organização	30
	- Gestão das informações comparativas	30
	- Gestão do capital intelectual	30
PESSOAS	- Sistemas de trabalho	30
	- Capacitação e desenvolvimento	30
	- Qualidade de vida	30
PROCESSOS	- Gestão de processos relativos ao produto	30
	- Gestão de processos de apoio	20
	- Gestão de processos relativos aos fornecedores	20
	- Gestão financeira	20
RESULTADOS	- Resultados relativos aos clientes e ao mercado	100
	- Resultados financeiros	100
	- Resultados relativos às pessoas	60
	- Resultados relativos aos fornecedores	40
	- Resultados dos processos relativos ao produto	60
	- Resultados relativos à sociedade	40
	- Resultados dos processos de apoio e organizacionais	60
TOTAL		1000

Figura 13 - Indicadores de desempenho do FPNQ

Fonte: FPNQ (2002)

b) Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP)

O sistema de avaliação do PGQP, estruturado em 1993, adotou como base os critérios de excelência do Prêmio Nacional da Qualidade, criado a partir do *modelo Malcolm Baldrige National Quality Award*, nos EUA, sendo considerado um instrumento de diagnóstico organizacional, que verifica o estágio de desenvolvimento gerencial das organizações, para que essas possam definir seus planos de melhorias (PGQP, 2002).

Tal sistema possibilita que qualquer tipo de organização, de qualquer porte, setor e estágio de gestão, avalie o seu sistema gerencial e o seu desempenho em relação às melhores práticas adotadas por organizações de alta performance (PGQP, 2002).

Os critérios listados no Prêmio Nacional da Qualidade dizem respeito a liderança, estratégias e planos, clientes e sociedade, informações e conhecimento, pessoas, processos e resultados. Os passos para acontecer a avaliação são: inscrição da empresa; treinamento dos avaliadores; auto-avaliação e avaliação externa.

O sistema de avaliação possui três níveis de avaliação, ou seja, o Nível 1 que caracteriza-se como ‘sistema incipiente, estágio inicial’, a empresa pode conseguir até 250 pontos; o Nível 2 ‘sistema adequado, bons resultados’, 500 pontos e o Nível 3 ‘sistema e resultados bons a excepcionais’, que prioriza a melhoria contínua e a busca da excelência, assim como, a preparação para o PNQ, com 750 pontos.

4.4.2 *Balanced Scorecard (BSC)*

Robert Kaplan e David Norton iniciaram em 1990 um estudo intitulado ‘*Measuring Performance in the Organization of the Future*’ tendo como finalidade desenvolver um novo modelo de medição de desempenho nas organizações, chamado de *Balanced Scorecard* (MARINHO, MÂSIH e SELIG, 2002).

O termo *Scorecard* foi utilizado para ressaltar a forma como os resultados dos períodos passaram a ser demonstrados, similar a um placar; o termo *Balanced*, por sua vez, foi inserido para enfatizar o equilíbrio existente entre objetivos de curto e longo prazo, medidas financeiras e não-financeiras, entre indicadores de ocorrência e tendência, e entre as perspectivas supracitadas, que tratam de aspectos internos e externos à organização (MARINHO, MÂSIH e SELIG, 2001, p. 3).

Kaplan e Norton (1997) colocam que o *Balanced Scorecard* complementa as medidas financeiras do desempenho passado com medidas dos vetores que impulsionam o desempenho futuro da organização. A proposta fundamenta-se, principalmente, no fato de que as medidas até então adotadas em ambiente organizacional consideram o aspecto financeiro, ou seja, os ativos tangíveis, não levando em consideração outros aspectos de fundamental importância que influenciam no resultado obtido através da perspectiva financeira. Os outros aspectos que os autores se referem dizem respeito a: perspectiva do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento (ativos intangíveis).

No entender de Sveiby (1998, p. 10), os gerentes possuem a obrigação de desenvolver os ativos da organização. No entanto, a tarefa parece não ser tão simples porque os mesmos não são objetos como máquinas, materiais, imóveis, etc., que aparecem de forma clara no balanço patrimonial da empresa, também conhecido como ativos tangíveis. Os ativos que o autor salienta referem-se as pessoas, ou seja, os ativos intangíveis, que nela trabalham, e estas “direcionam seus esforços basicamente em dois sentidos: para fora da empresa trabalhando com os clientes e para dentro, mantendo e construindo a organização”.

Os ativos intangíveis são classificados em três grupos: competência do funcionário, estrutura interna e estrutura externa (SVEIBY, 1998).

A competência do funcionário refere-se a capacidade de agir em diversas situações para criar tanto ativos tangíveis como intangíveis; a estrutura interna inclui patentes, conceitos, modelos e sistemas de administração e de computadores; a estrutura externa inclui relações com clientes e fornecedores, marcas registradas e a reputação ou a imagem da empresa (SVEIBY, 1998).

Kaplan e Norton (1997) indicam algumas perguntas como forma de nortear o processo de elaboração das perspectivas do *Scorecard*, que podem ser visualizadas na Figura 14.

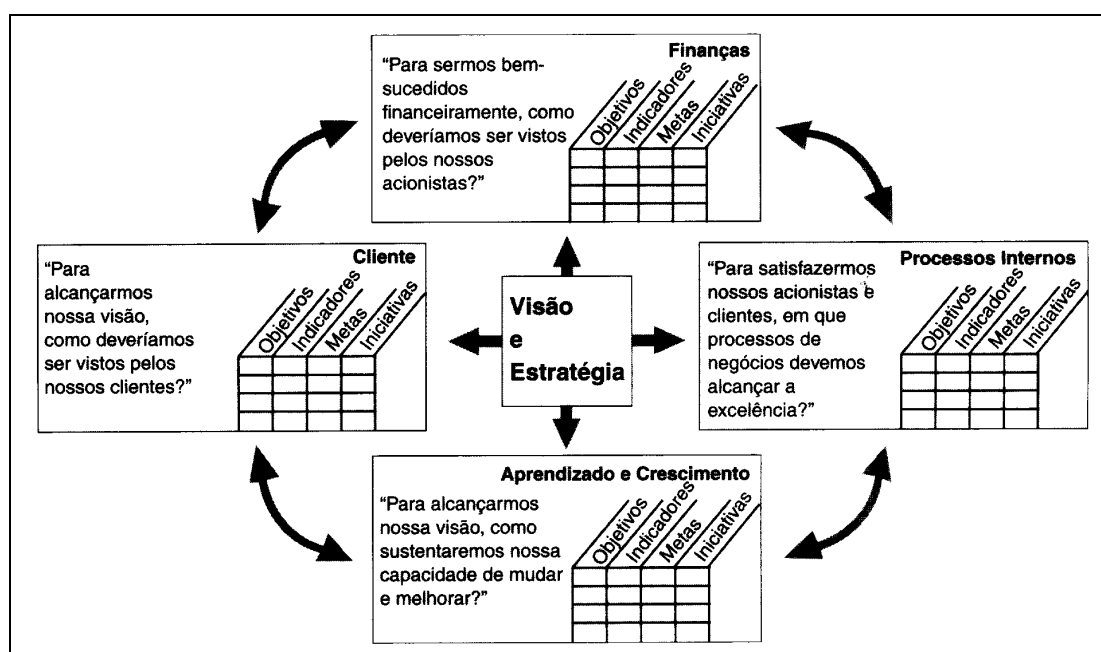


Figura 14 - Estrutura do *Balanced Scorecard*

Fonte: KAPLAN e NORTON (1997, p. 10)

É preciso que haja uma integração entre as quatro perspectivas do *Scorecard* a fim de permitir que a visão e a missão da empresa estejam no centro do processo e não o controle. Cabe salientar que há uma determinada flexibilidade em relação a construção das perspectivas, sendo possível a construção de outras, de acordo com a necessidade e/ou ramo de atuação da empresa.

Como exemplo, Rocha (2000) considerou em seu estudo de caso de uma unidade de negócios da universidade Gama, além das perspectivas apontadas por Kaplan e Norton, a perspectiva da educação, tendo como visão a realização de ações que promovam a educação de qualidade, que utilizem práticas pedagógicas avançadas tendo como base as novas tecnologias, prezando a ética e a cidadania. Para tal perspectiva, os indicadores utilizados no

estudo de Rocha foram: conceito obtido no ENC, projeto pedagógico (%), compatibilidade do corpo docente (%), contribuição da pesquisa e extensão (%), índice de aprovação (%), índice geral de desempenho (%), reprovações (%), reprovações por curso (%), reprovações por disciplina (%), pesquisas desenvolvidas (n°), extensões realizadas (n°) e número de artigos publicados (n°).

O BSC, por atuar de forma estratégica, é considerado mais que um sistema de medição de desempenho, é considerado como uma ferramenta gerencial capaz de identificar além de medidas de resultados, processos estratégicos, ou seja, aqueles que devem apresentar um rendimento excepcional para que a empresa como um todo apresente resultados satisfatórios. No entanto, uma das principais lacunas do BSC encontra-se exatamente na definição das metas que traduzam a estratégia de forma coerente. Desta forma, Mâsih, Marinho e Selig (2001) propõem em um de seus artigos o processo de definição de metas através da Gestão Estratégica de Custos.

Kaplan e Norton (1997) salientam que as empresas podem utilizar o *Balanced Scorecard* para: esclarecer e obter consenso em relação à estratégia; comunicar a estratégia a toda a empresa; alinhar as metas departamentais e pessoais à estratégia; associar os objetivos estratégicos com metas de longo prazo e orçamentos anuais; identificar e alinhar as iniciativas estratégicas; realizar revisões estratégicas periódicas e sistemáticas e obter feedback para aprofundar o conhecimento da estratégia e aperfeiçoá-la.

Uma estratégia é um padrão de ações e de alocação de recursos destinados a atingir os objetivos da organização. “A estratégia que uma organização implementa é uma tentativa de equilibrar habilidades e recursos da organização com as oportunidades encontradas no ambiente externo, isto é, cada organização tem certos pontos fortes e certos pontos fracos”. As ações, ou estratégias, que a organização implementa devem ser direcionadas à construção de pontos fortes em áreas que satisfaçam às necessidades e aos desejos dos consumidores e a outros atores-chaves do ambiente externo (BATEMAN e SNELL, 1998, p. 124).

Para Porter (2002, p. 30), uma das melhores formas de saber se uma empresa tem estratégia é verificar se tomou decisões claras a respeito do que não pretende fazer, ou seja, na sua visão a estratégia consiste em não satisfazer todas as necessidades do cliente. “Estratégia é sinônimo de escolha. É preciso escolher quais as necessidades, de quais clientes, a empresa quer satisfazer”.

Na visão de Bateman e Snell (1998), os objetivos estratégicos constituem os alvos principais ou resultados finais, que se referem à sobrevivência a longo prazo, ao valor e ao crescimento da organização. Os administradores estratégicos geralmente estabelecem objetivos que refletem tanto a eficácia quanto a eficiência. Os objetivos estratégicos típicos incluem várias medidas do retorno dos acionistas, da lucratividade, da quantidade e qualidade de resultados, da participação no mercado, da produtividade e das contribuições para a sociedade.

Em se tratando de empresas públicas e instituições sem fins lucrativos, a perspectiva financeira do BSC será considerada como uma limitação e não como um objetivo estratégico. As metas relacionadas com a perspectiva financeira estarão relacionadas com a limitação dos gastos e sua compatibilidade com orçamentos prévios (KAPLAN e NORTON, 1997).

Mâsih, Marinho e Selig (2001) desenvolvem uma série de trabalhos e orientações voltados a aplicação do BSC em instituições sem fins lucrativos, concluindo que para maximizar os resultados de sua utilização são necessários apenas pequenas adaptações, as quais não afetam a estrutura original do BSC e nem expõem a riscos os ganhos obtidos a partir de sua utilização.

4.5 Indicadores de desempenho no ensino superior

De acordo com Martinez (1991), a existência em quantidade e qualidade de uma série de indicadores definem a validade de um programa e, em conseqüência, permitem avaliar e equilibrar suas deficiências, com o intuito de corrigir e melhorar a aplicação dos mesmos em ambientes escolares.

Boclin (1999) ressalta que, quanto a construção dos indicadores para o ensino superior, o Decreto 2026/96 apresenta pela primeira vez na legislação brasileira o conceito de indicadores de desempenho global, enquanto a Portaria nº 637/97 estabelece a figura dos critérios a serem considerados no credenciamento das IES.

Menciona o referido autor que o aproveitamento dos indicadores no processo de avaliação de desempenho das instituições apresenta inúmeras vantagens, apoiando o processo de gestão administrativa, acadêmica e financeira. Na sua visão, de um lado os indicadores favorecem o estabelecimento de metas visíveis e concretas envolvendo as equipes no processo consciente do alcance dos resultados e de outra forma mobilizam esforços no sentido de que

seja implantada uma cultura de informação fundamentada em representações do cotidiano, permitindo correções imediatas e ajustes no processo ensino-aprendizagem e em todos os seus envolvimento. Para tanto, a ênfase deve estar focalizada menos em questões relacionadas com a supervisão e completamente centrada na identificação de atributos relacionados com a missão, os objetivos, as metas e os recursos humanos, materiais e tecnológicos da instituição.

No entanto, Boclin (1999, p. 301) ressalta alguns questionamentos a serem efetuados na elaboração dos indicadores, ou seja:

O indicador viabiliza uma decisão que corrija deficiências? Até que ponto o indicador não induzirá idéias confusas ou manipuláveis? O indicador tem credibilidade e é de fácil compreensão para todos? O indicador revela perspectivas futuras e é comum a vários segmentos da instituição? O indicador escolhido é de fácil obtenção e de custo operacional reduzido?

Através destes questionamentos o autor espera que a instituição crie um ambiente de reflexão, onde perceba a influência dos indicadores não somente em questões de fundo operacional, mas acima de tudo sua influência em questões relativas ao gerenciamento institucional e na tomada de decisão a partir da sua construção e operacionalização.

Por sua vez, na concepção de Schwartzman (1997), a construção de indicadores para universidades não é uma tarefa fácil, salientando que o melhor entendimento dos vários indicadores e o aprimoramento das estatísticas podem ser elementos importantes na construção de uma linguagem comum que poderão ter nestas informações verdadeiros sinalizadores para mudanças internas.

Para Schwartzman (1997), o fato das universidades terem múltiplos fins, de ser difícil controlar a qualidade dos insumos e produtos⁷, de não se conhecer o impacto de variáveis de processos⁸ e externas e de não existir, em nível internacional, um conjunto de indicadores que possa ser considerado consensual para o sistema universitário, existe uma certa confusão na interpretação desses indicadores em função de que raramente se utiliza um indicador que tenha a capacidade de medir aquilo a que realmente se propõe.

Por exemplo, quando queremos saber a qualidade de um curso de graduação, geralmente não temos aquelas informações diretas que gostaríamos, como a taxa de absorção dos egressos pelo mercado de trabalho ou testes que meçam o crescimento

⁷ Considera como insumos o tempo do estudante, tempo dos professores e funcionários, instalações físicas e equipamentos e materiais de consumo. E como produtos a produção de pesquisas, a formação de mão-de-obra qualificada em nível de graduação e pós-graduação e a satisfação de necessidades culturais do usuário do sistema educacional. Enquanto os dois primeiros podem ser considerados produtos intermediários para o setor produtivo, o último pode ser entendido como um produto final que atende à demanda de consumidores.

⁸ Variáveis de processo são, por exemplo, diferentes metodologias de ensino.

do conhecimento dos alunos ao longo do curso. Ao invés, procuramos variáveis como qualificação dos professores, equipamentos disponíveis e outros que julgamos estarem correlacionados à qualidade do curso (SCHWARTZMAN, 1997, p. 156).

Paul, Ribeiro e Pilatti (1992) citam um estudo da OCDE, realizado em setenta instituições de ensino superior de quinze países, o qual revela que em média cada instituição elabora dez indicadores, sendo o custo unitário o mais freqüentemente utilizado. Tal estudo permitiu classificar os indicadores em três grupos: indicadores de entrada, processo e resultado. Ressaltam os autores, que os indicadores de entrada referem-se aos insumos, sendo os mais comuns o número de alunos e docentes. Os indicadores de processo referem-se ao desenvolvimento da ação propriamente dita, por exemplo, em relação aos alunos, o índice de aprovação em cursos de graduação, por unidade; no que diz respeito às condições de trabalho, a relação aluno/ professor; no que tange aos aspectos financeiros, o custo por aluno. E os indicadores de resultado referem-se ao produto, os quais podem ser considerados em relação a dimensão alunos, a taxa de graduados, taxa de abandono, tempo real para formar um graduado; e na dimensão dos professores, os indicadores podem ser a sua produção científica.

Sandres (1999) comenta que:

La selección de los indicadores a utilizar en un proceso previo de planificación de la evaluación es una tarea ardua que supone todo un reto. No se trata de la simple elección de algunos de ellos hasta alcanzar un número suficientemente amplio que parezca relevante. El desafío se encuentra en superar una mera lista, construyendo unas redes coherentes, estableciendo interdependencias, vinculaciones y razonables conexiones. El número dependerá siempre de las características del plan evaluador (de sus fines fundamentalmente) y del respectivo sistema objeto de la evaluación (SANDRES, 1999, p. 66-67).

As Figuras 15 e 16 apresentam os indicadores institucionais de avaliação nos modelos do PAIUB (1993) e a Figura 17, os indicadores do PAIUNG, conteúdos anteriormente trabalhados no Capítulo 3 deste trabalho, objetivando com isso melhor visualizar os indicadores que embasam ambos os programas avaliativos. Apresenta-se, também, alguns indicadores do modelo CRUB que foram sintetizadas na Figura 18. No Anexo 5 pode-se visualizar os indicadores propostos para avaliação no PAIUB (2000).

A avaliação realizada pelo PAIUB (1993) considerou a avaliação do ensino de graduação, conforme pode-se perceber nas Figuras 15 e 16, onde os indicadores propostos referem-se ao contexto do processo global de avaliação e expressam tanto aspectos quantitativos como o número de alunos, área construída, acervo bibliográfico e produção acadêmica quanto aspectos qualitativos, como a qualificação do corpo docente. A avaliação do ensino de graduação visa conhecer e dimensionar as principais características e fatores

envolvidos no processo ensino-aprendizagem de formação de cidadãos profissionais, com a finalidade de identificar subsídios para o seu aprimoramento (PAIUB, 1996).

1) ALUNO/ DOCENTE	- Indica a taxa de utilização de recursos docentes da instituição e representa a relação entre o nº total de alunos ativos e o nº total de professores.
2) ALUNO/ FUNCIONÁRIO	- Indica a taxa de utilização do pessoal de apoio da instituição, e representa a relação entre o nº total de alunos ativos e o nº total de funcionários da instituição.
3) FUNCIONÁRIO/ DOCENTE	- Indica a distribuição do pessoal de apoio em relação aos recursos disponíveis e representa a relação entre o nº total de funcionários técnicos-administrativos e o nº total de professores da instituição.
4) DIPLOMADO NA GRADUAÇÃO/ INGRESSANTE	- Indica a taxa de sucesso na graduação, e representa a relação entre o nº de diplomados e o nº de ingressantes nos cursos de graduação, a cada ano, considerando todas as formas de acesso à instituição.
5) TESE (OU DISSERTAÇÃO)/ INGRESSANTE	- Indica a taxa de sucesso na pós-graduação <i>strictu sensu</i> e representa o nº total de teses e dissertações aprovadas e o nº total de ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado.
6) CONCEITO DO MESTRADO (CM)	- Representado pela média ponderada dos conceitos atribuídos pela CAPES aos cursos de mestrado da instituição: $CM = 3A + 2B + 1C - 1D$ A = nº de cursos de mestrado com conceito A B = nº de cursos de mestrado com conceito B e assim por diante.
7) CONCEITO DO DOUTORADO (CD)	- Igual ao CM
8) ÍNDICE DE TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE (ITCD)	- Representado pela média ponderada das titulações acadêmicas dos docentes: $ITCD = 5D + 3M + 2^A E + G$ D = nº de docentes com o grau de doutor M = nº de docentes não doutores, mas portadores do grau de mestre AE = nº de docentes que não são nem doutores nem mestres mas concluíram curso de especialização ou aperfeiçoamento. G = nº de docentes que, além do diploma de graduação, não apresentam nenhuma das titulações mencionadas.
9) PRODUÇÃO ACADÊMICA/ DOCENTE	- Indica a taxa de sucesso da produção acadêmica docente e será respeitada a caracterização estabelecida pela CAPES.
10) DOCENTE DE/ DOCENTE	- Indica o potencial docente envolvido em pesquisa e representa a relação entre o nº de docentes em dedicação exclusiva e o nº total de docentes.
11) DOCENTE EM 40 H/ DOCENTE	- Indica a opção institucional para o perfil docente e representa a relação entre o nº de docentes em 40 hs sem DE e o nº total de docentes.
12) (SUBSTITUTO + VISITANTE)/ DOCENTE	- Indica a participação de docente temporário às atividades acadêmicas e representa a relação entre o nº de professores substitutos e visitantes e o nº total de docentes.
13) DOUTOR/ (TITULAR + ADJUNTO)	- Indica o rigor da progressão funcional docente e representa a relação entre nº de docentes doutores e o nº total de professores titulares e adjuntos da instituição.
14) (DOCENTE + FUNCIONÁRIO)/ (FG + CD)	- Indica o nível de dispêndio e o peso da estrutura gerencial da instituição e representa a relação entre o nº de docentes e funcionários e o nº total de funções gratificadas, cargos de direção e outras gratificações por funções técnicas ou administrativas.
15) ÁREA CONSTRUÍDA/ (ALUNO + FUNCIONÁRIO + DOCENTE)	- Indica a racionalização do espaço físico e representa a relação entre a área construída em m ² e o nº de alunos, funcionários e docentes da instituição.
16) ACERVO BIBLIOGRÁFICO/ ALUNO	- Indica a possibilidade de acesso do aluno a livros e periódicos das bibliotecas e representa a relação entre nº de títulos e periódicos e o nº total de alunos.
17) CUSTO POR ALUNO	- Expresso pela relação entre volume de recursos alocados (subtraindo os recursos destacados na definição da variável) e o nº de alunos.

Figura 15 - Indicadores institucionais de avaliação do PAIUB (1993)

Fonte: PAIUB (1996)

1) TAXA DE SUCESSO NA GRADUAÇÃO (TSG)	- Indica a capacidade de levar os seus alunos a concluir com sucesso os seus cursos e considera os formandos em relação a todos os tipos de ingressantes, a cada ano. TSG = nº de diplomados/ nº total de ingressantes
2) TAXA DE OCIOSIDADE (TO)	- Expressa o nº de preenchimento de vagas no vestibular e o consequente grau de ociosidade existente no ensino de graduação. TO = nº de vagas preenchidas/ nº total de vagas oferecidas
3) ALUNO TEMPO INTEGRAL (ATI)	- Representa o nº de alunos da instituição caso todos estivessem cumprindo 24 créditos por semestre. ATI = somatório do produto do nº de alunos de cada disciplina pelo nº de créditos da disciplina.
4) GRAU DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL (GPE)	- Expressa o grau de utilização da capacidade instalada e a velocidade de integralização curricular. Compara o nº de alunos em tempo integral (ATI) com o nº total de alunos ativos. GEP = ATI / Nº total de alunos
5) TAXA DE RETENÇÃO DISCENTE (TRD)	- Expressa a permanência dos estudantes na instituição. Refere-se ao nº de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão (integralização curricular) em relação ao total de alunos. TRD = produto do nº de formandos por ano pelo tempo médio/ nº total de alunos.
6) TAXA DE PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ACADÊMICOS (TPPA)	- Expressa o esforço da instituição em oferecer, aos alunos de graduação, oportunidades de iniciação à pesquisa e outras atividades adicionais à sua formação. Considera o nº total de bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão, etc., em relação ao nº total de alunos ativos. TPPA = nº total de bolsas/ total de alunos
7) CUSTO POR ALUNO DE GRADUAÇÃO (CG)	- Expresso pelo custo que busca aproximar o custo direto do aluno de graduação. CG = (custo do pessoal técnico docente) + (custo do pessoal técnico e administrativo) + 1/4 OCC / (nº total de alunos)

Figura 16 - Indicadores relativos ao ensino de graduação do PAIUB (1993)

Fonte: PAIUB (1996)

Comenta Leite (2000) que neste processo de avaliação o curso de graduação é visto em suas relações com a pesquisa e a pós-graduação, a extensão e a gestão acadêmica. Em cada curso é examinado as relações entre corpo docente, discente, técnico-administrativo, currículo, instalações físicas, laboratórios e bibliotecas; assim como as relações de cada curso com a comunidade externa à universidade.

A matriz de indicadores do PAIUB 2000 (Anexo 5) foi uma proposta e ainda não há registros de instituições que estejam utilizando-a. A proposta apresentada na nova concepção do PAIUB (2000) segue as diretrizes gerais do programa antes desenvolvido pelas universidades (PAIUB, 1993), porém, potencializa algumas características atuais, como o *respeito à identidade institucional*, através da **adoção do projeto pedagógico institucional e do plano de desenvolvimento institucional**; a *globalidade*, ou seja, a plenitude das relações internas e externas da universidade, com foco inicial nas funções de ensino, pesquisa,

extensão e gestão; *a participação de todos os segmentos da universidade*, de modo amplo e público, mas também de modo institucionalizado; *a comparabilidade*, através de uma sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da instituição e *a continuidade e sistematização*.

De certa forma, trata-se da necessidade de assumir um referencial para o processo avaliativo, o que no âmbito do PAIUB 2000, passa a ser o projeto pedagógico institucional e seus desdobramentos, no âmbito geral, o plano de desenvolvimento institucional e, no âmbito setorial, os projetos pedagógicos de cursos e os projetos acadêmicos departamentais ou de unidade. Para tanto, possui como eixos fundamentais as relações com a sociedade, com a produção do conhecimento e as relações institucionais, bem como, as estratégias de ação correspondentes (PALHARINI, 2000).

Conforme pode-se visualizar na Figura 17, as dimensões de avaliação do PAIUNG são: ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão.

O PAIUNG incorporou em seu processo avaliativo os princípios, objetivos e metodologia propostos pelo PAIUB, porém com as devidas ampliações para adequá-lo à realidade das instituições comunitárias, especialmente no que diz respeito às relações com a comunidade e ao seu papel na alavancagem do desenvolvimento regional. Neste sentido, o programa abrange uma série de indicadores de avaliação, contemplando as quatro dimensões, visando melhor caracterizar uma universidade comunitária, assim como o cumprimento do seu papel na região em que se insere.

DIMENSÕES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	
ENSINO	I – Projeto Político-pedagógico do curso	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de inserção do curso 2. Fundamentos Norteadores 3. Perfil profissiográfico do profissional a ser formado 4. Objetivos do curso 5. Estrutura e organização do currículo 6. Procedimentos metodológicos 7. Sistema de avaliação 	
	II – Estrutura de apoio ao desenvolvimento do projeto político-científico-pedagógico do curso	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos de infra-estrutura 2. Recursos humanos 3. Gestão acadêmica 	
	III – Indicadores de desempenho	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demanda pelo curso 2. Utilização das vagas (vagas vestibular, vagas total, tamanho das turmas) 3. Aproveitamento escolar 4. Concluintes 5. Desempenho dos egressos 6. Satisfação dos alunos e egressos 7. Imagem do curso 8. Relação do ensino com a pesquisa 9. Relação do ensino com a extensão 	
	IV – Relação com a comunidade	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades curriculares 2. Atividades extra-curriculares 3. Impacto do profissional no contexto de inserção do curso 4. Participação da comunidade no apoio financeiro do curso 5. Socialização do conhecimento produzidos no curso para a comunidade 6. Incorporação dos conhecimentos da comunidade no curso 	
	PESQUISA	I – Programa político-científico-tecnológico institucional de pesquisa
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de inserção da pesquisa 2. Fundamentos norteadores 3. Objetivos da pesquisa 4. Metodologia 5. Avaliação
II – Estrutura de apoio ao desenvolvimento do programa		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos de infra-estrutura (internos e externos) 2. Recursos humanos 3. Gestão da pesquisa 		
III – Indicadores de desempenho		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Produção e divulgação científico-tecnológica do pesquisador e do bolsista 2. Publicização dos resultados 3. Relação da pesquisa com o ensino 4. Relação da pesquisa com a extensão 		
IV – Relação com a comunidade		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Projetos de pesquisa vinculados à realidade local/ regional/ nacional 2. Parcerias com a comunidade 3. Disponibilização dos resultados de pesquisa para a comunidade 4. Intervenção na realidade 		

DIMENSÕES	ELEMENTOS CONSTITUINTES
EXTENSÃO	I – Programa político-científico-pedagógico-tecnológico das atividades de extensão
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de inserção da extensão 2. Fundamentos norteadores 3. Objetivos da extensão 4. Metodologia 5. Avaliação
	II – Estrutura de apoio ao desenvolvimento do programa político-científico-pedagógico-tecnológico de extensão
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos de infra-estrutura 2. Recursos Humanos 3. Gestão
	III – Indicadores de desempenho
GESTÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematização das atividades de extensão 2. Abrangência das atividades de extensão desenvolvidas 3. Nº de projetos em desenvolvimento 4. Participação em eventos de extensão 5. Impacto das ações de extensão na comunidade 6. Periodicidade das atividades de extensão 7. Relação das atividades de extensão com o ensino 8. Relação das atividades de extensão com a pesquisa
	I – Projeto institucional
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeto, programa político-científico-pedagógico-tecnológico das dimensões: ensino, pesquisa e extensão
	II – Estrutura de apoio ao desenvolvimento do projeto institucional
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos de infra-estrutura 2. Recursos humanos 3. Recursos financeiros (receitas e despesas do ensino, pesquisa, extensão e gestão) 4. Estrutura organizacional (organograma, normatização interna)
	III – Indicadores de desempenho
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processo de planejamento 2. Processo de trabalho 3. Relações interinstitucionais 4. Processo decisório 5. Fluxos de informações 6. Satisfação da comunidade interna e externa 7. Sujeitos institucionais
	IV – Relação com a comunidade
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades desenvolvidas 2. Impacto da instituição na região 3. Parcerias, convênios,... 4. Participação da comunidade na instituição 	

Figura 17 - Indicadores institucionais de avaliação do PAIUNG

Fonte: PAIUNG, Documento Básico

É avaliado no PAIUNG (i) o projeto político-pedagógico do curso para o ensino; programa político-científico-tecnológico institucional para a pesquisa; programa político-científico-pedagógico-tecnológico para a extensão e projeto institucional para a gestão; (ii) a estrutura de apoio ao desenvolvimento do programa; (iii) os indicadores de desempenho; e (iv) as relações com a comunidade.

Os indicadores de avaliação são tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa. Na dimensão ensino, por exemplo, há uma série de indicadores quantitativos de avaliação, como a demanda pelo curso, a utilização das vagas, o aproveitamento escolar, os concluintes, e outros de natureza qualitativa, como a relação do ensino com a pesquisa, a relação do ensino com a extensão, a satisfação dos alunos (que também é quantitativo) e assim por diante. Tal comportamento dos indicadores também acontece com as demais dimensões do programa, principalmente com a dimensão gestão.

Conforme ilustrado na Figura 18, o modelo proposto pelo CRUB abrange a avaliação de 14 dimensões nas IES que são utilizadas para se chegar a conclusões abrangentes sobre a *qualidade do ensino* e formação oferecida (o valor agregado aos alunos que recebe, a pertinência para o contexto); *a relevância social das IES* e a *sua eficiência gerencial e organizacional*. O método proposto pelo conselho faz a avaliação culminar na análise desses três aspectos centrais, integrando-os na apreciação de qual é o diferencial e vocação da IES (CRUB, 2000).

DIMENSÕES	ASPECTOS
1) MISSÃO, OBJETIVOS E VOCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Visão que a instituição tem de si mesma e o contraste com o que vem fazendo e com a imagem que dela têm outros agentes sociais. - Capacidade de uma auto-definição realista que caracterize a marca da instituição. - Contribuição que traz ao sistema de ensino superior do país ou da região - Razão básica de sua existência - Abrangência e raio de influência (local, regional e nacional) - Fronteiras que delimitam os aspectos em que ela se distingue das congêneres.
2) ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Composição dos programas de ensino, as modalidades oferecidas, as formas de oferta, os procedimentos de seleção e ingresso, a natureza mais ou menos flexível das estruturas curriculares, os processos de escolha de conteúdos, as tendências metodológicas, a variedade de atividades comprometidas com a formação global do aluno, os procedimentos de avaliação da aprendizagem. - Vida dos cursos, dinâmica acadêmica: dados sobre processo seletivo, sobre fluxo de alunos. - Recursos de aprendizagem: inovações curriculares e pedagógicas, novas metodologias e tecnologias de ensino, atividades de formação pré-profissional (estágios, empresa júnior, clínicas-escola, banco de soluções, etc), atividades de formação para a pesquisa (trabalhos de conclusão de curso, monografias, iniciação científica, PET, etc) - Adequação do formato das estruturas curriculares (disciplinas obrigatórias e eletivas) ao regime de matrícula (seriado ou por crédito) e seu impacto sobre a integralização do currículo. - Qualidade da formação oferecida medida a partir do processo de avaliação.
3) PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> - Produção científica, técnica e artística, docente e discente, em termos de volume, natureza dos veículos em que é divulgada e os tradicionais indicadores relativos à visibilidade dos grupos ou dos pesquisadores individuais. - Fontes de financiamento e redes de intercâmbio - Programação de eventos (inclusive jornadas de iniciação científica) e a prática de recepção de visitantes. - Compreender como se dá o processo de criação e investigação dentro da instituição, quais as suas políticas de incentivo e suporte da pesquisa, como estão organizadas estas atividades e como se dá sua integração com as atividades de ensino e extensão.
4) RELAÇÕES EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> - Com que/ quem a instituição cultiva relações e o que/ quem ela monitora? - Como define seu ambiente externo relevante? - Integração com outros atores sociais, como prefeituras e órgãos da administração pública da região, entidades de classe, empresas e entidades da sociedade civil. - Contribuições ao desenvolvimento regional e comunitário, sobretudo por meio de atividades de extensão; pela prestação de serviços; pelas relações com o ensino médio; pela qualidade e intensidade das parcerias institucionais, acadêmicas e outras.
5) CORPO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar não somente a titulação mas o conjunto da experiência profissional - Políticas e práticas de recrutamento e seleção, até aquelas relacionadas com a sua manutenção e incentivo ao desenvolvimento profissional. - Perfil dos profissionais que a instituição costuma contratar - Carreira e condições de trabalho, regime de trabalho e políticas de capacitação e de atualização. - Estabilidade do corpo docente (avaliar a rotatividade) - Mecanismos de estímulos à participação em eventos científicos, acadêmicos e profissionais; o incentivo à qualificação/ titulação acadêmica; oferta de atividades de atualização nas áreas específicas de formação e na dimensão pedagógica e os convênios e similares com outros cursos, centros e instituições que promovam o intercâmbio docente. - Condições de trabalho em termos de instalações físicas - Incentivos para que os professores busquem contratos, convênios, parceiros, iniciativas que criem novas fontes de receita e de dinamismo pela abertura de novas atividades e serviços.
6) CORPO DISCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho do corpo discente e sua distribuição nos programas e atividades - Evolução das matrículas, nos diferentes cursos oferecidos pela instituição, durante um período significativo de tempo. - Origem geográfica, rede de ensino da qual provêm os ingressantes, quando concluíram o ensino médio, situação ocupacional, situação socioeconômica familiar, inclusive o nível de instrução dos pais, condições próprias de financiamento de seus estudos, além de dados sobre sexo, idade, cor, etc, grau de homogeneidade da clientela, sua capacidade acadêmica e outras características que definem as necessidades de ação pedagógica.
7) CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o perfil, os serviços por ele atendidos ou desenvolvidos, os processos de seleção e manutenção, incentivos ao desenvolvimento profissional, políticas de valorização e de capacitação, carreira e vínculo com a instituição. - Analisar as políticas de recrutamento e seleção, a origem e o grau de especialização dos funcionários, sua idade e seu perfil profissional, a dimensão e o regime de trabalho, a distribuição de servidores por setores e atividades e os processos e a agilidade na sua recolocação, as relações com outras áreas da instituição, participação nas instâncias decisórias, as políticas de capacitação, a carreira, a remuneração.

continua...

continuação

DIMENSÕES	ASPECTOS
8) ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DOS CURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os elementos e os processos pelos quais se dá a administração acadêmica: integração curricular, condições para o envolvimento de docentes e alunos no desenvolvimento dos programas e como se integram, concretamente, no projeto institucional, os diferentes programas de ensino oferecidos. - Como se apresentam as coordenações de cursos na instituição: sistemas de escolha, mandato e responsabilidades, relações com as instâncias superiores da administração acadêmica e institucional, com os departamentos, com os setores da área administrativa e de suporte - Aderência a programas institucionais - Existência e o funcionamento de colegiados de curso: sua composição, suas atribuições e como são de fato exercidas, o regime de reuniões e o impacto de suas decisões, a participação estudantil, etc. - Sistema de atendimento acadêmico aos alunos: orientação acadêmica de escolha de disciplinas, orientação de trabalhos de conclusão de curso e de estágios, assim como a existência de instrumentos de identificação e de investimentos nos melhores talentos.
9) CONTROLE DE PRODUTO	<ul style="list-style-type: none"> - tempo de procura de trabalho na área do curso, os níveis de remuneração, a aceitação e forma como os empregadores os recebem, a reputação que esta formação tem no mercado empregador. - Vínculos dos ex-alunos com a instituição sob o ponto de vista do retorno para cursos e atividades.
10) ORGANIZAÇÃO E GOVERNO	<ul style="list-style-type: none"> - Forma como estão definidas a estrutura organizacional da instituição e a divisão de responsabilidades, o organograma e as linhas de autoridade, o exercício do processo decisório, a centralização ou a descentralização, a existência e o funcionamento real de órgãos colegiados, os mecanismos de comunicação, os sistemas de informação para a decisão e o modo como são percebidos pelos diferentes atores institucionais;
11) PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de setores responsáveis pelo planejamento e avaliação na instituição. - A periodicidade das ações de planejamento, seu processo de elaboração, os mecanismos e as responsabilidades na sua execução e seu acompanhamento, as análises de impacto e a efetiva correção dos rumos.
12) RECURSOS DE INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação: a que se tem acesso, como ele se dá e em que intensidade - Qualidade das fontes de informação - Sistema de acesso à informação - Dimensionamento e a adequação dos acervos físico, digital e virtual. - Equipamentos disponíveis - Políticas de renovação, aquisição e divulgação - Horários de funcionamento, o sistema de empréstimos e de reserva - Existência e natureza de convênios e intercâmbio - Sistemas de acompanhamento e estatísticas de uso desses recursos por tipo de usuário
13) RECURSOS DE INFRA-ESTRUTURA FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações boas e adequadas - Grau de adequação do uso das instalações disponíveis - Planejamento e desenvolvimento dos recursos físicos em função da implantação de novos projetos ou da ampliação de antigos projetos acadêmicos e científicos.
14) RECURSOS FINANCEIROS	<ul style="list-style-type: none"> - Orçamento e o sistema de gestão financeira - Estratégias de captação de receitas - Distribuição das responsabilidades de execução do orçamento e a prestação de contas - Processo de acompanhamento da execução orçamentária - Estabilidade financeira institucional - Política de formação de preços

Figura 18 - Dimensões de avaliação do CRUB

Fonte: CRUB (2000)

O modelo compreende procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa. Para tanto, o objetivo da proposta de avaliação do conselho é fazer com que cada instituição identifique a sua marca; a especificidade de suas respostas às demandas e necessidades da comunidade a que se propõe; bem como, a verificar em que grau está cumprindo sua missão institucional e o espaço que ocupa no cenário local e nacional.

Porém, salienta-se que tais indicadores sugeridos pelo CRUB não são normativos, cabe a cada instituição selecionar e construir indicadores que melhor caracterizem o ambiente onde desenvolve suas atividades, vindo o conselho a prestar uma efetiva assessoria com recomendações e oferta de assistência continuada, caso necessário (CRUB, 2000).

4.6 Planejamento e tomada de decisão

O processo de tomada de decisão compreende questionamentos e definição de ações concretas. Dentre os elementos que compõem este processo cabe destacar as *informações* que embasam os questionamentos, a *definição de ações alternativas*, e o *tomador de decisão* que concretiza as atitudes. Assim, ferramentas, métodos e modelos precisam estar disponíveis no momento da tomada de decisão.

Para House (2000) todos os enfoques de avaliação têm presente a conexão entre esta e a tomada de decisão, ainda que variem os responsáveis pelas decisões e o modo em que estas se levaram a efeito. De certa maneira, tudo isso se baseia em juízos subjetivos dos responsáveis pelas decisões e a utilidade das alternativas de ação se resume em relação com as diversas dimensões de valor. Neste sentido, Dias Sobrinho (1998) acrescenta que não se pode confundir avaliação com apresentações de dados e informações, pois a primeira é uma operação muito mais complexa, que implica, necessariamente, juízos de valor e esforço de transformação.

Clemen (1996) salienta que os valores dizem respeito ao interesse genérico do tomador de decisão e os objetivos referem-se a coisas ou situações específicas que o tomador de decisões deseja obter ou atingir. O referido autor apresenta um modelo decisório composto de *Inputs* exógenos (fora de controle do decisor) que afetam o resultado final, também chamados de variáveis aleatórias, e os *Inputs* endógenos (controlados pelo decisor) que afetam o resultado final, também chamados de variáveis de decisão. A relação entre esses *inputs* origina os resultados ou medidas de performance (objetivos). Na sua concepção, a questão chave do modelo decisório é escolher valores para os *inputs* endógenos (variáveis de decisão) que acarretam os melhores resultados (objetivos). Nesse contexto, é importante levar-se em consideração que o processo de decisão deve ser consciente, ou o mais consciente possível, portanto, deve ser formulado baseado em premissas racionais.

Por sua vez, na concepção de Sandres (1999), na universidade os processos internos de tomada de decisão se caracterizam por:

- *Lentidão*: a existência de órgãos colegiados e a revisão prévia de muitos assuntos por comissões de caráter assessor, demoram a conclusão do assunto.

- *Não adequação as necessidades nem tempos reais:* em certas ocasiões, dada a característica ou especialidade da questão a definir, requer-se uma pronta solução ou adoção de uma diretiva. Não é estranho que uma resolução tardia ou a demora em obtê-la, hajam provocado, de fato, uma aparição informal da solução ao tema colocado.

- *Com uma quota cada vez maior de complexidade:* a atividade universitária tem sofrido uma expansão em todos os sentidos (novas ciências, carreiras, programas, pós-graduação, relacionamentos com terceiros, etc.) o que significa enfrentar novos tipos de problemas e dificuldades, sem experiências prévias. Os decisores não contam com antecedentes que enriqueçam ou orientem a ação, de maneira a facilitar a tarefa.

- *Concentradas:* quantitativamente em muito poucas temáticas e com um alto conteúdo administrativo.

Díaz (1995) assinala a existência de quatro modelos diferentes para tomar decisões dentro das organizações educativas, que podem ser identificados com as denominações *de racional, anárquico, colegial e político*.

- *Modelo racional ou analítico:* este modelo parte do pressuposto de que as organizações educativas devem ser governadas utilizando os princípios da racionalidade, porque, antes de se tomar uma decisão, devem ser analisadas todas as alternativas possíveis e estudadas as conseqüências que derivam de cada uma delas. O importante, antes de decidir, é clarear as alternativas em função das metas da organização.

- *Modelo anárquico:* frente as teorias da racionalidade, alguns autores consideram que as instituições educativas funcionam como organizações, vagamente estruturadas, que não se caracterizam, precisamente, pela utilização de princípios de ordem e eficácia na tomada de decisão. Ao contrário, o habitual é que as decisões ocorram de forma conjuntural e sem análises prévias sobre as alternativas, tratando de resolver problemas imediatos. A falta de metas claramente estabelecidas e aceitas por todos os membros da organização determina que os processos de tomada de decisão se efetuem de forma um tanto anárquica.

- *Modelo colegial:* este enfoque coloca que as decisões dentro de uma organização devem ser tomadas pelo conjunto de indivíduos e grupos que a integram, segundo seus diferentes papéis e funções, ainda que levando sempre em consideração as metas e objetivos da instituição. Para que este tipo de processo de tomada de decisão aconteça, é necessário que,

além da apresentação clara das alternativas e suas conseqüências, exista uma fragmentação da estrutura organizacional que permita que cada nível ou serviço possa tomar suas próprias decisões mediante o consenso de todos os implicados.

- *Modelo político*: a tomada de decisão aparece como o resultado de um processo em que as forças internas da organização lutam pela conquista do poder, como recurso para orientar as decisões para suas próprias metas e interesses. O desvio que pode levar a aplicação deste modelo é que, nos processos de negociação, os interesses das majorias prevalecem não somente sobre os das minorias, mas também sobre os da própria organização.

Importante, neste contexto, é o papel do planejamento institucional, visto que será difícil avaliar e tomar decisões sem um prévio processo de planejamento que seja capaz de verificar se aquilo que estamos alcançando em termos de resultados está de acordo com o planejado. O planejamento e a avaliação institucional constituem os procedimentos de autoregulação mais idôneos que existem, já que permitem definir as metas, controlar a gestão, avaliar os resultados e assegurar a qualidade dentro de uma instituição (Ball, 1990; Doyle, 1995, apud DÍAZ, 1995).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados referentes às pesquisas de campo realizadas na UNI1, UNI2 e UNI3. Tais resultados dizem respeito ao desenvolvimento do processo de avaliação e planejamento institucional nas universidades. No total foram realizadas 22 entrevistas junto à comissão de avaliação institucional das universidades, às Pró-reitorias e/ou pessoas que estavam de alguma forma envolvidas tanto com o processo de avaliação quanto com o processo de planejamento institucional, no período de setembro de 2002 a maio de 2003. O Apêndice 2 apresenta o total de entrevistas que foram realizadas nas referidas instituições.

A apresentação de cada Universidade será feita descrevendo-se tanto o processo de avaliação institucional como o processo de planejamento institucional. A descrição do processo de avaliação institucional será feita considerando-se as dimensões graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão universitária.

5.1 Os processos de Avaliação e Planejamento Institucional na UNI1

A UNI1 possui um total de 36 cursos de graduação que se desdobram em 55 habilitações; 14 cursos de especialização em andamento; quatro cursos de mestrado (dois próprios e dois interinstitucionais) e dois cursos de doutorado (um próprio e um interinstitucional). A instituição possui um total de 10.879 alunos, 625 professores e 534 funcionários técnico-administrativos, conforme mostra a Tabela 10.

A Universidade possui 17 departamentos, ou seja: Biologia; Ciências Administrativas; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Ciências Humanas; Comunicação Social; Direito; Educação; Educação Física e Saúde; Enfermagem e Odontologia; Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias; História e Geografia; Informática; Letras; Matemática; Psicologia; Química e Física.

Tabela 10 - Indicadores da UNI1

Professores: 625	Ensino Superior: 583 (Obs. 105 professores são doutorandos e 76 mestrandos)	Doutorado: 82 Mestrado: 372 Especialização: 88 Graduação: 41
	Ensino Fundamental e médio: 42	
Estudantes: 10.879	Ensino básico: 321	
	Profissionalizante: 78	
	Graduação: 9.602	Regime regular: 8.791 Regime de férias: 811
	Pós-Graduação: 878	<i>Lato Sensu</i> : 747 <i>Stricto Sensu</i> : 131
Infra-estrutura	Área total do Campus 1: 414.667,14 m ² Área construída no Campus: 44.234,88 m ² Área total do Campus 2: 807,50 m ² Área construída: 1.055,20 m ² Área total do Campus 3: 188.336,63 m ² Área construída: 1.500,40 m ² Área total da Unidade 4: 360.789,29 m ² Área construída: em construção	

Fonte: UNI1, 2003.

A UNI1 possui como **missão** “produzir, sistematizar e disseminar o conhecimento, visando à formação de indivíduos, cidadãos livres e capazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária” e como **visão** “ser uma universidade comunitária consolidada por uma gestão continuamente aperfeiçoada, reconhecida pela qualidade de sua contribuição para a sociedade na produção do conhecimento e pela formação de pessoas solidárias e competentes, num ambiente de democracia, participação e criatividade”. Seus **compromissos básicos** são com a qualidade universitária, a democracia, a comunidade, a realidade regional e a manutenção de suas características de universidade comunitária (Relatório anual da UNI1, 2001).

5.1.1 O processo de Avaliação Institucional

Ações isoladas de avaliação começaram a ser desenvolvidas pela Universidade já no ano de 1986, porém o processo somente foi institucionalizado em 1992, na fase de transformação da Instituição em Universidade. Em 1994, juntamente com as demais Universidades que compõem o COMUNG, a UNI1 aderiu ao PAIUNG e desenvolveu seu projeto de Avaliação Institucional – 1ª- fase (1994-1998) – embasada nos princípios e diretrizes fixadas tanto pelo PAIUB quanto pelo PAIUNG.

A partir de 1999 foi elaborado o 2º projeto (1999-2001), sendo a avaliação concebida “como um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade institucional, incidindo sobre processos, fluxos, resultados e estruturas e subsidiando o processo de planejamento institucional através da identificação de insuficiências e de vantagens relativas, da sugestão de diretrizes e critérios para políticas e metas e da produção de informações para a tomada de decisões”.

Atualmente a Universidade está trabalhando na construção de um novo projeto (2003-2006), apresentando novos cronogramas e novas metodologias para coleta e processamento de dados.

Os **objetivos gerais e específicos** do programa de avaliação da Universidade podem ser visualizados na Figura 19.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - prestar contas à comunidade interna e externa das atividades desenvolvidas nas diversas dimensões institucionais; - explicitar e avaliar o projeto político-pedagógico institucional com vistas à manutenção do seu compromisso como instituição comunitária de caráter público não-estatal; - verificar os pontos fortes e fracos da instituição visando a melhoria das atividades e processos desenvolvidos na gestão e nos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. - subsidiar o processo de planejamento e desenvolvimento institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - construir coletivamente uma metodologia adequada à avaliação das dimensões de gestão, ensino, pesquisa e extensão em uma universidade comunitária; - implantar e implementar um processo participativo, contínuo e sistemático de avaliação, estimulando a auto-avaliação e a avaliação externa como práticas institucionalizadas; - articular o PAIUNI1 com as demais sistemáticas de avaliação definidas pelos órgãos governamentais para cada uma das dimensões institucionais; - oportunizar o conhecimento e a reflexão sobre os juízos e percepções da comunidade externa a respeito dos modos de atuação e dos resultados das atividades da instituição; - construir uma base de informações fidedignas e comparáveis, de modo a proporcionar à sociedade em geral informações confiáveis e evidências adequadas da efetividade do desempenho institucional.

Figura 19 - Objetivos gerais e específicos de avaliação na UNI1

O programa **avalia** cinco dimensões na Universidade, ou seja, a graduação, a pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), a pesquisa, a extensão e a gestão universitária. Cada uma dessas dimensões possui subprojetos desenvolvidos por subcomissões específicas. Porém, o projeto global prevê algumas **etapas** para a operacionalização do processo, sendo a primeira etapa, a *Sensibilização e Motivação*.

(...) é sensibilizar e motivar as pessoas da tua comunidade que vai ser avaliada, tanto os sujeitos de avaliação quanto os responsáveis pela avaliação. Tu tem que ter uma responsabilidade de sensibilização para mostrar para ele que a avaliação é importante

e porque é importante, por exemplo, vamos citar o aluno. Aqui nesta etapa de sensibilização e motivação foram feitas reuniões com os alunos no auditório central, reunindo-se curso por curso, foram montadas comissões, as chamadas CACs (comissões de avaliação por curso) justamente para mostrar para o aluno porque ele avalia e o que aquilo vai resultar em benefícios para ele mais tarde. Porque é uma coisa muito básica em termos de avaliação, quando um sujeito avalia, ele quer ver resultados daquilo que ele está avaliando, mas isso é tão básico, que às vezes a gente acaba perdendo. Eu como aluna, ou como professor, se estou me propondo a responder aquele questionário, é porque quero que não sirva somente para uma pesquisa de opinião, eu quero ver resultados (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

Na concepção de seus coordenadores, a UNII já possui uma cultura de avaliação, sendo necessário no momento o seu fortalecimento.

(...) é um processo contínuo porque a medida que envolve novos sujeitos na universidade, a gente tem que vir reforçando esse processo. Por isso que eu te digo, é uma cultura que sempre terá que ser fortalecida, mas que ela existe entre nossos professores, entre nossos alunos, ela já existe, a gente não pode negar (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A segunda etapa é a do *Diagnóstico Institucional*, processo que consiste num diagnóstico global da instituição.

(...) de base quantitativa, vamos relacionar a um banco de dados. Agora vamos mapear a universidade, esse é o retrato que tenho hoje dela, esse é o diagnóstico institucional.

(...) nesta etapa de diagnóstico institucional, alguma falha teve e não foi uma etapa totalmente completa. Isso é uma coisa que tem que ser feita periodicamente. O meu retrato hoje da instituição é um, mas daqui a um ano será totalmente diferente, nem um ano, talvez, alguns meses (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A terceira etapa é a *Autoavaliação ou Avaliação Interna* que é um processo realizado internamente por cada dimensão de avaliação, segundo seus indicadores de desempenho e conforme os objetivos estabelecidos no seu programa de avaliação.

(...) isso é uma das novidades, desenvolver mecanismos para se autoavaliar, como eu estou, quais são os meus serviços, como é que estão sendo vistos pelos meus sujeitos.

(...) cada uma das dimensões traçou o perfil que queria porque é muito difícil quando a gente fala de avaliação por dimensão, essa é uma dificuldade que a gente tem, a nossa avaliação é por cinco dimensões que trabalham separadamente, não se conversam. Então essas etapas foram feitas muitas particulares, dentro de cada uma, de acordo com a necessidade de cada subcomissão, porque também são sujeitos muito diferentes dentro de cada subcomissão. Cada um fez o seu diagnóstico, cada um fez a sua autoavaliação ou avaliação interna, porque a avaliação interna na realidade é a avaliação institucional propriamente dita, que é eu me autoavaliar como universidade (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A quarta etapa é a *Avaliação Externa*, que visa buscar um olhar externo em relação a autoavaliação institucional.

(...) isso é feito na graduação a partir do que é imposto pelas políticas públicas, mas a gente não trouxe uma comissão de avaliação externa para avaliar o processo de avaliação institucional como um todo, não, isso não aconteceu. A graduação trabalha com isso porque isso é exigido pela atual política governamental, algumas comissões de estudo até cogitam a possibilidade de trazer avaliadores externos para ver como está nosso processo, mas por enquanto está muito a nível de graduação ainda, em virtude dessas políticas (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A última etapa é a *Reavaliação*, ou seja, a avaliação da avaliação.

(...) é tu contrapor a tua avaliação interna com a avaliação externa e a partir disso criar o processo de reavaliação, o remapeamento.

(...) essa etapa não foi vencida ainda estamos pensando em vencer ela agora até o final do ano porque estamos concluindo essa metodologia proposta para 2002 pelo PAIUNII, então vamos fazer uma reavaliação agora até o fim do ano, estamos trabalhando nisso (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A **responsabilidade** pelo processo de avaliação é da *Comissão de Avaliação Institucional (CAI)*, criada em 1998 por Resolução do Conselho Universitário, e possui representantes docentes, discentes e técnico-administrativos, totalizando 12 integrantes. Sua composição é a seguinte: um coordenador geral, um representante do conselho de pós, pesquisa e extensão, um representante do conselho de graduação, um representante de cada pró-reitoria, dois representantes da reitoria, um representante da associação de docentes, um representante da associação de funcionários e um representante dos estudantes.

No entanto, a **coordenação do processo** é de responsabilidade da *Assessoria de Avaliação Institucional (AAInst)*, que funciona como uma instância executiva da Comissão de Avaliação, sendo regulamentada pelo Conselho Universitário em agosto de 2002.

(...) enquanto a CAI, a nossa comissão de avaliação, ela é bem mais política, a Assessoria de Avaliação Institucional serve bem mais como instância operacional. A gente tem a função de assessoria da avaliação, de dar suporte às dimensões de estudo e tentar concentrar tudo o que é produzido nelas. Porque? Porque é a assessoria de avaliação que vai representar o processo de avaliação institucional como um todo e não só as dimensões especificamente.

(...) até para fazer essas subcomissões de avaliação se conversarem (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A Assessoria de Avaliação, setor ligado à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), é composta por duas pessoas, ou seja, uma funcionária que coordena o processo e um auxiliar técnico. Ambos trabalham em um turno de 40 horas semanais, exclusivamente para esse processo.

No que diz respeito ao **entendimento** sobre o processo de avaliação na UNII, na concepção da assessora de avaliação, “é um processo de busca de melhoria constante. A

avaliação serve para a universidade hoje para mapear seus ambientes interno e externo e a partir daí oferecer sempre o melhor dentro de cada uma de suas áreas de atuação” (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002). No seu entender, a avaliação veio para subsidiar o processo de Planejamento Institucional, objetivo este já definido quando da elaboração do projeto de avaliação.

Quanto ao **período** destinado à avaliação global da Universidade, foi informado que não há um cronograma específico dentro de cada subcomissão de avaliação.

(...) a gente tem essa dificuldade de concentrar tudo. Agora, com a criação da assessoria de avaliação esperamos que isso mude. Aí eu espero que daqui a um ano eu tenha condições de dizer como está o trabalho de cada subcomissão e como irá estruturar-se o cronograma da avaliação global da Instituição. Mas hoje é difícil precisar como isso irá ocorrer.

(...) sabe, no contexto em que a gente vive hoje, eu acho difícil uma universidade apresentar dados realmente institucionais que me mostrem o processo todo da universidade. O que eu vejo é que as universidades apresentam muitos dados referentes, pontuais, graduação principalmente.

(...) nossa avaliação institucional de fato vai começar a seguir um cronograma a partir de janeiro de 2003 (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

Em relação aos **resultados alcançados** com a avaliação na universidade como um todo:

(...) é difícil te dizer agora quais são os resultados, eu posso te dizer as nossas conquistas até agora. Uma assessoria nova, duas pessoas trabalhando 40 horas, com dedicação exclusiva para isso; temos o apoio da gestão da universidade, do corpo docente, do corpo técnico, porque antes da criação ela passou por várias discussões, por várias instâncias. Então isso são conquistas e outra coisa que a gente quer alcançar como resultado é a credibilidade e o reconhecimento como uma assessoria que tenta promover a melhoria contínua na universidade, mas hoje a gente não está muito a nível de resultado, a gente está mais a nível de planejamento (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

Os **resultados são sumarizados** de maneira muito particular em cada subcomissão de avaliação, ou seja, cada subcomissão possui a sua própria metodologia de trabalho, seus próprios cronogramas de atividades, assim como, o poder de decisão frente às informações coletadas. No entanto, percebe-se que há sérias dificuldades no que tange a coleta e tratamento dos dados, visto que muitas variáveis estão envolvidas no processo e, também, a dificuldade em fazer com que haja uma maior integração entre as subcomissões.

Dessa forma, a assessoria de avaliação resolveu criar mecanismos que ajudem nesta integração das informações provenientes das diferentes subcomissões e, assim, ter condições para atingir mais diretamente os diferentes públicos envolvidos no processo.

(...) estamos lançando um jornal, que é o Jornal da Avaliação, no próximo mês, para abranger os resultados de todas as dimensões num único veículo, para que todo mundo tenha conhecimento. Mas em termos de tabulação, de concentração de dados, isso é muito específico de cada uma das subcomissões. O jornal será trimestral, a gente considera que mensal não tem muitos dados para apresentar, essa coisa do tempo porque as dimensões não têm um retrato geral todo mês, a graduação, por exemplo, tem ao final de cada semestre. Queremos fazer ainda duas publicações até o final deste ano. A gente quer publicar os resultados deste PAIUNI1 que está fechando o cronograma agora e também o novo PAIUNI1, a proposta 2003-2006 (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

No entender da Instituição, o ideal seria que **os resultados da avaliação fossem utilizados** como subsídio para o processo de Planejamento Estratégico da Universidade.

(...) a nossa intenção é que a avaliação sirva de base para o planejamento estratégico. Há uma dificuldade e a assessoria veio tentar sanar essa dificuldade, desses resultados não ficarem somente a nível de subcomissão como acontece atualmente, então queremos tornar os dados apurados mais institucionais para usar diretamente no planejamento estratégico. Atualmente esses dados são de consumo interno de cada subcomissão, e isso deve mudar (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

A avaliação tem **auxiliado a Instituição** em nível de subcomissão de avaliação, visto que a intenção da Universidade é criar um banco de dados institucionais com os resultados da avaliação de modo que a mesma sirva de apoio à tomada de decisões da gestão universitária. “Isso para um futuro não muito distante, esse projeto já começa em janeiro do próximo ano” (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

No que diz respeito **às informações necessárias** para a realização da avaliação, a opinião da assessora de avaliação é a seguinte:

(...) para realizar a avaliação universitária, hoje, em primeiro lugar tem que se conhecer muito a instituição tanto interna quanto externa. É impossível hoje realizar a avaliação universitária sem tu ter uma boa noção do que é o ambiente organizacional, e quando a gente fala do ambiente organizacional a gente fala de tudo, da comunidade acadêmica, dos recursos humanos, de infra-estrutura, enfim, tu tem que ter uma noção geral da cultura universitária para, a partir disso, traçar os teus critérios de avaliação (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

Percebe-se, desta forma, que a avaliação na UNI1 está intimamente relacionada com a criação e fortalecimento da **cultura de avaliação** como recurso que auxiliará a Instituição no processo de integração entre **avaliação institucional** e **planejamento estratégico**. Além disso, esta cultura de avaliação será a fonte de união entre as subcomissões de avaliação, que atualmente realizam os trabalho de avaliação de forma isolada, sem haver cooperação, integração e discussão em equipe.

Cabe salientar que no primeiro semestre de 2003 a Universidade contratou os serviços de uma Consultoria para auxiliá-la no desenvolvimento do processo. Tal empresa fez um diagnóstico do que foi desenvolvido na Universidade em termos de avaliação e está trabalhando atualmente na definição de indicadores institucionais de avaliação e na criação de um banco de dados.

5.1.1.1. Avaliação da Graduação

A Avaliação Institucional **iniciou** no ano de 1986 com o processo de avaliação do Curso de Pedagogia e do Departamento de Educação que foram submetidos a SESu/MEC. Em 1992, período em que a instituição estava em fase de transição de Faculdade Integrada para Universidade, institucionalizou a avaliação para todos os cursos de graduação da época a fim de buscar o seu reconhecimento.

A avaliação do ensino de graduação possui como **objetivo** o diagnóstico a fim de visualizar como está a instituição. Pode-se dizer que a grande variável de avaliação é o *Desempenho Acadêmico*, sendo avaliado o desempenho em sala-de-aula, o desempenho pedagógico e o desempenho do professor.

(...) tentamos colher dados sobre avaliação das turmas e avaliamos também a disciplina dentro do contexto curricular do curso. A partir desse diagnóstico nós obviamente visamos conferir até certo ponto como nós estamos operacionalizando a formação dos nossos cursos, a luz da Declaração Mundial da Educação Superior para o Séc. XXI da UNESCO (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

Tal declaração sob o ponto de vista da fundamentação filosófica e sociológica é o parâmetro que o ensino de graduação da UNII adota em termos de concepção, de missão, de visão de curso de graduação. No entanto, outros documentos também são relevantes para a concepção desta avaliação, como o *Plano Nacional de Graduação*; as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, bem como, as *Orientações Institucionais para o Projeto dos Cursos de Graduação da UNII*.

As **etapas** do processo avaliativo basicamente são as mesmas que compõem o plano geral de avaliação da Instituição, ou seja, *Sensibilização e Motivação*, *Diagnóstico*, *Avaliação Interna* e *Avaliação Externa*. Cabe salientar, a avaliação externa ainda não foi realizada e o que existe é um momento de reflexão sobre a avaliação.

Na etapa de *Sensibilização e Motivação* foram realizados seminários no período de março e abril de 2000 com a finalidade de sensibilizar os gestores dos cursos de graduação

para um diagnóstico da realidade situacional de cada curso. A partir dos seminários foram definidos que os instrumentos para avaliação interna dos cursos seriam destinados a toda a população de acadêmicos e professores dos 27 cursos de graduação da UNI1.

A **responsabilidade** pelo processo de avaliação é da Pró-Reitora de Graduação que coordena uma comissão constituída por três professores da Pró-Reitoria, dois professores designados pelo conselho de graduação, uma funcionária que coordena a avaliação externa e uma assessora interna. Existe ainda para cada curso na Instituição a *Comissão de Avaliação por Curso (CACs)*, instituída em março de 2000 e composta pelo coordenador de curso, pelo chefe do departamento que tem a maior parte das disciplinas daquele curso, um representante do corpo docente e um representante do corpo discente.

(...) em geral aparece duas pessoas, as vezes só o coordenador quando não é o secretário. A gente tem essa dificuldade realmente, um sentimento que os professores com toda a importância que a gente atribui a avaliação, mas eles acham que isto é um processo que mais atrapalha do que ajuda. Eu acho que é uma rejeição histórica, é cultural, quem é avaliado nunca gosta de ser avaliado, avaliador todo mundo gosta de ser (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

Em relação ao **entendimento** sobre a avaliação na graduação, a Pró-Reitora questiona como sendo um processo de diagnóstico que precisa ter como propósito o levantamento de dados que possam trazer a luz os aspectos altamente positivos e negativos dos cursos. E o compromisso que a avaliação tem é no reencaminhamento, ou seja, na busca de superação, de minimização dos pontos negativos.

(...) a avaliação é um processo natural, tem que ser emitido um juízo de valor, de resultado e isso pode apresentar aspectos positivos e negativos.

(...)a gente tem alunos que às vezes não vêm os aspectos negativos imediatamente solucionados, aí eles chegam a te questionar porque avaliar, se não estão fazendo nada com isso. Ontem a gente esteve falando com os alunos da comunicação social e eles perguntaram porque tanto reformulam currículo. Na realidade, isso é demandado também de uma avaliação do processo de formação dos cursos e a gente disse para os alunos que enquanto a gente acredita na qualificação dessas mudanças, a gente não tem como escapar disso (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

No que se refere ao **conteúdo abordado** pela avaliação, este envolveu vários momentos. Em 2000, foi avaliado o desempenho docente, disciplinas, auto-avaliação do professor, avaliação do curso e do coordenador do curso. A avaliação da disciplina foi feita a partir da obtenção de uma listagem de todas as disciplinas, de todos os cursos e em todos os turnos. As mesmas foram colocadas num envelope que possuía um código indicando a disciplina, o que facilitaria posteriormente a sua leitura; o nome do professor; o nome da disciplina e a quantidade de alunos em sala-de-aula. O envelope foi entregue à coordenação

do curso que possuía a responsabilidade de distribuir os instrumentos em sala-de-aula, juntamente com os cadernos e gabaritos.

Em 2001, houve algumas mudanças no processo, em virtude das críticas sofridas, como o instrumento ser muito extenso e interrupção do horário de aula. A decisão da Pró-reitoria foi dar uma pausa no que se refere à avaliação destas dimensões. Neste ano, foram avaliados quatro outros públicos, ou seja, os formandos, o estágio curricular, o trabalho de conclusão/ monografia e os egressos.

Em 2002, foi avaliado o desempenho docente, as disciplinas e a auto-avaliação do professor, salientando que o instrumento de coleta de dados foi reduzido no 1º semestre, mas ainda sofreram críticas. No 2º semestre houve a redução mais brusca nos indicadores a fim de tornar os instrumentos de pesquisa mais atraentes.

A metodologia utilizada no 1º semestre de 2002 foi diferenciada daquela adotada em 2000. A aplicação dos instrumentos foi por aluno e não por disciplina, ou seja, o aluno recebia uma relação de todas as disciplinas que ele estava matriculado juntamente com o código e recebia os gabaritos conforme o número de disciplinas que estava matriculado. Como exemplo, se o aluno estava matriculado em quatro disciplinas, então ele recebia quatro gabaritos. Cabe salientar que não era obrigatória a devolução do instrumento, o que ocasionou um retorno muito baixo nas devoluções.

No 2º semestre de 2002 adotou-se a mesma sistemática de aplicação do ano de 2000, ou seja, por disciplina e durante o horário de aula. Os alunos deveriam responder o instrumento e devolvê-los juntamente com o gabarito.

Importante salientar que a avaliação nesta dimensão é feita **semestralmente**. No entanto, muitos são os problemas encontrados ao longo da sua operacionalização, principalmente no que diz respeito ao processamento das informações, visto que no ano de 2002 ainda não havia ocorrido o término da análise e interpretação dos dados do ano de 2001.

Cientes das dificuldades, houve mudanças na sistemática de aplicação dos instrumentos no primeiro semestre do ano de 2003, passando o mesmo a ser *on-line*, onde alunos e professores acessavam os questionários por meio de uma senha eletrônica, o que permitiu maior agilidade no acesso e análise dos dados.

Tal sistema permitiu uma maior participação no retorno das respostas obtidas pela Universidade, onde de um total de 40,13% de retorno dos instrumentos no ano de 2002/1 passou para 85,41% no ano de 2003/1⁹. Através deste sistema foram avaliados o desempenho docente, a turma, a coordenação de curso e as disciplinas. Cabe salientar que os cursos que tiveram maior índice de participação dos acadêmicos foram: Geografia/ Licenciatura, Automação de Escritórios e Secretariado, Farmácia, Nutrição e Odontologia e os cursos que tiveram menor índice de participação foram: Ciências Sociais, Engenharia Ambiental, Pedagogia, Sistemas de Informação e Tecnólogo em Refrigeração e Ar condicionado (UNI1, Informativo da Avaliação Institucional, ago/set, 2003).

No que se refere aos resultados obtidos neste novo processo implementado, durante o segundo semestre do ano de 2003 a Pró-reitoria de Graduação estará disponibilizando todos os resultados da avaliação para alunos, professores, coordenadores de cursos e chefes de departamentos através da análise dos resultados obtidos, visto que, os resultados divulgados no informativo interno da Instituição foram em relação a dados gerais quanto aos itens mencionados (UNI1, Informativo da Avaliação Institucional, ago/set, 2003).

Em relação aos **resultados** alcançados no processo de avaliação, ainda não há uma análise propriamente dita, visto que, os instrumentos estão em fase de processamento e quanto à avaliação do ano de 2000 os dados foram perdidos em função de problemas internos ocorridos na Instituição.

(...) fizemos a avaliação da avaliação, ainda não sabemos o que vai dar. Perdemos os resultados de tudo, houve troca de funcionários e apagaram os programas dos computadores, permaneceu com a parte geral, que seriam os pontos fortes e fracos (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

A Figura 20 apresenta os pontos fortes e fracos que foram resgatados no ano de 2000.

⁹ Cabe salientar que no ano de 2002/1 a Universidade possuía um total de 8.714 alunos matriculados na graduação e destes 3.497 participaram do processo de avaliação. Neste período, a Instituição distribuiu a todos os alunos matriculados os instrumentos e eles devolveram por livre opção. No ano de 2003/1, com a adoção do sistema *on-line*, de um total de 9.016 alunos matriculados, 7.686 alunos responderam os questionários pela internet. Os usuários tiveram acesso por tempo determinado ao sistema de avaliação.

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> - formação das CACs, possibilitando a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na definição do processo de avaliação; - seminários de avaliação por cursos; - trabalho com população nas pesquisas, possibilitando a manifestação de todos os sujeitos envolvidos; - rapidez na devolução dos resultados; - confiabilidade na apuração dos resultados; - cultura avaliativa instalada nos diversos segmentos da instituição; - informatização de todos os processos. 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de sensibilização de alguns segmentos; - falta de adesão de alguns grupos e departamentos; - resistências à avaliação; - desmotivação dos alunos em avaliar quando não vêem resultados imediatos na qualidade do curso; - pouca participação de acadêmicos nos seminários de avaliação do curso; - falta de divulgação do que é produzido em função da avaliação interna; - maior destaque aos resultados da avaliação externa do que da interna; - dificuldade de instalação de cultura avaliativa entre professores e alunos.

Figura 20 - Pontos fortes e fracos da avaliação no ano de 2000 na UNII

Fonte: KRAMER, 2002

Para facilitar a leitura mais objetiva dos dados, os resultados da avaliação foram sumarizados na forma de uma escala agrupada em três itens: Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório, sendo os **resultados disponibilizados** da seguinte forma:

- *Avaliação do desempenho docente*: restrito ao professor, ao chefe do departamento e ao coordenador do curso.
- *Avaliação da disciplina*: destinado ao professor, ao chefe de departamento, ao coordenador do curso, ao líder de turma e ao colegiado do curso.
- *Avaliação do curso*: destinado a CAC, ao coordenador do curso, ao colegiado do curso, ao Diretório Acadêmico e a PROGRAD, sendo publicizado no mural.
- *Avaliação do coordenador do curso*: restrito ao coordenador do curso, ao colegiado do curso, a CAC e a PROGRAD.
- *Avaliação da turma*: destinado ao coordenador do curso, as CACs, ao líder de turma, ao colegiado de curso e respectivo professor.

Em relação ao **uso dos resultados** da avaliação do ensino de graduação por parte da Instituição:

(...) fica no compromisso, inclusive, já que os dados nós perdemos no ano de 2000. Antes da comissão de 2000, éramos 6 pessoas, éramos 27 cursos divididos por 6.

Cada um ficou comprometido em acompanhar os seminários de 4 ou 5 cursos e os que eu acompanhei, o coordenador que estava ali com os alunos e professores, apresentou os resultados do desempenho docente, do desempenho dos alunos, do próprio coordenador do curso, através de tabelas e gráficos. O coordenador efetivamente, por exemplo, um desempenho baixo marcavam os pontos fracos e daí levantavam o que a gente ia fazer para melhorar, curso a curso celebrou esse compromisso. Destaque aos pontos fracos, chamamento dos alunos curso a curso, eles mesmos faziam a proposição do que iria ser feita, estipulando prazo, depois a gente voltaria a avaliar. Os dados se perderam depois no computador. Até o final do semestre de 2001 iríamos voltar (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

A avaliação tem **auxiliado** à Instituição principalmente pela crença de que é importante a sua operacionalização. Na visão da Pró-Reitora de graduação:

(...) ainda não estamos conseguindo plenamente com todos, sejam gestores de cursos, a credibilidade e fé com a avaliação interna; a avaliação externa não tem como escapar, essa que é coordenada pelo MEC. Se perguntássemos para os coordenadores dos cursos o que a gente faz, continuamos avaliando ou a gente termina com a avaliação interna, eu acredito que a maioria diria, acaba com isso. Ainda não temos a credibilidade por parte de todos os cursos de que isto agrega valor ao curso, ao mesmo tempo a gente nota que a corporação de professores é muito forte, até mesmo para assimilar as sugestões que ficam com relação ao desempenho docente, há muitos mecanismos de defesa para as pessoas na realidade não incorporar, não aceitar as proposições, as sugestões que ficam, sempre as pessoas se defendem para evitar que essas suposições de melhoria possam ser melhores ou pelo menos tentar aplicar para ver se o desempenho realmente não fica melhor (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

Quanto às **informações necessárias** para realizar o processo de avaliação, a Pró-Reitora menciona que costumeiramente compra livros na área de avaliação, enfatizando que a “fundamentação teórica tem que estar presente no processo e na própria metodologia de como efetivamente vamos construir e aplicar os instrumentos” (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, out, 2002).

5.1.1.2 Avaliação da Pós-graduação na UNI1

O **início** do processo de avaliação na pós-graduação ocorreu em 1999 quando foi elaborado o seu projeto de avaliação que foi colocado em prática a partir do ano de 2000.

Em linhas gerais, seus **objetivos** estão voltados para a melhoria de processo e para o planejamento das atividades da pós-graduação, levando em consideração *as orientações do PAIUB e PAIUNG, do Plano Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, assim como das Diretrizes Institucionais voltadas à pós-graduação:*

- priorizar cursos e programas próprios nas diversas áreas de conhecimento;
- desenvolver mecanismos de articulação entre a pós-graduação e a graduação;

- avaliar as demandas regionais;
- incentivar os programas interinstitucionais, bem como mestrados profissionalizantes;
- instituir e consolidar um processo de avaliação para os cursos e programas da pós-graduação.

São três as **etapas de avaliação** que ocorrem nesta dimensão, ou seja, (i) o levantamento do perfil do aluno da pós-graduação *lato sensu*, no início do curso (ii) a avaliação das disciplinas e respectivo corpo docente, durante o curso e (iii) o levantamento do grau de satisfação do usuário do curso, no final do curso.

Cabe salientar que a **responsabilidade** pela execução de todas essas etapas é da *Comissão Coordenadora do Curso*. No entanto, existe uma subcomissão de trabalho que **coordena o processo** como um todo, composto por oito pessoas.

A *primeira etapa* de avaliação consiste em um levantamento realizado pela Coordenação de pós-graduação *lato sensu* durante o período de matrículas, a fim de verificar qual o perfil do aluno que está ingressando no curso e quais as suas expectativas com relação ao mesmo. As informações coletadas são enviadas à coordenação do curso após o tratamento estatístico.

A *segunda etapa* é desenvolvida durante todo o processo de aulas do curso e consiste em avaliar o desenvolvimento da disciplina oferecida, bem como o desempenho do docente que a ministrou. Nesta etapa, é de responsabilidade da coordenação do curso a sistematização desta avaliação ao término de cada disciplina.

Na *última etapa* é avaliada a expectativa dos alunos em relação aos serviços de apoio, assim como são apuradas as sugestões para melhoria dos cursos, auxiliando na sua reedição.

Segundo a Coordenadora da Pós-graduação *lato sensu*, **o entendimento** sobre o processo de avaliação é que ele serve como “retroalimentação, reciclagem, auto-analisar, auto-avaliar o tempo inteiro para pensar em melhoria, para o planejamento”.

No que tange ao **conteúdo abordado** pela avaliação foi informado que:

(...) é avaliado o curso e aí tem vários itens. A gente avalia as disciplinas, professores, currículo em si, se o curso está agregando conhecimento para aquele profissional.

(...) a avaliação não se dá somente durante o curso. Todo curso de pós-graduação *lato sensu* que é oferecido aqui, ele vem dos departamentos que é onde estão os profissionais especialistas nas áreas específicas.

(...) tem um projeto de curso, este projeto vem para nós, eu emito um parecer sobre o projeto e este projeto passa em todos os conselhos superiores da casa antes de iniciar o curso. Isso também é avaliação, tu está cuidando da qualidade desde o início. Durante o processo quem avalia é o aluno e, além da avaliação dos cursos, nós temos as nossas avaliações globais, são avaliações também para planejamento estratégico, que é mais num nível macroscópico, é feito um diagnóstico (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

Não há um **cronograma** pré-definido para operacionalização do processo de avaliação nesta dimensão, visto que há uma certa dependência em relação à edição de novos cursos, assim como na reedição dos antigos. A avaliação está inerente, ela está sempre acontecendo, seja no início, durante ou no final do curso.

(...) quanto ao **tempo que mobiliza** o processo, está sempre mobilizando, nosso objetivo é que se avalie a todo o momento, que se modifique, se necessário, ou que se mantenha se está muito bom a todo o momento. Também que a gente possa ter uma decisão das coisas imediata a partir dos resultados da avaliação, uma tomada de decisão a partir disso (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

Em relação aos **resultados apurados** no processo, pode-se dizer que eles começaram a aparecer desde 2000 e são tanto globais quanto específicos por área.

(...) muito importante foi à criação do sistema acadêmico que a gente instalou a partir do momento que a gente se deu conta que os dados estavam espalhados. Então foi feito todo um cadastramento de cursos e a criação de uma base de dados para a pós-graduação. A maioria das informações foram sendo geradas e tu consegue *on-line* mais informações, dados dos cursos porque estão todos cadastrados. Também os resultados estão nos cursos, porque muitas reedições de cursos, o coordenador esta reeditando com base nos resultados de avaliação.

(...) o diagnóstico também da pós-graduação, ele se tornar uma coisa usual, ele veio como processo de avaliação. O perfil do aluno é interessante, tem informações extremamente importantes como, por exemplo, o retorno do egresso para nós da graduação, qual é o percentual, porque ele volta; pessoas que estão vindo de outras universidades, porque estão voltando; também esta discussão sobre avaliação, essa construção dos instrumentos, essa melhoria dos instrumentos que foram feitos.

(...) também a compra de equipamentos para o laboratório.

(...) tudo são informações e são utilizadas para melhoria, para aprimoramento dos fluxos internos. Os resultados da avaliação nos dão esse retorno que é muito bom, de otimização de fluxos, atendimento, a internet que a gente não usava, e o contato, o aprimoramento do contato com o aluno, tem um monte de coisas (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

Os **resultados são sumarizados** de diferentes formas. No final de todos os cursos existe um relatório de curso que entre vários aspectos também aborda os resultados da avaliação; além dos relatórios de cursos, existem reuniões das coordenações de curso e dos

chefes de departamento com as subcomissões de avaliação, assim como através da participação em eventos. Os **resultados apurados** do curso são repassados para os seus coordenadores e o relatório geral está disponível para consulta aos interessados.

(...) o egresso não recebe ainda o resultado. Isso já é um pedido dele, a gente sabe que tem que aprimorar o processo para dar o resultado para o egresso, a gente não faz isso ainda, mas é uma intenção do processo.

(...) de repente algum coordenador até dá o resultado para o aluno, mas assim institucionalizado, como vai ser dado, ainda não foi feito, é aquela coisa, é melhor implantar para ver o que está dando, implantar em todos os cursos. No primeiro ano a gente não implantou em todos, fomos implantando gradualmente (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

Tais **resultados são utilizados** para dar embasamento para planejamentos futuros, sejam eles estratégicos ou planejamentos de reedição de cursos.

(...) não usamos ainda para marketing, até porque sei que o *Lato Sensu* nas outras universidades não é avaliado, quando vou nos eventos, somente eu apresento, até a gente fica chateada, porque quer trocar informações, mas onde está o *latu sensu* das outras Universidades? (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

Em relação à avaliação **auxiliar** a Instituição:

(...) com certeza, acho que o sistema acadêmico é um exemplo. Nós não tínhamos o sistema acadêmico informatizado na pós-graduação *latu sensu*; para melhoria de processo; para otimização das coisas; melhoria de infra-estrutura; redução de custos e a própria imagem da instituição.

(...) neste momento em que o coordenador pára para fazer a avaliação, têm alunos que falam que não tiveram momentos para conversar. É um momento não só para entregar o instrumento, mas um momento para conversar, como ele se saiu na disciplina, qual a percepção, é um momento interessante, é bom manter essa coisa (Entrevista Coordenadora de Pós-Graduação *Lato Sensu*, out, 2002).

E quanto às **informações necessárias** para a realização da avaliação, na visão da Coordenadora da Pós-graduação, é levantar a necessidade da região, dos cursos, dos docentes e dos alunos e, para tanto, automatizar os serviços é de fundamental importância. Também é preciso averiguar quantas linhas de pesquisa existem por projeto e se o aluno já participou de alguma atividade acadêmica durante a realização do curso. Enfim, ressalta a coordenadora que é preciso fazer esse gerenciamento a fim de conseguir atingir aos fins a que se propõe o processo avaliativo.

5.1.1.3 Avaliação da Pesquisa na UNII

A avaliação da dimensão pesquisa **iniciou** no segundo semestre do ano de 2000 com a estruturação da **primeira etapa** do processo de avaliação, ou seja, o seminário geral de

sensibilização que motivou todos os setores e departamentos da Instituição para os seguintes questionamentos:

- Qual a concepção de pesquisa que a unidade possui?
- Qual a importância da pesquisa desenvolvida na unidade para as atividades de ensino e extensão e como acontece essa relação na unidade?
- A UNII tem acompanhado e avaliado o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa? Em caso afirmativo, através de que procedimentos e que instrumentos?
- Quais os pontos positivos e negativos que a unidade identifica no processo de desenvolvimento da pesquisa na unidade e na UNII?

A apresentação foi feita por área de conhecimento (ciências humanas; ciências biológicas e da saúde; ciências exatas, da terra e engenharias e ciências sociais aplicadas), com a finalidade de sistematizar a reflexão e produzir a avaliação por grande área, a partir das contribuições iniciais das unidades acadêmicas específicas.

(...) por exemplo, para ver se o pessoal da saúde vai ter uma avaliação diferente do pessoal da área de sociais e humanas, porque precisam mais de laboratório. Talvez pudesse aparecer alguma coisa nessa linha. Esse foi o primeiro norte (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de pesquisa, out, 2002).

A **segunda etapa** de avaliação foi concluída no segundo semestre de 2001, através de um levantamento junto aos pesquisadores, aos coordenadores dos projetos cadastrados na Instituição, aos bolsistas de iniciação científica com recursos da própria Instituição, aos bolsistas do CNPq e FAPERGS. Tal levantamento foi feito a partir de um convite feito às unidades, visto que não era obrigatória a participação. Esta etapa envolveu uma série de questões, ou seja:

1) *Para o professor pesquisador o instrumento possuía 6 blocos*: no 1º bloco foi feita uma avaliação da política institucional da pesquisa; no 2º bloco, uma auto-avaliação como pesquisador; no 3º bloco, a avaliação da pesquisa que atualmente desenvolve, ou seja, do seu projeto; no 4º bloco, a avaliação dos alunos bolsistas de iniciação científica que estava orientando naquele semestre; no 5º bloco, uma auto-avaliação como orientador e um 6º bloco de considerações gerais que são os principais pontos positivos e negativos e as sugestões e procedimentos para melhoria desses pontos negativos.

2) *Para os bolsistas de iniciação científica o instrumento possuía 5 blocos: no 1º bloco foi feita uma avaliação da política institucional de pesquisa; no 2º bloco, uma auto-avaliação como bolsista de iniciação; no 3º bloco, a avaliação da pesquisa que atualmente participa; no 4º bloco, a avaliação do professor orientador e o 5º bloco para considerações gerais, com campos abertos para levantar sugestões de melhoria e como resolver essas questões.*

(...) nós temos os dados tabulados e estamos começando a preparar um artigo para publicação. Já entendemos os resultados. Na média, a princípio, está bem o percentual de satisfação acima de 70%, alguns pontos ficaram abaixo disso e é onde temos que atacar, foi uma leitura rápida. A escala era a seguinte: totalmente satisfatório, satisfatório, insatisfatório, totalmente insatisfatório ou não se aplica (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de pesquisa, out, 2002).

A **terceira etapa** refere-se à avaliação das unidades acadêmicas e será iniciada a partir da publicação de um artigo referente às etapas anteriores, provavelmente no início do ano de 2003. Porém, diferentemente do que aconteceu nas outras etapas, o instrumento a ser elaborado terá como base questões fechadas. Ainda não foram definidos quais serão os indicadores de avaliação que serão utilizados.

A **quarta etapa** do processo é a avaliação externa que prevê a avaliação por consultores externos da avaliação da pesquisa. Tal etapa prevê a realização de seminário junto à comunidade acadêmica a fim de expôr o resultado da avaliação (Projeto de Avaliação Institucional da Pesquisa, UNI1, 2002).

Os **objetivos** do processo de avaliação estão relacionados ao retorno das informações geradas no seminário de sensibilização, bem como, na identificação de pontos positivos e negativos no processo.

(...) entender o que cada unidade pensa a respeito da pesquisa, ou seja, qual a concepção. Como a gente é uma Universidade nova, completando só agora 9 anos, então é uma coisa bem diferente esse período agora como Universidade do que antes como Faculdade Integrada. O nível de Faculdade e Centro Universitário, a exigência é uma, enquanto Universidade a exigência é outra. Então para nós é uma troca, um processo. A gente está procurando institucionalizar a pesquisa, é importante saber dos departamentos e setores o que eles pensam, se estão pensando no que as diretrizes do MEC, LDB, CAPES, CNPq e órgãos financiadores estão exigindo; se eles têm essa cultura de pesquisa ou não; se não têm, bom quais são os pontos fracos, o que tem que atacar. Nos dá o que deveria fazer, então esse é o primeiro objetivo de avaliação e, depois, o outro mais importante é a identificação dos pontos positivos e negativos. É um retorno, se nós estamos agindo a contento ou não. São os dois principais objetivos (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

Cabe salientar que a avaliação da pesquisa está **fundamentada** tanto no projeto político-institucional da UNI1, assim como nos seguintes documentos: *Lei das Diretrizes e*

Bases da Educação, PAIUB, PAIUNG, Resolução da Câmara da Educação Superior, Plano Sul de Pesquisa e Pós-graduação e Diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa na UNII.

A **responsabilidade pelo processo** de avaliação é da subcomissão de pesquisa, é ela que deve tomar todas as iniciativas. “Na prática é do coordenador de pesquisa, ou seja, sou eu, porque coordeno a subcomissão” (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

A subcomissão de pesquisa é **composta** por 11 pessoas, mas são somente 8 pessoas que efetivamente participam do processo, visto que duas pessoas são assessoras na parte estatística e uma é bolsista.

No que diz respeito ao **entendimento** sobre o que seja avaliação:

(...) na linha de existir um *feedback*, um retorno da nossa atuação aqui, se está gerando resultado ou não. Eu especificamente quando entrei aqui começamos a rever uma série de procedimentos, de encaminhamento de projeto, de fluxo interno, rever nossa burocracia e a idéia é chegar depois de estruturado o fluxo todo num manual de procedimento. Eu tenho isso como meta, a idéia é revisar nossa atuação enquanto gestão de pesquisa e verificar se realmente a pesquisa na casa está sendo produtiva, se está dando resultados, se estão publicando, se estão apresentando *papers* em congressos e seminários, de preferências nacionais e internacionais, se isto está surgindo efeito, se a estrutura que a casa está colocando a disposição gera resultado ou não, se não gera em que ponto está sendo estrangulamento (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

Sobre o **conteúdo** abordado na avaliação, este se refere principalmente às condições de pesquisa que a Instituição oferece.

(...) o principal é o primeiro bloco que é avaliação da política institucional de pesquisa que são 26 questões que foram aplicadas para os pesquisadores e bolsistas. Também sem desmerecer os outros, como o da auto-avaliação, autocrítica do aluno, do pesquisador, avaliação de um pelo outro. Mas o primeiro é o da política institucional (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

No que tange os **resultados** do processo de avaliação, apenas há dados referentes ao nível de satisfação para cada questão dos blocos anteriormente apresentados, visto que o processo ainda é muito incipiente nesta dimensão. Os dados serão **sumarizados** na forma de um artigo que irá ser anexado junto a uma publicação geral da Instituição, assim como, também serão publicados dados gerais para o Jornal de Avaliação da Instituição.

No que se refere à **utilização** dos resultados da avaliação:

(...) a idéia de *feedback*, o que vai aparecer com menor grau de satisfação para rever os nossos procedimentos, no âmbito dos procedimentos da Pró-reitoria, enquanto gestão do processo de pesquisa ou se são ações novas que nós vamos ter que

implementar. Por exemplo, há pouco intercâmbio, vamos ter que estabelecer uma política de intercâmbio com outras instituições. São coisas bem pontuais (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

E quanto às **informações necessárias** para a realização da avaliação:

(...) primeiro, conhecer outras instituições, as formas de mecanismos de controle, mecanismos de apoio que existem. A gente procura verificar o modelo de outras para ver o que tem de melhor. Então visualizamos o modelo de outras instituições. Procura ver como está funcionando as outras para ver o que tem de bom para nós (Entrevista com Coordenador da Subcomissão de Pesquisa, out, 2002).

5.1.1.4 Avaliação da Extensão

A avaliação da extensão ainda é um processo bastante incipiente na Instituição, embora os esforços tenham sido realizados desde 1999, quando **iniciou** o desenvolvimento do processo. Seus **objetivos** são os seguintes:

- Sensibilizar a comunidade acadêmica da importância e necessidade da avaliação na extensão.
- Possibilitar a construção coletiva de uma metodologia adequada para avaliação da extensão.
- Implantar um processo avaliativo, participativo, contínuo e sistemático de avaliação, tanto interno quanto externo, de práticas extensionistas.
- Estimular o debate, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da extensão no âmbito dos departamentos, núcleos, centros e programas de pós-graduação permitindo o redimensionamento e aperfeiçoamento dos objetivos, práticas e diretrizes existentes.
- Propiciar a construção de uma base de dados e informações atualizadas sobre o desenvolvimento e desempenho da extensão permitindo melhores condições ao planejamento, a imersão e a gestão da extensão.

Quanto às **etapas** propostas, estas dizem respeito a variáveis que foram definidas para avaliar esta dimensão, ou seja: *o desenvolvimento da extensão, a articulação com a pesquisa e o ensino e a articulação com a comunidade.*

(...) a gente tem um *software* que foi desenvolvido na UNII onde a gente cadastra todas as atividades de extensão, todos os projetos de extensão são formalizados através de um formulário de inscrição de projeto, a gente cadastra ele neste sistema e ali tem a carga horária, os órgãos financiadores, quais os professores que participam,

quais os bolsistas, e esse *software* emite relatório gerais. Em 2000 começamos a cadastrar os projetos (Entrevista com membro da Subcomissão de Extensão, out, 2002).

A **responsabilidade** pelo processo de avaliação é da coordenadora de extensão e relações comunitárias.

(...) quanto ao número de **pessoas envolvidas** no processo, este ano está parado. Em 1999 tinha três pessoas, 2000 era sete pessoas e esse ano é ela, é a coordenadora de extensão, só que não foi feito nada de projetos (Entrevista com membro da Subcomissão de Extensão, out, 2002).

Quanto ao **entendimento** sobre o que seja o processo de avaliação “eu acho que é o momento que a gente pára para refletir sobre o que a gente faz, o que a gente fez e o que a gente quer fazer” (Entrevista com membro da Subcomissão de Extensão, out, 2002).

A avaliação dos projetos é **feita** através da constituição de um *Comitê Assessor* que analisa os projetos continuados da Instituição. Tal comitê é formado por professores de fora da Instituição, de diferentes áreas de conhecimento.

O **período** de realização da avaliação é geralmente em fevereiro e em agosto de cada ano, período que vem à Instituição o comitê assessor de avaliação. Caso, o projeto não seja aprovado na primeira vez, é fornecido um prazo de 30 dias para o professor rerepresentá-lo com as devidas modificações, quando novamente o comitê volta à Instituição. Tal processo **mobiliza** uma a duas semanas das atividades avaliativas nesta dimensão.

Cabe salientar que os professores da UNII que possuem 40 horas semanais de trabalho devem dedicar 30% da sua carga horária para atividades de pesquisa e extensão.

Quanto aos **resultados** alcançados com a avaliação:

(...) avaliação dos programas, projetos na forma de inscrição através da implantação de comitês assessor de avaliação que isso começou em 1999.

(...) produção de um referencial sobre a extensão e os conceitos relativos ao projeto de avaliação da extensão com a definição dos relatórios a serem obtidos. Não adianta nada nós termos um banco de dados sem saber que tipo de relatório a gente quer que ele diga.

(...) produção de um programa de informática que é o sistema Delfi.

(...) alimentação da base de dados referentes aos anos de 1998, 1999 e 2000, através de um cadastramento de todos os projetos e realização de um seminário interno com coordenadores dos projetos de extensão e chefes de departamento com a finalidade de articulação entre os projetos desenvolvidos e levantamento de subsídios para a definição de variáveis e indicadores de projetos.

(...) ampliação das assessorias técnicas e melhoria da estrutura física da extensão, especialmente nas áreas mais demandadas, RH, espaço físicos e equipamentos.

(...) aprovação de programas de incentivo às atividades de extensão que é o Fapedis, que é um programa de apoio ao projeto de extensão e desenvolvimento social, que é um edital que a gente lança anualmente oferecendo recursos para os professores desenvolverem projetos na área social, e o Proex que é um programa de voluntários na extensão, que é um programa que fornece atestados para bolsistas que trabalham de forma voluntária de 5 meses a 10 meses.

(...) melhoria da qualidade dos projetos de extensão em função da implantação do comitê assessor de avaliação.

(...) avanço qualitativo e quantitativo na prática acadêmica da extensão, educação, cultura, saúde, social, ambiental, tecnologia e sustentável. (Entrevista com membro da Subcomissão de Extensão, out, 2002).

Os resultados são **sumarizados** através de um parecer fornecido pelo Comitê Assessor de Avaliação que é encaminhado ao Conselho e depois aos respectivos professores titulares dos projetos de extensão. Tais resultados **são utilizados** para o planejamento da própria gestão da extensão.

Por fim, no que diz respeito às **informações necessárias** para realizar a avaliação:

(...) tem que ter o apoio de toda a comunidade acadêmica. Essas trocas são importantes, mas na extensão é difícil porque até agora todos os encontros que participamos não tem nada sobre a avaliação da extensão, somente da graduação. A gente tem o fórum nacional de extensão, um lugar que a gente troca informações (Entrevista com membro da Subcomissão de Extensão, out, 2002).

5.1.1.5 Avaliação da Gestão

A avaliação da gestão ainda **não iniciou** na UNII, somente foram trabalhados até o momento os instrumentos para a coleta de dados, a discussão sobre que tipos de indicadores serão utilizados e como será feita a avaliação.

(...) o que a gente vê é que, no dia a dia, a gente avalia a gestão, dos processos, dos fluxos, então nós podemos até traçar o perfil da gestão da UNII, hoje, como ela está, os pontos fortes, os pontos fracos, mas tomando por base a visão cotidiana, nada baseado em fatos e evidências, muito inferencial ainda essa avaliação. Nós somos muito transparente em termos de avaliação, então somos bastante críticos a ponto de dizer que temos essa dificuldade (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

Na visão da Assessora de Avaliação, a maior dificuldade que existe hoje na Instituição é exatamente a avaliação nesta dimensão.

(...) nós tínhamos um projeto, esse projeto foi modificado, remodelado, re, re, remodelado, e não conseguimos aplicar nenhum instrumento de avaliação da gestão, mas nesse novo PAIUNII, agora que estamos construindo para iniciar em janeiro de 2003, estamos prevendo uma nova metodologia e estamos comprometidos a aplicá-la.

(...) o **entendimento da avaliação** da gestão, eu te diria que a gente não tem. Sabemos o que é avaliar a gestão, eu sei quais são os objetivos, a assessoria de avaliação, o pessoal da PROPLAN sabe, a comissão de avaliação sabe, mas esse entendimento geral como a gente tem nos outros não, justamente porque não

aplicamos nada, porque não surtiu efeito em nada. Está muito incipiente ainda (Entrevista com a Assessora de Avaliação Institucional, out, 2002).

No entanto, a Instituição vem estudando e participando do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP) e está fortemente empenhada em estudar a aplicação desse modelo de avaliação de gestão na Universidade para compor o projeto do PAIUNI1 III (2003-2006).

Ressalta-se que a fim de levantar uma primeira percepção a respeito da gestão da Universidade, no ano de 2002 foram incluídas algumas perguntas referentes a esta dimensão, na pesquisa de clima organizacional desenvolvida pelo setor de Recursos Humanos e pela Pró-reitoria de Planejamento. O público alvo atingido pela pesquisa foi o grupo da Reitoria, os coordenadores de setores e funcionários técnico-administrativos, totalizando 450 participantes no processo (UNI1, Informativo da Avaliação Institucional, ago/set, 2003).

5.1.2 O processo de Planejamento Institucional

O processo de planejamento **iniciou** na UNI1 no ano de 1991 com o fortalecimento do processo de transformação de Faculdades Integradas em Universidade.

(...) esse processo começou em 91, com a aprovação de uma carta consulta do MEC, e durou até 93, quando o processo de reconhecimento da universidade foi validado, então se transformou em universidade. Uma das exigências do MEC, naquela época, era apresentar um plano de desenvolvimento para cinco anos. Nós fizemos esse plano e não dá para mostrar, ele é horrível, ele é uma colcha de retalhos, mas no processo de pensar o que nós tínhamos e que universidade nós queríamos ser, e perceber que precisava fazer isso e fazer aquilo, é que a gente foi fazendo o planejamento, não o plano de desenvolvimento, foi o momento de pensar, bom agora o que é que eu quero? Isso ocorreu em 91-93 (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Cabe salientar que desde 1990 as Faculdades Integradas elaboravam planos de ação que era aprovado no Conselho Universitário. Na visão do Pró-Reitor de Planejamento “na verdade esse plano de ação era uma carta de intenções para o ano que vem”.

Em 1994 a universidade criou uma *Assessoria de Planejamento*, que era constituída por um professor que possuía uma carga horária de 10 horas semanais. Em 1995, essa assessoria passou a ser considerada como uma *Coordenação de Planejamento*.

(...) esta assessoria de planejamento virou uma coordenação de planejamento, já não era mais eu, mas continuava com pouquíssimas horas, acho que com 20 horas por semana e aí passaram três ou quatro professores por esse trabalho. Na verdade, o trabalho se resumia a formatar um plano que o conselho universitário aprovava em dezembro e valia para o ano que vem, mas não tinha nenhuma base para esse trabalho

(Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Em 1996 tal coordenação assumiu outra nomenclatura, passando a ser considerada como *Coordenação de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação*.

(...) que é o embrião da Pró-Reitoria. Foi contratada uma professora com 40 horas semanais, uma secretária, um técnico em informática e dois assessores. Esses assessores tinham 10 horas semanais cada um. Eu era um dos assessores, e aí, de verdade, a gente começou a fazer planejamento na UNI1 e criamos para 1997 o PGA – Plano Geral de Ação (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

O Plano Geral de Ação foi o primeiro plano de trabalho anual feito a partir de uma perspectiva de planejamento propriamente dito, usando ferramentas de planejamento e fazendo uma discussão teórica a respeito do assunto.

(...) nós enfrentamos em 1996 e 1997 uma guerra dentro da UNI1, porque estávamos fazendo uma coisa que é de fábrica de sabonete. Onde já se viu a universidade fazer planejamento? Os professores da área de educação, os educadores viam em nós os executivos, pessoas que não pensavam educação, pensavam negócio, e nos cobravam um referencial teórico pedagógico. Então, eles queriam que a gente não usasse ferramentas de planejamento estratégico, que não usasse os autores da área de administração, mas que usasse autores do planejamento educacional (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Vários foram os problemas que a nova coordenação teve que enfrentar, a ponto de ficar paralisada porque não tinha força política para levar adiante os projetos. Tal fato serviu como motivação para que em 1998, com a posse do novo Reitor, tal coordenação assumisse um caráter mais incisivo, vindo a se transformar na *Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional*.

(...) que é a que hoje funciona, e aí eu fui designado para ser Pró-reitor. A antiga coordenadora, da antiga coordenação, veio para essa pró-reitoria, mas como assessora, porque não tinha condição política para ela ser pró-reitora, embora tivesse uma competência muito maior do que eu na área de planejamento, anos e anos trabalhando com isso, mas queimada completamente, isolada, não sobreviveria. Eu tinha condições políticas para assumir, hoje ela não está mais na Universidade, saiu em 1998, não sobreviveu ao processo (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

A partir da criação desta Pró-reitoria iniciou, de fato, o processo de planejamento na UNI1.

(...) que é uma tentativa de articular planejamento anual com planejamento de médio prazo e, a partir de 2000, nós começamos a integrar avaliação nisso. Chegou a hora que dizemos, não, planejamento tem que ser resultado de avaliação, até então nós planejávamos a avaliação, mas não usávamos a avaliação para planejar a universidade. Começamos em 2000 a tentar fazer, eu te diria que ainda não conseguimos (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Logo, foi somente a partir do ano de 2000, com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que a universidade iniciou a planejar estrategicamente suas ações.

(...) a gente começou com análise do ambiente interno, externo, ameaças e oportunidades, pontos fortes e pontos fracos. Enfim, fez exatamente todos os passos do Planejamento Estratégico. Para isso, foi feita a elaboração de cenários, e fizemos isso a partir de seminários da reitoria, consultoria interna e depois de definir missão, visão, questões estratégicas e fazer um diagnóstico de pontos fortes e fracos levamos para o conjunto da universidade para definirmos as estratégias. A partir desse estudo que a reitoria apresentou para a universidade - olha a reitoria enxerga o Brasil assim, o sistema universitário brasileiro assim e a Universidade assim, com este quadro e com estes dois cenários que nós temos a gente quer fazer uma estratégia de cinco anos, participativa, e então criamos um trabalho complicado de vícios que na maior parte das vezes não funcionava, mas chegamos a construir o plano (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Refere o Pró-reitor que o plano elaborado possuía uma parte teórica muito boa e uma parte de programas que tinha nome e objetivo, porém faltava o detalhamento para que fosse operacionalizado. Porém, em julho de 2001, após estar concluído o plano na Universidade, o MEC altera duas portarias e um decreto que versavam sobre as exigências em relação ao processo de planejamento nas Instituições.

(...) o MEC muda completamente todas as exigências que as universidades tinham que cumprir sobre seu planejamento e define um roteiro para o PDI que tinha que ser cumprido aquele roteiro. Daí tivemos que fazer um trabalho de adaptação do nosso plano para aquele roteiro. Ele mudou bastante, ele não é um plano, ele é uma mistura de relatório com carta de intenções. O MEC fez uma coisa muito ruim (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

A partir das definições globais juntamente com a missão, a visão, os compromissos, princípios e diretrizes da universidade, cada setor teve que fazer seu plano trienal que vai finalizar em 2006, final do processo.

(...) então a gente tem dois grandes tipos de planejamento. Um que a gente chama de planejamento estratégico, mas que na verdade não é, é um planejamento plurianual de 5 anos que tem o nome de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conforme a legislação do MEC, e temos um planejamento anual que a gente chama Plano Geral (PG) que integra o processo de elaboração do orçamento do ano seguinte. Tanto um quanto outro são subdivididos. Nós chamamos isso de dimensões que são ligadas às áreas de gestão, então nós temos, a dimensão da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e extensão, da gestão e da imagem. É um único planejamento e ele é separado nisso, então as vias de planejamento tanto o anual quanto o plurianual de 5 anos são participativos, onde as pessoas podem fazer propostas que depois vão ser criadas e analisadas por equipes que são definidas pelo próprio conjunto. Nós escolhemos algumas equipes que, depois, vão criar aquilo que a gente propôs. Nesta hora é que se faz a integração dessas áreas, eu posso apresentar projetos na área de gestão graduação ou na área de gestão imagem, apresento projetos como quiser, e essas equipes é que integram esse tipo de coisas (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

O **primeiro objetivo** do planejamento é profissionalizar a gestão.

(...) a Universidade deu um salto muito grande. Em 1993 nós tínhamos 2.500 alunos; hoje, 10 anos depois, temos 10.000 alunos, e de 1997 para cá nós crescemos 15% a cada ano e nós ainda não nos damos conta do tamanho do crescimento e continuamos a maioria de nós gestores da universidade, administrando uma faculdadinha de 100 professores e 2.500 alunos. Não nos damos conta que são 10.000 alunos e 600 professores. O professor de filosofia, que é coordenador do curso de filosofia, que é a maior autoridade brasileira em Heguel, não entende de administrar gente e dinheiro, no entanto ele tem que fazer isso. O dentista, que administra o departamento de odontologia, é muito bom dentista, mas ele não tem formação fora do mundo profissional dele. Então essas pessoas têm que ser capacitadas, aí nós temos um problema - é eleito. Todos nossos gestores são eleitos, coordenador de curso, chefe de departamento, reitor e essas eleições atendem uma lógica que não tem nada a ver com a lógica administrativa e então as pessoas quando aprenderam depois de dois anos de mandato, entenderam como funcionava, saem fora e entra outro e começa tudo de novo (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Desta forma, o que a Pró-reitoria vem tentando fazer é profissionalizar a gestão criando assessores de carreira, ou seja, pessoas que não sairão dos seus cargos em função de eleições. Tal decisão foi pensada objetivando fazer com que haja sempre uma continuidade do trabalho.

(...) na administração superior há uma permanência maior. O atual reitor está no seu segundo mandato. O reitor anterior ficou por três mandatos. O atual reitor era pró-reitor na gestão do outro. Há uma certa continuidade, os próprios mandatos são de quatro anos, o que já ajuda muito (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

O **segundo objetivo** é criar uma cultura de planejamento, onde as pessoas percebam que planejamento é uma atividade cotidiana. O **terceiro objetivo** está relacionado com o princípio de Universidade, ou seja, ela assume que tem alguns princípios de funcionamento e gestão, sendo um deles, o princípio da transparência.

(...) o processo de planejamento busca deixar transparente o que se pretende fazer, quem vai fazer; se pretende deixar transparente, quanto vai custar cada coisa. O resultado disto é um documento que até dois anos atrás a gente imprimia e que agora a gente deixa somente na intranet, todos podem consultar. Daí eu sei o que vai ser feito por cada um, quanto vai custar, quando vai ficar pronto e o que se deve esperar daquele projeto (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

As **etapas** propostas para o planejamento anual são três. A primeira etapa é a de *preparação* que ocorre no período de abril a setembro, que fica na responsabilidade da assessoria de planejamento e da assessoria de orçamento; a segunda etapa que é a *elaboração do plano* ocorre no período de setembro a novembro e pode ser considerada como uma etapa participativa; e a terceira etapa é aquela que o Conselho da universidade *aprova o plano*, que ocorre em dezembro.

Desta forma, o tempo que **mobiliza** o processo de planejamento na Universidade começa a contar a partir do mês de setembro com reuniões de motivação e de preparação; no mês de outubro o processo é aberto; em novembro há uma primeira versão que é colocada para discussão na *intranet* para que as pessoas tomem conhecimento e em dezembro é encaminhado ao Conselho Universitário.

A **responsabilidade** pelo processo de planejamento é da PROPLAN. O Pró-reitor de planejamento é o responsável pelo planejamento anual e pelo planejamento plurianual.

(...) a responsabilidade final, última, se der errado a culpa é minha, mas quem faz isso não é a pró-reitoria, quem faz isso são as unidades. Então elas fazem o planejamento, a gente consolida isso e leva para o conselho universitário, mas é nossa a responsabilidade, se der errado, se não tiver pronto, eu é que apanho (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

A **equipe envolvida** com o processo é composta por cinco pessoas da pró-reitoria de planejamento, quatro pessoas da pró-reitoria de administração e três pessoas do setor de informática.

(...) este é o conjunto de pessoas que faz toda a retaguarda, deixa tudo pronto e, depois, envolve o conjunto da universidade na elaboração das propostas e depois na validação dessas propostas. Nesta parte de consolidação e validação de propostas, nós temos cinco equipes de trabalho que envolvem todos os pró-reitores, mais um representante de coordenador de setor, um representante de coordenador de curso e um representante de coordenador de chefe de departamento. Então, para cada uma das equipes, tem um chefe de departamento, um coordenador de setor, um coordenador de curso e os pró-reitores (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

No que se refere ao **entendimento** sobre planejamento na UNII como um todo, o Pró-reitor afirma que há divergências muito acentuadas da visão da Pró-reitoria em relação à visão das unidades.

(...) eu diria assim, na Universidade nós temos divergências muito grandes sobre planejamento nas unidades. Então têm aqueles cursos e departamentos de negócios, administração, contábeis, economia que têm uma compreensão de planejamento muito próxima daquela que a pró-reitoria tem; e temos os departamentos mais acadêmicos, sociologia, filosofia, pedagogia, que entendem que planejamento é camisa de força, uma moda neoliberal ou aqueles que são menos preconceituosos, é uma coisa que funciona bem numa empresa que tem linha de produção, mas que não tem como funcionar numa universidade que trabalha com pessoas, que são mutáveis, etc. e tal (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Menciona que a visão oficial, ou seja, aquilo que o Reitor fala e os pró-reitores repetem é a seguinte *“sem planejamento não se sobrevive, o planejamento é a mais importante ferramenta de gestão que nós temos, somente porque temos planejamento é que*

nós conseguimos crescer e temos a perspectiva de continuar crescendo e esse planejamento é sim necessariamente estratégico, tem que olhar para fora, tem que olhar para dentro (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Sobre o **conteúdo abordado** no planejamento:

(...) a gente faz um **estudo diagnóstico** de como estamos, o que a gente quer, o que a gente precisa e olha para fora e vê se dá para fazer isso. Agora o tempo inteiro se faz, todos os anos se rediscute isso, isso é muito bom, eu acho muito bom, a concepção da universidade, o princípio da universidade, a missão da universidade continua valendo, esta visão que a gente projetou não tem que ser mudada (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Os resultados do planejamento **são sumarizados** na forma de um plano que é um conjunto de projetos que são organizados por área de gestão. Esses projetos precisam indicar o responsável, o cronograma, o orçamento, o público a ser atingido e os resultados esperados.

(...) então eles têm um formato bem simplinho, com esses cinco itens e a descrição das etapas. Então cada etapa, o que vai ser feito nela, quanto custa, o que precisa ser adquirido. Então esse é o formato final desses planos (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Vários foram os **resultados alcançados** a partir do processo de planejamento na Instituição, como redução de custos de pessoal, de equipamento e uma administração melhor dos recursos humanos.

(...) é óbvio que o que eu vou dizer agora não é só por causa do planejamento, mas no planejamento nós conseguimos perceber algumas coisas e conseguimos tomar algumas medidas, então eu te diria, em 1998 nós tínhamos um déficit de 15% do orçamento e hoje nós temos um superávit de 13% do orçamento. Para mim esse é o melhor de todos os resultados a mostrar, é óbvio que isto exige um trabalho do Pró-reitor de administração de fechar a mão, de não deixar sair dinheiro, de ser antipático. Isso tudo ele pode fazer ancorado no planejamento que diz o que precisa. É assim que ele consegue suportar a pressão, que é grande, para liberar dinheiro, para comprar coisas, então nós temos uma mudança muito grande em termos de resultados financeiros.

(...) também penso que é em parte por causa do planejamento que a gente está conseguindo diminuir o peso da folha de pagamento no conjunto dos custos da instituição. Nós começamos a perceber que temos professores pagos para dar 2 h/a por semana, outros com 4 h/a. Para cada um desses a gente paga todos os encargos e que se a gente transformar esses 4 ou 5 professores num professor de 40 h/a ou de 30 h/a a gente pagaria muito menos, teria uma pessoa mais tempo na casa e, portanto, com possibilidade de maior produtividade. Isso mudou também o perfil.

(...) também no planejamento a médio prazo a gente fez um planejamento de qualificação. Demos um salto, hoje nós temos mais de 75% dos nossos professores com mestrado ou doutorado. Foram investimentos de vários milhões de reais feitos ao longo de 8 anos, é bem claro o planejamento, é a gente enxergar, ou seja, eu vou ter essas 100 pessoas com o título de doutor em 2000, mas para isso eu preciso começar a pagar os cursos delas em 1994 e aí a gente começou a fazer isso.

(...) hoje nós estamos trabalhando com a idéia de que o departamento indica, o professor concorre, ele tem que mostrar um currículo que seja melhor do que seu

concorrente para ganhar a vaga, tem mais gente querendo sair do que tem dinheiro para pagar. Agora queremos fazer um trabalho de orientar essa saída, não vai mais ser pelo currículo individual, mas vai ser porque a universidade vai investir nessa área.

(...) enfim, melhorou muito o equilíbrio financeiro, trouxe uma melhor qualidade e permitiu superar alguns fantasmas de crises financeiras.

(...) ainda não conseguimos a cultura do planejamento, isso não está bom. Está mais a nível superior. Os setores administrativos pegaram isso legal, porque a universidade tem uma perna acadêmica e uma perna administrativa, esta administrativa compreende isso, até porque quem é quem é o coordenador de recursos humanos, quem é quem é o coordenador de orçamento, quem é o prefeito do campus, a formação dessas pessoas todas acaba caindo nesta área de negócios, então elas tinham essa cultura antes e agora estão podendo usar, mas na parte acadêmica, inclusive em algumas pró-reitorias, isso é complicado, eu não vou dizer, nem sobre tortura o nome, a gente percebe que eles entendem o planejamento como alguma coisa que atrapalha, que tem que pensar lá na frente, porque depois tem que fazer aquilo que disse que ia fazer, não dá para trabalhar de acordo com o vento (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

O **resultado do processo** de planejamento é colocado na *intranet* e todo funcionário, tanto docente quanto técnico-administrativo, tem acesso, bem como, uma cópia é encaminhada ao DCE, diretórios acadêmicos, associação de docentes e associação de funcionários.

Quanto à **utilização dos resultados**:

(...) desde 1998 as pessoas imprimem e trazem para as reuniões, andam com isso debaixo do braço, pensam os pró-reitores na parede dizendo está aqui no plano. Então é muito para cobrar a palavra dos pró-reitores, mas para o plano que vocês deviam fazer isso e não fizeram, mas está no plano que iria ter direito a isso e ainda não veio, então é isso, é cobrado para cobrar da administração superior, é usado também para administrar o dia a dia, cada vez mais é usado, mesmo que ainda não se tenha o hábito de planejar, se tem o hábito de usar o planejamento (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Quando indagados sobre se o planejamento tem **auxiliado** a Instituição:

(...) tem auxiliado muito, nos colocou um norte. Para mim o principal trabalho não é nem do planejamento anual, que é a definição de uma visão para um determinado horizonte, no nosso caso nosso horizonte é 2006. Então em 2006 a UNI1 quer ser, aí tem lá um monte de coisa bonitinha, em função disso a gente tem feito os planos anuais (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

Quanto às **informações necessárias** para realizar o planejamento:

(...) a gente começa buscando o número de créditos matriculados, não apenas o número de alunos, com isso aí nós temos uma previsão de receita e começamos a ver as necessidades já estipuladas. O primeiro conjunto de informações são aquelas de cunho financeiro, as outras informações tem a ver com a infra-estrutura física, a disponibilidade de prédios, salas, laboratórios. Então a gente faz esse tipo de apanhado e, a partir daí, a gente começa a buscar nas unidades, tratamento por setor, os desejos. Então a gente trabalha com um diagnóstico de finanças e infra-estrutura e os desejos da unidade e busca uma conjuntura externa, porque é a curto prazo. Esse é

o conjunto de informações que a gente tem usado para fazer o planejamento. Aí claro junto com isso a gente pede que as pessoas repitam algumas questões estratégicas que se repetem, repetem, repetem, porque a gente faz isso, porque a gente está no negócio, daí eu uso descaradamente a palavra, qual é o nosso negócio, porque estamos neste negócio, onde queremos estar, que diferença faria se a gente não existisse. Estas questões a gente propõe todos os anos, a partir das respostas que eles devem planejar (Entrevista com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, out, 2002).

De um modo geral, pode-se dizer que a UNI1 vem trabalhando gradativamente a fim de integrar o processo de planejamento ao processo de avaliação institucional, visto que é através da avaliação que a Universidade está encontrando uma via de acesso aos anseios e expectativas de seus clientes (alunos, professores, funcionários, etc). É através da avaliação que pontos positivos e negativos estão sendo levantados, discutidos e melhorados e, tais resultados influenciam decisivamente as ações de planejamento da Instituição porque fornecem uma diretriz do quão satisfatório encontra-se a Instituição em relação a vários aspectos da vida acadêmica.

5.2 Os processos de Avaliação e Planejamento Institucional na UNI2

A UNI2 possui um total de 32 cursos de graduação; 15 cursos de especialização em andamento e 3 cursos de mestrado em andamento. A instituição possui um total de 13.711 alunos, 569 professores e 714 funcionários técnico-administrativos na Fundação, sendo que destes 588 pertencem a UNI2, conforme mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Indicadores da UNI2

Professores: 569	Ensino Superior: (Obs. 73 professores são doutorandos e 31 mestrandos)	Doutorado: 72 Mestrado: 276 Especialização: 111 Graduação: 6
Estudantes: 13.711	Ensino básico: 344	
	Profissionalizante: 304	
	Graduação: 12.384	Regime Regular: 11.214 Regime Especial: 1.170
	Pós-Graduação: 781	<i>Lato Sensu</i> : 700 <i>Stricto Sensu</i> : 81
Infra-estrutura	Área total Construída do Campus 1 (Sede): 31.567,17 m ² Área total Construída do Campus 2: 11.054,40 m ² Área total Construída do Campus 3: 2.231,50 m ² Área total Construída do Campus 4: 5.239,98 m ² Núcleos de Ensino 5: 261,45 m ²	

Fonte: UNI2, 2003.

A UNI2 possui como **missão** “produzir, sistematizar e socializar conhecimentos através de programas de ensino, de pesquisa, de extensão e de serviços, em especial através da formação de profissionais capazes de interagir de - forma crítica, criativa e propositiva - política, técnica e socialmente”; como **visão** “constituir-se em núcleo educacional, científico, tecnológico, artístico e cultural capaz de ser uma referência para a construção de práticas inovadoras e voltadas a excelência do fazer universitário e ao processo de desenvolvimento em suas diversas instâncias e formas de manifestações” e como **propósito** “buscar constantemente a construção e a socialização do conhecimento, de forma prioritária, da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul”.

Seus **princípios fundamentais** estão voltados “a *excelência acadêmica* que se caracteriza pela busca permanente da qualificação do fazer universitário; a *autonomia universitária* que se realiza através do exercício democrático da gestão da instituição e da sustentabilidade do projeto institucional; o *caráter comunitário e regional* que define a dimensão pública não estatal da Universidade; a *unidade institucional* que se expressa na organicidade das ações desenvolvidas nos diversos Campi e Núcleos Universitários, Departamentos, Coordenadorias e órgãos de apoio, em estreita relação com as demais mantidas da Fundação” (UNI2, Coleção Cadernos da Gestão Universitária, 2000).

Da estrutura organizacional da Fundação fazem parte várias mantidas, cada uma com objetivos e finalidades específicas, porém, todas interagindo com os segmentos sociais e regionais. Neste quadro, a mantida UNI2 exerce uma atuação mais abrangente, quer utilizando os espaços de atuação das demais mantidas, quer sendo demandada pelas mesmas. Em muitas situações torna-se difícil estabelecer um divisor ou como acontece a integração entre a Universidade e outras mantidas (AZAMBUJA, 1997).

A Universidade possui doze departamentos, a saber: Pedagogia; Filosofia e Psicologia; Ciências Sociais; Física, Estatística e Matemática; Biologia e Química; Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação; Estudos da Administração; Economia e Contabilidade; Ciências da Saúde; Estudos Jurídicos; Estudos Agrários e Tecnologia (BRUM, 1998).

5.2.1. O processo de Avaliação Institucional

O processo de Avaliação Institucional na UNI2 iniciou em 1957, ano de fundação da instituição como Faculdade Isolada, conforme menciona a Reitora da Instituição. No entanto, ao se tratar do tema, é oportuno trabalhar com momentos diferenciados, visto que a instituição

sempre vem fazendo avaliação da sua atuação, revendo o seu momento para projetar novos rumos, dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional. De acordo com a Reitora, chegou um determinado momento em que a instituição considerou oportuno buscar o *status* de Universidade. Precisou, portanto, repensar a sua avaliação, definindo que sistematização faria sob a forma de uma Carta Consulta ao MEC para que pudesse buscar o seu reconhecimento.

(...) a Universidade, chamada antes de Faculdade, fez um debate interno muito intenso; deixamos de ser Faculdade e passamos em 1982 a ser considerada como Centro Integrado de Ensino Superior e, conseqüentemente, uma nova organização da estrutura e uma preocupação de funcionamento com vistas a ser Universidade.

(...) a avaliação esteve presente neste contexto porque fizemos uma avaliação do que éramos, do que desejávamos ser e que rumos teríamos que dar aos nossos processos de trabalho, à nossa estrutura, ao nosso funcionamento e às condições que nos caracterizassem como pertinentes ao *status* de Universidade; culminou com o reconhecimento desta instituição como Universidade em junho de 1985.

(...) a partir de 1985 constituiu-se na instituição, uma nova concepção de avaliação para dar substantividade e consistência à instituição agora universitária. Portanto, a avaliação tinha que rever a política de capacitação de pessoal para dar conta de ser Universidade, rever a política institucional de ensino. Com a autonomia teria que avaliar quanto da expansão era pertinente enquanto Universidade Comunitária que dialoga com a região, com os sujeitos; precisávamos avaliar a possibilidade que tínhamos de avançar para os cursos de pós-graduação em nível de especialização e avaliar que qualificação era necessária à infra-estrutura da Universidade; então, a concepção de avaliação passa a se estabelecer, também, em dimensões a serem avaliadas e em prioridades que podíamos colocar.

(...) então surge na Década de 90, vindo agora por parte do MEC e da iniciativa das Universidades Brasileiras captaniadas pela ANDIFES, o PAIUB, esse novo modelo de avaliação, onde as demais instituições não estatais foram convidadas a avaliar essa proposta e aderir ou não a mesma. Quando veio essa proposição, a Universidade imediatamente tomou esse modelo, discutiu internamente, entendeu que seria pertinente não fazer sozinha, já que o PAIUB resultava de uma experiência de avaliação pública estatal, era das Federais. Logo, era preciso que as Universidades que estão com um modelo alternativo como o das comunitárias pudessem, também, propor alguma coisa que não fosse apenas assumir um modelo vindo de outra experiência, por melhor que ele seja, muitas coisas não se adequavam ao nosso modelo ou não levavam em consideração um ponto forte que é no nosso caso, a relação com a comunidade, que faz parte da essência da comunidade comunitária. Então, resolvemos pensar entre nós Universidades Comunitárias e passamos primeiro a estudar a proposta da ANDIFES que o MEC assumiu, entendemos a metodologia, participamos de muitos eventos e depois elaboramos e lançamos a nossa proposta de avaliação, o PAIUNG (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

Na visão do Assessor da Reitoria, o que mudou em 1993 e 1994 foi justamente à concepção da aplicação do processo que ganhou em magnitude, em *status* institucional, passando a ser um processo amplamente reconhecido institucionalmente, amplamente discutido institucionalmente, até porque passou por todos os fóruns importantes para aprovação do projeto, da metodologia, da concepção de avaliação (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Entende-se que o modelo PAIUNG foi construído a luz das necessidades inerentes a ser uma Universidade Comunitária e, neste contexto, cabem alguns relatos sobre o seu desenvolvimento.

(...) a primeira atitude que tomamos depois de conhecer a proposta do MEC construída em conjunto com a ANDIFES foi discutir no conjunto das comunitárias, a possibilidade de termos uma proposta de avaliação; foi estabelecido que deveríamos ter algumas diretrizes orientadoras dessa proposta – PAIUNG, ou seja, o que teríamos que enfatizar, que eixos seriam importantes trabalhar de forma comum, qual seria a metodologia a ser adotada.

(...) havia uma primeira parte da proposta que é a parte coletiva que se encontra nos documentos e, outra parte mais intrinsecamente imbricada com a primeira que é onde cada Instituição assumiu a responsabilidade por fazer o seu Projeto de Avaliação à luz desse guarda-chuva que era o PAIUNG; então, a primeira atitude que esta Universidade tomou foi de fazer uma sistematização da experiência avaliativa desenvolvida até aquele momento e temos um Caderno de avaliação, que é o primeiro - *Síntese das Práticas Avaliativas da UN12* – que apresenta um rápido histórico, o destaque dos momentos importantes da avaliação, o que nos levou a tomar como uma tematização necessária discutir além da concepção de avaliação o que significa ser institucional.

(...) para o PAIUNG essa foi uma discussão muito importante. *Mas o que significa avaliação institucional das universidades comunitárias do RGS?* Neste caderno nº 1 fizemos todo o histórico e, também, uma sistematização das aprendizagens feitas com a avaliação, da sua importância e de como precisávamos evoluir no conceito de avaliação. Foi quando surgiu o PAIUNG I, que foi o primeiro momento de fazermos uma avaliação entendendo o todo da Universidade, numa visão mais macro, os seus programas, não tomar somente o ensino de graduação. Tínhamos que decidir o como fazer, se vamos aplicar questionários ou não; nós aqui partimos para uma outra, antes de ficar aplicando questionário e ir direto a um fragmento específico, decidimos que tínhamos que ver o todo da estrutura da Universidade.

(...) mais tarde, numa segunda fase, o que o PAIUNG II fez foi otimizar as percepções construídas no PAIUNG I, aproveitando as condições que se construíram porque avaliação não é somente escrever, ela vai mudando; uma avaliação sempre ajuda a consolidar determinadas ações, atividades, dimensões; oportuniza implantar outras novas e viabiliza a construção de condições históricas para outros passos. Avaliar e planejar tem que dar o rumo a seguir, consolidando, implantando e criando condições para o futuro (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

O **objetivo** do processo de avaliação na instituição é constantemente confrontar a atuação do desenvolvimento do projeto institucional com os anseios da comunidade que a demanda, que a sustenta, que lhe dá legitimidade. Tal objetivo justifica-se exatamente porque a Universidade nasceu por um processo de decisão da comunidade (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

No que tange às **etapas** do processo de avaliação, percebe-se que elas estão intimamente relacionadas ao *tempo de execução dos projetos institucionais*, assim como, com o *assunto que está em pauta* em determinado período de tempo. De um modo geral, são aquelas propostas pelo PAIUNG, ou seja, *sensibilização e motivação, diagnóstico institucional, autoavaliação ou avaliação interna, avaliação externa e a reavaliação*.

(...) no primeiro projeto nós seguimos os passos comuns de sensibilização, de diagnóstico, de avaliação interna, de avaliação externa, de consolidação, de reavaliação. Neste processo, o fundamental foi além de se investir bastante na avaliação da graduação, foi grande o momento de discussão sobre a concepção de avaliação institucional e isto talvez a maioria das instituições pula esta etapa, vai direto para discutir o que fazer, o que avalia, o que não avalia, quem avalia.

(...) não ficamos presos a essas etapas; fechamos um acordo institucional que diz o seguinte, nenhum processo se esvai no tempo, ele deve ter um início, um meio e uma conclusão e essa conclusão é apenas a preparação de um estágio posterior, é um balanço, e isso chamamos de sistematização do processo, de criar novas situações para o futuro.

(...) por isso que nós já estamos no terceiro momento da avaliação institucional, de tempos em tempos nós paramos, avaliamos nossos processos, redesenhamos, fechamos o ciclo, consolidamos as conquistas; consolidamos o balanço da própria avaliação, da própria concepção de avaliação, do jeito de fazer, de quem faz, identificamos o perfil da comissão, o próprio projeto, as estratégias; se o foco está centrado mais no planejamento, então é o momento da área de planejamento ser o centro da avaliação (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Em relação à **responsabilidade** pelo processo de avaliação, um dos membros da Comissão Coordenadora da Avaliação Institucional (CCAI) comenta que a responsabilidade é de todos. A comissão coordenadora tem a função de coordenar e organizar os processos, no entanto, a avaliação efetivamente ocorre nos *locus*, nos departamentos, nos setores, pelas dimensões '*ensino, pesquisa, extensão e gestão*'. No ensino, a avaliação acontece nas vice-reitorias, nas coordenações e colegiados de curso, nos colegiados de departamentos, sendo coordenado por um processo e uma validação. Importante salientar que independente da comissão coordenadora, os cursos têm uma política de fazer avaliações com alunos e professores, considerando-se que a avaliação é algo intrínseco, está dentro do fazer universitário.

(...) a responsabilidade máxima é do Conselho Universitário, embora, a decisão política de fazer a avaliação seja da reitoria, a vontade política de fazer acontecer. Mas o momento culminante de decisão, de lapidar o que é e o que vai ser, recursos, tempo, importância ou não do processo, quem sanciona isso, dá legitimidade institucional, é o Conselho Universitário. A comissão é responsável pela operacionalização, pela dinamicidade, tem a função de ajudar a produzir os subsídios, de pensar instrumentos, de oferecer instrumentos de coleta de dados, de pensar determinados roteiros de discussão, mas ela vai ser cobrada, ela tem um papel muito claro, de fazer acontecer, de incentivar, de criar as condições, de produzir materiais (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

A CCAI é **composta** por uma equipe formada por 8 a 10 pessoas que são membros permanentes do processo. Nesta equipe participa, de modo bastante atuante, a Reitoria da Universidade. Cabe salientar que tal equipe é ampliada conforme o momento institucional.

(...) uma das coisas que sempre aconteceu aqui na instituição e talvez isso tenha facilitado um pouco o processo é que quando se entrou neste projeto mais recente que eu chamo no início da Década de 90 para cá, a reitoria daquela época foi o carro chefe do projeto, ela teve uma decisão política de fazer acontecer de modo orgânico e

sistemático a avaliação institucional. Então, nós sempre tivemos alguém, senão toda a reitoria presente na comissão.

(...) temos na Universidade uma decisão política que as duas vice-reitorias: a de graduação e de administração façam parte da comissão de avaliação institucional.

(...) muito recentemente a própria reitoria e a própria comissão vem questionando a necessidade, vamos dizer assim, vem fazendo um balanço do real significado que contribui e prejudica para a organização do processo, o fato da reitoria estar presente na comissão; há um certo consenso hoje de que é um momento da reitoria ter uma menor participação, não digo ausência da comissão. Se num primeiro momento foi decisivo, hoje ela é uma presença forte demais, visto que, eles são os principais avaliados da instituição, são os principais responsáveis pela gestão, pela condução, pela coordenação de cada uma das grandes direções e também são avaliados (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

A Universidade criou, também, os *GTs*, ou seja, grupos de trabalho/apoio à comissão de avaliação, responsáveis pela participação em questões específicas dentro de cada área de atuação.

(...) conforme o assunto que está em foco, um grupo é chamado para responder um determinado pedido. A comissão é quem faz a discussão sobre a formação dos grupos, por exemplo, ela pode ir para um fórum de chefias ou de coordenadores e levar a discussão e daí as áreas indicam os nomes. É o fórum quem legitima, porque é ele o mais apropriado para dizer quem vai participar ou a comissão simplesmente lista nomes e submete a um fórum legítimo para tomar ciência da situação.

(...) os *GTs* são pessoas que estimulam, que criam os documentos, organizam os processos, sistematizam o debate e elaboram relatórios que são base para um novo estágio, de uma avaliação mais ampla, do departamento como um todo, da área como um todo ou da instituição (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Em relação ao **entendimento** sobre o processo de avaliação institucional:

(...) fundamentalmente avaliação é debate, é reflexão como possibilidade de preparação da decisão institucional e para isso ela precisa ser institucional e ter organicidade, ou seja, passar por dentro da vida da instituição porque ela é um processo, ou seja, ela não é paralela e nem em confronto com a instituição.

(...) a avaliação pode ser um gesso na vida da Universidade se ela começar a querer fazer somente aplicação de questionários e criar mais tarefas para as pessoas (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Na visão da Reitora da Universidade, a avaliação é um processo que visa a qualificação da atuação universitária. No seu entender:

(...) não tomamos a avaliação como uma obrigação imposta por alguém e compreendemos que ela tem duas dimensões importantes, ou seja, a de ser um processo de reflexão e de sistematização; sempre com o caráter de ser um processo organizador, estimulador e explicitador daquilo que a atuação universitária produz e de como ela produz e a partir disso vamos dimensionando como a qualidade se constrói porque ela é dinâmica (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

O conteúdo **abordado** no processo diz respeito às dimensões de avaliação, ou seja, *‘ensino, pesquisa, extensão e gestão’*, mas pode-se dizer, de modo mais específico, o projeto

institucional da Universidade e o seu desdobramento, explicitando o tipo de projeto, como ele está articulado e como acontece a sistematicidade dos trabalhos nas dimensões da instituição.

(...) o projeto em toda a sua concepção, os pilares epistemológicos, éticos e políticos, profissionalizantes e técnicos que alicerçam este projeto; como é que as disciplinas, os blocos de disciplinas, os seminários, as aulas, as monografias, enfim, repercutem para dar conta desta concepção metodológica; qual é a concepção do curso, de formação e como isso vai se desdobrando no perfil do profissional, nos objetivos do curso, estrutura e organização do currículo; como é que isso vai acontecer através do currículo, os procedimentos metodológicos, sistemas de avaliação.

(...) o projeto proporciona uma certa padronização, não estrangula as especificidades, mas ele dá uma orientação; geralmente a comissão coordena todo o processo de produção de subsídios, como construção de indicadores, recuperação de materiais, levantamentos de registros. Nossa avaliação é feita baseada na história do curso. Então os dados, a base de dados, os documentos, tudo isso, a gente mais ou menos padroniza institucionalmente por determinada dimensão, onde as pessoas responsáveis no colegiado, juntamente com a comissão, buscam recuperar todos esses materiais (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

A avaliação na instituição **é feita** a partir da organização do debate, que demanda vários encaminhamentos, como a produção de um projeto inicial, a produção e oferecimento de uma proposta de roteiros, instrumentos e subsídios.

(...) não nos atracamos a aplicar questionários; primeiro nós fizemos a discussão do projeto institucional, dos processos de trabalho, da relação entre as instâncias, das políticas internas, etc., para daí poder se localizar e ver como repercute, se dá boas respostas dentro daquele projeto.

(...) não fizemos, como outras Universidades fizeram e acho que foi uma experiência importante para as outras, comitês internos; nós tínhamos Comissão Coordenadora e acionamos os Departamentos, as Coordenações de Cursos, os Colegiados, que seriam os comitês; então nós não criamos outros, esses foram constituídos assim (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

A partir do diagnóstico institucional uma importante questão foi trabalhada pela instituição, antes mesmo da elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, que foi organizar uma base de dados, por entender que não adiantava avançar em outros processos sem organizar aquilo que a instituição vinha executando no seu dia a dia.

(...) constatamos que tínhamos muitos dados, mas se eu solicitasse para a Secretaria Acadêmica, para a Tesouraria, para a Pró-reitoria de Ensino na qual eu era responsável, um relatório sobre tal coisa, o mesmo não combinava os dados, estavam desconstruídos e muitos dispersos. Cada vez que nós precisávamos fundamentar um processo para dentro da instituição, para fora da instituição, precisávamos levantar todos os dados (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

(...) a organização de uma base de dados foi importante não pelos dados que foram colocados ali dentro, mas pela aprendizagem de como se organiza uma base de dados, pelo processo que articulou as pessoas para valorizarem os dados, o que forneceu a possibilidade de um tratamento à luz das perspectivas da avaliação. Tomamos esses dados com pessoas entendidas mais da área de estatística, da economia, da administração ou mesmo da parte de pesquisa; organizamos um conjunto de fenômenos matemáticos e estatísticos demonstrativos do que era a Universidade – *A Universidade em dados* - e fizemos o tratamento demonstrativo através de gráficos,

tabelas, cruzando dados, levantando hipóteses, tirando algumas conclusões (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

Menciona a Reitora da instituição que após a organização desta base de dados, foi organizado o *Dia de Avaliação*, ou seja, a instituição teria um dia que dedicaria a pensar sobre a avaliação, como ela estava sendo desenvolvida, pensada, articulada; em nível de propósito como ela estava sendo configurada e como na prática isso estava acontecendo.

O processo de avaliação **acontece** cotidianamente na instituição, visto que, quando um processo se conclui ele fornece condições para outros processos iniciarem, logo, o **tempo de mobilização** do mesmo depende do assunto que estará em discussão em determinado período de tempo.

(...) um processo organizado dura em torno de dois anos e o mais importante, o processo, o seu tamanho, a sua extensão e o seu próprio conteúdo vai depender do momento histórico da instituição. Esse processo tem tamanho e componentes a serem avaliados de tal forma que leve em consideração isso. Então nós mais ou menos imaginamos no projeto inicial que elementos devem estar presentes e que periodicidade, que esforço exige para consolidar uma determinada discussão.

(...) não existe uma parada, existe um processo que se conclui e que dá vazão a outros processos (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Desta forma, o que se pode concluir é que tudo **depende do tema** que está sendo trabalhado e discutido nas diversas instâncias da Universidade, sendo a dinâmica institucional a responsável pela definição dos passos a serem seguidos e como será operacionalizado o processo.

(...) em outros momentos, na Década de 80, discutíamos políticas de formação, passávamos o ano inteiro discutindo políticas de formação; como é que nós vamos dar apoio para formar nossos profissionais, nossos professores, que recursos, que capacidade a instituição têm para fazer isso, com que instrumentos vamos formalizar os afastamentos, etc; então o que estava em discussão sob o ponto de vista da gestão naquele momento era a política de formação de recursos humanos. Em outro momento, o fundamental foi à realidade institucional ou a estrutura institucional; nós passamos dois, três anos discutindo a estrutura formal, a estrutura orgânica da instituição, se íamos ter Institutos, Departamentos, Coordenação, qual o papel desta e daquela instância, como é que acontece as relações de poder, quem manda, quem obedece, como tudo isso funciona. A culminância deste projeto, desse processo de discussão pode ser um novo estatuto, um novo PDI, um novo plano plurianual, uma nova política de formação de recursos humanos, uma nova política de pesquisa ou o conjunto dos projetos político-pedagógicos que foi o que nós fizemos há dois anos atrás e assim, também, a discussão sobre os papéis dos sujeitos dos setores (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Em relação ao modo como são **sistematizados os resultados** pode-se dizer que há dois momentos bastante distintos. Um primeiro momento onde acontece a sistematização de um discurso que repercute em termos de produção final, como um produto; e um segundo

momento onde acontecem os registros, ou seja, a sistematização da discussão enquanto ela acontece.

(...) então nós temos sempre como prática desde o início da produção de relatórios, de cada sujeito, de cada instância, cada fórum vai produzir o seu relatório e ele vai sendo sistematizado em cadeia conforme o momento. Se o momento é o curso, depois é o conjunto dos cursos daquela área ou é o departamento e seus vários cursos ou é a Instituição toda, cada um desses momentos do debate é sistematizado e é cotejado num determinado momento (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

(...) hoje está se fazendo todo um trabalho para significar esse sistema para o entendimento e para a própria avaliação neste sistema criado; um tema organizado gera outras demandas, outras temáticas (Entrevista com membro da CCAI, mar, 2003).

Em relação aos **resultados alcançados** com o processo de avaliação institucional, na visão do Assessor da Reitoria:

(...) vamos identificar alguns que são fundamentais. Na pesquisa podemos dizer fundamentalmente que foi à institucionalização da pesquisa, a consolidação de linhas de pesquisa, de procedimentos, de critérios, programas e projetos. Hoje temos uma vida de pesquisa com critérios claros e instâncias claras.

(...) no ensino de graduação o fundamental foi à definição das diretrizes institucionais de ensino e a revisão integral, completa, de todos os projetos político-pedagógicos dos cursos. Esse foi o principal saldo da área.

(...) na extensão o principal saldo é o seguinte, é que a extensão perdeu em *status* na instituição e que precisa de novo ser um elemento mais vital, mais transversal de todas as ações institucionais. Vamos dizer assim, aquilo que foi a grande marca da instituição, a sua grande história, desde a sua origem, que angariou muito respeito nacional e internacional fundamentalmente com a comunidade, hoje é a dimensão de menor organicidade institucional, de menor caráter de institucionalização, de menos definição de programas e projetos de forma integrada. Mas o principal saldo da discussão é que nós queremos reinstalar de novo isso que foi a grande identidade, o grande motor da UNI2.

(...) na gestão o fundamental é a consolidação dos processos e instrumentos de gestão, porque os fóruns nós tínhamos, tivemos sempre uma estrutura orgânica de decisão em fóruns, em colegiados, mas tínhamos que dar um salto nos instrumentos que garantem essa democracia, que garantam as decisões colegiadas; e esses instrumentos é que foram consolidados nos processos de avaliação que são os planos estratégicos, plurianual e o orçamento que hoje são os instrumentos que balizam as decisões institucionais e a resolução das diretrizes orçamentárias (RDO) que preparam as diretrizes para a discussão do orçamento.

(...) o que nós temos de mais importante aqui é o processo participado de decisão, o processo colegiado de decisão que acontece nos fóruns, o salto novo foi o incremento dos instrumentos que qualificam essas decisões, que dão transparência para as decisões. Os instrumentos são facilitadores e garantidores de uma concepção de gestão que é democrática (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

A seguir apresenta-se a opinião da Reitora em relação aos **resultados apurados** com o processo de avaliação na Universidade:

(...) aperfeiçoamos a forma de fazer o orçamento programa porque ele é feito com base no que a resolução orçamentária define e isto balizou a gestão dos departamentos, das unidades meio da instituição, dos *campi*, enfim das diversas

unidades; fizemos a revisão do plano estratégico de 10 anos; fortalecemos a sistemática do planejamento que é longo prazo de 10 anos, médio prazo de 3 anos e de curto prazo anual e, também, melhoramos a forma de organização de nossas unidades; fizemos uma revisão do Estatuto atendendo o que fomos produzindo com a avaliação; revisamos o plano de carreira dos professores e funcionários; definimos que áreas estavam tendo a necessidade de fortalecimento ou pela qualificação de recursos humanos em nível de mestrado ou doutorado para poder a pesquisa ter mais fluência ou para a instalação de novos cursos.

(...) ao concluir o PAIUNG I convidamos uma Comissão de Reitores Europeus que vieram da Alemanha e ficaram seis meses na cidade. Primeiro os convidamos e explicitamos o que queríamos, depois eles nos solicitaram uma série de informações e encaminhamos à eles que leram, questionaram e nos mandaram um conjunto de perguntas; nós respondemos e enviamos novamente e marcamos a vinda deles. Eles tiveram aqui em novembro de 1999, estiveram dentro da Universidade, fizemos várias sessões com colegiados de coordenações de cursos, de pesquisa, de extensão, com a administração da Universidade; pegamos os departamentos, as reitorias, as pró-reitoria, mas eles também foram conversar com os alunos e foram para a comunidade conversar com instituições, com empresários, com as escolas. Depois sistematizaram as suas percepções e nos chamaram para uma reunião com toda a estrutura da Universidade. Apresentaram oralmente o parecer, questionaram, fizeram sugestões e depois enviaram um relatório que temos por escrito em português e alemão. Foi interessante porque resultou num intercâmbio junto à eles na área de metal mecânica, administração e comunicação (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

Em relação ao público que **recebe os resultados** do processo de avaliação:

(...) são todos, mas não indiscriminadamente. Há um esforço de possibilidade de comparabilidade, assim como é para todo mundo, mas tem coisas que determinados resultados vão interessar mais há uma determinada instância. O que nós falamos em todos rapidamente é que não existe nada sigiloso institucionalmente, por isso nós publicamos tudo, inclusive para fora da instituição, produzimos bases de dados e damos para os outros. Obviamente que toda a instituição tem algum tipo de sigilo estratégico, mas a orientação geral das práticas que a gente tem aqui é de absoluta publicação e publicização de qualquer decisão até porque não se decide nada em gabinete (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Os resultados são **usados** pela instituição de acordo com a sua natureza, ou seja, existem dois tipos de resultados, aqueles que funcionam como subsídios preparatórios da discussão, e outros que são mais utilizados em termos de consolidação de políticas na instituição.

(...) vamos dizer assim, isso que muitos chamam de resultados geralmente são bases para nós. Por exemplo, o resultado de uma pesquisa de opinião ou o resultado da aplicação de um instrumento, ele é uma das peças iniciais do processo de discussão. Nós oferecemos isso para o colegiado; se ele vai discutir seu programa, nós oferecemos a opinião dos alunos sobre os professores ou da comunidade externa, do mercado de trabalho para eles produzirem a discussão; mas isso é apenas opinião de alguém que vai instigar a discussão, tem também, a pesquisa histórica, dos registros, das atas, das decisões históricas, vai ter a investigação do projeto do curso, como se produziu esse projeto, vai ter a base de dados da instituição. Então, vai ser um conjunto grande de roteiros mínimos que devem alimentar a discussão, como é que se produzem as decisões, quem manda, quem não manda, quem decide, como são as disciplinas; a avaliação das disciplinas e do professor, isso tudo vai fazer parte de um conjunto de elementos de discussão e dessa discussão vai gerar conclusões preliminares de investigações para um outro estágio de discussão.

(...) a avaliação é um jeito de fazer e não é uma coisa assim que está acontecendo lá e daí vai resultar aqui, não, nós somente conseguimos planejar avaliando, nós somente conseguimos fazer gestão avaliando, conseguimos fazer políticas avaliando (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Quando indagados se a avaliação tem **auxiliado** a instituição e de que forma, levantou-se a preocupação constante com a melhoria da qualidade institucional, o que a faz rever constantemente suas políticas, seus objetivos, suas metas, sua estrutura organizacional, seus projetos político-pedagógicos a fim de adequar-se as demandas impostas pelo mercado interno e externo. No entender da Reitora, o processo de avaliação hoje constituído e desenvolvido no interior da instituição já faz parte da cultura da Universidade, dos seus processos, da sua estrutura e dinâmica institucional.

(...) fizemos há dois anos atrás a discussão dos projetos pedagógicos, dos processos de trabalho, avaliação das unidades administrativas e durante o ano passado todo, a discussão do plano plurianual. Então, nós sabemos qual vai ser nossa estratégia, que cursos, que áreas vamos desenvolver na pós-graduação, na pesquisa, em cada *campi*, tudo isso está desenhado. Tivemos um grande processo de amadurecimento da gestão e fizemos um novo sistema de avaliação do ensino com novo calendário, de regime, enfim, e agora chegou o momento de avaliar tudo isso de novo e não pode ser de qualquer jeito, nós temos que criar um projeto porque o momento do projeto é o momento de visualizar tudo isso que foi falado e dizer por onde se começa, para onde se vai e dar continuidade à avaliação. Então agora não é mais avaliar o grau de institucionalização da pesquisa, mas ver como ela está dando resposta; não é mais realizar o projeto político-pedagógico, mas ver como a implementação do projeto e suas diretrizes está acontecendo. Então ele não começa de novo, ele começa sempre daquilo que nós já temos de fato, por isso o projeto precisa ser discutido, é fruto de uma discussão e passa pelo sancionamento dos fóruns porque precisa refletir o estágio em que a instituição está vivendo (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

Neste contexto, o tipo de **informação necessária** para realizar a avaliação é determinada pela pauta da discussão que está acontecendo na instituição em determinado período de tempo. Há um conjunto de informações, de requisitos, de indicadores que são demandados pelo processo que vai acontecer.

(...) de um modo geral é difícil dizer quais são as informações necessárias porque daí poderemos estar transformando a avaliação em uma questão circunstancial e a avaliação não é isso, ela é um processo permanente.

(...) em primeiro lugar é preciso ter uma decisão política e a compreensão de que a avaliação é um processo pedagógico; em segundo lugar, é preciso fortalecer a credibilidade no processo; e por fim, ser capaz de dentre tantas informações disponíveis priorizar aquelas informações que vão dar sustentação ao passo definido. Porém mais importante que responder a quais são as informações necessárias, é decidir como as mesmas serão organizadas (Entrevista com Reitora, mai, 2003).

Pode-se dizer que, o processo de avaliação na Universidade, tendo por base a opinião da Reitoria, demonstra ser um processo culturalmente instituído e que vem sendo estimulado como forma de envolver, cotidianamente, os diferentes públicos que compõe o processo. No entanto, é oportuno frisar que o mesmo varia em função das circunstâncias que envolvem a

instituição, ou seja, a discussão ‘*do que, como e de quando avaliar*’ depende muito do momento institucional. Não faz parte da cultura da Universidade aplicar instrumentos avaliativos como forma de medir o nível de satisfação dos alunos, da comunidade externa, etc., entendendo isso como avaliação institucional, mas, como uma forma de subsídio ao debate institucional que proporciona condições para uma análise mais realística acerca dos elementos que envolvem o dia-a-dia da instituição e como forma de gerar discussões e encaminhamentos para futuras temáticas de avaliação.

5.2.1.1. Avaliação da graduação

A avaliação no ensino de graduação **iniciou**, de forma mais sistematizada, quando da adesão da Universidade ao PAIUNG.

(...) a partir deste processo passamos a ter a avaliação como uma política interna através de vários programas que ao longo desse tempo foi sendo construído. Particularmente poderia falar mais da 2ª fase do processo de avaliação que iniciou no ano de 2000 porque foi quando eu assumi a Vice-reitoria de graduação em 1999 e passei a integrar a Comissão de Avaliação Institucional que já tinha concluído a 1ª etapa do processo (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Na segunda fase foram definidas as dimensões de avaliação que fariam parte do projeto institucional. Tratando-se do ensino de graduação foi definida como meta a *revisão de todos os projetos políticos-pedagógicos dos cursos*.

(...) colocamos como desafio à avaliação de todos os projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação. Foi uma fase importante porque todos os cursos foram revisados, visto que tínhamos cursos com mais de 40 anos, tinha toda uma história construída; foi um acompanhamento até porque a legislação anterior não demandava toda uma reflexão na questão dos programas, foram todos eles construídos (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

A Vice-reitora de Graduação afirma que a primeira fase do PAIUNG foi muito importante para as Universidades porque proporcionou condições para que cada uma realizasse seu *diagnóstico institucional*, visualizando suas deficiências e potencialidades a fim de tomar decisões mais amplas e solidárias.

(...) quando concluímos a primeira fase da avaliação, a partir de vários seminários, vários debates internos, a Universidade definiu a necessidade de reestruturação de sua estrutura administrativa, do seu modo de gestão e de sua forma de organização (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Desta forma, a avaliação foi dando maior visibilidade às atividades da instituição e, particularmente, para a Vice-reitoria através da construção de novas metodologias de trabalho,

criando novos instrumentos a fim de flexibilizar e dinamizar a complexidade que envolve o dia-a-dia institucional. Quanto ao seu **entendimento**:

(...) é um movimento que vai desencadeando outros movimentos. Seria como a expressão de uma tenda que vai sendo ampliada e vai construindo outros sujeitos, outras temáticas e vai dando visibilidade para a instituição. É um movimento que vai agregando, que vai se alterando, não tem como seguir uma cartilha (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Sobre o **conteúdo abordado** na avaliação desta dimensão, a Vice-reitora de graduação comenta que não há implantado na Universidade atualmente um instrumento de avaliação permanente, porque o instrumento nunca foi o objetivo central. O objetivo central sempre foi envolver os sujeitos, em seus diferentes lugares e níveis de complexidade.

(...) a avaliação nos permite fazer constantemente uma auto-avaliação. Temos na Universidade uma experiência histórica que é fazer um processo de autocrítica que constrói uma visão democrática. A partir do que construímos em termos de avaliação interna, vamos refletindo sobre as questões que apontamos como importantes e nesse aspecto a comissão chegou no seu limite e atualmente precisa de um olhar externo que permita fazer a avaliação da avaliação, colocando sempre em consonância com o projeto institucional (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Considerando-se que o instrumento de coleta de dados não seja a principal preocupação da instituição, logo, **não há períodos** pré-definidos para a realização da avaliação, havendo grandes divergências sobre a implantação de tais instrumentos que ainda estão bastante latentes e das quais ainda não se chegou a um denominador comum.

Menciona a Vice-reitora que quando houve a realização do PAIUNG I na instituição, o ensino de graduação foi o eixo central e, naquela época, todos os cursos foram avaliados. Atualmente, o que existe é que o conjunto de colegiados de cursos e de departamentos tem como prática a implementação anual de instrumentos de avaliação, a partir de iniciativas próprias, como exemplo, cita o curso de economia, o curso de administração, o curso de ciências contábeis, salientando que são instrumentos criados a partir dos colegiados para acompanhamento e avaliação de seus professores.

(...) em relação à aplicação de instrumentos para a graduação, esta foi feita somente uma vez, não se implantou nada em três semestres. Atualmente não temos nenhum mecanismo para acompanhamento e rastreamento dos nossos egressos (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Em relação ao **tempo que mobiliza** o processo, na visão da Vice-reitora, o mesmo é muito dinâmico e permanente, frisando que tudo depende do momento institucional. Comenta que atualmente a vice-reitoria está dedicada com a questão das licenciaturas, não sabendo quanto tempo essa discussão envolverá. No entanto, salienta que tem acompanhado o

desempenho da avaliação em função de determinações externas do governo, nos processos de reconhecimento e credenciamento de cursos. “Na realidade se formos nos dar conta nós temos a cada três anos um processo de avaliação além das comissões do PROVÃO” (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

(...) atualmente estamos trabalhando com três questões importantes em relação à avaliação: a reivindicação dos projetos de cursos das licenciaturas, pois temos que revisar novamente, readequá-los às diretrizes nacionais que foram aprovadas na formação dos professores, tendo em vista a definição de nossas diretrizes internas; outra questão é em relação ao acompanhamento das práticas de estágios frente às novas determinações legais que passou de 120 hs para 1000 hs; e a terceira que consideramos talvez o grande desafio, é a implementação do programa de formação pedagógica que foi fruto do resultado da avaliação dos cursos, da comunidade acadêmica, da necessidade, da pertinência, da relevância. Esse curso vai ser obrigatório para todos os professores, vai ser condição na formação inicial porque nós não estamos discutindo a competência a partir da titulação do professor, nós estamos discutindo os novos desafios da docência, da formação inicial, do perfil dos nossos alunos. Temos que aprender as novas tecnologias, as novas linguagens. Temos o desafio da inclusão e com ele a questão dos portadores de necessidades especiais e da língua estrangeira (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Os **resultados** obtidos com o processo de avaliação são considerados como encaminhamentos. Algumas questões mais significativas podem ser apontadas pela Vice-reitora, como, o fim do ciclo básico que desde os anos 60 vigorava na instituição. O ensino de graduação era composto de dois ciclos: o ciclo introdutório e o ciclo profissionalizante e esta concepção de formação em dois momentos estende-se até o final dos anos 90 quando o Conselho Universitário mediado por todo o processo de discussão, por todos esses conflitos que a avaliação traz a tona, decidiu fundamentalmente na alteração estatutária (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

No entender da Vice-reitora, esse primeiro momento de avaliação do ensino na Universidade causou grandes repercussões porque houve mudanças significativas na forma de organização do ensino, que era em ciclo básico, assim como, mudanças no Estatuto e Regimento Interno, o que desencadeou na proposição de diretrizes que passaram a ser objeto de trabalho nos colegiados e coordenações de cursos, salientando, novamente, que em 2000 todos os cursos de graduação passaram por reavaliação do seu projeto político-pedagógico, concluindo a primeira fase avaliativa. Destaca alguns pontos importantes:

(...) temos 75% dos professores em regime de 40 h/a e isto tem um peso muito grande para a instituição. Porém é preciso verificar que não por ter a maioria dos professores com 40 h/a significa ter produtividade. A definição de quem vai cursar doutorado não está mais nas mãos dos departamentos, visto que, em 1999 quando tivemos o redimensionamento do plano plurianual, mediado por toda essa questão da avaliação institucional, definimos seis macroáreas que vão articular essa questão da formação

inicial, da pós-graduação, etc. Entendemos que temos competência para atuar nessas seis grandes áreas, nas demais não temos competência e não temos interesse.

(...) definimos nossas macroáreas e temos um comitê que avalia a liberação dos professores para os doutorados a partir dos seus projetos de pesquisa e esses projetos necessariamente tem que estar contemplados dentro dessas grandes áreas.

(...) ninguém proíbe ninguém de se qualificar, mas se optar por uma área que não seja de interesse da instituição não terá apoio financeiro. No momento, não temos mais problemas em relação a titulação e a regime de trabalho, neste sentido estamos muito tranquilos, temos algumas dificuldades que tem a ver com a efetivação de nossos projetos em função do perfil dos nossos alunos.

(...) na dimensão de laboratórios estruturamos uma coordenadoria de laboratórios dentro da Universidade porque os mesmos estavam alocados às áreas, aos cursos, aos professores. Determinadas áreas não permitiam que outras circulassem e daí nós retiramos os laboratórios do gerenciamento direto das áreas (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Cabe salientar que um resultado bastante importante alcançado nesta dimensão foi em relação ao próprio processo de avaliação dos alunos de graduação. De acordo com a Vice-reitora, existia um sistema de avaliação que era de 1982, e que durou duas décadas e meia dentro da instituição. Constatou-se que o sistema de avaliação estava ultrapassado e não correspondia mais aos desafios da Universidade. Desta forma, a instituição passou todo o ano de 2001 e 2002 discutindo o assunto, e no final de 2002 foi aprovada uma nova resolução no Conselho Universitário que estabelece Normas Gerais para a Avaliação da Graduação que começou a vigorar a partir de janeiro de 2003. Esse sistema contempla, por enquanto, a dimensão da graduação, visto que o passo seguinte será a dimensão da pós-graduação e está possui certas especificidades em função de determinações externas da CAPES.

(...) outro resultado importante na graduação foi à configuração de um novo calendário acadêmico. Precisávamos visualizar todas as nossas atividades a fim de verificar todos os eventos que ocorriam na Universidade. Precisou muitos anos para refletir sobre este assunto. O novo calendário vai de janeiro a janeiro de cada ano, não trabalhamos mais com o ano civil. O objetivo é organizar as férias coletivas na Universidade, fato que até hoje ainda não conseguimos. O que acontece hoje é que 50% dos funcionários estão fora em períodos de férias e os outros 50% não e isso não resolve.

(...) queremos na realidade é trabalhar com o rompimento do conceito de regular e especial, que é conceber a formação em tempos diferenciados; somente haverá o conceito claro de ensino presencial e a distância e a partir de um calendário que ultrapasse com essa idéia de ano você pode organizar o calendário da pós-graduação e esse novo calendário nos possibilitou condições de gerenciar os espaços da Universidade porque esta é uma questão complexa - o gerenciamento dos espaços coletivos. Por exemplo, a formação pedagógica dos professores foi apontada pela avaliação institucional como deficitária e o novo calendário acadêmico proporciona um espaço para o desenvolvimento de tal atividade (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

No que tange ao **auxílio** à instituição o desenvolvimento do processo, na visão da Vice-reitora, tem sido uma dimensão importante de autocrítica que está conseguindo

problematizar e organizar a instituição, qualificando, e tendo como referência o projeto institucional e a região onde a Universidade está inserida. Para tanto, as **informações necessárias** para realizar o processo de avaliação, dizem respeito à obtenção e uso eficiente das informações coletadas ao longo do desenvolvimento do processo.

(...) uma questão importante é quanto à informação. Nem sempre o tempo da avaliação é o tempo das pessoas. Portanto tu podes fazer uma avaliação, um calendário, um cronograma, mas nem sempre tu consegue implementar porque tem o tempo das pessoas. E se tu tira as pessoas, termina a avaliação. Ela precisa ter continuidade sempre. Esse é um processo que as pessoas vão se apropriando dessa realidade e no final as pessoas começam a compreender a instituição (Entrevista com Vice-reitora de Graduação, abr, 2003).

Percebe-se que o debate acerca da avaliação nesta dimensão é permanente, tendo em vista que é a maior dimensão em quantidade de alunos na Universidade e que precisa constantemente estar sendo avaliada. Compreende-se que tal avaliação pode ser tanto em relação à aplicabilidade de instrumentos e/ou discussões definidas no interior da Universidade quanto através de avaliações externas nos processos de reconhecimento/ credenciamento de cursos. Logo, é uma dimensão que busca adequar-se às exigências externas e internas, utilizando os resultados da avaliação para melhorar seus processos.

5.2.1.2. Avaliação da Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

A avaliação **iniciou** na Vice-reitoria de Pós-graduação, pesquisa e extensão no ano de 1997, porém desde 1994 já haviam trabalhos sendo desenvolvidos.

(...) pode-se dizer que a extensão foi à precursora da avaliação, ela veio primeiro e depois a pesquisa. Está muito enraizada ao nascimento da Fundação e depois da Universidade, então ela tem todo um peso na origem da instituição (Entrevista com Assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

No que tange aos **objetivos** do processo, a Vice-reitoria afirma que na pesquisa e na extensão o objetivo é consolidar os programas através da definição exata de quais programas, linhas de pesquisa e projetos encontram-se em andamento em determinado período, ou seja, “é analisar o que estamos fazendo e também criar uma série de mecanismos de direção para aonde queremos ir” (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

(...) o que acontecia era que uma área estava fazendo um trabalho e outra área estava fazendo um trabalho semelhante. Então isso começou a aproximar os departamentos, os pesquisadores, extensionistas, dando densidade e até consistência aos programas de pesquisa e extensão. Os programas passaram a ser não departamentais, mas programas institucionais.

(...) programas como uma forma de organização mais grave porque isto ainda a gente não tinha clareza, eles ainda não estavam organizados de uma forma sistemática. Neste momento, nosso objetivo foi à organização dos programas e também uma maior motivação docente na criação de novos projetos, novas linhas de ação na extensão e incremento da participação de alunos no processo (Entrevista com Assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

As **etapas** propostas foram organizadas em dois momentos: um momento mais de diagnóstico de avaliação e um momento mais propositivo, onde são levantados os dados e definido o que será feito com as informações.

(...) num primeiro momento foi feita toda uma discussão, um levantamento do que havia em relação à pesquisa e a extensão, ou seja, como estava acontecendo essas dimensões dentro da Universidade e depois a avaliação. Posteriormente foi feito e discutido em seminário o próprio conceito de pesquisa, de linha, de projeto, como diferenciar todas as coisas para ter foco. Depois dessa discussão toda em seminários, em outras sistematizações que foram feitas, hoje nós temos definidos o que são programas, projetos, aonde cada um deles deve ser apresentado, aprovado e tudo o mais (Entrevista com Assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) nós temos nove programas de extensão e dentro dos programas temos projetos. É mais difícil você fazer uma avaliação do projeto, mas em relação aos programas temos condições de verificar quantos projetos de pesquisa foram executados dentro do programa. Como exemplo, o programa de cidadania e movimentos sociais, a gente tem condições de verificar quantos projetos foram executados. O mesmo acontece com a pesquisa, temos 24 programas de pesquisa e temos condições de verificar dentro do programa quantos projetos foram executados, qual o resultado, quantas publicações têm (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

A pesquisa na Universidade está organizada em programas, e estes em conjunto de projetos articulados entre si por objetivos e metodologias. Foram definidas *oito linhas temáticas* como articuladoras do ensino, pesquisa e extensão na Universidade, ou seja: Educação; Alimentação e Saúde; Agropecuária; Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento e Meio Ambiente; Sociedade, Direito e Estado; Cultura, Arte e Comunicação; Filosofia, Estética e Conhecimento (UNI2, Cadernos de avaliação institucional nº 12, 1997).

No que tange a extensão, na visão de Azambuja (1997, p. 44), as mesmas são organizadas através de programas e projetos elaborados pelos departamentos que compõem a estrutura da Universidade, o que não é uma tarefa fácil visto que se deve levar em consideração as demandas regionais, assim como, a própria organização interna da Mantenedora. Por sua vez, “pela sua tradição comunitária e regional, possui credibilidade e capacidade de dialogar com a sociedade para definir seus programas e projetos de extensão”.

Tanto a pesquisa quanto à extensão possuem um comitê **responsável** pelo processo de avaliação na Universidade. Na extensão existe o comitê de ‘*Extensão e Cultura*’ e na pesquisa existe o comitê de ‘*Ética*’, ambos formados pelo Vice-reitor de Pós-graduação,

pesquisa e extensão e por um representante de cada um dos 12 departamentos da Universidade, geralmente o coordenador do departamento. De um modo geral, a responsabilidade pelo processo é do Vice-reitor ou então da Assessora da Vice-reitoria em conjunto com os comitês internos científicos e de extensão.

Cabe salientar que o *comitê de extensão e cultura* é um órgão de assessoramento estratégico e técnico da Vice-reitoria de Pós-graduação, pesquisa e extensão e tem como objetivos apoiar os processos decisórios do Conselho Universitário e dos Colegiados de Departamento e auxiliar na definição e implantação de diretrizes gerais para as áreas da extensão e da cultura, na apreciação de solicitações de apoio institucional ao desenvolvimento de programas e projetos de extensão, de atividades culturais e de eventos em ambas as áreas (UNI2, Resolução do Conselho Universitário nº 02/2001).

Quanto o **número de pessoas** envolvidas neste processo:

(...) eu diria que são duas pessoas na Vice-reitoria e mais 12 pessoas de cada um dos comitês (são dois comitês) e se pegar o fórum dos coordenadores de Pós-graduação são mais 12 integrantes. Então são 36 pessoas juntamente com o responsável pelos programas. Pode-se pensar em 60–100 pessoas diretamente envolvidas no processo. Cada curso de pós-graduação tem seu coordenador (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

O **entendimento** sobre avaliação está atrelado ao momento em que a instituição dedica-se a pensar o processo. De acordo com assessores da Vice-reitoria, a avaliação é algo intrínseco e vai acontecendo na medida em que os processos vão andando; os comitês vão discutindo e socializando os resultados nos fóruns que são responsáveis posteriormente em repassar as informações para as pessoas envolvidas. Desta forma, entendem que o processo de avaliação é o momento em que conseguem reunir, como nos seminários, as percepções de cada um, de cada setor, de cada dimensão. Neste momento, são criadas novas etapas que são socializadas e que explicitam o que vai ser e o que precisa ser feito para alcançar os objetivos e com isso os processos continuam e com eles a avaliação.

(...) é um processo importante. Na verdade a avaliação é sempre importante de ser feita, seja no sentido de diagnóstico, seja no sentido de encaminhamentos futuros. Obviamente a formalização de um projeto é sempre importante porque de certa maneira há um conjunto de pessoas responsáveis, mas, também, em termos de haver um processo de autoavaliação que deve ser constante (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

Sobre o conteúdo que é **abordado** na avaliação, o mesmo está muito atrelado a concepção de Universidade, mais especificamente, por ser ela uma Universidade Comunitária e por isso necessitar desenvolver pesquisas e projetos para atender a esse segmento. O

levantamento de aspectos que demonstrem uma contribuição clara para a comunidade e que interfira de modo positivo para o melhoria da qualidade de vida das pessoas são pontos importantes a serem definidos pela instituição.

(...) a questão é a dimensão de trabalho, o tempo envolvido, a pertinência, a relevância do trabalho, o método, a ética, a relação de um projeto ou de um programa com os outros, da própria extensão com a pesquisa e o ensino, a questão da limitação desses programas, também, como são registrados e controlados, como são distribuídos os recursos financeiros, humanos, materiais, etc (Entrevista com Assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

Desta forma, o **como é feita** a avaliação está intrinsecamente relacionado aos programas ou projetos que estão sendo desenvolvidos, visto que um programa novo ao passar por um dos comitês já esta sendo submetido a uma avaliação, assim como, o próprio departamento quando o programa vai ser apresentado já está sendo avaliado. Pode-se dizer que, oficialmente, os mesmos são avaliados nos seminários e jornadas no final do ano e através de publicações.

(...) com a implantação recentemente de um programa que apura publicações científicas conseguimos avaliar qual a produção científica da instituição e fora isso no decorrer do ano, cada vez que chega um projeto para a gente avaliar, se vale a pena conseguir um bolsista ou não acontece a avaliação. Nos programas de iniciação científica eles são avaliados semestralmente e anualmente são avaliados as publicações científicas, resultados de pesquisa, programas e projetos (Entrevista com Assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) é feita a partir de uma definição mais geral da comissão de avaliação. Nós socializamos isso e ajudamos a construir a partir dos comitês da Universidade e ela é implantada a partir de um roteiro pré-estabelecido da instituição como um todo. Então nós temos um roteiro institucional obviamente construído com os diversos setores (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

Em relação ao **período** para ser feita a avaliação, segundo informações de Assessores da Vice-reitoria, essa acontece em determinados momentos institucionais e coletivos.

(...) por exemplo, a avaliação da pós-graduação, no momento em que o curso conclui a sua oferta nós fizemos uma avaliação para ver o que deu certo, o que não deu certo, além dos momentos que são institucionalmente construídos de forma coletiva (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) na pesquisa sob o ponto de vista mais desse momento atual, estamos construindo um sistema de acompanhamento constante de como é que projetos de pesquisas são executados, assim como, qual o retorno para a instituição, mas está um pouco atrasado (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

Por ser um processo contínuo e sistemático, a instituição passa o **ano inteiro** envolvida com a avaliação desta dimensão e os **resultados alcançados** dizem respeito basicamente a importância da organização dos processos em cada uma das dimensões

separadamente, visto que, através da discussão e do debate institucional, houve condições de melhor estruturar o funcionamento das atividades.

(...) um dos aspectos que chama a atenção é a maior visibilidade das atividades de pesquisa e extensão. Temos condições de visualizar o que existe em andamento; há uma maior organicidade, maior qualidade nos projetos, nos processos de trabalho; organizamos os programas de fomento e acompanhamento da pesquisa; há acompanhamento mais de perto da evolução de cada um dos projetos, principalmente a questão da propriedade intelectual e das patentes (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) pode-se dizer que um dos problemas que enfrentamos é a falta de apoio para financiar a extensão. A pesquisa tem a FAPERGS e o CNPq, por exemplo, a extensão não tem um órgão que a financia; então estamos discutindo um pouco essa questão do financiamento e procurando fazer algumas parcerias (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) de certa maneira, se identificava na pesquisa e na extensão a necessidade de institucionalização de projetos e de programas, o que já foi concluído com os resultados da avaliação institucional; quanto à pós-graduação, o que colocávamos como desafio era a idéia muito mais profunda de ter uma efetividade da oferta de cursos, principalmente *lato sensu*. Fazia-se o projeto e a divulgação do curso, mas o mesmo não tinha uma demanda suficiente, então nos preocupamos muito em torná-los mais efetivos (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

Os resultados são **sumarizados** em forma de publicações. Existem três tipos de publicações anuais que são utilizadas pela Vice-reitoria. O *Seminário de Iniciação Científica*, onde estão os sub-projetos dos bolsistas que atuam nos programas; o *Livro de Resumos das Jornadas de Pesquisa* onde todos os docentes apresentam trabalhos e o *Livro da Jornada de Extensão* onde são apresentados os resumos dos trabalhos.

Desta forma, a instituição procura divulgar para toda a comunidade o fruto de seu trabalho a fim de prestar contas sobre as atividades que vem desempenhando. Tais resultados são **usados** basicamente para qualificar os métodos de trabalho e criar políticas para a melhoria do funcionamento das áreas.

(...) são usados na qualificação das atividades. Como exemplo, foi somente a partir da consolidação que percebemos que precisávamos elaborar um programa de fomento e acompanhamento da pesquisa. Então, os resultados são usados de fato para a continuarmos qualificando todo o processo e sempre dando a maior visibilidade possível (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) são usados na construção de políticas gerais, como também, para coordenação de projetos específicos, para sanar dificuldades e otimizar oportunidades. Então são usados tanto para políticas gerais quanto para procedimentos específicos (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

De acordo com os assessores da Vice-reitoria, os resultados têm **auxiliado** na organização de eventos, no estímulo a participação em congressos, assim como, em uma maior visibilidade dos trabalhos desenvolvidos, criando novos programas e novas pesquisas.

(...) acredito que na questão da intenção em termos de credibilidade da instituição junto à comunidade. Há diversos grupos, em diversos locais físicos trabalhando a qualificação de professores de ensino fundamental e médio; há trabalhos com deficientes, com grupos de terceira idade, com sindicato de trabalhadores rurais, com cooperativas, enfim, são várias as representações onde são feitos trabalhos de extensão (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) no sentido de realmente dar uma direção para a própria Universidade e é isso que eu chamo de políticas gerais, a otimização de oportunidades, de enfrentar dificuldades (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

O tipo de **informação** necessária para a realização da avaliação está basicamente relacionado ao tipo de projeto e/ou pesquisa que será executada.

(...) no caso da extensão as atividades que são desenvolvidas e quem está envolvido nessas atividades; em relação à pesquisa também é importante avaliar quanto ao tempo institucional de pesquisa; quais são os resultados desse tempo envolvido; o total de recursos de fora para o fomento institucional de pesquisa e seus resultados (Entrevista com assessoras da Vice-reitoria, abr, 2003).

(...) primeira informação importante é o que é avaliação, porque é importante fazer a avaliação e é fundamental demonstrar as pessoas que avaliação produz resultados (Entrevista com Vice-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, mai, 2003).

De um modo geral, percebeu-se que as dimensões que foram mais citadas durante as entrevistas foram em relação à pesquisa e a extensão, embora houvesse vários esforços para que a Vice-reitoria caracterizasse um pouco melhor o funcionamento da dimensão da pós-graduação. Talvez a instituição em tal dimensão, principalmente a *Stricto Sensu*, por sofrer avaliações externas por parte do governo, ainda não incorporou instrumentos internos específicos para avaliação.

5.2.1.5. Avaliação da Gestão

A avaliação da gestão **iniciou** em 1997 quando da proposição da CCAI, que considerou a opinião da Universidade nos seminários desenvolvidos sobre avaliação, destacando a importância de avaliar esta dimensão. Desta forma, propôs a avaliação em torno de oito eixos temáticos que estariam inter-relacionados e que envolveriam os grandes problemas da instituição. Os temas apontados foram: Projeto institucional; Modelo de financiamento; Políticas de recursos humanos; Estrutura organizacional; Organização dos processos de trabalho; Instrumentos de gestão; Políticas de consolidação e expansão e Infra-estrutura. Para tanto, a CCAI estruturou equipes de trabalho com um coordenador para cada temática, que deveriam produzir textos institucionais referentes a cada temática (SILVA, I., 2003).

A CCAI procurando envolver toda a Universidade ampliou o debate acerca da avaliação desta dimensão para a comunidade acadêmica, solicitando que os mesmos se organizassem e também confeccionassem textos relativos aos temas propostos. Os textos escritos deveriam ser encaminhados aos departamentos e setores da Universidade para serem debatidos por todos os integrantes a fim de gerar relatórios com análises e alternativas às questões de cada tema proposto, por setor administrativo e por departamento.

Menciona Silva, I.(2003) que os textos e os relatórios produzidos foram apresentados e debatidos no Seminário de Avaliação da Gestão que aconteceu em dezembro de 1997 na Universidade e que serviu como referência para as instâncias e subsídio ao processo decisório.

(...) nós aqui já avaliamos a gestão em 1997, de ponta a ponta, estrutura, poder, formas de decisão, quem manda, quem não manda, quem faz, quem não faz, recursos, financiamentos (Entrevista com Assessor da Reitoria, mar, 2003).

No entanto, quando da realização da segunda fase do projeto de avaliação, esta dimensão usou outro procedimento, privilegiando o espaço de reflexão sobre cada unidade institucional através da decomposição da instituição em unidades a fim de melhor compreender a identidade, a natureza e as especificidades de cada uma (SILVA, I., 2003).

5.2.2. O processo de Planejamento Institucional

Pode-se dizer que os encaminhamentos em relação ao processo de planejamento institucional na UNI2 acontecem de forma muito parecida com o processo de avaliação institucional, estando embasada em roteiros de discussão que visam levantar linhas de ação/ atuação nas diferentes unidades que integram a estrutura organizacional, respaldada pelo aval do Conselho Superior. Porém, é oportuno mencionar que o planejamento não é uma atividade recente no interior das instâncias colegiadas, mas um processo que vem sendo aperfeiçoado desde o período de transformação de Faculdades isoladas para Universidade. Salienta o Vice-reitor de Administração:

(...) isto é histórico, deve ser coisa dos anos 70 e foi sendo aperfeiçoado com instrumentos; isso é uma coisa cultural. Nós tivemos em 1985 o processo de reconhecimento da Universidade e precisamos apresentar na Carta Consulta ao MEC toda uma projeção de consolidação da Universidade; depois em 1989 e 1990 com o processo de regionalização, a Universidade fez novamente o processo; a cada plurianual se revisa o plano de longo prazo; em 1994 nós modificamos o processo tanto da Fundação como da Universidade. Em 1996 nós fizemos um debate sobre isso e o mais recente é esse de 1999-2000 e, em termos de plurianual, foi no ano passado e não está concluído; já definimos os objetivos e metas institucionais e temos que definir agora para as unidades, para cada departamento, para cada coordenadoria, o seu plano plurianual (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Três **instrumentos de planejamento** são de fundamental importância para a instituição, ou seja, instrumentos de longo prazo, médio prazo e curto prazo. O plano estratégico ou plano de desenvolvimento institucional (PDI) é considerado o instrumento de longo prazo da instituição e é feito para um período de 10 anos, sendo revisado a cada 5 anos; o plano plurianual (PP) é de médio prazo elaborado para um período de 3 anos e o planejamento anual, de curto prazo, constituído pela resolução das diretrizes orçamentárias (RDO) e pelo orçamento programa (OP).

(...) fizemos a última revisão do PDI durante o ano de 1999 e concluímos em 2000 e foi definido com base no diagnóstico feito a partir de todo o processo de avaliação institucional (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

(...) a RDO é mais macro que resulta no orçamento programa, ele dá as diretrizes para o orçamento programa que é mais micro (Entrevista com Assessor da Vice-reitoria de Administração e Assessor da Direção Executiva da Fundação, abr, 2003).

Os **objetivos** propostos estão atrelados ao processo democrático de discussão e encaminhamentos de propostas por parte das unidades que compõem a estrutura organizacional.

(...) estabelecer o planejamento de forma participada, de forma coletiva, de forma democrática é uma questão fundamental em termos das opções institucionais, não adianta você comprar um estudo pronto e dizer que a Universidade deve ser isso para o futuro, o corpo da Universidade não assumiria isso. Então é preciso fazer um processo de debate para definição dos objetivos e metas da instituição. Para além de garantir o processo democrático, é preciso explicitar o que se quer e ao explicitar isso, a instituição vai estar se repensando e vai estar dizendo claramente a todos o que precisa ser feito (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

(...) enquanto produto de um processo de debate, o planejamento é fundamental porque serve de referência; uma vez estabelecido um conjunto de objetivos, metas, ações e procedimentos, isso passa a ser a referência. Outras decisões são tomadas tendo em vista as decisões institucionais. Então a partir daí todos aqueles que participam do processo de gestão da Universidade sabem o caminho a ser seguido, ele foi tomado coletivamente, mas uma vez decidido, ele serve de referência; então, o planejamento sempre é um instrumento de orientação geral para as instâncias que decidem (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Desta forma, no que tange às **etapas** propostas para atender aos objetivos almejados pela instituição e, principalmente, contemplar a proposição de debate em torno da questão:

(...) a primeira etapa é o diagnóstico que é fundamentalmente a etapa da avaliação institucional onde se procura analisar o desempenho da Universidade nos últimos anos, a evolução do contexto em que ela está inserida e a partir daí projetar possibilidades, limites, etc. A outra etapa é a da definição dos objetivos e metas, ou seja, o que queremos para o futuro. Do ponto de vista do processo em si temos essas duas etapas. Do ponto de vista da dinâmica do trabalho, temos uma dimensão que é a dimensão das unidades, em cada departamento, em cada curso, em cada coordenadoria e por fim a etapa da sistematização institucional. O conjunto tem que representar, contemplar todas as partes, mas ele não é um mero somatório, é preciso haver um processo de sistematização que precisa de orientações, de definições, nem tudo é possível contemplar. É preciso no processo de sistematização ter um trabalho

técnico de resgatar o que todo mundo diz, mas, também, o trabalho político de optar entre duas alternativas que não são compatíveis e é preciso ter uma instância que decide qual delas, é o momento da deliberação, que é um momento chave; normalmente essa deliberação acontece na nossa Universidade nas instâncias colegiadas, no Conselho Universitário ou no Conselho de Gestão, principalmente no Conselho Universitário é quem delibera sobre isso (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Entende-se que, as etapas propostas pelo processo levam em consideração os resultados da avaliação institucional na Universidade, que posteriormente é enviada para as unidades a fim de haver um novo processo de debate e reflexão. Tal análise é um processo que envolve mais de um ciclo, ou seja, ao chegar nos órgãos superiores, os mesmos são encaminhados para as devidas instâncias responsáveis, que promovem mais uma vez o debate e reflexão e encaminham ao órgão superior, responsável pelos demais encaminhamentos.

Desta forma, conclui-se que a **responsabilidade** pelo processo é de toda a Universidade.

(...) a coordenação geral é da Reitoria, mas a responsabilidade é de toda a Universidade, todas as instâncias têm a sua parcela de responsabilidade sendo a coordenação exercida pela Vice-reitoria de Administração (Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

(...) em princípio temos a Fundação com seu Conselho Diretor que é o órgão máximo. Cada unidade tem seus conselhos, no caso da Universidade é o Conselho Superior – CONSU. Abaixo tem a Reitoria e o Conselho de Gestão que subsidia esse debate mais técnico que envolve as chefias de departamentos, os pró-reitores de campi e a reitoria. Todas as atividades meio são da coordenadoria administrativa e financeira, e toda a parte mais administrativa é com o Vice-reitor de Administração. Quando vai se discutir no departamento, os envolvidos são todas as pessoas do departamento (Entrevista com Assessor da Vice-reitoria de Administração e Assessor da Direção Executiva da Fundação, abr, 2003).

Menciona o assessor da Vice-reitoria de administração que há o envolvimento de toda a instituição no processo de planejamento institucional, visto que, são as unidades que definem e aprovam o plano da unidade numa reunião colegiada de departamento, onde todos os professores participam; assim como, uma coordenadoria administrativa também aprova o seu plano plurianual ou mesmo o plano de longo prazo em toda a unidade e depois no Conselho Universitário vão representantes.

(...) o número de pessoas envolvidas em termos de coordenação do processo, de forma direta, são os integrantes da equipe da reitoria, seja a reitora, os vice-reitores, os pró-reitores de campi e, também, algumas assessorias de cada vice-reitoria participam e, nós constituímos mais um grupo técnico de trabalho que são três pessoas que trabalham mais diretamente no manuseio dos documentos, na confecção de tabelas, na elaboração de projeções (Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Sobre o **entendimento** em relação ao planejamento institucional, percebeu-se que o mesmo envolve questões de poder na instituição e a busca de construir ferramentas mais racionais de trabalho como forma de maximizar as chances de sucesso e minimizar o desperdício dos recursos.

(...) penso que o processo de planejamento é um processo de tomada de decisão em relação ao futuro. É um processo organizado, de reflexão, de avaliação e de tomada de posição com relação aquilo que nós queremos que a instituição seja no futuro e de como nós queremos construir isso. Neste sentido, penso que para qualquer instituição, principalmente aquelas que pretendem ser democráticas e participativas, o processo de planejamento é decisivo e fundamental. Para isso, se você não sabe o que a instituição pretende ser no futuro, não tem como avaliar, não tem como participar disso. É um instrumento que explicita e registra o que a instituição quer ser, por isso ele tem que ter claramente definido os objetivos, as metas, as ações, a metodologia de como vamos buscar isso. Nem tanto cronograma de datas, não é a exatidão disto e sim a indicação daquilo que é essencial em relação aos objetivos (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Em relação ao conteúdo **abordado** no planejamento da Universidade:

(...) de uma forma genérica as pessoas e as unidades retomam o projeto institucional; avaliam a trajetória que vem sendo desenvolvida pela instituição e colocam suas opiniões, elaboram propostas por onde ela deve andar no futuro e esse processo de avaliar, propor e na seqüência deliberar é fundamental para a instituição se manter viva sobre o que ela quer, o que ela vai ser, o que ela está construindo. Permanentemente a instituição está se perguntando sobre isso; se ela está no momento de elaborar um novo plano ela vai estar fazendo isso, mas se ela não está nesse momento ela vai estar acompanhando o plano implementado (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Percebe-se que o planejamento institucional na Universidade está apoiado basicamente no seu projeto institucional e, neste particular, os projetos políticos-pedagógicos dos cursos. De modo bastante curioso, a fala do Vice-reitor, também, levanta a questão do poder que o processo instiga nos diferentes grupos que compõem a Universidade.

House (2000) menciona a questão do poder, da beleza e da justiça como fatores importantes a serem percebidos no processo de avaliação institucional, visto que, tais fatores influenciam a forma de gerenciamento, de tomada de decisão e nas relações que se estabelecem no interior das instituições. A tomada de consciência em relação aos reflexos de cada um desses fatores e como eles estão relacionados passa a ser de fundamental para a definição de objetivos e estratégias mais adequadas à determinada situação.

Neste sentido, visualiza-se que, assim como na avaliação, o planejamento institucional levanta fatores como o poder e, ao se tratar desse assunto, é preciso levantar que tipos de poderes estão mais latentes na instituição.

Sobre **como e quando** é feito o planejamento:

(...) geralmente definimos uma metodologia quando chega o momento de fazer o novo plano e organizar um processo de debate e esse processo envolve aquelas etapas de avaliação do que vem sendo feito e de proposição do que deve ser feito. Normalmente a gente leva um ano inteiro nisso. Um plano plurianual é feito em um ano inteiro, visto que a instituição não pára para fazer isso, ela faz isso ao longo do seu cotidiano porque as pessoas continuam dando aulas, cobrando matrículas, atendendo ao público, biblioteca aberta, etc., é preciso fazer isso ao mesmo tempo das demais atividades de rotina. A avaliação institucional é feita assim, a definição do planejamento é feita assim (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

O tempo que mobiliza o processo de planejamento na instituição também é bastante dependente da discussão que a Universidade está envolvida. Segundo relatos do Vice-reitor de administração na UNI2, a gestão da reitoria é de 3 anos e, desta forma, o plano plurianual também é de 3 anos; ele engloba 2 anos da gestão que faz o plano e mais um ano da gestão seguinte. Quando uma nova gestão assume, o primeiro ano em relação ao orçamento já está pronto e naquele primeiro ano, a nova gestão, faz o planejamento para os novos 3 anos.

(...) tudo depende do debate institucional. A nossa forma de gestão é uma forma mais morosa, diferente de uma gestão com poder decisório mais centralizado. Então, a variável tempo é complicada, por exemplo, agora estamos numa discussão sobre plano de carreira, o nosso plurianual teria que estar pronto e não está porque estamos em outra discussão. O plano de carreira envolve várias coisas como cargos, perfil, enfim, e essa discussão passou na frente da outra. Por exemplo, se nós eliminarmos 40 h/a na instituição e isso afeta o plurianual. Quando se define metodologia já se trabalha com prazo. Tem alguém que propõe uma metodologia e esse cronograma é passível de mudança em função do momento institucional ou em função do acaloramento do debate (Entrevista com Assessor da Vice-reitoria de Administração e Assessor da Direção Executiva da Fundação, abr, 2003).

Foram levantados como principais **resultados** com o processo:

(...) o resultado é o aperfeiçoamento da própria instituição. Ela tem hoje claramente definido o que quer fazer e o que não quer fazer. Nos seus planos estão indicados o que queremos para o futuro e as pessoas sabem exatamente o que queremos fazer. Eu acho que isso é o resultado principal, as pessoas sabem o que a instituição está fazendo e o que ela vai fazer no futuro (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

(...) o resultado acaba sendo o dia a dia institucional. Todo dia ele é verificado, ele dá a direção do dia a dia, mas ele não pode engessar, tem que dar uma condução, uma diretriz, ele está sempre em debate, em alerta. Eu vejo pelos resultados do PDI e PP que são diários e muito mais diário é a RDO porque esta é verificada durante o exercício (Entrevista com Assessor da Vice-reitoria de Administração e Assessor da Direção Executiva da Fundação, abr, 2003).

(...) acaba gerando todo um conjunto de diretrizes. Ele não é distribuído institucionalmente, não tem como fazer depois uma proposta que fuja do plurianual. O plurianual está dentro do PDI e a RDO tem que estar aqui dentro também. Ele acaba sendo uma legislação. Toda a comunidade tem acesso e atualmente estamos trabalhando num novo sistema de informação, estamos migrando para um novo software (Entrevista com Assessor da Vice-reitoria de Administração e Assessor da Direção Executiva da Fundação, abr, 2003).

Os resultados do processo são todos divulgados pela instituição e qualquer pessoa que necessitar ter acesso pode fazê-lo através de consulta nos cadernos onde são publicados. Tal decisão, na visão do Vice-reitor de Administração serve para divulgar o que a instituição foi capaz de fazer, assim como, o que não foi capaz de executar. Também, para visualizar o que houve de melhorias ao longo do tempo a realização de todos os processos através do registro.

(...) essa é uma opção clara da instituição, publicar tudo, fazer com que os resultados cheguem e sejam percebidos por todos que fazem a Universidade no seu cotidiano, inclusive os alunos, principalmente da parte de avaliação, aplicamos questionários, recolhemos e socializamos os resultados e os encaminhamentos (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Sobre se os resultados alcançados têm **auxiliado** a instituição e de que forma:

(...) nós somos uma instituição que tem muita dificuldade de sustentabilidade econômico-financeira. Então conforme o desenho que está feito, as pessoas dizem: nós poderíamos tomar tal decisão. O planejamento à medida que ele explicita o que está dado ou o que deve acontecer permite que as pessoas também proponham novas coisas, que inclusive complementem o que está definido e isto torna a instituição viva e como uma unidade. Nossa instituição presa muito pela unidade institucional, nós não somos um ajuntado de faculdade, de departamentos ou de campi, nós somos uma instituição e sua proposta é a representação do coletivo, do conjunto. Esta unidade é muito difícil de construir numa instituição que é complexa, muitas áreas diferentes e muitas vezes as pessoas tendem a ver nos outros os problemas e não em si, enquanto sujeito que participa. Neste sentido o planejamento e a avaliação são fundamentais para que a gente permanentemente se lembre que somos um sujeito coletivo e não um ajuntado de indivíduos que estão aqui por acaso. Estamos aqui dentro de um projeto institucional (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Às **informações necessárias** para realizar o planejamento estão relacionadas a um determinado tipo de compreensão do contexto interno e externo da instituição, visto que a metodologia a ser adotada e o diagnóstico a ser feito necessita de um mínimo de contextualização do que está ocorrendo em nível estadual, nacional e internacional.

(...) principalmente as informações internas, o desempenho da instituição nos últimos anos. Sejam informações acadêmicas, sejam informações sobre a produção científica, os resultados da pós-graduação, resultados econômico-financeiros, esses dados são fundamentais sobre o sucesso ou insucesso daquilo que se está fazendo. Eu preciso conhecer muito bem o que estamos fazendo e como estamos fazendo e que resultados estamos alcançando para no momento do planejamento poder tomar decisão. Esse é o primeiro conjunto importante de informações (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

(...) o segundo conjunto é sobre o contexto em que estamos inseridos. Podemos falar do contexto mais direto sobre educação, qual é a política do Governo Federal sobre ensino superior, qual a política geral do estado federal, municipal sobre a educação, mas, também, informações sobre a conjuntura econômica, qual é o comportamento da taxa de juros, do mercado imobiliário, qual o comportamento do mercado de ensino superior, vamos ter uma expansão da demanda, vamos ter concorrência, outras ofertas, etc., enfim esse é outro conjunto de informações fundamental e que a gente sempre vai ter apenas parcialmente. Estamos trabalhando com um grau de insegurança/ incerteza. Tenho que projetar o futuro considerando o que eu conheço e

também algumas zonas cinzentas das quais eu não consigo conhecer (Entrevista com Vice-reitor de Administração, abr, 2003).

Conclui-se que o processo de planejamento na instituição, além de levar em consideração informações internas, necessita de informações externas, dentre elas, pode-se destacar a importância com a comunidade regional. Tal análise está embasada no fato de que por ser uma universidade comunitária, que tem uma missão a cumprir, direciona seus esforços tanto no planejamento quanto na avaliação de suas ações em prol do atendimento das necessidades da região onde está inserida.

5.3 Os processos de Avaliação e Planejamento Institucional na UNI3

A UNI3 possui um total de 28 cursos de graduação na sede e 17 cursos de graduação fora da sede, em 7 municípios; 2 cursos seqüenciais e especiais; 16 cursos de especialização em andamento e 3 cursos de mestrado. A instituição possui um total de 6.682 alunos, 502 professores e 310 funcionários técnico-administrativos, conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12 - Indicadores da UNI3

Professores: 502	Ensino Superior: 502 (Obs. 8 professores são doutorandos e 26 mestrandos)	Doutorado: 80 Mestrado: 177 Especialização: 172 Graduação: 73
Alunos: 6.682	Alunos na sede: 5.421	Regime Regular: 5.307 Seqüenciais e outros: 114
	Alunos fora de sede: 847	Regime Regular: 847
	Pós-Graduação: 414	<i>Lato Sensu</i> : 297 <i>Stricto Sensu</i> : 117
Infra-estrutura	Área total: 220.087,48 m ² Área construída: 35.107,91 m ²	

Fonte: UNI3, set, 2003.

No ano de 1998 foram definidos para a UNI3 a missão, visão e valores que norteiam as ações da instituição e que inspiram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A UNI3 possui como **missão** “investigar a verdade, produzir e transmitir o conhecimento e formar seres humanos, profissionais éticos e competentes, orientados pelos valores cristãos a serviços da pessoa e da sociedade”; como **visão** “ser uma Universidade reconhecida como pólo de referência em educação, tecnologia e desenvolvimento. Um centro de empreendedorismo voltado para a solução dos problemas locais e regionais, com ênfase nas questões urbanas; e como **valores** a “verdade, liberdade, justiça e amor”.

A instituição possui um total de dez escolas e três institutos superiores. As escolas são as seguintes: Ciências Econômico-empresariais; Comunicação Social; Direito; Educação; Engenharia e Arquitetura; Farmácia e Bioquímica; Informática; Medicina; Psicologia e Serviço Social. Os institutos são: Instituto Superior de Cultura Religiosa; Instituto Superior de Filosofia e Instituto Superior de Teologia (UNI3, 2002).

5.3.1 O processo de Avaliação Institucional

A UNI3, diferentemente das Universidades mencionadas anteriormente, adota como modelo de Avaliação Institucional o proposto pelo CRUB. Esse sistema prevê um *Diagnóstico da Universidade* decompondo a instituição em 14 dimensões, a saber: Missão, objetivos e vocação da instituição; Ensino; Pesquisa; Relações externas; Corpo docente; Corpo discente; Corpo técnico-administrativo; Administração acadêmica dos cursos; Controle do produto; Organização e governo; Planejamento e avaliação; Recursos de informação; Recursos de infra-estrutura e Recursos financeiros.

A instituição aderiu a esse modelo de avaliação em **agosto de 2001** através de uma solenidade de abertura feita pela Secretária Executiva do CRUB e, posteriormente, a implantação da Comissão de Avaliação Institucional (CAI) e o início dos trabalhos.

Importante salientar que a Universidade também participou de outras experiências de avaliação junto ao PAIUNG e PAIUB, mas não conseguiu completar nenhum ciclo de avaliação institucional, onde a avaliação concentrava-se basicamente na dimensão do ensino de graduação.

(...) em princípio, imagina-se que as 14 dimensões abranjam todos os aspectos da vida da Universidade, desde a definição da sua missão, da sua visão, da sua finalidade, da sua vocação. Então, abrangem todos os aspectos. No meu entender, essa divisão em 14 dimensões permite uma análise mais focada em determinados aspectos. Tudo o que está nas quatro grandes dimensões do PAIUNG está subdividido nas 14 dimensões do CRUB. Então as 14 dimensões abrangem tudo o que estaria dentro daquelas outras, é uma questão apenas de fracionamento dos itens que são os mesmos (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

O **objetivo** principal da instituição ao adotar o sistema CRUB de avaliação é qualificar-se criando condições favoráveis ao desenvolvimento de ferramentas que possam de alguma forma dar subsídios para que a avaliação torne-se um importante instrumento de gestão.

(...) o objetivo maior é qualificar a instituição. O sistema de avaliação deve propiciar condições para que a instituição melhore, para que ela também possa se comparar com

outras, possa também servir como instrumento de aperfeiçoamento da gestão, enfim de todos os processos que envolvem a instituição (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) o objetivo fundamental desse primeiro ciclo é introduzir a cultura de avaliação como um processo permanente dentro da Universidade; um outro objetivo, além daqueles formais, é promover um autoconhecimento e que isso possa, na continuidade do processo, servir de instrumento para as decisões gerenciais, assim como para avaliar o acompanhamento das atividades normais da Universidade (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

Em relação às **etapas** propostas pelo novo sistema adotado, pode-se dizer que, a Universidade está caminhando para o fechamento do ciclo proposto, detendo-se atualmente em finalizar um relatório que será encaminhado ao CRUB para apreciação e recomendações.

(...) as etapas são as seguintes. A primeira é a mais densa, é a maior, que é a *etapa do diagnóstico* e nós já fechamos o ciclo do diagnóstico no final do ano passado, já está concluído. Depois tem uma etapa que é a *etapa de consolidação dos resultados* desse diagnóstico que posteriormente é *analisado por consultores externos do CRUB*. O Conselho de Reitores cadastrou uma série de consultores para fazer esse trabalho, então, seria uma comissão de consultores que apreciarão o resultado desse diagnóstico; depois de uma discussão com a própria instituição, esse grupo desenvolve relatórios, comparando a Universidade com ela mesma e com outras e, com isso, ele apresenta um resultado dessa avaliação, *um parecer de todo o processo* (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) recém houve o primeiro ciclo, e ainda não terminamos. Estamos terminando de elaborar o relatório final para vir a comissão externa do CRUB, exatamente por toda essa subjetividade (Entrevista com Vice-Reitor, abr, 2003).

(...) a instituição com o próprio diagnóstico acaba se submetendo a uma avaliação interna e, depois, ela se submete à uma avaliação externa; não fica uma coisa somente endógena à instituição (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

Segundo relatos do Secretário Executivo da CAI, num primeiro momento foi trabalhado pela comissão de avaliação e pelas subcomissões constituídas, a *definição dos objetivos* por dimensão. Posteriormente, foi feita a homogeneização da terminologia que seria adotada, como exemplo, foi discutido o que é dimensão, o que é indicador, entre outros, a fim de construir uma linguagem padrão para toda a instituição.

Em seguida, a comissão deteve-se na discussão e construção de uma *matriz de correlação* que objetivava verificar a correlação existente de cada dimensão de avaliação com cada uma atribuições formais das diversas unidades organizacionais da estrutura da Universidade, o que facilitaria o processo de *levantamento de indicadores* para construção dos instrumentos de coleta de dados.

Neste sentido, coube analisar quais eram as atribuições formais da Universidade, ou seja, aquelas que constam no estatuto, no regimento e nos regimentos internos das unidades,

procurando-se visualizar o conteúdo de tais documentos e definindo se os mesmos estavam adequados aquilo que realmente deveria possuir.

A matriz de correlação proporcionou condições para que a instituição determinasse o que seria uma correlação forte, média ou fraca, estabelecendo *um mapeamento da estrutura organizacional* da Universidade em relação as dimensões do CRUB, e serviu para definir as etapas posteriores que deveriam ser desenvolvidas na Universidade.

(...) através deste trabalho, houve condições de verificar que a Universidade, apesar de ser uma Universidade média, ela é muito diversificada, possui muitas unidades. Nós entendíamos que, com um detalhamento muito grande, poderíamos acabar perdendo o foco da questão. Desta forma, escolheu-se trabalhar a formulação de indicadores e de questões e buscar a coleta de dados e informações naquelas dimensões onde houvesse uma correlação forte com a unidade organizacional (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

A partir do momento em que houve a decisão de trabalhar com uma matriz de correlação, a etapa seguinte foi muito importante, na qual a instituição constituiu subcomissões de trabalho e cada uma foi encarregada de tratar de uma das dimensões de avaliação separadamente, constituída no seu total por 14 dimensões, conforme mencionado anteriormente.

A subcomissão de trabalho, formada por uma dupla de integrantes, orientando-se pelo mapa construído, procurou elaborar para cada dimensão de avaliação cerca de cinco grandes questões e a partir delas definir indicadores, instrumentos, públicos-alvos envolvidos e quais os tipos de pesquisas que seriam necessárias para buscar as informações.

(...) com isso, nós atingimos ao redor de 360 indicadores somente para pesquisa junto aos públicos-alvos, e já foi muita coisa. Algumas dimensões não conseguiram restringir-se a cinco questões. Por exemplo, a dimensão 'ensino' porque é a mais ampla dentro da Universidade. Nesse caso, foi preciso fazer um certo trabalho de enxugamento e, depois, de compatibilização das diversas dimensões (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

Cabe salientar que a comissão de avaliação trabalhava com cada dupla, tentando dar uma linguagem comum ao trabalho, e depois havia a discussão e a aprovação junto à subcomissão de trabalho, também chamada de grande grupo.

(...) nós estávamos com o cenário pronto para iniciar as pesquisas, porque tínhamos as dimensões definidas pelo modelo, os objetivos definidos pela Universidade com o consenso do grande grupo, as questões chaves de cada dimensão, os indicadores e a formulação de perguntas para os diferentes públicos-alvos (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

A partir da construção dos instrumentos de coleta de dados, começou a etapa de aplicação dos instrumentos junto a: *alunos, professores, funcionários, instituições parceiras e público em geral*. Quando indagados sobre o papel do CRUB no processo de planejamento, implementação e análise dos resultados, menciona o Vice-reitor:

(...) eles ainda não participaram em nada, mas estavam à disposição caso precisássemos deles. A secretária executiva do CRUB veio fazer uma palestra inicial de sensibilização quando foi lançado o programa de avaliação. Depois disso não houve mais participação, eles organizaram alguns encontros, nós participamos apresentando nosso trabalho para outras Universidades, inclusive fomos convidados para participar de um seminário de avaliação institucional em Goiás onde apresentamos a nossa experiência. Pode-se dizer que há outras instituições que estão mais avançadas do que nós. De um modo geral, o CRUB irá participar mais na parte de análise de relatório, tentando estabelecer algum parâmetro de comparação. Como exemplo, na dimensão controle de produto, se estamos na média ou acima da média de outras Universidades, porque avaliar é dar valores, é comparar com alguma coisa, não é somente fazer diagnóstico e ficar nisso; a etapa de avaliação é essa na qual tu consegues comparar a tua instituição com outra. Eu acredito que nesta etapa eles vão opinar, eles devem nos comparar com outras instituições e talvez atribuam alguma nota (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

A responsabilidade pelo processo de avaliação é da Reitoria da Universidade, que é representada pelo Vice-reitor.

(...) a Reitoria resolveu que deveria participar ativamente desse processo porque em outros momentos nós tivemos várias iniciativas que acabaram se perdendo porque ficou muito focado, ou a comissão de avaliação ficava lá na Pró-reitoria de graduação, por exemplo, que acabava enxergando a Universidade com o foco da Pró-reitoria de graduação e acabava atendendo aos processos mais ligados a essa Pró-reitoria. Então, nós resolvemos que ela deveria ser mais global, mais geral, ela deveria estar ligada ao Reitor e não à Pró-reitoria e como o Reitor tem várias atribuições, ela ficou atrelada ao Vice-reitor. Cabe ao Vice-reitor presidir à comissão e responder pelas ações ligadas à avaliação institucional na Universidade (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) a responsabilidade é coletiva. A comissão coordenadora tem a finalidade executiva de aplicação do processo e a subcomissão é mais deliberativa e consultiva; ela não se envolve na parte de execução, mas como na subcomissão estão todos os diretores de escola, no momento, por exemplo, da avaliação junto às escolas, junto aos alunos, as direções das escolas se envolveram. Algumas escolas preferiram conduzir a coleta dos dados junto aos alunos pela facilidade. Por exemplo, a escola de medicina tem um regime seriado em que os alunos têm sempre algumas disciplinas em que estão todos juntos. Então é mais fácil a própria escola conduzir o processo de coleta de dados; medicina no terceiro ano em diante tem muitas turmas fracionadas em hospital e laboratório, uma turma se divide em 8 horários; então o envolvimento dos diretores de escola foi bastante significativo. É um processo que deverá ser permanente e de responsabilidade de todos, talvez, nem todos, na minha opinião, têm consciência suficiente da importância deste processo (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

A instituição possui duas comissões responsáveis pelo processo de avaliação institucional. A *Comissão Coordenadora da Avaliação (CAI)* que é formada por cinco pessoas: o Vice-reitor que a preside, o secretário executivo, a assessora de comunidade e extensão, a coordenadora do setor de informática e um professor da área de estatística. Cabe a

essa comissão conceber todo o processo avaliativo e, particularmente, ao secretário executivo coordenar todas as ações operacionais.

A outra comissão de avaliação, chamada de *Subcomissão das dimensões a serem avaliadas*, é formada por duas (2) pessoas de cada dimensão de avaliação. Como existem 14 dimensões, são 28 pessoas envolvidas no processo, além dos componentes da CAI. **No total o número de pessoas envolvidas no processo de avaliação na Universidade é 30 pessoas.**

(...) algumas pessoas da comissão estão em mais de uma posição, então não seria 28 + 5 o número de pessoas envolvidas, provavelmente umas 29 ou 30 pessoas. A única pessoa na Universidade que está com tempo integral para avaliação sou eu, os outros membros têm suas atividades normais, mas toda vez que for necessário nós retiramos tempo das nossas atividades para dedicar a isso (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

Cabe mencionar que na subcomissão de avaliação estão incluídos todos os Diretores de Escolas, por dimensão, e um professor ou funcionário que tenha uma ligação maior com a dimensão em foco.

Comenta o Vice-reitor que é esse grupo constituído que está definindo como deve ser a avaliação dentro da Universidade, construindo todo o processo, visto que a metodologia do CRUB é muito aberta, deixando-a livre para criar a sistemática que melhor se ajuste a sua dinâmica de trabalho, não engessando, apenas estabelecendo dimensões que, também, podem ser definidas pela instituição, reforçando que, foi a partir do trabalho da comissão que houve a definição dos indicadores de avaliação, dos instrumentos de coleta de dados, seja direta no banco de dados da instituição ou através de pesquisa de satisfação.

Em relação ao **entendimento** sobre avaliação:

(...) entendo avaliação como sendo parte de um processo maior, um processo de gestão de uma instituição. Acho que a avaliação entra como sendo aquela parte de um sistema de realimentação. Nós colocamos alguns referenciais que devem estar ligado ao planejamento estratégico, ao plano de desenvolvimento, depois na gestão as coisas começam a acontecer. Posteriormente, tem que haver uma etapa de monitoramento daquilo que está acontecendo onde entra a questão da avaliação institucional, ela vem para monitorar tudo que está acontecendo na instituição, principalmente a qualidade. Em função disto, ou seja, daquilo que nós monitoramos, nós buscamos então uma comparação com aquele referencial que nós mesmos traçamos para a instituição e fizemos correção no processo, ou não. Mas avaliação, para mim, é parte de um todo, de um sistema de gestão que visa dar uma consciência maior de tudo aquilo que está acontecendo na e com a instituição (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) acho que avaliação é um processo global, nós avaliamos não só desde o ponto de vista quando temos uma pesquisa, temos uma extensão, uma graduação, mas avaliamos pela atitude das pessoas, avaliamos pelo produto que nós temos. Eu acho que é uma coisa interessante, quem trabalha na área de formação universitária tem um produto que é diferente de qualquer outro produto que é o único produto que pode

melhorar; na área industrial tu compras um carro tu sabes que o produto só pode é piorar, tu compras uma televisão tu sabe que somente pode piorar; o produto universitário é o único que só pode melhorar; acho que essa é a grande função da Universidade, é abrir portas, abrir um leque de conhecimento. Avaliar é ver qual é a responsabilidade que a Universidade tem com a sociedade e vice-versa (Entrevista com Pró-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, abr, 2003).

O **conteúdo** abordado pela avaliação na instituição refere-se às dimensões estabelecidas pelo CRUB. Na visão do Vice-reitor, a dimensão mais difícil que foi trabalhada junto à Universidade foi a primeira que está relacionada à definição '*da missão, objetivos e vocação da instituição*', por ser uma dimensão mais subjetiva. Menciona que o trabalho feito junto às 30 pessoas que compõem a comissão foi muito interessante no momento em que resolveram, em conjunto, elaborar questões para cada uma das dimensões como forma de definir, posteriormente, os indicadores que dariam subsídios à elaboração dos instrumentos para coleta de dados. No seu entender, alguns indicadores levavam a dados que deveriam ser coletados por meio de pesquisa de satisfação, outros indicadores eram mais subjetivos e deveriam ser coletados de outra forma, enquanto que outros seriam encontrados nos bancos de dados da instituição, como no centro de informática ou na secretaria acadêmica.

A avaliação na instituição é **feita** levando-se em consideração os públicos-alvos envolvidos: *alunos, professores, funcionários, instituições parceiras e público em geral*. A pesquisa de campo iniciou na Universidade junto aos alunos em *outubro de 2001*, dois meses após a adesão à metodologia do CRUB. Tal público foi o primeiro escolhido tendo em vista a proximidade do final do semestre letivo e em virtude disso, somente os alunos que pertenciam ao município.

(...) criamos uma metodologia, que chamamos de *metodologia católica* que não é uma metodologia copiada, é uma metodologia que foi criada aqui dentro através de uma matriz de correlação, onde a gente nota as correlações existentes, encima disso foi criado os indicadores e feito os questionários que permitiram coletar informações (Entrevista com Membro da CAI, abr, 2003).

(...) o primeiro período, ou seja, agosto e setembro, foram de um trabalho muito intenso, os cinco membros que fazem parte da comissão coordenadora reuniam-se diariamente um turno por dia e foram feitas várias reuniões com o grande grupo. O esforço inicial foi bastante grande, consumiu grande número de horas essa formulação inicial, depois de feito esse trabalho, o lado é mais operacional, de como levar a pesquisa. A subcomissão de avaliação não se envolveu diretamente na coleta de dados porque não é essa a sua atribuição, a coleta aconteceu através da comissão de avaliação (Entrevista com Secretário Executivo da CAI).

Do total de 5.300 alunos da sede, 2.907 alunos responderam a pesquisa de índice de satisfação em 2001, representando 55% da matrícula existente. O processamento das respostas

foi feito em cartão para leitura eletrônica, identificando apenas sexo, idade e curso em andamento (UNI3, Caderno nº 3, 2003).

(...) nessas pesquisas de opinião, nós nos limitamos a 50 questões, que era o que o nosso sistema de processamento de dados podia ler no cartão de leitura eletrônica, o que proporcionou condições de obter a resposta num prazo bastante rápido; a primeira pesquisa foi realizada em outubro e, em novembro, nós já estávamos apresentando o resultado para o grande grupo, quando se decidiu operacionalizar o processo de transparência dos resultados obtidos com a publicação dos jornais de avaliação, onde os resultados globais da Universidade foram publicados nestes jornais (Entrevista com Secretário Executivo da CAI).

Cabe salientar que existem dois instrumentos distintos que foram aplicados junto aos alunos, um para avaliação da Universidade como um todo, onde a metodologia utilizada para aplicação dos instrumentos levou em consideração os dias da semana onde existia uma quantidade maior de alunos na Universidade e a aplicação foi feita por turma.

(...) na sala de professores, os professores chegavam, marcavam o ponto e já tinha alguém entregando o envelope para ele aplicar o instrumento em sala de aula; tinha uma folha para instrução e procuramos também fazer instruções pela internet (Entrevista com Secretário Executivo da CAI).

O outro instrumento foi para o aluno avaliar o desempenho dos professores, no entanto, não foi aplicado pelo professor. Outra pessoa fazia a aplicação a fim de não criar constrangimento ao professor da disciplina.

(...) esse questionário nós resolvemos sistematizar de forma semestral, todo o resto foi feito somente uma vez. Agora todo o semestre o aluno avalia o professor. No primeiro processo, o resultado era sigiloso, somente o professor recebeu os resultados; os diretores de escola e a própria reitoria tiveram acesso aos dados de forma macro, como foi o desempenho da escola e do curso. O resultado do professor era sigiloso, até mesmo para sedimentar o processo para que as pessoas não vissem isso como algo que vinha a trazer algum tipo de constrangimento para ela. Queríamos que as pessoas vissem isso como instrumento de crescimento.

(...) estamos na quarta avaliação dos alunos, e os resultados já estão abertos. Muitos diretores de escolas já estão usando os resultados como instrumentos de gestão (Entrevista com Secretário Executivo da CAI).

A fim de melhor compreender a aplicabilidade dos instrumentos e o processamento dos dados junto à instituição, foi entrevistada a *Coordenadora do setor de informática* que compõe a comissão de avaliação. Segundo o seu depoimento a instituição utilizou um formulário padrão, na primeira avaliação, junto aos professores e funcionários, onde as questões são preenchidas considerando cinco alternativas. Para esse formulário a instituição possui uma leitura ótica, que se restringe a poucos modelos de formulários.

(...) depois chegou a hora do aluno avaliar o professor e, daí, tivemos que buscar assessoria de uma empresa em São Paulo que é especialista em gravação de formulários de leitura ótica. Nós mandamos para eles semestralmente um arquivo com

o nome dos alunos, o curso chave, o professor e as disciplinas que os alunos estão cursando; mandamos um arquivo via internet e eles gravaram esse formulário para nós.

(...) eles fazem a leitura dos cartões e, depois, nos devolvem via internet com todos os dados. Posteriormente, entra o trabalho interno do setor de informática da instituição que é responsável pelo processamento, onde é feita uma tabulação de dados por professor; se ele quer por disciplina ele explicita essa vontade, porque num primeiro momento é geral por professor; os resultados são uma avaliação por curso, uma avaliação por escola e uma por cidade e como são poucos os cursos que estão funcionando em cada uma dessas cidades acaba que se confunde a cidade com o curso.

(...) cabe salientar que a primeira avaliação dos alunos foi toda digitada, mais de um mês digitando, janeiro e fevereiro todo (Coordenadora do Setor de Informática e Membro da CAI, abr, 2003).

Segundo a Coordenadora do setor, é escolhida uma estratégia de aplicação dos instrumentos junto aos alunos. Essa estratégia, talvez, seja o ponto mais delicado da instituição porque ainda é deficitária. Reforça que a assessoria em São Paulo foi escolhida tendo em vista que seria mais acessível para a instituição terceirizar o serviço do que comprar uma máquina específica para fazer a leitura dos cartões, considerando que a mesma torna-se obsoleta com o passar dos anos e o fato de que poderá haver mudanças no processo a partir do segundo ciclo avaliativo.

(...) a compra de uma leitora custaria em torno de 12 a 13 mil para a instituição e gastamos em torno de 3 mil para cada processo (Entrevista com o Vice-reitor, abr, 2003).

(...) neste processo não existe uma identificação do aluno. Quando a empresa de SP devolve os resultados, eles vêm com um código de barras. Nós mandamos um código seqüencial e é por esse número seqüencial que depois nós fizemos a associação. Fica resguardada a privacidade, mas associamos a disciplina e a turma (Coordenadora do Setor de Informática e Membro da CAI, abr, 2003).

Para ser feito o processamento dos dados na instituição, após envio dos dados para a empresa em SP, é usado um programa chamado de *Sistema Padrão de Pesquisa* que permite fazer tabulações genéricas, pois trabalha com o conceito de parametrização, ou seja, possui o questionário como parâmetro, é preciso digitá-lo e após as respostas das questões.

(...) ele é interessante porque é bem genérico, foi criado por nós mesmos e possui uma tabulação geral e uma parcial e permite o cruzamento de até três questões. Depois disso há a parte gráfica, depois desta tabulação toda (Coordenadora do Setor de Informática e Membro da CAI, abr, 2003).

Aponta o Vice-reitor que a Escola de Engenharia e Arquitetura tem feito um trabalho bastante interessante neste sentido, chamando os professores para comentar os resultados da avaliação, um a um, comparando-a com os resultados das avaliações anteriores a fim de

juntos entrarem num acordo sobre o que fazer para melhorar os resultados das próximas avaliações.

A fim de visualizar como esse processo acontece junto às escolas, foi entrevistado o *Diretor da Escola de Engenharia e Arquitetura* responsável em gerenciar quatro cursos: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica e Arquitetura e Urbanismo. Solicitou-se para que o mesmo comentasse o funcionamento do processo, desde o momento em que os resultados chegam ao seu conhecimento.

(...) o professor recebe uma média de todas as disciplinas que está lecionando; se ele quiser por disciplina a avaliação ele pode solicitar, mas a princípio é a média de todas as disciplinas que o professor está lecionando. Esse material vem para o diretor da escola, eu estou adotando este sistema, não é uniformizado, porque cada diretor tem um sistema para trabalhar. Eu chamo o professor, e nós analisamos juntos todas as notas, os conceitos que ele recebeu e encima daqueles resultados ele vai fazendo comentários; ele compara também com as avaliações anteriores e a média da escola com a média da Universidade.

(...) na Arquitetura e na Civil houve uma aceitação melhor do que na elétrica e na eletrônica e acho que isso se refletiu um pouco nesta avaliação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. O aluno tem uma reação do tipo, não adianta fazer essa avaliação porque não vai dar em nada, mas o nosso aluno percebeu que as mudanças aos pouquinhos acontecem.

(...) desde a primeira avaliação, eu senti que alguns professores melhoraram na frequência, na assiduidade, na motivação, no cumprimento dos conteúdos, no relacionar a disciplina com a profissão, no lado humanístico. A melhora houve tanto no aspecto geral como no resultado porque a escola teve um aumento de sua média.

(...) neste momento os resultados não tem uma intenção punitiva e sim chamar, fazer comentários, sugestões; eu acho que os professores estão dando idéias boas para a melhoria do curso (Entrevista com Diretor da Escola de Engenharia e Arquitetura, abr, 2003).

O segundo grupo de pessoas escolhido para ser aplicado o instrumento de coleta de dados foram os *funcionários*. Foram aplicados 235 instrumentos que corresponde a 85% da população pesquisada.

(...) com os funcionários (campus 1 e 2) nós resolvemos parar as atividades, passamos o dia inteiro a disposição e por grupos nós encaminhávamos esse pessoal para uma sala, um auditório e em torno de meia hora a uma hora eles iam agendando com os seus chefes eles se organizaram (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Em 2002 foi feita a avaliação dos *professores* que atingiu 356 instrumentos respondidos representando 66,54% do corpo docente no período considerado (DUARTE et al., 2003).

(...) nós enviamos o instrumento para os professores que responderam e nos devolveram, o retorno foi muito bom (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Em relação aos alunos *egressos* da Universidade, o instrumento foi aplicado considerando os últimos cinco anos e para cada curso foi feita uma amostragem. Como o retorno via correio é mais difícil de atingir os resultados desejados, a instituição resolveu criar *uma central telefônica* com vários estagiários à disposição. Foram liberadas várias linhas telefônicas, e os estagiários, a partir de uma planilha com os dados e o questionário, entravam em contato com o egresso.

Para um total de 4.457 egressos a instituição utilizou um intervalo de confiança de 95% e um erro de 3%, entrevistando 891 pessoas (DUARTE et. al., 2003).

Cabe salientar que a aplicação dos instrumentos junto a alunos, professores e funcionários objetivava envolver todo o universo e para a *população em geral* definiu-se trabalhar com amostragem, utilizando-se um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 3,5%. A aplicação ocorreu em pontos específicos, como rodoviária, centro da cidade, feiras-livres, calçadão e nos pavilhões da Fenadoce, como forma de levantar a opinião das pessoas sobre a Universidade. Foi possível atingir um público de 863 pessoas.

(...) foram credenciados alguns estagiários, bolsistas e também foi criada uma equipe; tinha um professor coordenando a comissão e essas pessoas tinham como meta entrevistar pessoas em tal lugar. Eles saíam e iam entrevistar as pessoas na rua, com uma camiseta e uma carteirinha (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Entende-se por *entidades parceiras* aquelas instituições que a Universidade mantém algum tipo de convênio, contrato ou projeto, quer seja de intercâmbio, prestação de serviço, assessoramento ou outro tipo de atividade. A instituição possui mais de cem entidades com quem possui algum tipo de relacionamento.

(...) com as instituições parceiras (prefeituras, indústrias, UF, brigada militar, etc..) foi enviado o questionário pelo correio, mas o retorno foi menor. Quem recebia era o diretor ou alguém indicado, e este preenchia o instrumento e devolvia em envelope que já estava selado (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Em relação a esse item, o retorno dos questionários preenchidos não foi elevado, em especial, porque era solicitado que o titular da entidade respondesse. Somente aproximadamente um terço dos questionários enviados voltaram preenchidos (DUARTE et. al., 2003).

A Figura 21 apresenta um resumo geral da aplicação dos instrumentos juntamente com os públicos envolvidos.

Público-alvo	O que foi avaliado	Período de aplicação	Período de divulgação
Alunos	Aspectos gerais	Novembro/ 2001	Dezembro/ 2001
Funcionários	Aspectos gerais	Dezembro/ 2001	Janeiro/ 2002
Alunos	Desempenho dos professores	Dezembro/ 2001	Abril/ 2002
Professores	Aspectos gerais	Janeiro/ 2002	Fevereiro/ 2002
Egressos	Aspectos gerais	Maió-junho/ 2002	Agosto/ 2002
População em geral	Aspectos gerais	Julho/ 2002	Agosto/ 2002
Alunos	Desempenho dos professores	Julho-agosto/ 2002	Novembro/ 2002
Entidades parceiras	Aspectos gerais	Agosto-setembro/ 2002	Dezembro/ 2002
Alunos	Desempenho dos professores	Novembro/2002	Janeiro/ 2003
Alunos	Desempenho dos professores	Junho/ 2003	Agosto/ 2003
Alunos	Desempenho dos professores	Novembro/ 2003	Janeiro-fevereiro/ 2004

Figura 21 - Aplicações de instrumentos de pesquisa aos públicos da UNI3

Fonte: UNI3, Caderno nº 3, p. 14, 2003

O período que **acontece** a avaliação dos alunos na instituição é antes das provas finais, no fim de cada semestre. A avaliação é respondida no próprio horário de aula. É recomendado que o professor saia da sala-de-aula, a fim de deixar os alunos à vontade para responder ao instrumento que leva aproximadamente meia hora.

(...) como isso é um processo em que nós estamos aprendendo a fazer, a gente sabe que há uma série de imperfeições, visto que dependendo das circunstâncias que o aluno preenche o questionário ele pode ser mais ou menos preciso na avaliação; depende muito da motivação do aluno, questões pessoais do aluno e do professor interferem nos resultados; às vezes nosso próprio instrumento não está sendo muito adequado em alguns aspectos; sabemos que corremos todos esses riscos, mas neste momento, o importante é o processo (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Ainda não é possível estipular o **tempo que mobiliza** o processo de avaliação na Universidade, visto que vários fatores estão envolvidos e o principal deles é considerar que *é o primeiro ciclo de avaliação que está sendo cumprido* e, desta forma, a aprendizagem ao longo do processo é um ponto importante para a instituição. Outros fatores como o envio dos cartões para ser feito o processamento dos dados em SP deve ser considerado, assim como, o processamento interno dos dados após o retorno a fim de serem gerados gráficos e tabelas para publicação e divulgação, entre outros.

(...) o processo integral durou um ano e meio, achamos muito longo, mas construímos todo o processo. Hoje fazer o diagnóstico institucional levaria provavelmente de 2 a 3 meses. Levamos muito tempo discutindo, foi uma discussão coletiva. Agora temos muita coisa pronta e precisamos reavaliar outras coisas (Entrevista com o Vice-reitor, abr, 2003).

(...) não dá para medir muito em tempo. O que mais foi demorado na nossa avaliação foi o início do processo, a criação da metodologia católica. Temos o modelo CRUB que nos dá as dimensões, mas a metodologia de coleta e o caminho de indicadores foram criados por nós que pode sofrer algumas mudanças a partir do segundo ciclo. Como temos os indicadores e questionários prontos para coletar as informações, os mesmos são aplicados em 3 a 4 dias, visto que são automaticamente distribuídos para líderes, diretores de escolas e assim por diante, quando for avaliação da Universidade com um todo; no entanto, no caso da avaliação dos professores, o processo é mais demorado porque os dados vão para São Paulo e retornam à Universidade; acredito que em 30 dias se tem os dados brutos e mais 30 dias para o processamento interno dos dados; então em 60 dias tranquilamente é possível obter os resultados da avaliação (Entrevista com Membro da CAI, abr, 2003).

Pode-se dizer que os **resultados** do processo de avaliação na Universidade dependem do relatório que está sendo elaborado para entregar ao CRUB para servir de base para a avaliação externa. Tal relatório pretende contemplar não somente dados quantitativos da avaliação coletada junto aos públicos, mas uma análise mais qualitativa a respeito de cada dimensão avaliada.

(...) nós temos muitos resultados (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) os resultados estão aparecendo e, agora, vão permitir uma ação maior da instituição com a existência de um PDI. O nosso próximo PDI vai ser moldado em função dessas 14 dimensões de avaliação, porque nós já queremos que o PDI seja enquadrado para dimensionar se foi atingido ou não foi atingido (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

(...) eu poderia comentar a respeito da questão do entendimento sobre o processo, e isso vem a cada momento sendo expresso enquanto as pessoas vão entendendo, algumas ainda se mantêm naquela antiga idéia, mas o que eu vou fazer com isso, mas não vou preencher mais porque já preenchi tantos e não vi nenhum resultado. As pessoas esperavam uma mudança radical entendeu; a nossa meta é que o próprio processo faça que o sistema vá mudando, assim como as pessoas vão se autoregulando, também o sistema naturalmente vá mudando (Entrevista com Assessora de Comunidade e Extensão e Membro da CAI, abr, 2003).

Os resultados são **sumarizados** através da divulgação em uma forma bruta, seja em forma de gráficos ou em tabelas.

(...) adotamos esse sistema de transparência, de publicação em jornais; a cada final de pesquisa os dados são divulgados na internet e intranet, assim como em cadernos; existem três números onde estão todas as pesquisas feitas sobre índices de satisfação com os diversos públicos. Esse material já está disponível, e muitas direções, unidades e escolas já tomaram decisões no âmbito da competência delas para corrigir algumas coisas (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abri, 2003).

Em relação a quem **recebe** os resultados da avaliação:

(...) todos têm recebido os resultados gerais das pesquisas, nós vamos até para a rádio, nós temos uma rádio e canal de televisão; são divulgados em jornais e cadernos, afinal de contas nós fomos ouvir a comunidade e então temos a obrigação de dar esses resultados (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

No que tange ao como são **usados os resultados** da avaliação por parte da instituição, segundo menciona o Vice-reitor, houve um consenso para que neste primeiro processo de avaliação não utilizassem os resultados de forma ostensiva como um instrumento de gestão. Tal decisão foi tomada em virtude de fazer com que a mesma criasse uma cultura de avaliação na Universidade, criando uma série histórica de dados que permitam posteriormente dar subsídios ao gerenciamento da instituição.

(...) para fazer com que a instituição se acostumassem a ser avaliada, para que ela não tivesse medo de avaliação e encarasse aquilo como um processo natural, algo que faz parte de sua vida; queremos que a avaliação seja um programa que auxilie na gestão da Universidade (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) os resultados, desde que sejam colocados a público na comunidade universitária, permitem que as pessoas não nos cobrem tanto na hora em que estão aplicando os questionários, perguntando coisas do tipo *'o que vocês vão fazer com isso, aonde vocês vão utilizar os resultados'*. Então eu sempre trabalhei muito com resultados e, hoje, nossos jornais e cadernos de AI permitem dar uma resposta a quem foi avaliado. Considero que, sob esse ponto de vista, a avaliação é muito importante (Entrevista com Membro da CAI, abr, 2003).

(...) acho que ainda precisamos um pouco mais de história, como todo o processo de avaliação e a história de todo o País. Acho que o mais importante foi romper o marasmo, deu o primeiro passo, sei que está sendo um trabalho bastante árduo, dependerá logicamente se conseguimos tirar os dados que vem não apenas da área de estatística, mas do contexto; acredito que não é apenas analisar se um item tem 20%, 40%, mas observar o contexto disso tudo; acho que a avaliação é muito mais global do que apenas aplicar questionários (Entrevista com Pro-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, abr, 2003).

No que tange a ter **auxiliado** a instituição o processo de avaliação, comenta o Secretário Executivo da CAI que, por enquanto, esse auxílio aconteceu mais em termos informais, pelo fato de ainda não existir um resultado final. Os resultados oriundos das pesquisas proporcionam subsídios para que as escolas, as chefias administrativas e a instituição tenham condições de tomar determinadas decisões tendo em vista tais resultados que são divulgados de maneira transparente. No entender do Secretário Executivo:

(...) já estamos na terceira avaliação dos docentes, e tem escolas, por exemplo, que tem reunido seus professores para discutir a avaliação do seu docente, a avaliação no seu conjunto, sem particularizar cada professor. Em outras escolas, o diretor considerou importante chamar professor por professor e discutir com ele o resultado do seu desempenho. Já observamos informalmente, por testemunhos particulares dos professores, comentário como *'há eu vi que a minha avaliação não foi boa, então procurei melhorar, e, neste semestre já melhorei'*; outro colega da subcomissão disse *'olha eu vou ter que me dedicar mais ao ensino porque minha avaliação piorou'*, visto que ele assumiu outras atividades e isso realmente prejudica. No último jornal um dos entrevistados disse *'que sente que, depois que ele assumiu determinada função, a avaliação dos alunos piorou, porque ele precisou se dedicar a outras coisas e isso provavelmente prejudicou seu desempenho como professor de sala de aula'*. Acreditamos que isso são resultados que já estão surgindo, independente de um processo gerencial maior da instituição, sistematizado.

(...) já foram tomadas decisões, independente de haver um relatório final, porque muitas coisas chamaram a atenção das direções e já foram sendo providenciadas em nível administrativo; por exemplo, a primeira pesquisa feita em outubro e publicada em novembro de 2001 apontou que as chefias da central de atendimento revisassem o seu fluxo administrativo, seu processo administrativo, e algumas decisões foram tomadas por eles, independente de uma ação maior por parte da reitoria como um processo gerencial central.

(...) então, as unidades, ao se sentirem na vitrine com a pesquisa, perceberam que deveriam mexer em algumas coisas, o que já é fruto da avaliação; e, também, podemos falar de modo indireto pela própria consciência das chefias e das unidades (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abri, 2003).

Refere o Vice-reitor que a avaliação ainda não tem **auxiliado** a instituição no sentido de mostrar-se como um instrumento de gestão, visto ser um processo bastante incipiente.

(...) ela tem servido para uma série de coisas, existem vários produtos. É claro que muitos setores ligados a essas 14 dimensões, quando percebem que os resultados da avaliação foram mais para lá do que para cá, eles, em função disso, já procuram ir se corrigindo; o próprio professor quando é avaliado, existem provas até concretas, que ele procura pautar sua conduta em função dos resultados da avaliação; ele não tem interesse de ser avaliado de forma negativa, ninguém tem, ninguém quer ser avaliado de forma negativa, isso até é meio instintivo; então de uma forma indireta, talvez como mecanismo de autopreservação, temos utilizado a avaliação institucional, mas ainda não é daquela forma ostensiva e direta como gostaríamos que fosse, de forma consciente.

(...) por enquanto estamos num processo que forneceu uma radiografia, mas certos cruzamentos, certas coisas importantes ainda não foram feitas; os dados coletados geram teses de doutorado (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Por sua vez, na visão do Pró-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, a avaliação na Universidade ainda encontra-se na fase em que se preenche um questionário e caso a disciplina aprove, em geral a avaliação é boa, caso não se aprove a avaliação pode ser ruim. No seu entender, isso é uma questão de cultura e não é um problema somente da Universidade, é um processo geral de cidadania, ou seja, o cidadão tem que ter consciência dos seus direitos e deveres.

(...) hoje temos acesso a qualquer reitoria de Universidade e vice-versa, e acho muito salutar, por exemplo, sua própria tese e que tu estejas aqui vendo qual é a idéia de avaliação que temos; acho que isso é uma maturidade que a Universidade brasileira começa a dar, deixar de ficar fechada intramuros (Entrevista com Pró-reitor de Pós-graduação, pesquisa e extensão, abr, 2003).

Por sua vez, no entender da *Coordenadora do setor de informática*, o processo está se consolidando na instituição, institucionalizando-se, visto que já houve outras tentativas de avaliações seguindo o modelo PAIUNG e PAIUB que começavam e paravam. Este novo modelo adotado pela instituição está vigorando há dois anos e, mais importante, está se consolidando visto que já aconteceu e está finalizando um primeiro ciclo de avaliação. Com o início do segundo ciclo, as melhorias começarão a aparecer.

As **informações necessárias** para realizar a avaliação na instituição estão atreladas à dimensão que está sendo avaliada e, conseqüentemente, à busca de dados para fazer um diagnóstico mais confiável possível da instituição.

(...) elaboramos algumas questões maiores para cada dimensão e o que nós estamos procurando fazer é responder aquelas questões, para tanto, nós fomos atrás de informações para responder às questões (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) considero que devemos ter muitos dados, mas precisamos nos preocupar muito com quais dados, porque às vezes a gente acaba colhendo tantos dados e depois não consegue processá-los; deve-se ter cuidado com que tipo de dados coletar, que tipo de informações obter, para não se perder com todas as informações (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

(...) depende do que se está avaliando. Se o ponto de vista é a Universidade como um todo, os dados globais de desempenho acadêmico, de qualidade de ensino e essencialmente três coisas que precisam ser avaliadas que é a atividade fim: *ensino, pesquisa e extensão*; que reflexos a gestão tem sobre isso. No sistema do CRUB isso é pulverizado em 14 dimensões (Entrevista com Secretário Executivo da CAI, abr, 2003).

(...) uma das coisas é o conhecimento da instituição, conhecimento da realidade, um pouco do domínio da cultura vigente, conhecimento da estrutura e, ao meu ver, que neste grupo, neste segmento responsável pela avaliação, tenha pessoas representantes dos diferentes níveis da estrutura organizacional, porque nem sempre, se pega, por exemplo, um grupo formado somente por técnicos, que aspectos, que facilidades este grupo terá para conseguir os resultados que precisam. A avaliação tem que estar ligada ao plano, ao projeto de Universidade, onde que eu quero chegar com a instituição (Entrevista com Assessora de Comunidade e Extensão e Membro da CAI, abr, 2003).

Uma importante questão foi levantada junto à Universidade, ou seja, quais seriam as **expectativas** em relação ao processo que está finalizando a primeira etapa. No entender de um dos Membros da CAI:

(...) nós temos muita esperança no processo ao querer que ele realmente passe a ser um elemento da cultura, que a avaliação já aconteça naturalmente, que não precisemos ter momentos de avaliação, que ela aconteça sempre e que sirva como instrumento de gestão, como instrumento para todas as iniciativas na Universidade; que se tenha como base à avaliação institucional, porque ela vai contar essa história. Eu sou muito adepta a inovar, mas inovar sempre levando em conta a história, as experiências já vivenciadas, porque isso vai permitir que tu pratique o novo, mas com dados de toda uma experiência já vivenciada e ainda que ela consiga concretizar a integração e o comprometimento de todas as partes envolvidas no ser e no fazer Universidade. Então uma avaliação bem feita, bem entendida nos seus propósitos, sem dúvida vai contribuir com todos, todos ganharão com ela, e nós, no final, seremos uma Universidade mais qualificada.

De um modo geral pode-se dizer que o processo de avaliação na Universidade é bastante incipiente, mas com caráter de continuidade e permanência. Visualizou-se o empenho, a motivação e expectativas por parte da comissão de avaliação, da subcomissão e dos diretores de escolas em acabar o processo referente ao primeiro ciclo avaliatório e assim ter condições de realizar mudanças para o segundo ciclo, assim como, efetuar melhorias para a própria instituição. Cabe salientar que neste modelo de avaliação, as dimensões referentes

ao ensino, a pesquisa e a extensão foram avaliadas de uma forma global, inseridas em questões dentro das 14 dimensões propostas pelo CRUB.

5.3.2 O processo de planejamento institucional

O processo de planejamento de longo prazo na UNI3 ainda é incipiente. A Universidade possui como instrumento de planejamento estratégico, o PDI, que é um plano elaborado para cinco anos e que está sofrendo atualmente adaptações a fim de atender o que foi planejado quando o documento foi enviado ao MEC para apreciação e aprovação. No entanto, tal instrumento é ponto de discussão na Instituição, que almeja, também, utilizar as 14 dimensões do CRUB como referência para o planejamento.

(...) pensamos em criar uma estrutura muito semelhante a da avaliação institucional para o planejamento, porque ele é o nosso referencial e, via processo de avaliação, nós vamos estar cruzando as informações, ou seja, os dados do planejamento vêm da avaliação e vão se cruzar em função da comparação que será feita. Assim, vamos atuar no processo, corrigir ou não corrigir. Nós decomporíamos a Universidade em 14 dimensões, as mesmas da avaliação.

(...) até o fim do ano, pretendemos ter um bom plano de desenvolvimento para a instituição, de forma bem orientada. Este processo está em curso, embora nós tenhamos um plano de desenvolvimento, ele foi feito, mas não através de um processo participativo, de construção coletiva, ele ficou de forma mais técnica (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Aponta o Vice-reitor da Instituição que já foi constituída uma comissão que iniciou os trabalhos de articular esse novo modelo de planejamento e que possui como integrantes componentes da CAI. Salaria, também, que ele próprio faz parte da comissão.

(...) estamos definindo agora uma série de ações no sentido mais geral, um plano de ações, e depois colocaríamos um plano de metas. Essas ações ou programas seriam definidos junto com os diretores de escola, que é uma etapa, uma comissão formada por diretores de escola. Precisamos definir o que fazer, como fazer, que ações e, no final de tudo isso, teremos um plano geral, um plano de desenvolvimento para a instituição com todas as ações descritas, todas as metas, todos os prazos (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Segundo menciona o Vice-reitor, não há por parte da Instituição uma cultura forte de planejamento, referenciando que, há dois anos atrás, foi vinculada a Assessoria de Planejamento e Controle à Vice-reitoria, a qual possui como responsabilidade principal tratar de questões estratégicas da Universidade, a fim de projetar a Instituição para o futuro. Neste contexto, quatro programas seriam de fundamental importância: o PDI, a AI, um programa de qualidade e um programa de desenvolvimento do projeto acadêmico institucional.

(...) na realidade teriam quatro programas que estariam ligados a um núcleo de questões estratégicas. Isso começou a acontecer há dois anos atrás, essa cultura de

planejamento, de pensar a Universidade do futuro com um método, de forma articulada, de forma organizada (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Tendo em vista essa nova linha de trabalho que a Instituição quer adotar para tratar do tema, ou seja, utilizando como referencial o modelo de avaliação do CRUB, almeja como **objetivo:**

(...) o objetivo maior é estabelecer um balizamento das ações da Instituição. É claro que não temos como prever tudo aquilo que vai acontecer, mas temos que minimizar o máximo possível o fator surpresa nas nossas relações, o planejamento tem esse objetivo que é indicar como será a vida da Instituição em determinado período (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Em relação às **etapas propostas**, comenta o Vice-reitor que, há alguns anos atrás, a Instituição estava desenvolvendo o planejamento estratégico que não teve continuidade, tendo em vista questões como troca de Reitoria. Tal trabalho serviu como balizamento para a elaboração do PDI que foi enviado ao MEC, assim como, está servindo de suporte para o seqüenciamento das atividades como forma de subsidiar o novo enfoque de planejamento que estão procurando adotar.

(...) acho que as etapas vão se definindo ao longo do processo e acho que elas devam ser bem representativas para que seja um sistema real e não um sistema idealizado (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

A **responsabilidade** pelo processo de planejamento está na Vice-reitoria da Instituição, tendo sempre presente que é a Reitoria o órgão máximo, mas que devido às atividades que executa, delega tal atividade para a Vice-reitoria, responsável atualmente em coordenar o trabalho que está sendo desenvolvido pela assessoria de planejamento e controle. Tal assessoria possui como atribuição trabalhar com o núcleo de questões estratégicas mencionadas anteriormente.

(...) diretamente envolvida tem um grupo formado por cinco pessoas, sendo que duas pessoas do grupo de avaliação faz parte deste grupo (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Quanto ao **entendimento** em relação ao processo:

(...) planejamento é fundamental para que a gente tenha um bom referencial. É muito difícil para uma Instituição conviver sem um bom planejamento, ela ficaria sujeita as intempéries que ocorrem. Sabemos que vivemos em um País com uma economia instável, onde as instituições ainda não estão bem sedimentadas; então quem não tem um bom planejamento corre mais risco ao longo de sua vida útil. Planejamento é um instrumento fundamental para a gestão da Universidade (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Sobre o que é **abordado** no planejamento, o Vice-reitor afirma que é a *assessoria de planejamento e controle* quem é responsável em operacionalizar os processos, salientando que basicamente o que a instituição faz está mais voltado em atender as demandas de curto prazo.

(...) a assessoria é responsável pelo orçamento anual e pelo controle da execução orçamentária, assim como, em manter organizado nosso sistema de banco de dados para fornecer informações ao MEC (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Quando indagados sobre **como é feito** o planejamento na Instituição:

(...) estamos aprendendo com a elaboração do PDI, estamos aprendendo a fazer planejamento, não temos uma cultura muito forte nesta área, eu creio que o PDI está ajudando (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Percebe-se que o instrumento mais forte em relação ao planejamento na Instituição é aquele de curto prazo, que é feito por determinação da Lei nº 9.870/99, Medida Provisória nº 2.173/2001 e Decreto nº 3.274/99. O primeiro passo da Instituição ao preparar o orçamento é elaborar as planilhas de custos que definem as mensalidades escolares e que posteriormente são aprovadas pelo Conselho Universitário. Somente após a aprovação das planilhas de custos é que começa a elaboração do orçamento analítico para o ano seguinte, o qual é submetido ao Conselho Superior para apreciação e decisão.

Cabe salientar que, no caso das planilhas de custos e o orçamento não serem aprovados pelo Conselho Universitário, os mesmos são reexaminados pela assessoria de planejamento e controle e Reitoria. Aprovados tais documentos, são definidos os novos valores das mensalidades escolares e do orçamento, e, posteriormente, a execução orçamentária.

(...) em termos de **período**, o que se faz de planejamento aqui sempre é feito de um ano para o outro, no final do ano nós começamos a pensar o outro ano; como o PDI é um plano para cinco anos e a cada ano a gente faz o planejamento anual. Estamos num período de construção, não é uma rotina (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Cabe salientar que a Instituição não possui o plano plurianual, de médio prazo, e, segundo menciona o Vice-reitor, o PDI vai obrigar a instituição a desenvolvê-lo. Em relação a **quem recebe os resultados** do processo de planejamento:

(...) o PDI vai para o MEC, mas internamente quem recebe são todas as instâncias da gestão. O orçamento é discutido no Conselho Universitário sendo elaborado pela assessoria de planejamento e controle; após aprovado pela Reitoria, pelo Conselho Universitário e Conselho Superior da Universidade, os Diretores de Escola tem acesso (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

No que tange ao planejamento estar **auxiliando a instituição** e de que forma:

(...) estou me reportando ao PDI, tem auxiliado no sentido de dar mais consciência em todas as ações que são desenvolvidas no dia-a-dia da Instituição; atualmente o núcleo está planejando ações articuladas (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

E quanto às **informações necessárias** para desenvolver o processo:

(...) tem que ter um diagnóstico sobre a Instituição; ter um grande número de informações sobre o seu entorno, sobre a comunidade onde a Universidade está inserida, sobre o sistema de ensino superior, enfim, muitas informações internas e ver o que tem no seu entorno e depois num sistema maior. Quanto mais conseguir sistematizar as informações, mais fácil será o exercício de planejamento, porque daí vamos estabelecendo o referencial com base na realidade e assim conseguir projetar cenários com uma precisão maior. Tu tem que te planejar tendo em vista determinados cenários (Entrevista com Vice-reitor, abr, 2003).

Em linhas gerais, pode-se dizer que, na Universidade, o processo de planejamento institucional está começando a caminhar em direção a ações mais estratégicas, que considere o longo prazo como linha norteadora das práticas institucionais. O que se visualizou foi que o instrumento mais utilizado pela Instituição ainda é o de curto prazo, ou seja, o orçamento anual. No entanto, existe por parte da Instituição a necessidade urgente de adaptar os instrumentos que estão sendo desenvolvidos e utilizados no planejamento aos instrumentos de avaliação institucional.

Pode-se perceber claramente tal intenção no grupo que foi criado para pensar como será desenvolvido o processo de planejamento, salientando que a estrutura criada está sendo semelhante à da avaliação institucional. Visualizou-se, durante o período de entrevistas, que já foram realizadas reuniões a respeito do assunto e algumas ações para colocar em prática tais ideais, como, confirmação da missão, visão, valores e objetivos gerais para cada dimensão. As subcomissões criadas para cada uma das 14 dimensões do CRUB elaboraram objetivos específicos por dimensão. O texto elaborado foi discutido no grande grupo e após esse trabalho foi confeccionado um documento final que está em fase de análise pela Reitoria.

Segundo informações prestadas pelo Secretário Executivo da CAI, a próxima etapa da elaboração da metodologia será a elaboração de metas para cada objetivo específico, de modo a terminar essa fase até o final do ano de 2003. Cabe salientar que nas subcomissões criadas há representantes da Associação dos docentes e funcionários da Instituição. Considera-se que a Universidade está tentando consolidar, de um modo integrado, planejamento de curto, médio e longo prazo com o processo de avaliação institucional, utilizando os mesmos parâmetros de avaliação do CRUB como ferramentas norteadoras para a organização dos processos.

6. CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA AO PLANEJAMENTO

A partir do relato sobre o **como** acontece o processo de avaliação e planejamento institucional nas Universidades em estudo, foi possível identificar os fluxos dos referidos processos como forma de melhor visualizar a dinâmica do sistema. Assim, o ponto 6.1 apresenta e faz uma breve análise desses fluxos, estabelecendo um comparativo entre as Instituições. Por sua vez, o ponto 6.2 apresenta a proposta de uma abordagem integrada entre avaliação institucional e planejamento anual para as Universidades que fazem parte do COMUNG e o ponto 6.3. apresenta a discussão da proposta, iniciando com o contraponto com a literatura, a análise das vantagens e possíveis dificuldades de implantação e finalizando com comentários referentes a generalidades da proposta.

6.1. Discussão da avaliação e planejamento nas UCGs

6.1.1 UNI1

A Figura 22 apresenta o fluxo do processo de **avaliação institucional** identificado na UNI1. Neste fluxo são contempladas as etapas do processo de avaliação institucional, segundo modelo proposto pelo PAIUNG, que é adotado atualmente por esta Universidade.

No topo do processo estão as dimensões de avaliação que fazem parte do projeto institucional da Universidade, dimensões essas que apresentam estágios diferenciados de evolução conforme explicitado no capítulo 5 deste trabalho. Cabe salientar que, caso fossem desenhados os processos associados a cada uma das dimensões em estudo, com certeza os desenhos seriam muito diferenciados, visto que, há dimensões que ainda não foram trabalhadas pela instituição, como a dimensão gestão e, outras dimensões como o ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa, apresentam-se bastantes evoluídas em termos de discussão, operacionalização do processo e resultados alcançados, destacando-se a dimensão ensino de graduação.

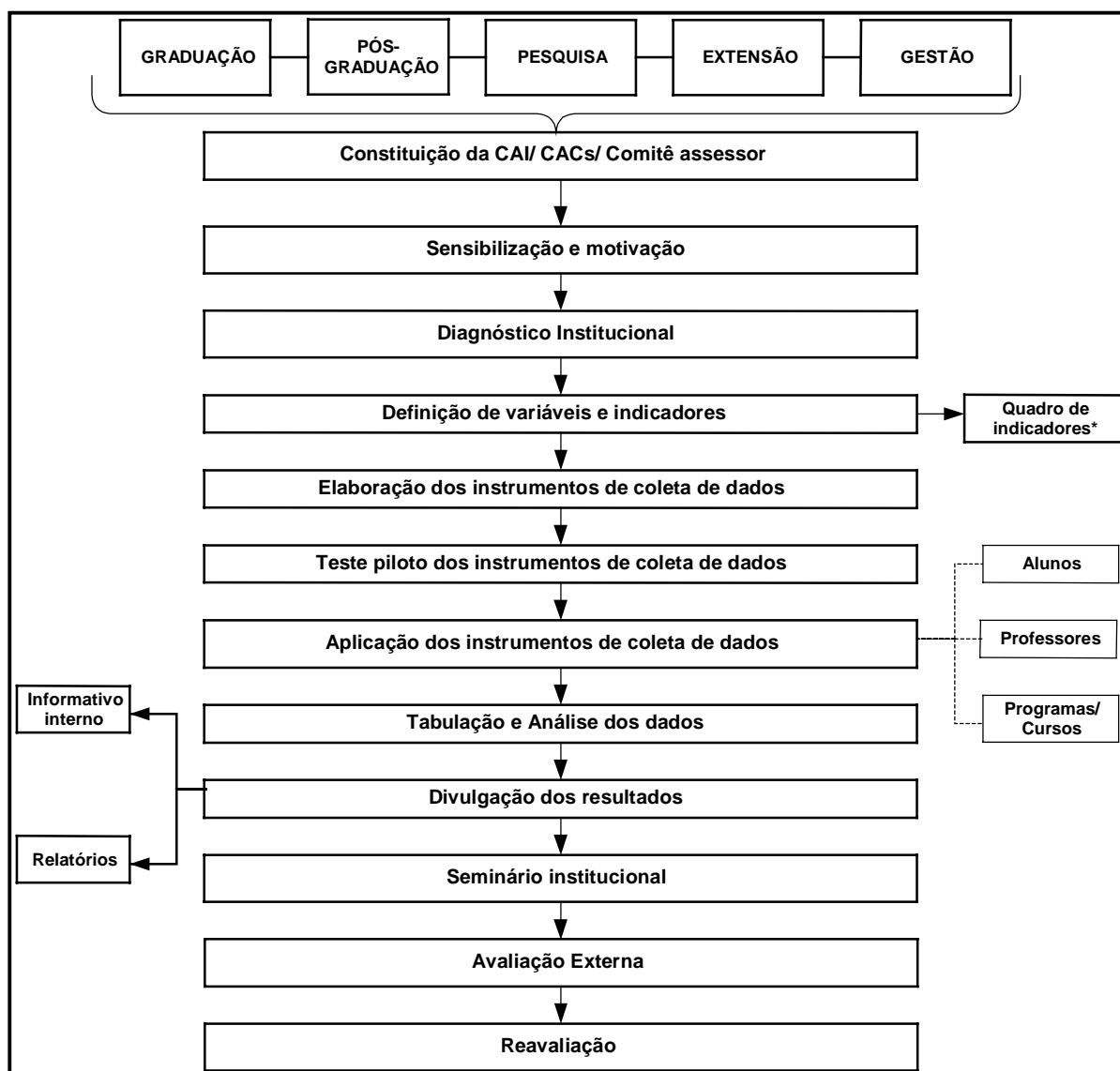


Figura 22 - Fluxo do processo de avaliação institucional da UNI1

A Figura 23 apresenta os indicadores de avaliação da UNI1.

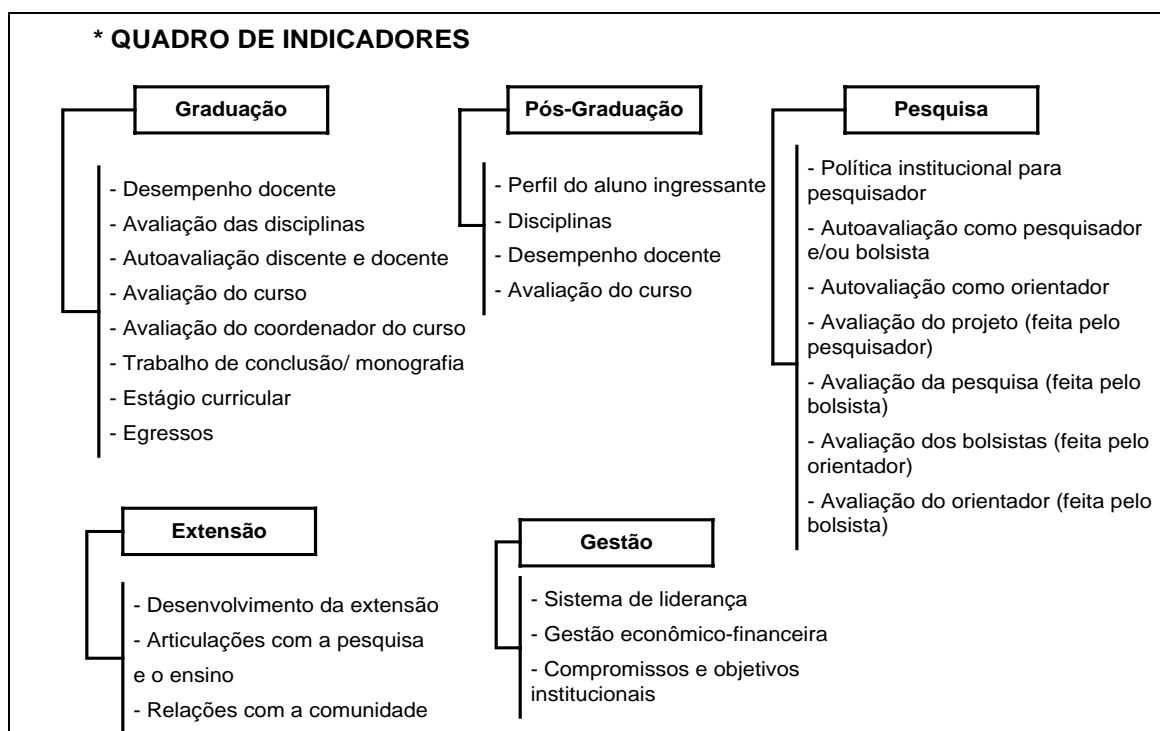


Figura 23 - Indicadores de avaliação institucional da UNI1

É oportuno comentar que o programa prevê avaliação tanto interna quanto externa da Universidade. Até o presente momento somente foi realizada a avaliação interna na Universidade através da elaboração e aplicação de instrumentos que visam avaliar a satisfação/ insatisfação dos públicos eleitos (alunos, professores, programas/ cursos) em relação a determinados aspectos institucionais.

Os resultados apurados no processo de avaliação interna são sumarizados de maneira muito particular em cada subcomissão de avaliação, as quais possuem suas próprias metodologias de trabalho, assim como, o poder de decisão frente às informações coletadas. No entanto, percebe-se que há sérias dificuldades no que tange a coleta e tratamento dos dados, visto que muitas variáveis estão envolvidas no processo. Além disso, há dificuldade em conseguir uma maior integração entre as subcomissões.

Verificou-se, também, que a Instituição vem preocupando-se em manter uma certa sistemática do processo, definindo indicadores capazes de avaliar os diferentes segmentos institucionais envolvidos. Pode-se dizer que a Instituição definiu um bom número de indicadores, conforme mostra a Figura 23, no entanto, tais indicadores estão apenas parcialmente explicitados em algumas dimensões de avaliação e, nesse sentido, ainda necessitam maiores desenvolvimentos.

As dimensões da graduação, pós-graduação e pesquisa já vêm sendo avaliadas há algum tempo e apresentam indicadores definidos com maior clareza; a dimensão da extensão ainda encontra dificuldades em estabelecer critérios adequados e parâmetros para a avaliação; e a dimensão da gestão ainda não foi formalmente avaliada. Verificou-se que isso acontece, principalmente, devido à dificuldade de definir indicadores e medir apropriadamente o desempenho da gestão. Cabe salientar que, devido à importância que tal dimensão possui no processo, a Instituição estuda a possibilidade de avaliar esta dimensão adotando outro modelo de avaliação: a proposta pelo Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP).

Considera-se que a definição de indicadores claros e confiáveis ainda é uma preocupação da Instituição, tendo em vista que será a partir destes indicadores que serão traduzidas as informações que subsidiarão o processo avaliativo.

Percebe-se, que nesta instituição a avaliação está intimamente relacionada com a criação e fortalecimento da cultura de avaliação como recurso que a auxiliará no processo de integração entre avaliação e planejamento institucional. Além disso, espera-se que tal cultura de avaliação sirva como instrumento capaz de unir as subcomissões de avaliação, que atualmente realizam os trabalhos de avaliação de forma isolada, sem haver cooperação, integração e discussão em equipe.

Percebeu-se que a UNIL vem tratando a questão da utilidade da avaliação de forma bastante comprometida com os diversos segmentos envolvidos no processo de avaliação. Algumas ações da instituição a esse respeito são visíveis, tais como: (i) criação de uma Assessoria de Avaliação Institucional responsável em planejar, coordenar e gerenciar atividades voltadas ao assunto; (ii) preocupação em fortalecer a cultura de avaliação na instituição; (iii) preocupação em integrar os resultados das subcomissões de avaliação e conseqüentemente as equipes que gerenciam os processos; (iv) desenvolvimento de uma metodologia capaz de avaliar a gestão universitária.

Tais ações evidenciam a responsabilidade da Instituição em considerar que o processo de avaliação institucional deve servir para qualificá-la em seus métodos de trabalho, na sua infra-estrutura, nos seus recursos humanos e nas relações com a comunidade. Vale dizer que, sendo uma Universidade comunitária, esse último aspecto, que aborda o relacionamento com a comunidade onde está inserida, é essencial para a Instituição atingir seus objetivos.

A Figura 24 apresenta o processo de **planejamento institucional** na UNI1, demonstrando os instrumentos que a Instituição utiliza para planejar suas atividades de longo, médio e curto prazo.

A Universidade possui três tipos de instrumentos que subsidiam o planejamento institucional. O primeiro instrumento é o PDI, um plano de longo prazo elaborado para um período de cinco anos. Tal plano identifica a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver.

O segundo instrumento para planejamento de médio prazo são os planos trienais, para um período de 3 anos. E o terceiro instrumento, de curto prazo, para um período de tempo anual é o Plano Geral (PG), que por sinal é o instrumento mais utilizado pela Instituição.

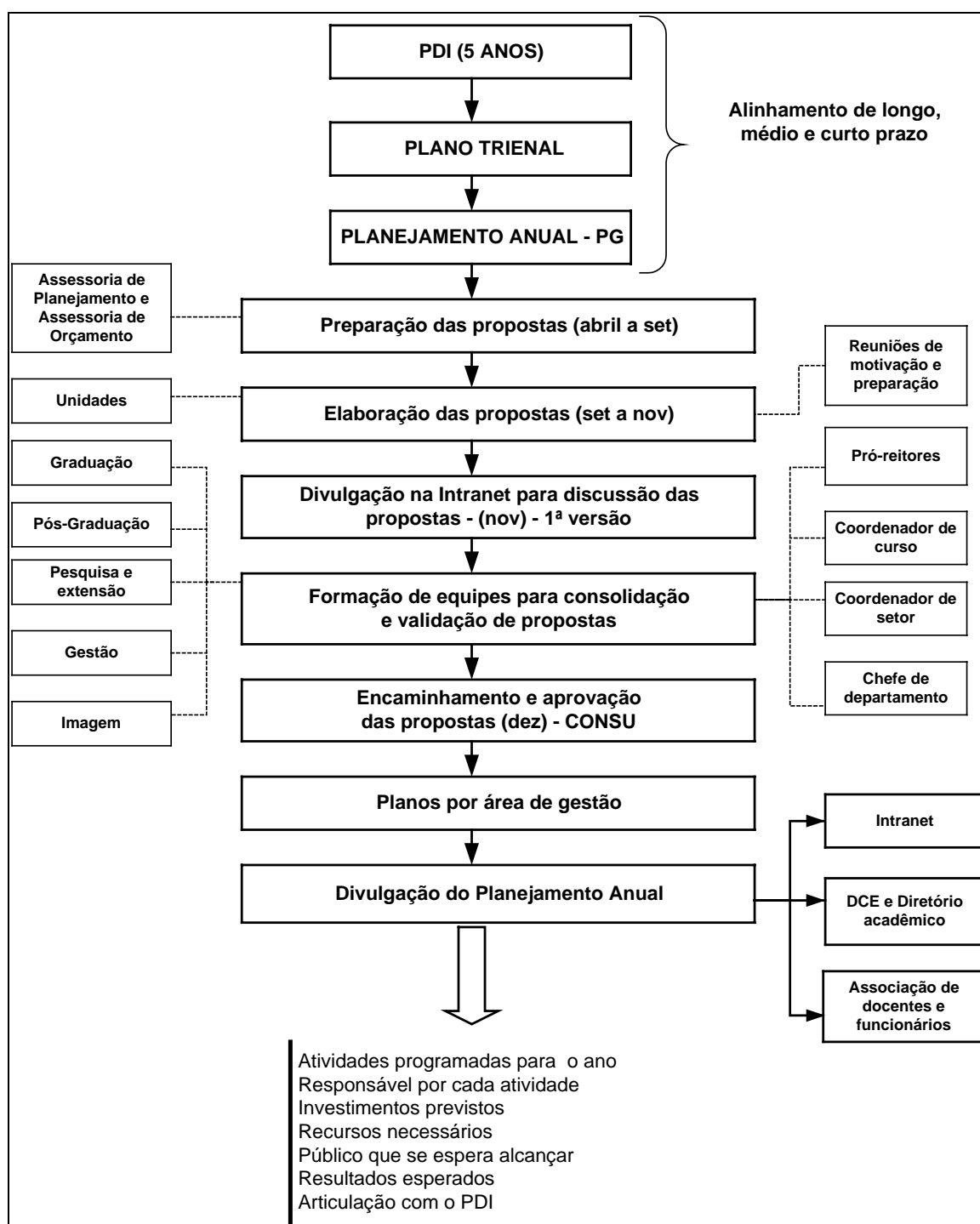


Figura 24 - Fluxo do processo de planejamento da UNI

Pode-se dizer que o PDI traça as grandes diretrizes para a Instituição atuar em um período de tempo mais longo, seguido dos planos trienais que são desenvolvidos pelas Unidades e aprovados pelas instâncias superiores e que recaem nos planos gerais, de maior operacionalidade e manuseio institucional.

É a partir do planejamento anual que são deflagradas as ações na Instituição, onde cabe a Assessoria de Planejamento e Orçamento preparar as propostas a serem encaminhadas para as Unidades iniciarem o processo de elaboração. Neste período acontecem reuniões para motivação, esclarecimentos e incentivos para a definição das mesmas.

A Universidade utiliza o sistema de Intranet para divulgar as propostas e colocá-las para discussão, a fim de proporcionar um maior nível de transparência e credibilidade ao processo. As etapas que seguem dizem respeito à aprovação dos planos pelas devidas instâncias superiores e divulgação dos resultados. Tais planos devem explicitar as atividades programadas para o ano, os responsáveis por cada atividade, os investimentos previstos, os recursos necessários, o público que se espera alcançar, os resultados esperados e a articulação do plano com o PDI.

De um modo geral, a partir da análise da Figura 24, pode-se dizer que o processo de planejamento institucional na UNI1 é desenvolvido para sanar orientações de curto prazo nas Unidades, a partir de um direcionador de longo prazo (PDI). No entanto, verifica-se que não ocorre o uso das informações vindas do processo de avaliação para orientar as ações da Instituição e, assim, auxiliar no processo de planejamento institucional. São dois processos conduzidos de forma praticamente independente.

6.1.2 UNI2

A seguir, a Figura 25 apresenta o fluxo do processo de **avaliação institucional** na UNI2, a qual possui como dimensões de avaliação as mesmas da UNI1, ou seja, ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão universitária. Tal Instituição também adota os princípios e diretrizes sugeridas pelo PAIUNG, respaldada no seu projeto institucional.

Da mesma forma expressada anteriormente, o fluxo procurou desenhar a trajetória do processo vivenciado pela Instituição, apresentando as etapas sugeridas pelo programa, a metodologia utilizada, os públicos envolvidos (alunos, professores, cursos/programas) e os produtos originados.

Importante salientar que tal Universidade cumpriu todas as etapas propostas pelo programa de avaliação, inclusive a avaliação externa e a reavaliação. No processo de avaliação externa foi convidada no ano de 1999 uma equipe de Reitores indicada pelo Conselho de Reitores da Hochschulrektorenkonferenz – HKR, da Alemanha, para fazer a

avaliação. Tal análise envolveu comunidade docente, discente, funcionários técnicos-administrativos, entidades externas e comunidade em geral.

Também foi feita pela Instituição a reavaliação do processo que proporcionou suporte para tomada de decisões em diferentes áreas da Universidade, inclusive, o repensar sobre o próprio desenvolvimento e condução do processo avaliativo.

Pode-se dizer que a Instituição, diferentemente das demais instituições que compõem o COMUNG, possui um estilo diferenciado de conduzir o processo de avaliação. Num primeiro momento, foi feito e finalizado todo o ciclo avaliativo, com a construção e aplicação de instrumentos que visavam medir os índices de satisfação/ insatisfação da comunidade universitária. No entanto, atualmente essa não é a sistemática adotada pela Instituição e que compõem o programa de avaliação.

Através das entrevistas foi possível concluir que tal procedimento adotado neste primeiro ciclo foi considerado fundamental para a Instituição mapear o ambiente em que estava inserida, conhecendo-se melhor, organizando os seus dados e processos internos, verificando de que forma poderia melhorar seu desempenho geral.

Desta forma, foi possível concluir que a Universidade não adota como fim à aplicação de instrumentos periodicamente, isso foi feito somente uma vez, no primeiro ciclo de avaliação, o qual originou subsídios para as Unidades debaterem internamente suas próprias pautas de discussão.

Logo, as dimensões de avaliação propostas pelo programa e adotadas pela Universidade no seu projeto institucional, seguiram as etapas estabelecidas pelo PAIUNG, mas são consideradas como elementos de discussão para a Instituição, ou seja, roteiros mínimos que orientam as ações das diferentes instâncias institucionais e que instigam outros níveis de debate, conforme mostra a Figura 26.

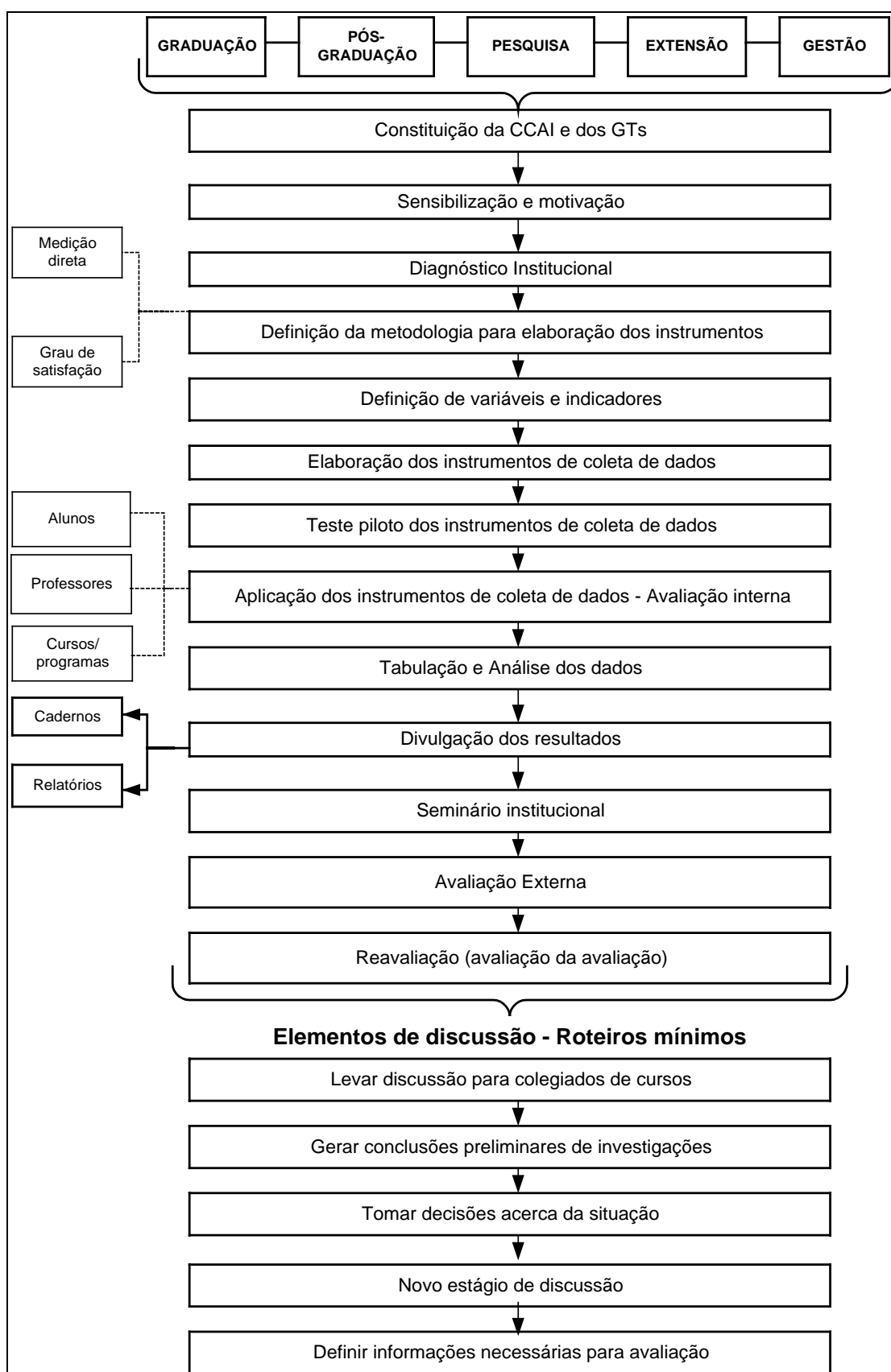


Figura 25 - Fluxo do processo de avaliação institucional da UNI2

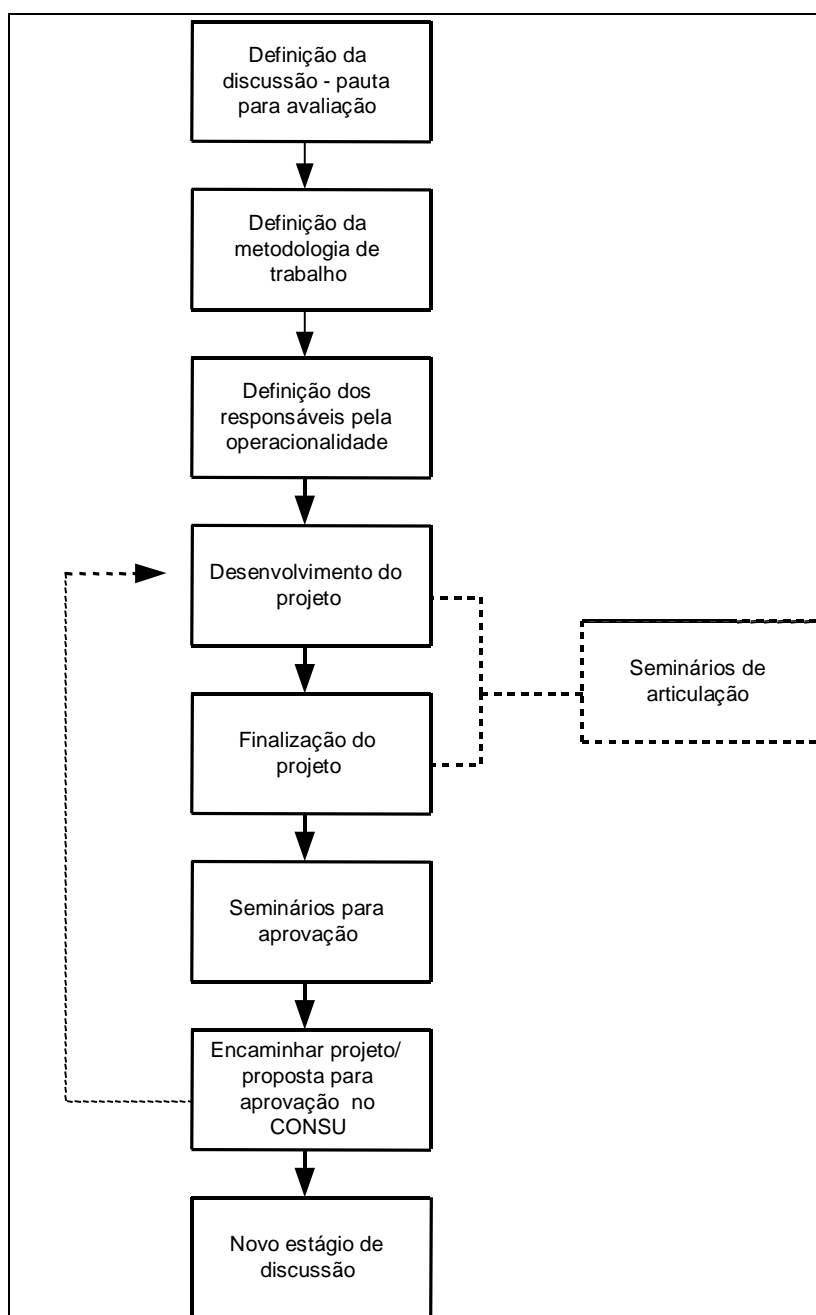


Figura 26 - Fluxo geral do processo de avaliação institucional da UNI2

Na Figura 26, procurou-se, de um modo mais sintético, construir um esboço do que na realidade acontece hoje na Instituição em termos de processo avaliativo.

Verifica-se que há a definição da pauta de avaliação, ou seja, o assunto que estará presente na Universidade em determinado período de tempo, por exemplo, o plano de carreira docente. A partir desta definição haverá a escolha da metodologia de trabalho a ser adotada juntamente com a definição dos responsáveis pela operacionalidade do assunto. Em seqüência, o desenvolvimento e finalização do projeto e, neste momento, é usual na

Instituição a realização de seminários de articulação. Pode-se dizer que há a presença constante de reuniões a fim de haver o envolvimento e comprometimento de todos com a realização das atividades, assim como, para delegar responsabilidades.

Após a conclusão dos trabalhos, os mesmos são encaminhados para apreciação e aprovação no Conselho Universitário, instância máxima deliberativa da Universidade, que poderá tomar decisões no âmbito tanto de aprovação do projeto quanto resolver que haja ainda a necessidade de realização de outros seminários para articulação. Finalizando, os produtos destes diversos estágios de discussão geram novas pautas para o processo de avaliação acontecer na Universidade.

O uso e acompanhamento de indicadores são incipientes nesta Universidade. Observa-se que eles não fazem parte da cultura institucional vigente.

Em relação ao processo de **planejamento institucional**, a Figura 27 demonstra os instrumentos que são utilizados pela Universidade no planejamento de longo, médio e curto prazo.

Verificou-se que o planejamento na Instituição segue uma linha diretriz semelhante ao processo de avaliação institucional, ou seja, sendo desenvolvido através de reuniões de sistematização constantes e com o envolvimento das Unidades e Reitoria. Tal sistemática adotada é caracterizada pela Instituição como sendo de uma gestão democrática, que procura sempre envolver os diversos sujeitos que afetam e são afetados pelas políticas institucionais.

O PDI, instrumento de longo prazo, é desenvolvido pela Instituição para um período de 10 anos, sendo revisado a cada plano plurianual (PP) de 3 anos. É neste plano plurianual que ocorre o grande foco de debate da Instituição, a fim de elaborar de forma mais realista possível o planejamento anual, de curto prazo. Este planejamento anual possui dois importantes instrumentos, a RDO e o OP. Cabe salientar que a RDO fornece as linhas gerais para a realização do OP.

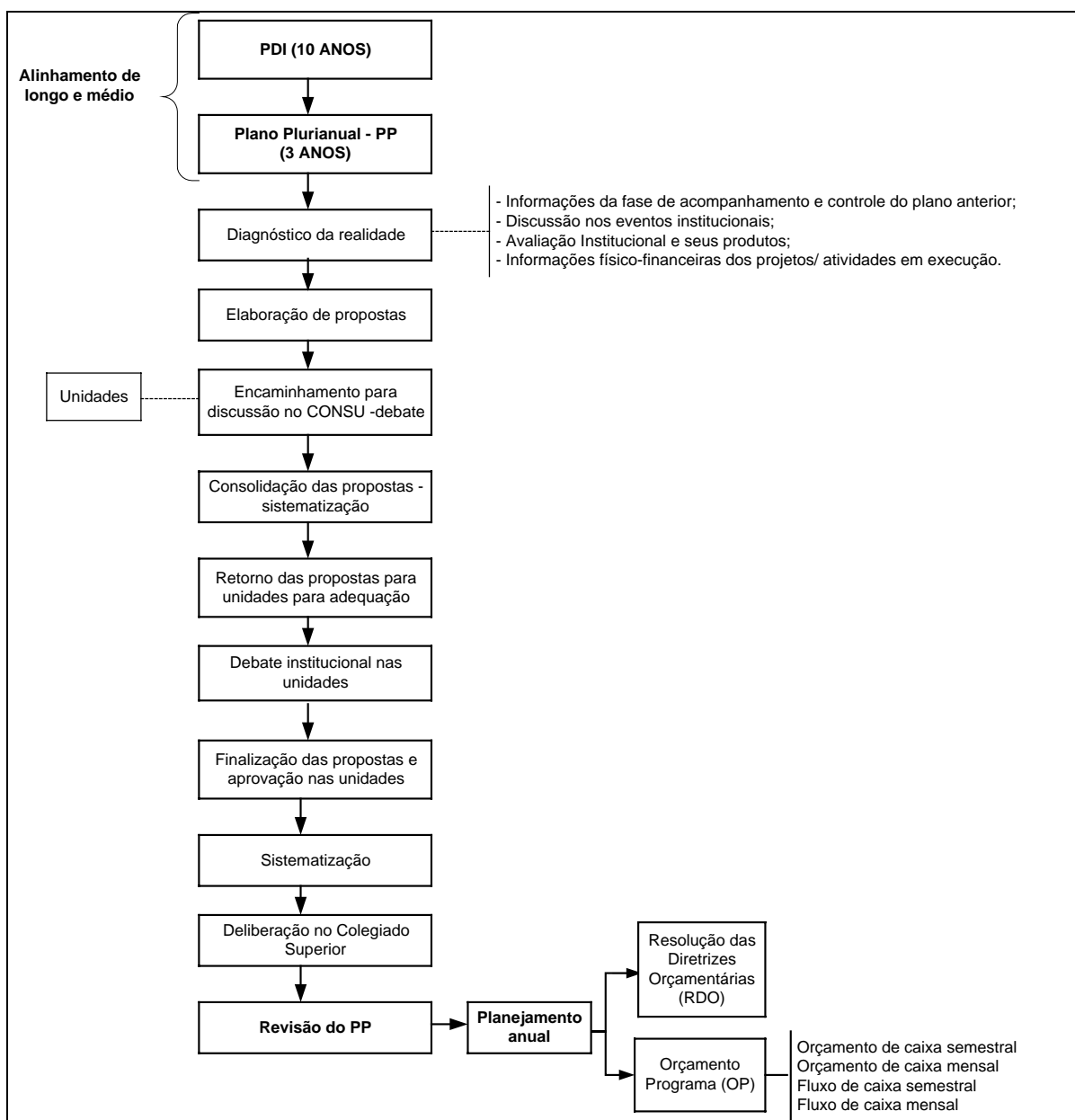


Figura 27 - Fluxo do processo de planejamento da UNI2

Oportuno frisar que para a realização do PP, na etapa do diagnóstico institucional, a Universidade utiliza os resultados do processo de avaliação institucional, principalmente por este ser concebido de forma diferenciada. Como exemplo, atualmente há uma intensa discussão na Universidade sobre o peso na folha de pagamento de um quadro de pessoal formado na sua grande maioria por professores 40 h/a, assim como, quais são as áreas de conhecimento que serão contempladas quanto ao apoio para qualificação em termos de doutoramento.

6.1.3 UNI3

A Figura 28 apresenta o fluxo do processo de **avaliação institucional** na UNI3, Instituição que aderiu no ano de 2001 a metodologia proposta pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). São 14 as dimensões de avaliação que a Universidade adota em seu modelo avaliativo, o qual procura integrar, de um modo bastante abrangente, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão da Universidade, ou seja, as dimensões propostas pelo modelo PAIUNG.

Uma característica bastante interessante nesta Universidade é a construção da sua metodologia de trabalho através do envolvimento e comprometimento de toda a Instituição. Houve um trabalho bastante minucioso no sentido de dar respaldo a cada etapa a ser desenvolvida ao longo do processo, visto que, a metodologia proposta pelo CRUB somente indica as diretrizes gerais para avaliação em cada uma das dimensões, não fornecendo as ferramentas necessárias à sua operacionalidade.

Logo, foi preciso um esforço coordenado por parte da Reitoria da Instituição, que assumiu o processo como uma questão institucional, aliado à ampla participação de Diretores de Escolas e funcionários para a construção de todo o processo.

Foram definidas comissões e sub-comissões para avaliação na Universidade, sendo a comissão coordenadora a responsável em alavancar o processo, em gerenciar as atividades, em dar o apoio necessário para que as ações estivessem em consonância.

A Figura 28 mostra as etapas já consolidadas pela Universidade, salientando que atualmente a fase em que a mesma se encontra é na elaboração e envio de relatório preliminar ao CRUB apresentando tanto os dados quantitativos que foram levantados junto à população eleita (alunos, professores, funcionários, entidades parceiras e população em geral) na pesquisa sobre o grau de satisfação, quanto à análise qualitativa de cada Escola, a fim de mostrar a realidade em que se encontra a Instituição.

Ao longo de todo esse processo é visível verificar que o grande instrumento de avaliação na Universidade são os questionários que foram elaborados a partir do envolvimento direto da comissão e sub-comissão de avaliação. Sua construção envolveu uma série de procedimentos como a definição dos objetivos gerais e específicos por dimensão a ser avaliada, a elaboração da matriz de correlação e estabelecimento de indicadores.

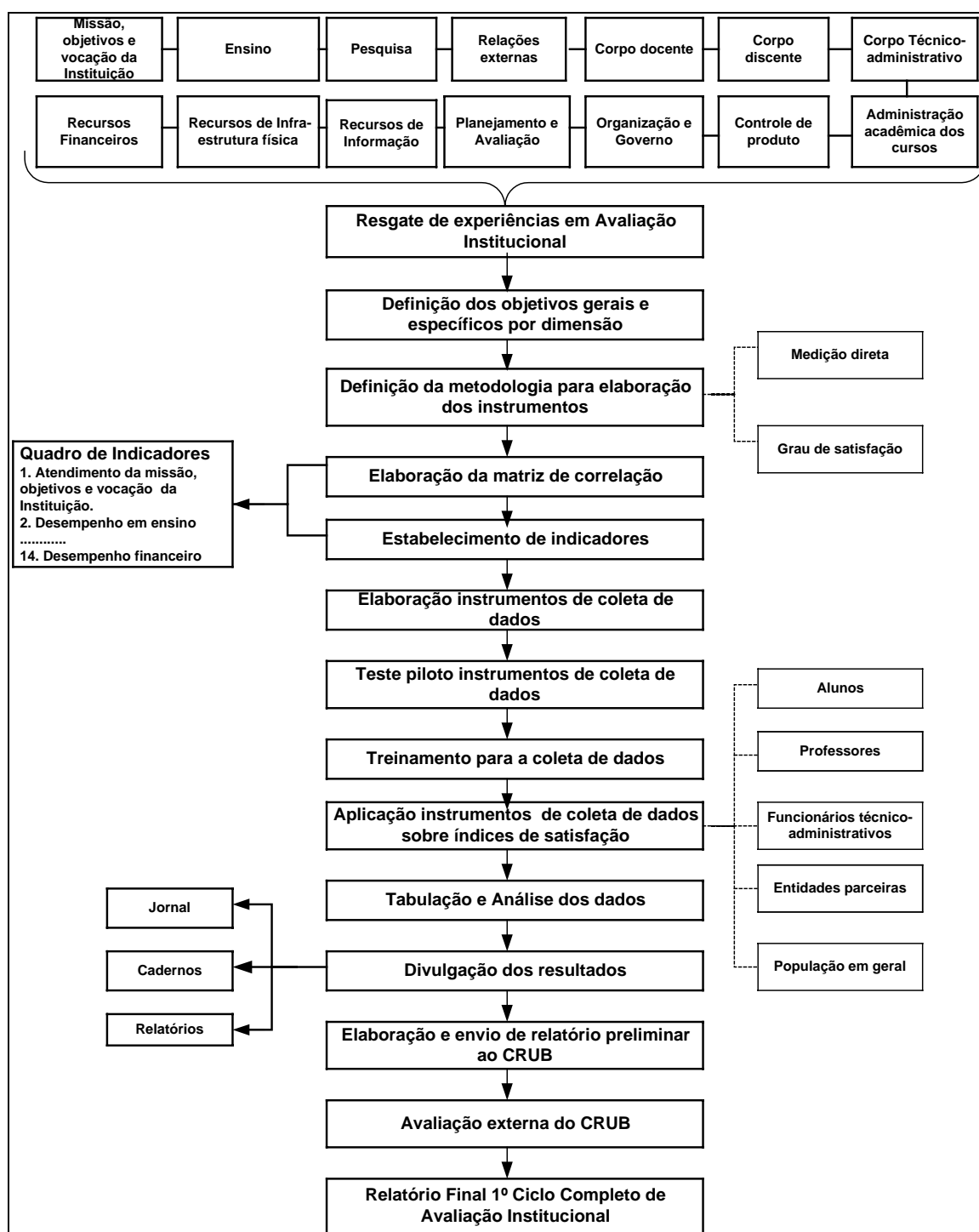


Figura 28 - Fluxo do processo de avaliação institucional da UNI3

No que tange aos indicadores de avaliação, os mesmos estão apresentados no Apêndice 3 deste trabalho. Neste sentido, pode-se dizer que a Universidade estabeleceu um grande número de indicadores por dimensão avaliada, o que tornou o processo moroso. Além disso, alguns indicadores são de difícil medição, caracterizando mais um dado qualitativo do que quantitativo. Entende-se que a dificuldade em estabelecer critérios claros e

realisticamente mensuráveis variou de dimensão para dimensão, demonstrando que a dimensão 1 - missão, objetivos e vocação da instituição e a dimensão 10 - organização e governo, foram as mais difíceis em termos de estabelecimento de indicadores.

No total foram apurados 360 indicadores de avaliação. Esse número de indicadores é difícil de gerenciar e, possivelmente, as etapas posteriores sofreram em função deste dimensionamento.

Após a realização da pesquisa, os dados foram processados e publicados, na sua forma bruta, em jornais, cadernos e relatórios internos, ficando sob a responsabilidade de cada Diretor de Escola proceder da forma que melhor lhe coubesse para divulgação dos resultados junto aos docentes e discentes.

Verificou-se que, além dos indicadores levantados, outro problema reside na tabulação e análise dos dados. Acredita-se que o custo do processo de avaliação nesta Instituição é significativo, visto que, ao aplicar os questionários nos respectivos públicos, posteriormente os dados são remetidos para uma empresa em SP que faz o processamento dos dados, tendo em vista que a Universidade não possui uma máquina de leitura de cartões que comporte a estrutura do instrumento elaborado.

Posteriormente, os dados são novamente lançados no sistema da Universidade, havendo a necessidade de ajustes, onde são gerados os relatórios por curso e geral da Instituição. Ressalta-se que há despesas inerentes a papel de impressão e pessoal para aplicação dos instrumentos. Além disso, por ser um modelo do CRUB, a sua adesão requer que seja paga uma quantia estipulada junto ao Conselho de Reitores custeando despesas de transporte, assessoria, entre outras.

Atualmente a Instituição possui uma série histórica de cinco avaliações do desempenho docente feita pelos alunos e acredita que tais informações são de extrema importância no sentido de proporcionar um acompanhamento geral do desempenho dos professores, fornecendo ferramentas para que tanto Diretores de Escolas quanto professores tomem decisões em prol da melhoria das suas atividades. É uma radiografia do curso, da Instituição em determinado período de tempo e cabe, posteriormente, através da análise qualitativa dos dados demonstrar o quão 'evolutivo' apresentou-se o quadro docente acerca dos fatores considerados relevantes na avaliação.

A Figura 29 a seguir apresenta o processo de **planejamento institucional** da UNI3.

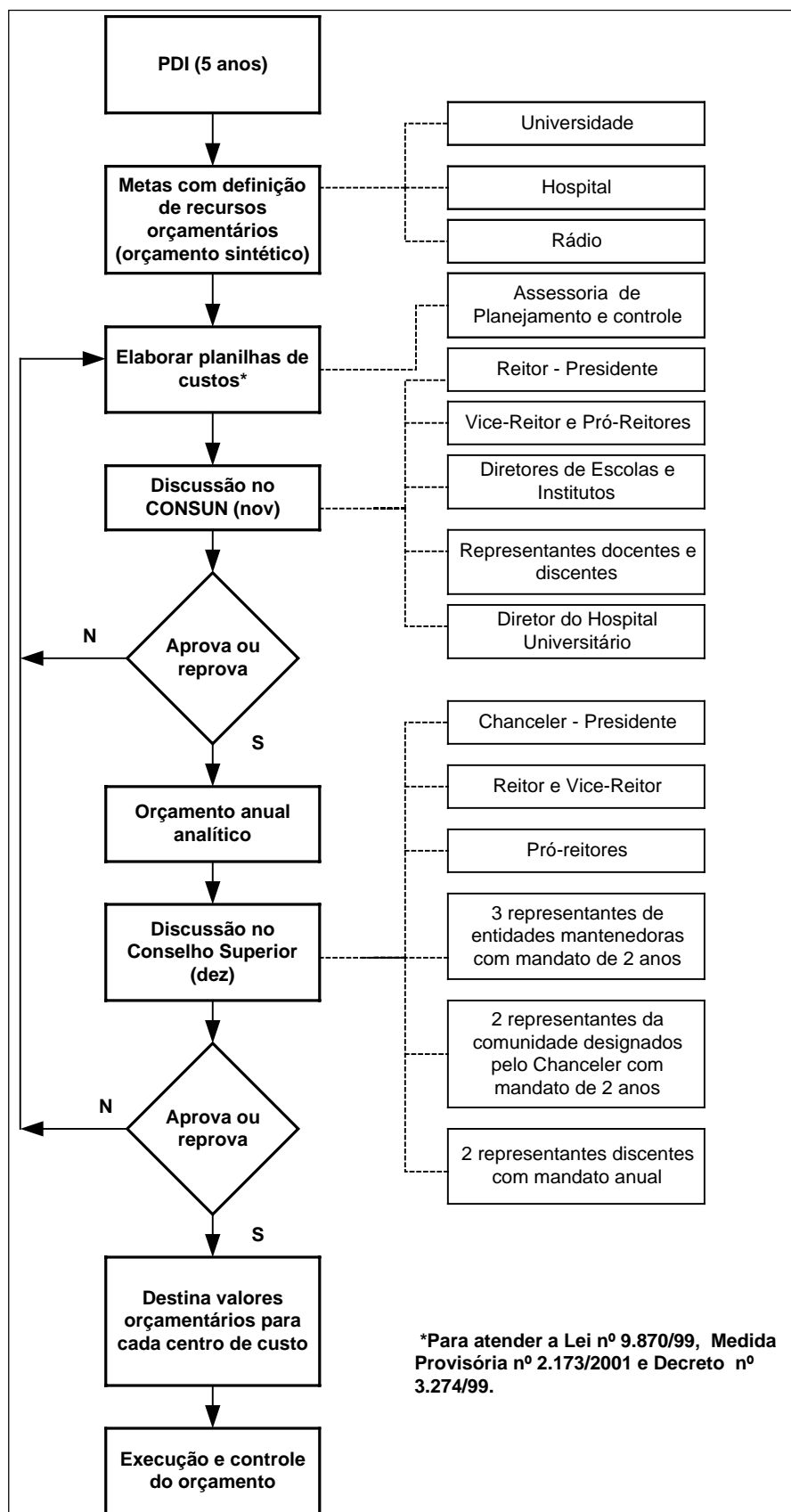


Figura 29 - Fluxo do processo de planejamento da UNI3

Pode-se dizer que o processo de planejamento institucional na UNI3 é bastante incipiente, principalmente no que tange ao longo prazo. A Universidade possui dois instrumentos de gestão: o PDI e o orçamento anual.

O PDI é um instrumento de longo prazo, utilizado para realizar o planejamento de cinco anos. Recentemente, a Instituição elaborou o primeiro PDI, e, atualmente, o mesmo encontra-se em processos de ajustes após aprovação do documento pelo MEC.

O orçamento anual é o principal instrumento de planejamento de curto prazo da Instituição e está inserido no PDI em uma forma sintética. A partir deste instrumento é que inicia o processo de planejamento propriamente dito na Instituição, onde são elaboradas as planilhas de custos que definem as mensalidades escolares pela Assessoria de Planejamento e Controle a fim de atender o que estipula a Lei nº 9.870/99, Medida Provisória nº 2.173/2001 e Decreto nº 3.274/99.

Tais planilhas são encaminhadas para discussão no Conselho Universitário, que aprova ou reprovava a proposta, geralmente no mês de novembro de cada ano. Aprovada a planilha de custos, inicia a elaboração do orçamento analítico para o ano seguinte, o qual é encaminhado, no mês de dezembro de cada ano, para o Conselho Superior para apreciação e decisão.

Se aprovado o orçamento pela instância superior há a continuação do processo através da destinação de valores para cada centro de custos e execução e controle do orçamento.

O que se pode verificar é que as atividades de planejamento estão embasadas em elaboração de orçamentos e controles internos de curto prazo. Ainda não está ocorrendo nesta Instituição a integração do processo de avaliação institucional ao processo de planejamento institucional, possivelmente porque a experiência de avaliação ainda é recente na Instituição. A mesma pretende fechar esse primeiro ciclo avaliatório e fazer uma reavaliação de todo o processo, a fim de melhorá-lo e torná-lo um instrumento de gestão.

Por outro lado, ficou evidenciado através das entrevistas e conversas informais com os dirigentes da Instituição, o esforço, a dedicação e o empenho em integrar ambos os processos. Inclusive, visualizou-se a implementação da mesma metodologia implantada no início do processo de avaliação para o processo de planejamento, havendo a preocupação em

seguir as mesmas linhas de trabalho, criando estruturas similares que podem facilitar a integração.

6.1.4. Uma análise comparada das três instituições

As pesquisas evidenciaram que as três instituições de ensino possuem suas peculiaridades no que tange ao desenvolvimento do processo de avaliação e planejamento institucional.

Sendo instituições comunitárias, segmento que faz parte do setor privado de ensino superior e que possui características diferenciadas, conduzem seus processos levando em consideração a região onde estão inseridas. Por este motivo, percebeu-se em vários momentos a preocupação em atingir e medir o que o público externo espera da Instituição.

No entanto, a maioria dos esforços ainda concentra-se no público interno, em buscar ‘acertar’ o método de trabalho, os indicadores de avaliação e a partir dele os instrumentos avaliativos, em envolver de forma mais atuante as comissões de avaliação institucional de modo a integrar subcomissões, visto que, o forte da avaliação institucional ainda está centrada no ensino de graduação.

Considera-se um fator preocupante e de extrema relevância, a avaliação da gestão universitária, um ponto deficiente nas instituições estudadas. Vários foram os momentos de reflexão a cerca do porque ainda não foram desenvolvidos e aplicados instrumentos gerenciais que objetivem, de forma sistemática, avaliar esta dimensão. Sabe-se que por estar envolvendo níveis hierárquicos mais estratégicos, é preciso pensar, planejar, construir um método que realmente consiga identificar fragilidades e potencialidades.

No entanto, a geração de conflitos, inquietação e resistência sobre o como fazer essa avaliação (gestão) está bastante presente nas instituições e considera-se que um esforço integrado para avaliar esta dimensão pode ser vantajoso na condução das avaliações das demais dimensões. Por um lado, questiona-se o fato de que a população universitária almeja contribuir para a melhoria geral da qualidade institucional e não somente avaliar o resultado final, que seria o desempenho do professor em sala de aula, a coordenação de curso, etc. Acredita-se que tais resultados são frutos da estrutura vigente, ou seja, das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, de extensão, da missão da Universidade, da sua proposta de gestão, do seu estilo de gerenciamento, do clima e cultura organizacional.

Por outro lado, verifica-se que a cultura de avaliação está presente nas instituições pesquisadas, visto que, desde 1994 quando houve a adesão ao programa PAIUNG de avaliação, esforços foram feitos por parte das instituições a fim de desenvolver o programa, envolvendo toda a comunidade acadêmica. Também, é preciso considerar que, anterior ao surgimento do PAIUNG, a partir das diretrizes gerais fixadas pelo PAIUB, as instituições de alguma forma avaliavam o desempenho dos professores a fim de buscar melhorias no ambiente de trabalho. Porém, nesta época, o que se percebeu foi que as ações institucionais não possuíam tanto impacto na vida acadêmica, tampouco para a melhoria do curso e da qualificação docente. Tais esforços ficavam restritos a Pró-reitoria de graduação das Instituições, não envolvendo outras Pró-reitorias e a Reitoria.

A partir do PAIUNG, o que aconteceu foi que ações integradas foram coordenadas tendo em vista que havia o suporte do COMUNG que escolheu uma Universidade para ser a coordenadora do processo de avaliação institucional nas comunitárias. Tal fato proporcionou condições motivadoras para trocas de experiências entre as instituições, ao programar reuniões de trabalhos em instituições diferenciadas e em momentos diferenciados, ao conduzir o desenvolvimento do programa de avaliação em cada Instituição, ao convidar autoridades no assunto para debater o que estava acontecendo em âmbito nacional e regional, assim como, ao planejar seminários sobre o assunto.

Enfim, percebeu-se que houve um crescimento expressivo ao instigar que cada Instituição desenvolvesse o seu processo avaliativo interno, à luz do que propunha o PAIUNG, porém esbarrava-se sempre na questão de que cada Instituição é diferenciada das demais e está inserida em uma região que também é diferenciada. Assim, problemas como possuir profissionais somente para a avaliação é uma discussão ainda latente. A partir de algum sofrimento que o processo gerou, hoje, algumas instituições alocaram profissionais 40 h/a para conduzir as ações e criaram uma estrutura para comportar o processo de avaliação, como verificado na UNI1 e UNI3.

Neste sentido, o que se pode dizer é que devido à utilidade do processo de avaliação nas instituições, o mesmo recebe respaldo das reitorias, atribuindo às pessoas que compõem a comissão ou que coordenam o processo poder decisório para levar adiante as atividades e ter com isso o apoio dos chefes de setores, dos coordenadores de cursos, dos diretores de escolas, das Pró-reitorias e da Reitoria da Instituição.

Em relação a adotar a metodologia proposta pelo PAIUNG ou pelo CRUB, acredita-se que esta é uma questão meramente operacional, visto que, o processo é desenvolvido pela instituição de ensino tendo por base algumas linhas diretrizes que o orientam. O grande diferencial está no fato de que as dimensões do PAIUNG foram mais detalhadas no modelo CRUB, chegando alguns aspectos a serem consideradas dimensões isoladas. Por exemplo, acredita-se que a dimensão *gestão* do PAIUNG está incorporada ao modelo CRUB através das dimensões: *missão, objetivos e vocação da instituição; recursos financeiros; recursos de infra-estrutura física; recursos de informação; corpo técnico-administrativo; planejamento e avaliação; organização e governo.*

A dimensão *ensino* do PAIUNG corresponde à dimensão *ensino* do CRUB e outras dimensões que foram criadas isoladamente como: *corpo docente; corpo discente e administração acadêmica dos cursos.* Logo, a diferença reside na maneira como os processos são concebidos, até porque o modelo CRUB é bastante flexível quanto ao uso de cada uma das dimensões propostas, ficando a critério de cada Instituição a adoção das mesmas e/ou criação de outras novas.

Quanto à condução do processo de planejamento institucional, verificou-se que ainda é uma questão que requer desenvolvimentos nas diversas instituições, visto que essas passaram a dar uma importância maior ao processo somente a partir do momento em que o MEC exigiu um esforço das instituições no planejamento de longo prazo, através do PDI.

Neste sentido, pode-se dizer que das três instituições de ensino, somente a UNI2 possui maior experiência neste processo, visto que, é uma Instituição que está no mercado a um período de tempo considerável, que coordena o processo de avaliação nas comunitárias, que completou todas as fases de avaliação institucional e, atualmente, está integrando a avaliação ao processo de planejamento institucional. As demais instituições estão trabalhando para que isso aconteça, coordenando ações de modo a fazer com que os processos não sejam estanques e aconteçam de forma isolada. Acredita-se que nos próximos anos elas consigam alcançar essas metas.

6.2. Proposta de avaliação institucional integrada ao planejamento anual

Levando-se em consideração o estudo realizado nas universidades pesquisadas, o referencial teórico adotado, bem como as experiências de avaliação em outras instituições que fazem parte do COMUNG, foi elaborada uma proposta para conduzir de forma integrada os processos de avaliação e planejamento anual.

Tal proposta pode ser considerada uma abordagem genérica para viabilizar a integração entre ambos os processos institucionais, de modo a reforçar os relacionamentos entre os mesmos, apresentando respostas rápidas às mudanças que são impostas ao ambiente institucional. Também, é oportuno salientar a preocupação em fornecer estrutura (organização e seqüenciamento) e ao mesmo tempo flexibilidade (possibilidade de adaptação) aos processos de avaliação e planejamento, visto que, considera-se neste contexto as particularidades de cada instituição de ensino, a forma de trabalho que cada uma desenvolve em prol da região onde está inserida, assim como as dificuldades que os temas abordados (avaliação e planejamento) ainda despertam nas instituições.

Aponta Trigueiro (2002) que o trabalho de construção de uma nova condição institucional e de gestão das IES no País é dos mais sensíveis e difíceis no momento, pois envolve não apenas a formulação de modelos e discussões técnicas, como aquelas que afetam o planejamento e à avaliação, mas, principalmente, porque precisam ser amplamente negociados e discutidos com toda a comunidade interna e externa. Na sua concepção, cada tipo de instituição, pública ou privada possui seus próprios desafios e especificidades nesse processo de discussão e negociação de novas propostas de desenvolvimento institucional.

6.2.1. Apresentação da estrutura geral de avaliação e planejamento

A proposta que será apresentada foi inspirada nas realidades mencionadas e objetiva integrar a avaliação ao planejamento anual considerando variáveis como o tempo, os elementos e as pessoas envolvidas.

A proposta de integração apóia-se em cinco pilares. O primeiro pilar contempla a integração entre os **elementos** de avaliação e planejamento; o segundo pilar prevê o uso de **indicadores** orientados ao planejamento; o terceiro pilar refere-se ao seqüenciamento das **atividades** anuais de avaliação e planejamento; o quarto pilar, contempla o estabelecimento do **ciclo integrado** de avaliação e planejamento e o último pilar propõe a integração dos

recursos humanos nos processos de avaliação e planejamento. Os cinco pilares serão apresentados em detalhe a seguir.

6.2.2. Primeiro pilar - Integração entre os elementos de avaliação e planejamento

Para assegurar a integração entre a avaliação institucional e o planejamento anual, propõe-se que os elementos abordados em ambos os processos sejam associados diretamente. A Figura 30 apresenta uma proposta de elementos a serem avaliados. Os blocos correspondentes a avaliação e ao planejamento estão dispostos lado a lado, e é possível observar a perfeita associação entre os elementos a serem avaliados e aqueles que serão objeto do planejamento.

Como pode ser visto na Figura 30, propõe-se que os processos sejam conduzidos a partir das cinco dimensões do PAIUNG (ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão). Pode-se dizer que, a partir do relato das experiências que foram descritas no Capítulo 5 deste trabalho, reforçado pela participação em reuniões de trabalho nas instituições, seminários e encontros do COMUNG, observou-se que o modelo do PAIUNG, na medida do possível e dentro da realidade de cada instituição, apresentou resultados que melhoraram os seus processos internos. As melhorias puderam ser observadas desde a organização de banco de dados institucionais, revisão de projetos político-pedagógicos, confecção do PDI, levantamento de satisfação da comunidade, até a reestruturação interna dos postos de trabalho.

Conforme ilustra a Figura 30, os elementos selecionados para serem avaliados abordam determinadas informações, que irão subsidiar o processo de planejamento. Tais elementos levarão em consideração alguns indicadores que serão detalhados no próximo item. Cabe salientar que os elementos apresentados foram escolhidos a partir de critérios como de utilidade e relevância para condução de ambos os processos, conforme enfatizado por diversos autores, entre os quais Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1969; Díaz, 1995; Bielschowski, 1996; House, 2000 e Fernández, 2000.

Vale ressaltar que, no que concerne a este primeiro pilar, o aspecto mais importante não é a lista de elementos em si. Cada universidade pode adaptar a lista de elementos de forma a atender suas particularidades. O aspecto essencial é o paralelismo entre os elementos da avaliação e do planejamento. Esses elementos devem ser pensados em conjunto, facilitando, desde a origem, a integração entre os processos de planejamento e gestão.

Avaliação Anual	Planejamento Anual
Pesquisa	Pesquisa
Infra-estrutura de apoio	Infra-estrutura de apoio
Fontes de financiamento	Fontes de financiamento
Qualificação dos pesquisadores	Qualificação dos pesquisadores
Participação em congressos/ encontros/ jornadas	Participação em congressos/ encontros/ jornadas
Participação discente em pesquisas	Participação discente em pesquisas
Realização de eventos científicos	Realização de eventos científicos
Projetos de pesquisa	Projetos de pesquisa
Publicações	Publicações
Extensão	Extensão
Infra-estrutura de apoio	Infra-estrutura de apoio
Demanda de cursos	Ofertas de cursos
Cursos ofertados	Ofertas de cursos
Eventos de extensão	Eventos de extensão
Prestação de serviços	Prestação de serviços
Produção e publicações de extensão	Produção e publicações de extensão
Ensino de Graduação	Ensino de Graduação
Projeto pedagógico	Revisão do projeto pedagógico
Infra-estrutura de apoio	Infra-estrutura de apoio
Qualificação do quadro docente	Qualificação do quadro docente
Demanda de cursos	Oferta de cursos
Participação discente em publicações, congressos, semanas acadêmicas, etc.	Participação discente em publicações, congressos, semanas acadêmicas, etc.
Participação discente em atividades curriculares e extra-curriculares	Participação discente em atividades curriculares e extra-curriculares
Desempenho dos cursos e disciplinas	Alterações curriculares
Formação de alunos	Formaturas, mídia
Ensino de Pós-Graduação	Ensino de Pós-Graduação
Projeto pedagógico	Revisão do projeto pedagógico
Infra-estrutura de apoio	Infra-estrutura de apoio
Qualificação do quadro docente	Qualificação do quadro docente
Demanda de cursos	Oferta de cursos
Participação em congressos, semanas acadêmicas, etc.	Participação em congressos, semanas acadêmicas, etc.
Desempenho dos cursos e disciplinas	Alterações curriculares
Publicações	Publicações
Gestão	Gestão
Políticas institucionais	Revisão do PDI
Estrutura organizacional	Revisão da estrutura organizacional
Infra-estrutura de apoio	Infra-estrutura de apoio
Capacitação de docentes e funcionários	Revisão do plano de capacitação docente e funcionários
Qualificação de docentes e funcionários	Revisão do quadro docente e funcionários (contratação/ dispensa)
Volume de recursos financeiros	Fontes de financiamento
Distribuição de recursos financeiros	Distribuição de recursos financeiros
Imagem da instituição junto à comunidade	Consolidação da imagem institucional

Figura 30 - Paralelismo entre os elementos de avaliação e planejamento

Pode-se verificar que cada uma das dimensões, embora tenham elementos comuns a serem avaliados, por exemplo, infra-estrutura de apoio, os mesmos, raramente, terão a mesma avaliação (a infra-estrutura de apoio à graduação é diferente da infra-estrutura de apoio à pós-graduação ou à pesquisa). Logo, é preciso que a instituição fique atenta a esses detalhes que poderá ser um limitador caso seja apurado de maneira equivocada, ou seja, sendo avaliada através dos mesmos números para todas as dimensões. Tal ponto é a preocupação central do próximo pilar da proposta.

6.2.3. Segundo pilar - Uso de indicadores orientados ao planejamento

O segundo pilar da proposta refere-se à seleção dos indicadores que serão utilizados na avaliação de cada elemento apresentado na Figura 31.

Salienta-se que tal ponto é considerado como um dos mais delicados da proposta. Conforme explicitado no capítulo anterior, os indicadores utilizados pelas instituições para o processo de avaliação, encontram-se em diferentes estágios e, conseqüentemente, as respostas obtidas, muitas vezes, são inapropriadas/ inadequadas, ou porque foram mal conduzidas na fase de planejamento ou porque as informações coletadas são demasiadas, o que posteriormente irá dificultar a sua utilização.

Na concepção de Schwartzman (1997), a construção de indicadores para universidades não é uma tarefa fácil, salientando que o melhor entendimento dos vários indicadores e o aprimoramento das estatísticas podem ser elementos importantes na construção de uma linguagem comum que poderão ter nestas informações verdadeiros sinalizadores para mudanças internas. Entende-se que a quantidade de indicadores a serem avaliados por dimensão não é o aspecto mais importante, mas sim a qualidade dos indicadores no que concerne a *possibilidade de auxiliarem no planejamento*. Assim, o aspecto essencial deste segundo pilar é garantir que os indicadores utilizados serão aqueles que podem, efetivamente, auxiliar nas atividades de tomada de decisão e planejamento.

A escolha de indicadores relevantes para o planejamento é um tema ainda incipiente nas instituições estudadas. No entanto, isso é fundamental para promover a desejada integração entre os processos de avaliação e planejamento. Constituindo parte da proposta apresentada neste trabalho, a Figura 31 reúne os indicadores sugeridos para a avaliação dos diversos elementos que compõem as dimensões graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão.

Avaliação Anual	
Pesquisa	
Infra-estrutura de apoio	Laboratórios (m ² /professor-pesquisador); R\$ em equipamentos/ (professor-pesquisador); Idade média dos equipamentos (meses); Acervo bibliográfico: periódicos/professor-pesquisador
Fontes de financiamento	R\$ por professor-pesquisador
Qualificação dos pesquisadores	Titulação (% graduados, especialistas, mestres, doutores); Experiência não acadêmica (anos)
Participação em congressos/ encontros/ jornadas	nº de participações de discentes/total de discentes; nº de participações docentes/total de docentes
Participação discente em pesquisas	nº de alunos participando de projetos de pesquisa/total de alunos; nº de bolsas de iniciação científica/total de alunos
Realização de eventos científicos	nº de eventos/curso; nº de inscritos nos eventos/total de discentes
Projetos de pesquisa	nº de projetos financiados e não financiados/professor-pesquisador; % de professores envolvidos em projetos de pesquisa; nº de pesquisadores envolvidos nos projetos; Carga horária dos pesquisadores dedicada a projetos
Publicações	nº de artigos publicados em revistas indexadas/docente; nº artigos publicados em anais de eventos/docente; nº capítulos de livros/docente, nº livros publicados/docente; nº registros e patentes/ docente
Extensão	
Infra-estrutura de apoio	Espaço físico (m ² /docente), R\$ em equipamentos/docente; Idade média dos equipamentos (meses)
Demanda de cursos	% de preenchimento das vagas ofertadas
Cursos ofertados	nº de alunos atendidos/docente; Horas ofertadas/docente
Eventos de extensão	nº de participantes atendidos/docente; Horas ofertadas/docente
Prestação de serviços	nº Atendimentos/docente; R\$/docente
Produção e publicações de extensão	nº de Vídeos e aplicativos multimídias /docente, nº de Softwares, nº de Relatórios técnicos/docente, nº Produtos/docente
Ensino de Graduação	
Projeto Pedagógico	% de cursos com projeto pedagógico; % de projetos pedagógicos atualizados no ano
Infra-estrutura de apoio	Salas (m ² /aluno), Laboratórios (m ² /aluno); nº computadores com acesso a internet/ aluno; R\$ em equipamentos/aluno; Idade média dos equipamentos (meses); Acervo bibliográfico da Graduação/total de alunos
Qualificação do quadro docente	Titulação (% de mestres e % doutores); Experiência profissional (anos), Resultados da avaliação interna do desempenho docente (escala de 0 a 10)

continua...

continuação

Ensino de Graduação	
Demanda de cursos	Relação candidatos por vagas
Participação discente em publicações, congressos, semanas acadêmicas, etc.	Nº de participações de discentes/total de discentes (em publicações, congressos, etc)
Participação discente em atividades curriculares e extra-curriculares	Nº de bolsas de monitoria/total de alunos; % alunos em atividades extra-curriculares
Desempenho dos cursos e disciplinas	Pontuação na avaliação discente (escala de 0 a 10); Tamanho das turmas; nº alunos/docente; nº alunos/funcionários; % de aprovação nas turmas
Formação de alunos	Nº alunos formados/docente; nº alunos formados/alunos ingressantes; Tempo médio de formação (anos)
Ensino de Pós-Graduação	
Projeto pedagógico	% de cursos com projeto pedagógico; % de projetos pedagógicos atualizados no ano
Infra-estrutura de apoio	Salas (m2/aluno), Laboratórios (m2/aluno); R\$ em equipamentos/docente; Idade média dos equipamentos (meses); Acervo bibliográfico da PG/total de alunos
Qualificação do quadro docente	Titulação (% doutores); % de docentes em regime de tempo integral; Tempo médio de experiência como orientador de PG; Resultado da avaliação interna de desempenho docente (escala de 0 a 10)
Demanda de cursos	Relação candidatos por vaga; nº candidato/orientadores
Participação em congressos, semanas acadêmicas, etc.	nº de participações de discentes/total de discentes; nº de participações docentes/total de docentes
Desempenho dos cursos e disciplinas	Pontuação dos cursos na avaliação discente (escala de 0 a 10); Tamanho das turmas (nº aluno/ turma); nº Alunos/docente; nº Alunos/funcionário; % de aprovação nas turmas
Publicações	nº de artigos publicados em revistas indexadas/docente; nº artigos publicados em anais de eventos/docente; nº capítulos de livros/docente, nº livros publicados/docente
Formação de especialistas, mestres e doutores	nº Especialistas, mestres e doutores formados/professor orientador; nº Especialistas, mestres e doutores formados/alunos ingressantes; Tempo médio de formação (anos)
Gestão	
Políticas institucionais	% de atingimento das metas propostas
Estrutura organizacional	Avaliação do quadro administrativo (quantidade e qualidade); Avaliação do clima organizacional (escala de 0 a 10)
Infra-estrutura de apoio	Área construída/aluno (m2 /aluno); Área em construção/aluno (m2 /aluno); Área de estacionamento/aluno (m2 /aluno); Área para lazer/aluno (m2 /aluno); Avaliação qualitativa dos prédios e equipamentos

continua...

continuação

Gestão	
Capacitação de docentes e funcionários	% de docentes e funcionários em formação nos níveis graduado, especialista, mestrado e doutorado
Qualificação de docentes e funcionários	Titulação (% graduados, especialistas, mestres, doutores); % em regime de tempo integral; Experiência profissional (anos); Resultados da avaliação interna do desempenho de docentes e funcionários (escala de 0 a 10)
Volume de recursos financeiros	Resultado do balanço anterior (resultado financeiro em R\$); Investimentos (R\$/aluno); Inadimplência (%)
Distribuição de recursos financeiros	Distribuição por dimensão (graduação, pós, pesquisa e extensão), em %; Distribuição por área de conhecimento (R\$/total de alunos)
Imagem da instituição junto à comunidade	% dos níveis de satisfação da comunidade, empresas e público interno (alunos, professores e funcionários); Resultados das avaliações externas (provão, CRC, OAB, etc, pontuação obtida)

Figura 31 - Proposta de indicadores orientados ao planejamento

Ressalta-se que tais indicadores evidenciados servem como ponto de partida, visto que o quadro não pretende ser completo, exigindo adaptações às particularidades de cada instituição. O objetivo maior é citar os principais indicadores que, no entender da autora, são especialmente úteis no apoio às atividades de planejamento, facilitando a integração entre os processos de avaliação e planejamento. Esta proposta prevê que o conjunto de indicadores seja aplicado a cada área ou curso, permitindo um diagnóstico completo da instituição. O levantamento por área e curso permitirá as instituições identificarem seus pontos fortes, pontos fracos, assim como oportunidades e ameaças.

Outra questão a ser considerada refere-se à natureza dos indicadores que foram apontados para avaliação (110 indicadores), visto que, da forma como estão apresentados na Figura 31, mesclam indicadores de aprendizagem, de processo, de resultados e de imagem institucional. Tal abordagem está baseada na concepção de um quadro equilibrado de indicadores (BSC), conforme proposto por Kaplan e Norton, detalhado no Capítulo 4 desta tese. Para Kaplan e Norton (1997), um bom BSC deve ser uma combinação adequada de resultados (indicadores de ocorrências) e impulsionadores de desempenho (indicadores de tendências) ajustadas à estratégia da empresa. Tradicionalmente, Kaplan e Norton sugerem que o quadro de indicadores deve contemplar quatro perspectivas: (i) aprendizagem, (ii) processo, (iii) satisfação do cliente e (iv) financeira/lucro.

Nesta proposta, as perspectivas do BSC foram adaptadas, tendo em vista que são instituições de ensino superior e, desta forma, algumas perspectivas do modelo não são adequadas como, a financeira. Assim, para a avaliação das instituições comunitárias gaúchas, foram sugeridos indicadores que contemplam as dimensões (i) aprendizagem, (ii) processo, (iii) resultado e (iv) imagem institucional. Vale mencionar que a adaptação das perspectivas é recomendada pelos próprios autores do BSC.

Neste sentido, os comentários feitos por Sveiby (1998) são bastante apropriados ao referenciar que, dependendo da perspectiva adotada, qualquer indicador está sujeito a um grande número de interpretações possíveis, de modo que a coerente estrutura conceitual é o fundamento que deve ser construído em primeiro lugar.

Considerando tais ponderações, os indicadores sugeridos na Figura 31 foram reagrupados conforme as perspectivas adotadas pelo modelo, e podem ser visualizados no Apêndice 4 deste trabalho. O reagrupamento permite observar as relações de causa e efeito, conforme preconizam Kaplan e Norton (1997).

6.2.4. Terceiro pilar - Seqüenciamento das atividades anuais de avaliação e planejamento

O terceiro pilar da proposta integrada é o seqüenciamento das atividades de avaliação e planejamento ao longo do ano. Além da integração dos elementos, conforme mencionado na seção 6.2.2, também é importante que exista continuidade temporal nos processos de avaliação e planejamento. Idealmente, eles devem ser vistos como um processo único, que inicia na avaliação do que foi feito no período anterior e continua no planejamento do próximo período.

A proposta desta tese, no que concerne ao terceiro pilar, aparece apresentada na Figura 32. Como pode ser visto nesta figura, propõe-se que cada dimensão seja avaliada anualmente, e que cada ciclo de avaliação-planejamento utilize um período de tempo de seis meses (três meses para a avaliação e três meses para planejamento).

Oportuno ressaltar que o período de tempo sugerido pode ser alterado pelas instituições levando-se em consideração seu tamanho, organização funcional e objetivos institucionais. No entanto, o período indicado é considerado adequado para a realidade das universidades comunitárias gaúchas.

2003	2004												2005	
	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	
Avaliação institucional														
Extensão (2003) Infra-estrutura de apoio, Demanda de cursos, Cursos ofertados, Eventos de extensão, Prestação de serviços, Produção e publicações de extensão.			Graduação (2003) Projeto-pedagógico, Infra-estrutura de apoio, Qualificação do quadro docente, Demanda de cursos, Participação discente em publicações/ congressos/ semanas acadêmicas, Participação discente em atividades curriculares e extra curriculares, Desempenho dos cursos e disciplinas, Formação de alunos.			Pós-graduação (2003) Projeto pedagógico, Infra-estrutura de apoio, Qualificação do quadro docente, Demanda de cursos, Participação em congressos/ semanas acadêmicas, Desempenho dos cursos e disciplinas, Publicações.			Gestão (2003/2004) Políticas institucionais, Estrutura organizacional, Infra-estrutura de apoio, Capacitação de docentes e funcionários, Qualificação de docentes e funcionários, Volume de recursos financeiros, Distribuição de recursos financeiros, Imagem da instituição junto à comunidade.			Pesquisa (2004) Infra-estrutura de apoio, Fontes de financiamento, Qualificação dos pesquisadores, Participação em congressos/ encontros/ jornadas, Participação discente em pesquisas, Realização de eventos científicos, Projetos de pesquisa, Publicações.		
Planejamento Anual														
Pesquisa (2004) Infra-estrutura de apoio, Fontes de financiamento, Qualificação dos pesquisadores, Participação em congressos/ encontros/ jornadas, Participação discente em pesquisas, Realização de eventos científicos, Projetos de pesquisa, Publicações.			Extensão (2004/2005) Infra-estrutura de apoio, Ofertas de cursos, Eventos de extensão, Prestação de serviços, Produção e publicações.			Graduação (2005) Revisão do projeto-pedagógico, Infra-estrutura de apoio, Qualificação do quadro docente, Ofertas de cursos, Participação discente em publicações/ congressos/ semanas acadêmicas, Participação discente em atividades curriculares e extra-curriculares, Alterações curriculares, Formaturas, Mídia.			Pós-graduação (2005) Revisão do projeto pedagógico, Infra-estrutura de apoio, Qualificação do quadro docente, Oferta de cursos, Participação em congressos/ semanas acadêmicas, Alterações curriculares, Publicações.			Gestão (2005) Revisão do PDI, Revisão da estrutura organizacional, Infra-estrutura de apoio, Revisão do plano de capacitação docente e funcionários, Revisão do quadro docente e funcionário (contratação/ dispensa), Fontes de financiamento, Distribuição de recursos financeiros, Consolidação da imagem institucional.		

Figura 32 - Cronograma anual de Avaliação e Planejamento

Salienta-se que a dimensão pesquisa no processo de planejamento aparece envolvendo um período de quatro meses, de janeiro a abril. Porém, está sendo considerado o período de férias das instituições no mês de janeiro ou fevereiro com retorno das atividades no mês de março.

Oportuno, também, mencionar a disposição das dimensões a serem avaliadas-planejadas no cronograma apresentado. A dimensão pesquisa é avaliada no final do ano e planejada no início do ano subsequente. A avaliação no final do ano é adequada, tendo em vista a totalização da produção científica e eventos realizados. O planejamento no início do ano também é adequado, tendo em vista que o calendário de atividades de pesquisa costuma concentrar atividades no período de março a dezembro. Vale mencionar que o planejamento da pesquisa é muito importante para as universidades comunitárias gaúchas, que historicamente desenvolveram com maior intensidade a dimensão ensino.

Logo após o ciclo da pesquisa, propõe-se trabalhar o ciclo de avaliação e planejamento da extensão. O ciclo da extensão ocorre no primeiro semestre, de forma que o planejamento contempla o segundo semestre do ano vigente e o primeiro semestre do próximo ano. Esse deslocamento pode ser feito com facilidade, na medida em que as atividades de extensão ocorrem de forma contínua.

De acordo com a proposta, a dimensão graduação é avaliada no primeiro semestre e planejada no início do segundo semestre. Importante observar que o planejamento para o próximo ano fica pronto cedo, no início de setembro. Isso permite amplo espaço para as atividades de marketing e seleção de alunos.

Na seqüência, a proposta contempla avaliação e planejamento do ensino de pós-graduação. A pós-graduação é avaliada no meio do ano e o planejamento (das atividades do próximo ano) é finalizado em outubro. Essa data é considerada adequada para a divulgação dos cursos e seleção dos alunos de pós-graduação. Nas universidades comunitárias gaúchas, a pós-graduação é menor que a graduação. Além disso, a pós-graduação possui maior flexibilidade, na medida em que os diversos programas atuam com maior independência, sem a necessidade de concursos únicos (como é o caso do vestibular).

De acordo com esta proposta, a dimensão gestão é avaliada e planejada no segundo semestre. Isso é apropriado, uma vez que ela irá utilizar resultados dos demais ciclos de

avaliação-planejamento. O planejamento é finalizado em dezembro, quando devem ficar prontos os cronogramas físicos-financeiros das diversas atividades a serem empreendidas no próximo ano. Vale lembrar que os setores administrativo e contábil apóiam-se em balanços anuais, reforçando a conveniência do planejamento do próximo ano estar concluído ainda no ano em curso.

Quanto ao método de trabalho, ou seja, o “como” fazer para que os ciclos de avaliação-planejamento aconteçam nos períodos previstos, sugere-se que as atividades referentes a cada dimensão sejam organizadas em dez fases. Este é o assunto do quarto pilar da proposta integrada.

6.2.5. Quarto pilar - Estabelecimento do ciclo integrado de avaliação e planejamento

Para assegurar a completa integração entre as atividades de avaliação e planejamento, é importante que elas sejam visualizadas dentro de um mesmo ciclo. Isso não acontece em nenhuma das instituições pesquisadas, onde há uma clara dissociação entre os esforços de avaliação e planejamento (elementos diferentes, pessoas diferentes, momentos diferentes).

A presente proposta pretende reforçar a integração entre o planejamento e a avaliação, organizando as atividades seqüencialmente, através de um modelo que contempla dez fases de avaliação-planejamento, conduzidas ao longo de seis meses, seguida de uma décima primeira fase que aborda a implantação do planejamento, realizada ao longo de um ano. A Figura 33 ilustra o modelo proposto.

Conforme pode ser visto na Figura 33, há seis fases que se destinam à avaliação: (i) revisar a avaliação realizada no ciclo anterior, (ii) planejar a avaliação, (iii) realizar a avaliação, (iv) analisar os resultados da avaliação, (v) divulgar os resultados da avaliação e (vi) refletir sobre o processo de avaliação e os resultados obtidos. Quanto ao processo de planejamento, a proposta prevê que ele se desdobra em cinco fases: (vii) elaborar o planejamento anual, (viii) discutir nos conselhos universitários, (ix) revisar o planejamento a partir do retorno obtido nos conselhos universitários, (x) homologar o planejamento anual e (xi) implantar o planejamento anual, sendo que, as quatro primeiras fases ocorrem no período de seis meses, enquanto que a última ocorre nos 12 meses subseqüentes (implantação do plano, ações efetivas).

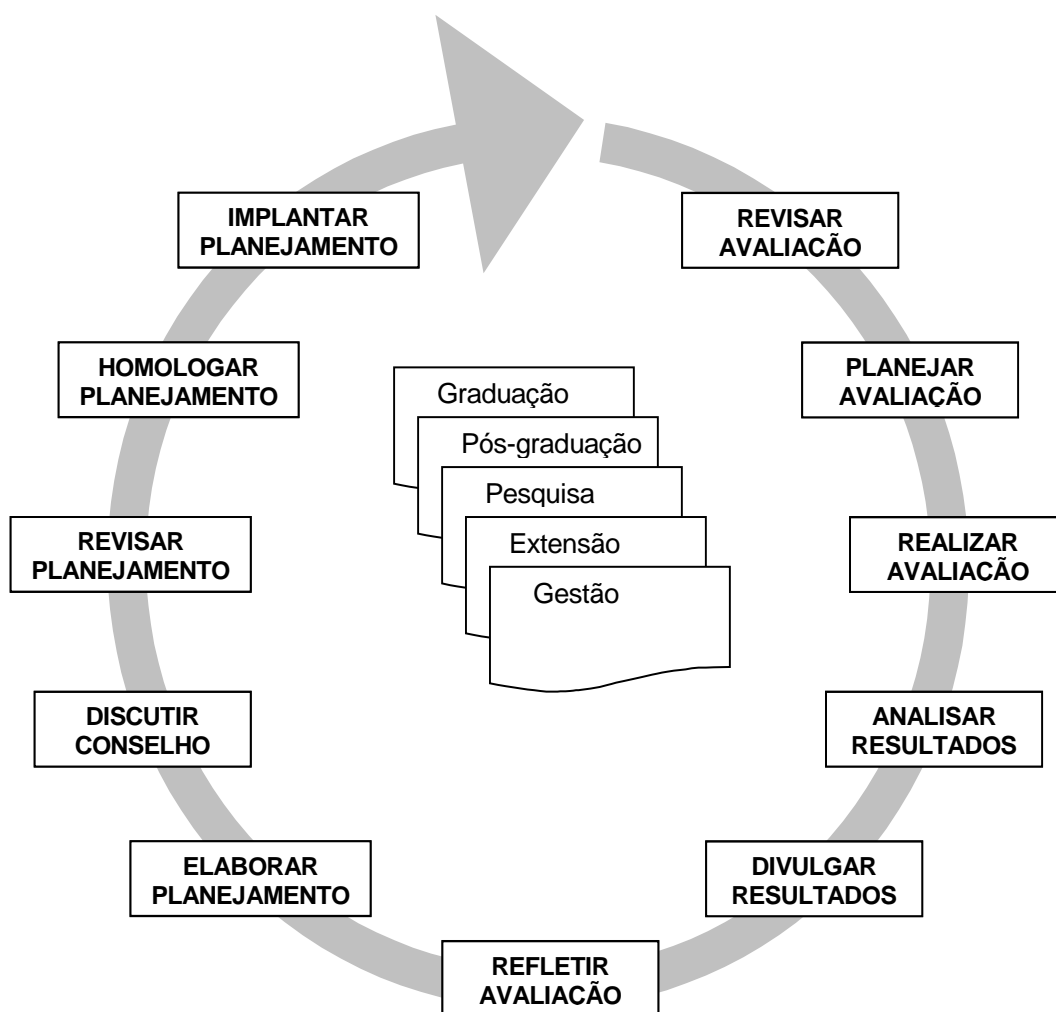


Figura 33 - Ciclo integrado de avaliação e planejamento

Tal ciclo deve acontecer em cada uma das cinco dimensões (ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão), envolvendo um período de seis meses, conforme mencionado anteriormente. A seguir será descrita, de forma sucinta, cada uma das fases do ciclo.

(i) revisar a avaliação realizada no ciclo anterior

Esta fase prevê a realização de um diagnóstico do processo realizado no ciclo anterior a fim de detectar pontos positivos e negativos que permearam o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, pode ser detectado que os instrumentos de coleta de dados não estejam adequados e devem ser modificados; o processamento e análise de dados pode ter ocupado um período de tempo excessivo, exigindo reforços de pessoal ou tecnologia; a pesquisa pode não ter acessado todos os públicos visados; enfim, diversos tipos de situações de sucesso e insucesso que envolvem cada dimensão. O objetivo dessa fase é a melhoria

contínua do processo de avaliação, apoiada nas experiências vivenciadas, lembrando que o processo de avaliação deve ser dinâmico, evoluindo juntamente com a evolução do objeto de análise, no caso as universidades comunitárias.

(ii) planejar a avaliação

Tal fase apóia-se, sobretudo, no diagnóstico elaborado na etapa anterior e na definição da estratégia a ser adotada durante o decorrer do processo avaliativo. Para tanto, deverão estar claramente definidos pontos como: os elementos de avaliação (primeiro pilar), os indicadores a serem utilizados (segundo pilar), os públicos a serem atingidos; os procedimentos e instrumentos de avaliação, a definição dos papéis dos responsáveis pelo processo, a definição do cronograma onde cada atividade deverá ser executada, a definição dos avaliadores externos que deverão ser convidados, entre outros aspectos. Tal fase é considerada essencial durante o ciclo a ser cumprido, visto que, as ações a serem empreendidas dependem de um consenso equilibrado dos diversos públicos que estarão atuando ativamente no processo.

(iii) realizar a avaliação

Após o planejamento cuidadoso dos procedimentos a serem adotados na avaliação, a fase seguinte é a coleta dos dados junto às fontes que poderão ser de diversas origens, dependendo do tipo de elemento que está sendo avaliado e o tipo de indicador que foi definido para a obtenção da informação. Como exemplo, no levantamento da infra-estrutura de apoio para a dimensão ensino de graduação, haverá a necessidade de consultas na biblioteca, consulta junto ao setor de patrimônio para o levantamento de informações sobre salas, laboratórios, equipamentos, e assim por diante.

Além da consulta a fontes documentais e bancos de dados, também é necessário investigar (através de questionários ou entrevistas) a opinião de diversos públicos: alunos, egressos, calouros, comunidade, setor empresarial. Esse assunto será melhor detalhado na seção 6.2.7.

Sugere-se ainda que, aliada a avaliação interna, aconteça uma avaliação externa junto à instituição, através do convite à especialistas no assunto, às próprias instituições comunitárias parceiras e/ou outras instituições que vem desenvolvendo práticas avaliativas. Acredita-se que uma visão de pessoas de fora da instituição, que não estejam relacionadas com o dia-a-dia das atividades é de suma importância ao apontarem novos caminhos, ao

colocarem seus pareceres de forma a contribuir com o avanço do processo. Oportuno frisar que o PAIUNG prevê em sua metodologia a avaliação externa por especialistas na área.

(iv) analisar os resultados da avaliação

Após a coleta dos dados, a fase seguinte é o processamento e análise dos resultados. Essa etapa exige suporte tecnológico (computadores, software) e estatístico (tabulação, processamento, análise e visualização dos dados). No que concerne a análise, é importante que cada instituição procure confrontar os resultados com algum critério de qualidade desejável e definido pela mesma (ter um parâmetro), assim como, a partir dos critérios de qualidade que são exigidos pelo governo para o seu funcionamento.

(v) divulgar os resultados da avaliação

Nesta fase cabe a instituição confeccionar relatórios com a descrição da situação atual, incluindo comparativos internos (evolução no tempo) e externos (posição relativa aos padrões de excelência definidos previamente). Tais relatórios devem ser encaminhados aos públicos eleitos e àqueles que estavam diretamente envolvidos no processo de avaliação institucional. No entanto, cabe a instituição definir a forma de apresentação dos resultados.

Em relação a divulgação dos resultados da avaliação do desempenho dos cursos e disciplinas, sugere-se que o mesmo aconteça através de diferentes meios que estão a disposição das instituições, com o objetivo de proporcionar maior transparência, conhecimento e credibilidade junto aos avaliados. Tal divulgação pode ser feita considerando as especificidades/ facilidades de cada instituição de ensino, podendo ser feita através de informativos e jornais internos, *internet* (como acontece na UNI1 e UNI3), *intranet*, canal de TV, rádio, folha extra em jornal da cidade, etc¹⁰.

(vi) refletir sobre o processo de avaliação e os resultados obtidos

A fase de reflexão que está sendo proposta possui duas importantes intenções: (i) buscar *feedback* do processo de avaliação desenvolvido na instituição e (ii) fornecer suporte às atividades de planejamento. A fase de reflexão auxilia as instituições no esforço de

¹⁰ Importante contribuição quanto ao planejamento desta fase pode ser visualizado em pesquisa realizada por uma das universidades comunitárias no ano de 2000. Tal pesquisa contou com a participação de 185 alunos pertencentes as seguintes áreas de conhecimento do CNPq: ciências exatas e da terra, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e lingüística, letras e artes. Os dados da pesquisa demonstram que 60% do entrevistados consideram que a divulgação dos resultados do processo avaliativo deveria ser feito por meio de reuniões com coordenações/ direções de cursos; 57% dos respondentes consideram que os dados devem ser expostos no mural e 43% via *internet* e que os resultados deveriam ser individual por disciplina e curso (47%) (UNICRUZ, 2000).

produzir referências, construir uma cultura, aprimorar a metodologia, enfim, como forma de constantemente estar repensando e se posicionado quanto à missão institucional e o compromisso com a região.

Considera-se de grande valor que as UCGs consigam desenvolver seus processos avaliativos internos e devolvam respostas de forma rápida para a comunidade, a fim de mostrar os resultados do processo e, assim, criar e consolidar sua identidade junto à população. Tal pensamento é reforçado por Dias (2002) quando menciona que a educação superior deve trabalhar em prol da busca da qualidade, gerando os métodos de avaliação internos e externos com vistas a prestar contas à sociedade, tendo sempre presente que não existe um modelo único de avaliação. Complementando, House (2000) menciona a necessidade de embasar a avaliação em alguma forma de responsabilidade moral, de maneira que as reflexões sobre sua justiça, veracidade e beleza configurem sua prática.

Esta etapa deve gerar propostas que poderão ser utilizadas tanto no próximo ciclo de avaliação como no planejamento anual, próxima fase da proposta.

(vii) elaborar o planejamento anual

Finalizada a etapa de avaliação, em cada uma das dimensões contempladas, imediatamente inicia o processo de elaborar o planejamento. Os elementos previamente definidos e obtidos a partir dos indicadores de desempenho, avaliados nas fases anteriores, fornecem informações que facilitam e agilizam a confecção dos planos a serem executados no período vigente. Essa facilidade é decorrente da integração dos elementos que constituem ambos os processos (avaliação e planejamento), conforme estipulado no primeiro pilar da proposta.

(viii) discutir nos conselhos universitários

Conforme pode-se perceber nos relatos das instituições comunitárias, explicitados nos fluxos elaborados e apresentados na seção 6.1., é prática comum nessas instituições comunitárias compartilhar e buscar a discussão dos planos através de conselhos presenciais ou virtuais (*internet*), como forma de democraticamente buscar o consenso sobre as propostas, até a sua aprovação. Para tanto, várias reuniões podem acontecer até o desfecho final. A presente proposta contempla um prazo de três meses para todo o processo de planejamento. Isso exige a definição de procedimentos ágeis e efetivos na coleta e sistematização das contribuições dos diversos envolvidos (áreas, cursos, segmentos). As discussões referentes

aos diversos elementos de uma dada dimensão devem ocorrer em paralelo. Os conselhos devem eleger comissões de apoio que acelerem a análise e discussão do planejamento proposto. Para tanto, faz-se necessário o detalhamento dos planos, apresentando especificadamente cada alternativa e suas conseqüências que conduza a escolha da melhor solução.

Trigueiro (2002) referencia que as instituições comunitárias são as que mais avançam na perspectiva de construir um espaço interno de maior interlocução e construção de propostas mais participativas e criativas na gestão da organização, possuindo muitas iniciativas que poderiam servir de base para várias outras instituições de educação superior no Brasil, incluindo as públicas.

(ix) revisar o planejamento a partir do retorno obtido nos conselhos universitários

Cabe a comissão de planejamento, após parecer dos conselhos, revisar o plano apresentado, gerando uma proposta que, ao mesmo tempo, atenda as necessidades identificadas na avaliação e as demandas do conselho. A etapa de revisão deve aproveitar a experiência dos conselhos decisórios, aprimorando o planejamento proposto.

(x) homologar o planejamento anual

Cumpridas a etapa anterior, referente a revisão do planejamento, deve ser novamente submetida a apreciação do conselho, visando obter a sua aprovação e a devida deliberação para a sua implementação.

(xi) implantar o planejamento anual

Finalmente, a última fase prevê a implantação do planejamento que ocorrerá nos doze meses subseqüentes ao ciclo de avaliação e planejamento. A etapa de implantação do planejamento exige a mobilização de recursos humanos e materiais. Essa etapa é tão importante quanto as anteriores, mas foge do escopo do presente trabalho, portanto não será objeto de discussão e detalhamento.

Considerando as fases propostas no estabelecimento do ciclo integrado de avaliação e planejamento e, de acordo com a abordagem de Arantes (1998), tem-se o seguinte paralelo:

ARANTES (1998)	PROPOSTA INTEGRADA
(i) a definição dos resultados a alcançar	PDI
(ii) avaliação das condições internas e externas que favorecem ou dificultam a consecução desses resultados	Avaliação institucional com as suas seis fases
(iii) a formulação de alternativas de ação	Primeira fase do planejamento
(iv) a avaliação das alternativas e a tomada de decisão para escolha da melhor alternativa	Discussão em conselho e tomada de decisão
(v) detalhamento da alternativa escolhida	Revisão e detalhamento do planejamento

Figura 34 - Paralelo entre a abordagem de Arantes (1998) e a proposta integrada

A definição dos resultados a alcançar proposta por Arantes (1998) corresponde na proposta integrada ao PDI, que é o plano de longo prazo e que não é objeto de análise deste trabalho. No entanto, o restante das considerações apresentadas pelo autor são pertinentes ao desenvolvimento da proposta e fizeram parte da análise do quarto pilar e estão relacionadas ao nível tático e operacional.

6.2.6. Quinto pilar - Integração dos recursos humanos de avaliação e planejamento

O último pilar da proposta refere-se a responsabilidade pela condução do processo de avaliação institucional e planejamento anual. A Figura 35 propõe uma estrutura que indica representações nos processos de avaliação e planejamento, apresentando uma matriz para integração dos recursos humanos selecionados para o processo de avaliação e planejamento institucional. Da forma que foi concebida, a matriz contempla o envolvimento de aproximadamente 55 pessoas nos processos de avaliação e planejamento. Ela apresenta uma estrutura para a avaliação (comissão de avaliação), outra estrutura para o planejamento (comissão de planejamento), contemplando a integração entre essas comissões, a partir da atuação de um núcleo docente e um setor de apoio operacional.

Em relação as cinco **comissões de avaliação institucional** (pesquisa, extensão, graduação, pós-graduação e gestão), sugere-se que cada uma delas seja constituída por um representante discente, um representantes dos egressos, um representante dos funcionários, um núcleo docente (composto por três docentes) e um setor de apoio operacional (composto por três funcionários). Essa composição totaliza nove (09) participantes em cada comissão.

	Representante discente	Representante egresso	Representante de funcionários	Núcleo docente	Apoio operacional	Chefia e direção	Pró-reitores	Reitoria
Avaliação	1	1	1	3	3	3	1	2
Ensino de graduação								
Ensino de pós-graduação								
Pesquisa								
Extensão								
Gestão								
Planejamento								
Ensino de graduação								
Ensino de pós-graduação								
Pesquisa								
Extensão								
Gestão								
Total	5	5	5	15	3	15	5	2
								55

Figura 35 - Integração dos recursos humanos de avaliação e planejamento

Cabe mencionar que, para constituir o setor de apoio operacional, foram indicadas três pessoas. Conforme o porte da instituição, essas pessoas podem ser as mesmas em todas as dimensões ou podem ser pessoas diferentes. Supondo que sejam as mesmas pessoas, as comissões de avaliação totalizam $5 \times 6 + 3 = 33$ participantes. Vale mencionar que destes 33 participantes, 18 estão ligados ao núcleo docente e ao apoio operacional.

Os representantes de discentes, egressos e funcionários teriam importante participação nas fases inicial e final da avaliação, ou seja: durante o planejamento e a reflexão sobre o processo e os resultados.

Quanto a escolha desses representantes, cabe à instituição definir os melhores critérios, considerando-se importante que haja o convite à participação e não uma imposição por parte da mesma como mais uma atividade a ser desempenhada. Ponto a ser observado é

que o papel de cada representante seja claramente definido e transmitido à equipe a fim proporcionar o maior nível possível de entendimento do funcionamento do processo.

Pode-se dizer que, em relação a não participação da reitoria e pró-reitorias nas atividades de avaliação, considera-se que o seu papel, neste momento, seria a de apoio ao processo e não seria de sua responsabilidade conduzi-lo, cabendo ao núcleo docente essa tarefa. Considera-se que a participação da reitoria acontecerá de forma bastante expressiva nas plenárias de reflexão e, neste momento, questões de diversas ordens podem emergir a fim de haver a construção de novas concepções avaliativas.

Quanto as **comissões de planejamento**, sugere-se que as mesmas sejam formadas pela reitoria (reitor e vice-reitor), respectivo pró-reitor (por exemplo, na comissão de graduação participa o pró-reitor de graduação), chefes de setor/ departamento /direção (três participantes), o núcleo docente (composta por três professores) e o apoio operacional (composta por três funcionários). Essa composição totaliza doze (12) participantes em cada comissão.

Vale mencionar que a proposta contempla que os participantes do núcleo docente e do apoio operacional são exatamente os mesmos que atuaram na respectiva comissão de avaliação. Esse aspecto é essencial para assegurar a memória e a continuidade entre as atividades de avaliação e planejamento.

Aspecto importante a ser observado pela matriz é quanto a responsabilidade maior pela condução dos processos de avaliação e planejamento. De acordo com a proposta, quem conduz a avaliação institucional é o núcleo docente e quem conduz o planejamento são os pró-reitores.

A fim de proporcionar a **integração entre as equipes de trabalho**, houve a preocupação em criar uma estrutura que mantém o histórico dos trabalhos desenvolvidos. Quem fará essa ligação é o **NÚCLEO DOCENTE E O APOIO OPERACIONAL**. Devido a importância do papel que lhes cabe desempenhar, um ponto a ser considerado é o perfil profissional das pessoas que deverão compor tanto o núcleo docente quanto o apoio operacional.

Sugere-se que as pessoas que farão parte do apoio operacional (3 integrantes) sejam funcionários da instituição com as seguintes características: uma pessoa que tenha curso de

secretariado e seja responsável pelo atendimento à professores, ao núcleo docente, aos chefes/diretores de cursos, à reitoria, entre outros, assim como, auxiliar nos serviços de processamento e divulgação dos resultados; uma pessoa com experiência em informática para gerenciar os diversos processos de entrada e saída de informações; e uma pessoa da área de estatística, a fim de dar o suporte necessário a questões de amostragem, coleta e análise dos dados.

Quanto ao núcleo docente (3 integrantes em cada dimensão, totalizando 15 integrantes), sugere-se que sua composição contemple professores que possuam regime de tempo integral, que leve em consideração o tempo de serviço na instituição, a área de formação, a titulação e o interesse/ motivação em querer participar do processo. Além disso, devem ser pessoas com habilidades para liderança e trabalho em equipe. Salienta-se a necessidade de ter professores doutores neste grupo de trabalho, já que a avaliação é um assunto que envolve excelência acadêmica, e são os professores doutores os profissionais que possuem melhores condições de alavancar este processo instigando discussão e busca de alternativas às problemáticas apresentadas.

De modo geral, como apontado na matriz, procurou-se contemplar toda a comunidade acadêmica, prevendo representantes discentes, egressos, funcionários e docentes para participarem do processo de avaliação e chefes de setores/ departamentos, direção, professores, funcionários, pró-reitores e reitores para o processo de planejamento. Tal indicação leva em consideração as experiências vivenciadas nas instituições de ensino, onde observou-se a dificuldade em gerenciar um número expressivo de pessoas, mas a importância de contar com diferentes visões no esforço de construção dos processos de avaliação e planejamento.

Tais experiências levam a concluir que a formação das comissões de avaliação e planejamento carece atenção. A escolha dos participantes é fundamental na presente proposta, uma vez que eles serão os responsáveis pela continuidade das atividades na transição entre a avaliação e o planejamento. Essas pessoas devem estar cientes da importância do seu papel junto ao grupo e à instituição. Acredita-se que a sua composição deve contemplar a formação e experiência profissional, tempo de serviço na instituição e regime de trabalho. Além destas características, salienta-se que tais grupos deverão ser constituídos pela competência objetivando a sistematicidade e continuidade dos trabalhos. Um problema que pode ser observado em muitas instituições é o fato que as pessoas que compõem as comissões, na

maioria das vezes, são pessoas que possuem diversas atividades, e a avaliação é somente mais uma delas.

6.2.7 – Agentes que realizam a avaliação

Completando a proposta, esta seção discorre sobre os públicos que avaliam a instituição. Sugere-se que a avaliação investigue os seguintes públicos: alunos regulares, alunos egressos, calouros, professores, funcionários, direção, comunidade, empresas e avaliadores externos. Salienta-se que, de modo geral, tais públicos devem avaliar todas as dimensões. No entanto, alguns elementos merecem ser melhor aprofundados junto a certos públicos, conforme relatado a seguir.

Os alunos regulares devem ser questionados sobre a qualidade do ensino oferecido pela instituição, tanto em termos de graduação quanto de pós-graduação. Julga-se importante avaliar, neste aspecto, a qualificação docente, os recursos didáticos utilizados em sala-de-aula, a relação professor-aluno, a bibliografia indicada como referencial e outras sugeridas para leitura, o incentivo na participação de atividades curriculares e extra-curriculares, assim como, na confecção de artigos para publicação em revistas especializadas, encontros e jornadas de iniciação científica, etc¹¹.

Cabe, também, aos alunos regulares a avaliação do desempenho da coordenação do curso na condução das atividades, englobando itens como a dedicação, a qualificação, o esforço em resolver problemas, a atualização do curso no contexto da região, a flexibilidade em levar ao curso palestrantes e professores visitantes para proporcionar a troca de experiências, o enriquecimento cultural, entre outros. Por fim, eles também podem contribuir na avaliação do desempenho da gestão da instituição, avaliando itens como: a satisfação com a atuação da reitoria e pró-reitorias junto às solicitações feitas pelo curso; a atuação em relação a estrutura de apoio proporcionada ao aluno, como, xerox, telefonia, estacionamento, transporte, bibliotecas, entre outros pontos considerados relevantes para cada instituição.

Os alunos egressos estão em ótima posição para avaliarem a relevância e o valor do curso no mercado de trabalho. Enquanto egresso, ele conseguirá fazer uma avaliação realista

¹¹ Em pesquisa realizada junto à UNICRUZ no ano de 2000, foram levantadas prioridades dos alunos em relação a avaliação do ensino, demonstrando a importância em avaliar os seguintes aspectos: ética profissional (8,55), relação professor x aluno (8,35), bibliografia adotada e disponível (8,22), conteúdo programático da disciplina (8,13), cumprimento do conteúdo programático (8,13), critérios de avaliação dos professores (8,07), cumprimento do horário do professor (8,05), metodologia adotada (7,98) e nº de alunos em sala-de-aula (7,06).

das dificuldades encontradas para sua inserção no mercado de trabalho. Considera-se que ao sair da instituição, ele tenha melhores condições para fazer uma análise do currículo do curso, das suas fragilidades e/ou potencialidades, das carências, assim como, da própria gestão do curso e da instituição de uma maneira global.

Os calouros estão em boa posição para avaliar os processos seletivos, cadastros e matrículas. Eles podem contribuir com opiniões sobre suas expectativas e temores em relação ao curso e a instituição, mostrando ser um público de extrema relevância para redirecionar atividades, linhas de pesquisas, grades curriculares. Como são alunos novos e, a princípio, não conhecem a estrutura acadêmica e não possuem nenhum viés de interpretação, poderão ser fontes importantes de informação.

Os professores podem auxiliar principalmente na avaliação do cumprimento do plano pedagógico, na adequação das grades curriculares, nos conteúdos programáticos a fim de verificar se estão adequados às exigências dos cursos, na participação dos alunos em atividades de pesquisa e extensão, na assiduidade e participação dos alunos em sala-de-aula, na verificação da aprendizagem dos alunos, na infra-estrutura disponível para ministrar suas disciplinas, nos incentivos para a realização de pesquisas e publicações, no incentivo a capacitação docente, entre outros.

Os funcionários possuem condições de avaliar a dimensão gestão da instituição e, nela a sua organização, infra-estrutura, estilos de gerenciamento, oportunidades de crescimento oferecidas, plano de carreira, as condições e o ambiente de trabalho, os salários e benefícios oferecidos (e, também, se estes estão em dia), entre outros.

A direção possui plenas condições de avaliar todas as dimensões propostas, visto que, está envolvida diretamente com atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão universitária. Além de avaliar a atuação do corpo docente, discente e funcionários para a consecução dos objetivos que estão explicitados no projeto pedagógico, também, deve ser avaliada por esses públicos, conforme mencionado anteriormente.

Cabe a comunidade avaliar a atuação da instituição em relação a prestação de serviços nas mais diferenciadas áreas de conhecimento, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade oferecida, assim como, ser agente de informação sobre as necessidades ainda latentes, que podem ser objeto de investigação e desenvolvimento. Questões como adequação dos serviços aos anseios da comunidade, carga horária envolvida, qualificação dos recursos

humanos, tecnologia disponível, estrutura oferecida, nível de contribuição do serviços junto à comunidade, importância dos serviços, entre outros, são pontos importantes que podem ser devidamente avaliados por representantes da comunidade.

As empresas constituem um público que deve ser investigado, uma vez que são elas que fornecem a estrutura para os alunos realizarem seus trabalhos de conclusão (atividades curriculares) e atividades extra-curriculares. Também, recebem os alunos egressos das instituições e, desta forma, acredita-se que possuem condições de avaliar a qualidade da formação profissional, os pontos positivos e negativos a serem melhorados, a potencialidade e as fragilidades que existem no currículo dos cursos em termos de disciplinas mais direcionadas à prática profissional, o desenvolvimento do aluno em termos de liderança, comunicação, criatividade, espírito de equipe. Enfim, podem sinalizar características que representam um diferencial no mercado de trabalho e que poderão ser de utilidade para as instituições reverem tal ponto.

Os avaliadores externos possuem condições de verificar todas as dimensões de avaliação-planejamento da instituição, indicando ajustamentos e melhorias em todos os aspectos. Torna-se uma referência vital por serem pessoas de fora da instituição e, desta forma, não conhecem os vícios da estrutura organizacional vigente, podendo dar valiosas contribuições em termos de readequação dos processos, apontar desvios significativos em indicadores, sugerir novos elementos a serem avaliados, entre outros aspectos.

Considera-se que a opinião de tais grupos tenderá a enriquecer o quadro de referência que foi criado e explicitado no decorrer da proposta, constituindo-se importante subsídio para reforçar a idéia de buscar a integração com o meio institucional. Desta forma, para que o processo avaliação-planejamento aconteça de modo satisfatório, é preciso que os atores que fazem parte da vida institucional colaborem com suas experiências e manifestem suas expectativas, temores, opiniões, esperanças, em suma, que sintam-se parte do processo.

A Figura 36 apresenta a visão geral da proposta integrada.

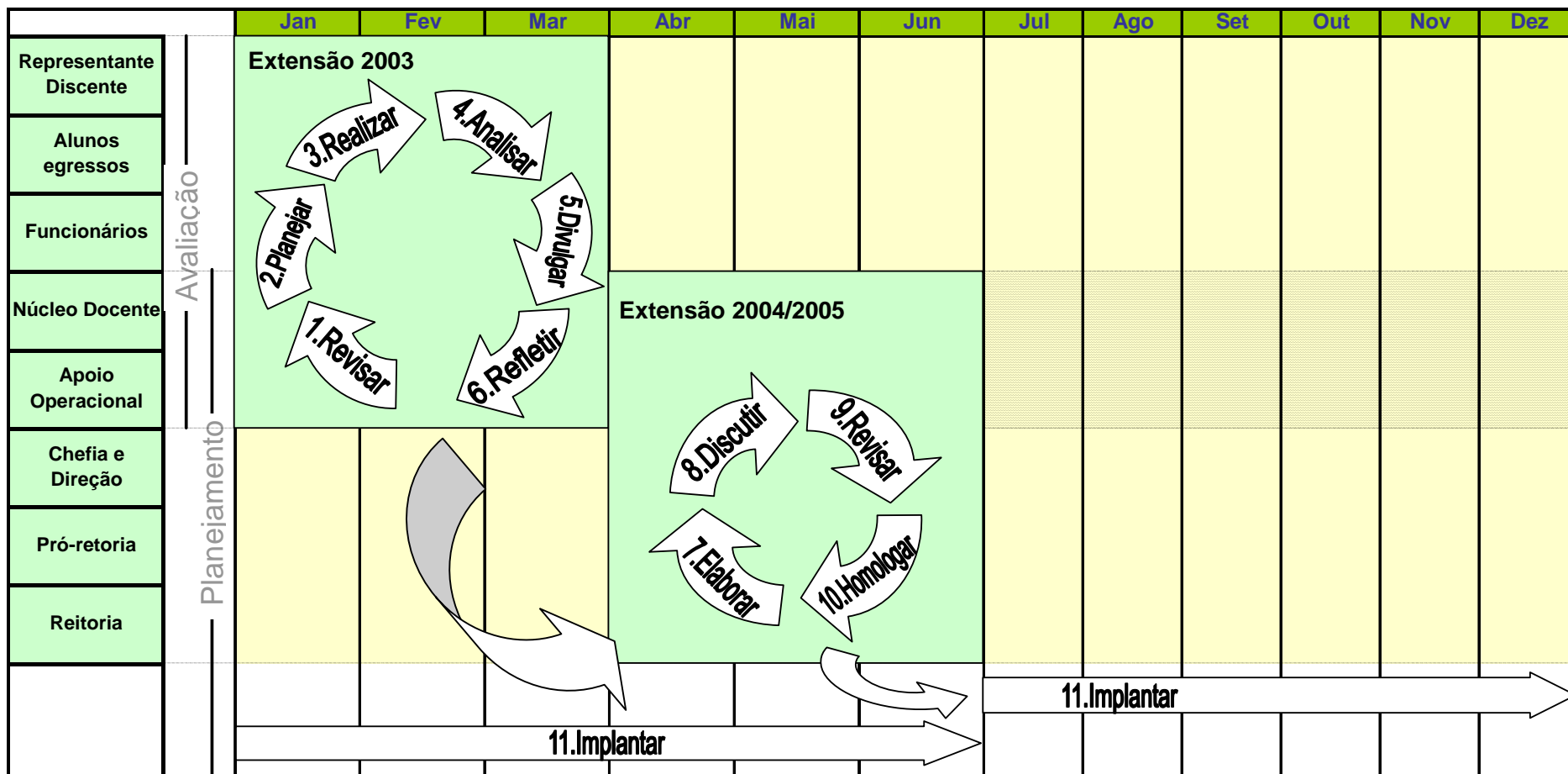


Figura 36 - Visão geral da proposta integrada

6.3. Discussão da proposta

A proposta apresentada no item anterior, que objetiva integrar o processo de avaliação institucional ao planejamento anual nas UCGs, é passível de compreensões e interpretações diferenciadas em relação às especificidades operacionais que a envolvem. Isso acontece porque foram apresentados os conceitos gerais da proposta, sem o intuito de detalhar pontos específicos referentes a condução e execução das fases que foram sugeridas em ambos os processos.

Considerando que cada instituição já têm construído ao longo do tempo a sua estrutura interna de trabalho, acrescenta-se que esta deve ser respeitada. A transição para o novo modelo deve ser feita gradualmente, enfatizando os aspectos onde há deficiências e, portanto, onde a transição representaria um ganho efetivo. O modelo proposto, conforme explicado na seção anterior, apóia-se em cinco pilares. É importante entender o conceito explicitado em cada um dos pilares. A forma de operacionalizar os conceitos discutidos em cada pilar, contudo, pode variar substancialmente de uma instituição para outra.

A seguir apresenta-se a discussão da proposta, iniciando com o contraponto com a literatura, seguindo pela análise de suas vantagens e possíveis dificuldades de implantação e finalizando com comentários referentes a generalidade da proposta apresentada.

6.3.1. Contraponto com a literatura

No transcorrer da elaboração da proposta integrada sugerida às instituições comunitárias gaúchas foram encontradas dificuldades no levantamento e construção do referencial teórico. Os trabalhos encontrados na literatura que versam sobre avaliação institucional e ensino superior são numerosos e reúnem diversos autores trabalhando nas mais variadas linhas de pesquisa.

Schwartzman (1997, 2002), Trigueiro (1998, 2000, 2002), Fernández (2000) e Barbisan (2002) dedicam-se a questão da gestão em instituições, fontes de financiamentos e indicadores de desempenho.

Outros revelam preocupação com o resgate histórico da avaliação, com a criação das bases que sustentam tal assunto no meio universitário, com a questão do público e do privado, como, Durhan (1992), Trindade (1996, 1999), Dias Sobrinho (1998, 1999, 2000), Morosini (1998), Oliveira (1998), House (1998, 2000, 2001), Cunha (1999), Ristoff (1999), Sandres

(1999), Nevo (199-), Belloni (2000), Sampaio (2000), Catani (2000, 2001), Trigueiro (2000, 2002), Leite (2000, 2002, 2003) e Nowalski (2001).

Outros, ainda, estão muito envolvidos com a questão das políticas públicas de avaliação, não somente no Brasil, mas, também, em países latino-americanos como Morosini (1992), Dal Pai Franco (1992, 1998) e Leite (1992, 1998, 2002).

Chauí (1999), Afonso (2000), Souza Santos (2000, 2001) e Dias (2002) por sua vez, auxiliam na compreensão do papel do Estado diante de um contexto de lutas de poder, crises, avanços e retrocessos que fazem parte da história da educação superior.

Tais autores, citados nos parágrafos anteriores, foram consultados e auxiliaram a estabelecer o referencial teórico que embasou esta tese. Em conjunto, constituem um grande acervo de conhecimento, enfatizando as questões de avaliação, sem aprofundar as questões referentes ao planejamento.

No que tange ao processo de planejamento conduzido nas instituições universitárias, o volume de material é substancialmente menor, mas destacam-se autores como Kotler e Fox (1994), Matos (1997), Tachizawa e Andrade (1999), Hardy e Fachin (2000), Estrada (2001), Dias (2002), Andrade (2003), Bodini (2003) e Shimitt e Mafra (2003). Esses autores tratam do tema especificamente voltado para questões de estrutura organizacional, tomada de decisão, corporativismo e o como deveria ser realizado um planejamento estratégico (em termos teóricos - levantamento de pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades). Matos (1997, p. 162), uma importante referência nas questões relativas ao planejamento institucional, menciona que a universidade, mergulhada na meta de sobreviver como instituição, não tem tempo para pensar ou refletir sobre a sua própria realidade, sua proposta acadêmica e sua inserção na realidade externa. E, sem valores, princípios, objetivos claros e aceitos ou assumidos por todos os seus segmentos, o seu planejamento torna-se fragmentado ou inexistente e "se volta para cobranças técnico-administrativo-legais e nunca, ou quase nunca, se revela como fio condutor determinante de mudanças e descobertas de vanguarda".

Apesar de existir vasta literatura referente a avaliação e, em menor volume, material referente ao planejamento em instituições superiores, não foram encontrados referenciais que apresentem propostas para a integração dos processos de avaliação e planejamento. Muitos autores mencionam a importância da integração (Sandres, 1999; Andrade, 2003) sem, contudo, detalharem como isso pode ser efetivado. Houve dificuldades em explorar esse

campo de conhecimento, talvez, pelo assunto ser incipiente no meio universitário, visto que, através do PDI houve uma cobrança maior por parte do governo às instituições, forçando-as ao desenvolvimento do tema.

Acrescenta-se a esta análise, as experiências vivenciadas nas instituições que fizeram parte do estudo, onde percebeu-se que o tema ainda é bastante latente e desperta ansiedade e preocupações. Particularmente, considera-se difícil conduzir os processos de avaliação e planejamento em instituições universitárias, que estão sujeitas a interferências de diversos grupos de influências.

A seguir, a Figura 37 apresenta um paralelo do referencial teórico proposto por Andrade (2003) sobre o planejamento estratégico nas IES e a proposta integrada.

A proposta de Andrade (2003) de certa forma integra planejamento e avaliação, na medida que cobra as análises do ambiente interno e externo (atividades típicas do ciclo avaliativo) antes da definição dos planos anuais. A avaliação, contudo, não é detalhada, limitando-se a indicar a necessidade de avaliação do ambiente interno e externo. As duas primeiras etapas referem-se ao planejamento estratégico, que foge do escopo da presente tese, o qual enfatiza o planejamento anual (curto prazo), limitando-se a citar o PDI como instrumento de planejamento estratégico.

Acredita-se que as instituições irão aceitar com maior naturalidade os processos de avaliação e planejamento a partir do momento que possuírem modelos que auxiliem na condução das respectivas atividades. A proposta apresentada constitui-se em um modelo que integra a avaliação institucional ao planejamento. Ela aproveita elementos dispersos que existem na literatura, mas não possui um paralelo (outras propostas de integração) que permita a comparação direta.

ANDRADE (2003)	PROPOSTA INTEGRADA
Definição da missão e dos objetivos gerais da universidade, os quais servirão como orientações para o desenvolvimento do planejamento ao nível de unidade.	PDI
Definição da missão e dos objetivos específicos por parte de cada unidade, cuja finalidade é esclarecer propósitos fundamentais e específicos.	PDI
Análise externa que pretende identificar ameaças e as oportunidades incidentes tanto sobre a universidade como sobre a unidade, de forma específica.	Avaliação institucional
Análise interna que procura identificar os pontos fortes que atuam como facilitadores, e dos pontos fracos que atuam como inibidores da capacidade, tanto da universidade como da unidade.	Avaliação institucional
Definição da posição política da unidade, que trata da definição de estratégias para influenciar/ participar das decisões institucionais através da atuação de seus representantes na administração e nos conselhos superiores da universidade.	Sem paralelo
Definição dos planos anuais de atividades, onde a unidade procura definir os resultados concretos que se compromete a alcançar no transcurso do ano acadêmico.	Planejamento
Elaboração de orçamentos, tanto ao nível de unidade como da universidade.	Detalhamento do planejamento
Elaboração de relatórios anuais por parte da unidade, para que a administração superior possa acompanhar o desenvolvimento de suas atividades.	Avaliação
Elaboração, por parte da administração superior, de planos institucionais de apoio às unidades, tais como o plano de marketing e o plano de desenvolvimento da infra-estrutura da universidade, cuja finalidade é apoiar o desenvolvimento das atividades por parte das diferentes unidades.	Detalhamento do planejamento

Figura 37 - Paralelo entre a abordagem de Andrade (2003) e a proposta integrada

Também é necessário fazer o contraponto com as propostas de avaliação contidas no PAIUB, PAIUNG e CRUB. Essas propostas constituíram importantes referenciais em termos de modelos avaliativos, que auxiliaram a embasar a proposta integrada e sua discussão. No entanto, percebe-se que tais referenciais possuem a avaliação institucional como foco de análise, mantendo o planejamento institucional como um item a ser investigado no processo de avaliação. A seguir comenta-se, em linhas gerais, cada uma das propostas.

Analisando-se a proposta de avaliação do PAIUB (1993), que motivou várias instituições a desenvolver seus programas avaliativos internos, percebe-se que seus esforços estavam concentrados basicamente no ensino de graduação. Os indicadores institucionais mencionados para avaliação, de natureza quantitativa, abordavam questões gerais sobre o funcionamento da instituição. Conforme refere Sinder apud Gumbowsky (2003), o critério principal era o numérico, utilizado para fins de alocação de recursos. Nesta proposta, a preocupação estava voltada à avaliação institucional, não abordando questões referentes ao planejamento nas instituições.

A proposta PAIUNG (1994), inspirada no PAIUB, surgiu objetivando construir um programa de avaliação para um segmento específico de ensino superior - o das universidades comunitárias. Pode-se dizer que o cerne da proposta também está embasado na avaliação institucional, porém, envolvendo não somente uma dimensão de estudo como o PAIUB, mas procurando fazer uma análise mais abrangente da instituição, avaliando as dimensões ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão.

Cada dimensão do PAIUNG foi construída levando em consideração as relações com a comunidade, possuindo indicadores de natureza qualitativa e quantitativa. Observou-se a preocupação por parte do PAIUNG em articular a avaliação institucional ao planejamento, demonstrada na dimensão gestão, no entanto, não indica o como a instituição deve proceder a fim de fazer com que os processos sejam conduzidos de forma integrada. Do modo como se apresentam, as dimensões são levantadas e avaliadas isoladamente, o que prejudica a compreensão geral do sistema.

Oportuno salientar que somente uma das instituições do COMUNG, a UNI2, realizou uma tentativa de avaliar a dimensão gestão, no primeiro ciclo do PAIUNG, não se tornando um processo contínuo, demonstrando a dificuldade encontrada quando não existe interação entre os processos.

A proposta de avaliação do CRUB (2000) sugere uma quantidade maior de dimensões a serem avaliadas (14), mesclando indicadores quantitativos e qualitativos. Tal proposta, assim como a do PAIUNG, ressalta a importância do processo de planejamento institucional, tanto que, sugere uma dimensão específica para 'avaliação e planejamento'. Porém, outras dimensões, como recursos financeiros e recursos de infra-estrutura física, também estão orientadas ao planejamento.

No entanto, assim como no PAIUNG, o modelo CRUB não demonstra como cada instituição deve proceder na ligação dos processos de avaliação e planejamento, indica que devem ser avaliados, mostrando alguns elementos importantes no contexto.

Desta forma, conclui-se que tais modelos avaliativos foram importantes para as instituições de ensino, pela concepção em que foram criadas, como o PAIUB. No segmento mais específico de trabalho - o das comunitárias - o modelo PAIUNG está passando por uma fase de reflexão, de espera, tendo em vista a nova proposta SINAES que foi encaminhada ao governo federal. Enquanto o modelo CRUB de avaliação, por ser mais recente e possuir uma metodologia mais flexível, delega às instituições a condução do processo, tornando-se principalmente um órgão de assessoria e acompanhamento.

6.3.2. Vantagens

A proposta apresentada na seção 6.2 possui muitas vantagens, conforme será discutido a seguir.

(1) O uso de elementos comuns nos processos de avaliação e planejamento

Os elementos que serão objeto de avaliação e, posteriormente, farão parte do planejamento constituem um conjunto único, definido logo no início das atividades. Essa é uma importante vantagem da presente proposta, pois facilita a todos os envolvidos entender quais são os elementos essenciais para a instituição, os quais, portanto, precisam ser incluídos na avaliação e no planejamento. O uso dos mesmos elementos em ambos os processos facilita a continuidade e condução integrada do esforço de avaliação e planejamento.

(2) O uso de indicadores voltados ao planejamento

Segundo a proposta, o conjunto de indicadores selecionados para a avaliação deve atender tanto a avaliação propriamente dita (como está nosso desempenho?) quanto ao planejamento (utilidade da informação). Assim, os indicadores selecionados devem estabelecer a base para subsidiar a tomada de decisão, que se constitui no cerne do processo de planejamento. Na medida que os indicadores, em função de sua utilidade, servem de base para o planejamento, este, naturalmente, irá apoiar-se no primeiro, estabelecendo a desejada integração entre ambos os processos.

(3) O uso de um quadro equilibrado de indicadores

Além de possuir o atributo da “utilidade para o planejamento”, a proposta também prevê que o conjunto de indicadores deve constituir um quadro equilibrado. Isso significa que,

necessariamente, o conjunto deve incluir indicadores que contemplem as perspectivas de aprendizagem, processo, resultados e imagem institucional. O uso de um quadro equilibrado representa uma vantagem, pois permite estabelecer as relações de causa e efeito que podem assegurar o sucesso da instituição. Por exemplo, o investimento na formação de professores (aprendizagem) pode conduzir a um quadro docente mais qualificado (processo), o qual pode ter um desempenho superior na formação de alunos (resultado), melhorando o conceito da instituição na região onde atua (imagem institucional).

(4) A distribuição equilibrada das atividades de avaliação-planejamento ao longo do ano

A proposta apresentada prevê a distribuição equilibrada dos processos de avaliação e planejamento ao longo das cinco dimensões e ao longo do ano. Assim, cada ciclo de avaliação e planejamento contempla um período de seis meses, e os ciclos correspondentes a pesquisa, extensão, graduação, pós e gestão apresentam uma defasagem de três meses. O resultado é que, a qualquer momento do ano, uma das dimensões é objeto de avaliação, enquanto outra é objeto de planejamento. Assim, os recursos da instituição envolvidos nesses processos (pessoas, salas, equipamentos) são utilizados de forma ótima, evitando atropelos de fim de ano, tão comuns em muitas instituições onde a avaliação de todas as dimensões tem as mesmas datas de fechamento.

(5) O seqüenciamento das dimensões pesquisa, extensão, graduação, pós e gestão

Outra vantagem da proposta é a definição da ordem dos ciclos de avaliações-planejamento ao longo do ano. A ordem definida foi pesquisa, extensão, graduação, pós e gestão. A pesquisa, no início do ano, permite realizar o balanço da produção científica do ano anterior. A extensão, que ocorre de forma continuada, tem seu ciclo previsto para o primeiro semestre, possibilitando a implantação do planejamento nos dois semestres subsequentes. O planejamento da graduação é finalizado relativamente cedo, em setembro, assegurando amplo espaço para as ações de marketing e a preparação dos concursos vestibulares. A pós-graduação, que possui maior autonomia e flexibilidade tem seu planejamento finalizado em outubro. Por fim, a gestão ocorre após os demais ciclos, pois utiliza-se dos planejamentos anteriores para definir detalhes administrativos e financeiros.

(6) O estabelecimento de um ciclo único envolvendo avaliação e planejamento

A presente proposta desdobra o ciclo de avaliação e planejamento em 11 fases, seqüenciais no tempo. Esse seqüenciamento natural, intrínseco ao modelo proposto, facilita a transição da avaliação para o planejamento. Os resultados de cada fase podem ser

imediatamente utilizados na fase subsequente. Isso assegura a dinâmica (avanço continuado) do processo, evitando a dificuldade de “recomeçar”.

(7) A etapa de reflexão estabelecendo a ponte entre a avaliação e o planejamento

Outra vantagem da proposta é a reflexão prevista ao final do processo de avaliação. Essa reflexão, ao mesmo tempo em que pode gerar subsídios para o próprio processo de avaliação (objetivos da avaliação, métodos utilizados, resultados obtidos), também gera a base para o planejamento. Na verdade, o principal foco da reflexão deve voltar-se para o futuro, ou seja, indagar o que fazer a partir dos resultados da avaliação. Isso é a essência do planejamento, próxima etapa após a reflexão.

(8) A permanência do núcleo docente e apoio operacional, estabelecendo a ponte entre a avaliação e o planejamento

A proposta prevê as representações que devem constituir tanto a comissão de avaliação quanto a comissão de planejamento. Um núcleo docente e o apoio operacional fazem parte de ambas as comissões. Assim, existe um conjunto de pessoas que acompanha ativamente todo o ciclo de avaliação e planejamento. Essa é uma vantagem da presente proposta, na medida em que garante a memória do processo e reforça sua continuidade.

Salienta-se que no momento em que houve a proposição de integrar duas áreas de trabalho - avaliação e planejamento - objetivava-se integrar não somente os processos pelos quais determinadas áreas e setores estão envolvidos no dia-a-dia da organização, mas integrar as pessoas responsáveis pela operacionalização destes processos. Tal integração ocorrerá *entre as equipes e dentro das equipes* de trabalho, visto que não estamos tratando de grupos de trabalhos isolados, mas equipes autônomas que estão comprometidas em trabalhar em conjunto com sucesso para atingir um alto desempenho.

(9) A inclusão de todos os públicos no processo de avaliação-planejamento

Outro aspecto incorporado na proposta é a previsão dos públicos que realizam a avaliação e, portanto, fornecem subsídios para o planejamento. Nesse sentido, a proposta é inclusiva, buscando ouvir todos os públicos envolvidos: alunos, calouros, egressos, professores, funcionários, comunidade, empresários e especialistas externos. A contribuição desses públicos deve gerar uma visão abrangente da situação da instituição e dos anseios da comunidade envolvida.

Acredita-se que o processo sendo desenvolvido com a participação de diversos atores do meio institucional, mudará o foco de percepção sobre o que vem a ser avaliação e como ela irá auxiliar no planejamento. A seqüência natural da avaliação para o planejamento, essência da proposta formulada, permite a todos os envolvidos compreender melhor a dinâmica dos processos e ajudar, de forma efetiva, na obtenção dos resultados. Porém, tais processos deverão dar retorno aos diversos grupos envolvidos (transparência), assegurando que os mesmos visualizem que a instituição está preocupada com seu desempenho e a melhoria contínua.

Finalmente, acredita-se que a proposta foi construída à luz de experiências que foram relatadas e vivenciadas junto às instituições comunitárias gaúchas, considerando seus pontos fortes e fracos. Claramente, a proposta incorpora preocupações próprias dessas universidades, oferecendo respostas e orientações as instituições que estão comprometidas com a melhoria nos processos que vem desenvolvendo internamente.

6.3.3. Dificuldades

A implementação da proposta integrada de avaliação e planejamento nas UCGs certamente não é uma tarefa fácil. Esta seção busca antever eventuais dificuldades que podem impedir o sucesso da proposta. Essas dificuldades podem estar associadas a diferentes recursos, conforme será apresentado a seguir.

(1) Os elementos do processo avaliação-planejamento não serem definidos a partir de um consenso entre as equipes

A proposta prevê que os elementos a serem avaliados sejam os mesmos que serão objeto do processo de planejamento. No entanto, caso não haja por parte da equipe responsável em conduzir o processo pessoas qualificadas e capazes de, em consenso, chegarem a um conjunto de elementos adequados, o restante do processo pode ser comprometido. Para tanto, é importante que haja no grupo pessoas com conhecimento das dimensões institucionais, dos elementos que definem desempenho institucional (objeto primário da avaliação) e dos elementos que constituem o planejamento tais como itens de infra-estrutura e recursos humanos.

(2) Os indicadores de avaliação não contemplarem um quadro equilibrado entre as perspectivas de aprendizagem, processo, resultado e imagem institucional

No escopo das instituições de ensino superior, a definição de indicadores para serem utilizados na avaliação ainda é motivo de grandes discussões. No entanto, a proposta prevê que as instituições adotem um quadro equilibrado de indicadores para avaliação dos elementos que foram definidos. Para cada uma das dimensões, tais indicadores devem contemplar as quatro perspectivas que envolvem as instituições: aprendizagem, processo, resultado e imagem institucional. Certamente a definição de tal quadro de indicadores é uma tarefa difícil. Para contornar tal dificuldade, a instituição deve incluir nas comissões pessoas que possuam conhecimento nas áreas de qualidade em serviços e indicadores de desempenho. Tipicamente, professores das áreas de Administração e Engenharia de Produção desenvolvem pesquisas nesses tópicos.

Neste ponto, David Norton é uma importante referência, ao admitir que, após vários anos de consultoria em que teve oportunidade de projetar o BSC em mais de 200 empresas, constatou que a perspectiva mais difícil de ser enquadrada é aprendizado e crescimento, ou seja, o recurso mais importante é o menos compreendido, o menos sujeito a mensurações e o menos suscetível de ser convenientemente gerenciado (JOHANN, 2004). Tal citação leva a acreditar que tal perspectiva pode ser um fator difícil de ser gerenciado pelas instituições de ensino. Paradoxalmente, é justamente esta perspectiva que apresenta a maior inserção no contexto em que as mesmas desenvolvem suas atividades.

(3) O ciclo avaliação-planejamento não conseguir ser cumprido no tempo previsto

A proposta prevê que o ciclo avaliação-planejamento seja realizado em um período de seis meses, sendo considerado um período exequível, tendo em vista o porte das instituições e as atividades a serem desenvolvidas. No entanto, as instituições poderão ter dificuldades no gerenciamento do tempo, principalmente no transcorrer do primeiro ciclo, podendo esse ultrapassar o tempo previsto. Isso pode acontecer em função de diversas decisões que deverão ser tomadas, como a definição dos recursos humanos, da estrutura de apoio e dos procedimentos. Acredita-se que nos ciclos seguintes as atividades se tornem mais naturais, tendo em vista que, a estrutura já foi construída, os processos já estão organizados, formulários prontos, pessoas definidas para a execução das tarefas, enfim, a complexidade do ciclo proposto já terá sido absorvida pela instituição.

(4) O ciclo avaliação-planejamento não for conduzido de modo integrado

Ponto importante a ser considerado é o entendimento da necessidade de integração entre os processos de avaliação e planejamento. É preciso que ambos os processos sejam

pensados em conjunto. Mais ainda, a importância atribuída a ambos os processos deve ser a mesma. O desafio é visualizar o ciclo de avaliação-planejamento como um único processo, constituído de atividades interdependentes. Para superar a dificuldade de entendimento, o modelo integrado deve ser amplamente discutido nos fóruns pertinentes de cada instituição. Particularmente, os membros das comissões de avaliação e planejamento precisam entender claramente os objetivos e a forma de operacionalização da proposta integrada.

(5) A falta de liderança na condução das fases do ciclo integrado

O ciclo de avaliação-planejamento proposto está organizado em 11 fases. Para assegurar a condução e transição entre as fases é necessário que existam lideranças naturais no âmbito das diversas comissões. A falta de liderança e de trabalho em equipe poderá comprometer o cronograma previsto. Existem fases em que a execução da atividade é bastante morosa e, neste espaço, as lideranças devem exercer seu papel, motivando e orientando a todos para a realização das atividades.

Por exemplo, considera-se que a fase de reflexão da avaliação e a fase da discussão do planejamento em conselho deverão ser realizadas de forma objetiva e dinâmica. Cabe à comissão definir instrumentos e subsídios que facilitem a comunicação entre os diversos sujeitos envolvidos, como, confecção de relatórios objetivos, incluindo demonstração através de gráficos e tabelas; listas dos principais pontos a serem discutidos; e envio prévio de uma síntese de discussão para os membros do conselho, a fim de adiantar os assuntos a serem tratados. Isso irá auxiliar aos membros a prepararem, antecipadamente, seus pareceres, agilizando o entendimento dos assuntos e as deliberações.

Oportuno mencionar que as lideranças devem exercer seu papel enquanto responsáveis por manter a motivação da comissão. Este não pode ser considerado um simples processo rotineiro de informar às pessoas sobre os resultados que estão sendo esperados. É preciso que seja esclarecido aos integrantes das equipes a importância das tarefas que deverão executar, de modo a despertar nos mesmos sentimentos de comprometimento, envolvimento e vontade em mobilizar o melhor de si na condução das atividades.

A motivação se refere às forças dentro de uma pessoa responsável pelo nível, direção e persistência do esforço despendido no trabalho (SCHERMERHORN JR; HUNT e OSBORN, 1999). O papel de liderança e motivação exercido por alguns participantes de todas as comissões é essencial para o sucesso das atividades. Novamente, enfatiza-se a importância da escolha de pessoas que possuam o perfil adequado para a condução das atividades. Em

alguns casos, pode ser necessário capacitar alguns membros das comissões, de modo a atingir desempenho superior.

(6) Falhas na comunicação do processo e conseqüentemente na execução dos planos

O processo de comunicação é de extrema relevância para o estabelecimento de uma linguagem comum e condução das atividades que deverão ser executadas. Nesse sentido, é importante a documentação formal dos resultados de cada fase, aproveitando todos os produtos de cada fase e assegurando que a continuidade do processo não sofra desvios. O desconhecimento do que fazer e do como fazer gera conflitos, controvérsias, perda de tempo na procura de soluções e tomada de decisão. As falhas de comunicação, podem anular os esforços das pessoas envolvidas em ambos os processos e podem resultar em limitações na execução dos planos. Planos mal comunicados equivalem a dizer que são inexistentes.

(7) As equipes de trabalho serem constituídas por representações com interesses classistas

A constituição das equipes de trabalho deve ter como objetivo principal buscar objetivos comuns. A fim de atender a esse objetivo, é preciso que as representações sejam constituídas por pessoas cuja principal motivação seja a realização das tarefas de avaliação e planejamento. As comissões devem constituir grupos de trabalhos, coesos. A discussão política e a defesa de interesses de classes devem ocorrer nas plenárias de reflexão, espaço que todos podem manifestar seus interesses específicos. Acredita-se que as representações servem para acrescentar diferentes pontos de vistas, que podem enriquecer todo o processo.

Pode-se dizer que ambos os temas, avaliação e planejamento, envolvem determinados níveis de poder, autoridade e liderança, porque influenciam e são influenciados pelo ambiente tanto interno quanto externo que estão inseridos. Particularmente, o tema avaliação induz a criação de uma série de mitos acerca dos seus resultados, como por exemplo, que servirão para demissão de pessoal caso o levantamento de nível de satisfação dos alunos apresente resultados insatisfatórios, entre outros. O tema também gera poder no grupo que está conduzindo a avaliação, cientes do seu valor e da sua influência diante da instituição. Assim como a avaliação desperta uma série de desconfortos, o planejamento está sob o comando de quem realmente detêm o poder, embora sendo um processo participativo, como acontece nas instituições comunitárias.

(8) A falta de comunicação entre os componentes do núcleo docente

A proposta prevê a criação de um núcleo docente responsável em conduzir o processo de avaliação institucional e do planejamento. Tal núcleo deverá atuar de modo sincronizado, falando a mesma linguagem e tendo o mesmo nível de comprometimento. Se houver falhas na comunicação entre as pessoas que compõem esse núcleo, isso irá prejudicar o processo.

A constituição do núcleo docente envolve pessoas que estão lotadas em diferentes unidades institucionais, cada qual com uma parcela de responsabilidade na consecução dos resultados. O conhecimento, perfil e métodos de trabalho dessas pessoas podem ser diferentes. Para evitar conflitos, comuns em grupos heterogêneos, é importante que exista clareza na identificação do que se espera de cada um, bem como a definição da coordenação da comissão.

(9) Falta de apoio operacional

De acordo com a proposta, cada comissão possui um núcleo de apoio operacional, constituído por três pessoas: secretário, especialista em informática e especialista em estatística. O trabalho envolvido no esforço de avaliação e planejamento (agendar reuniões, preparar documentos, planejar coleta de dados, tabular dados, analisar dados, preparar sumários, preparar planos de ação) é muito grande. Naturalmente, as três pessoas do núcleo operacional não poderiam conduzir sozinhas tal trabalho. Assim, o secretário da comissão deverá contar com secretárias, estagiários e respectiva infra-estrutura; o especialista em informática deve contar com o apoio do CPD; e o estatístico deve contar com o apoio de um laboratório de estatística. Caso essas estruturas não existam ou sejam deficientes, será impossível cumprir os cronogramas estabelecidos. Assim, antes da implantação da proposta integrada, a direção da instituição deve assegurar-se da existência de tais estruturas de apoio, as quais serão intensamente utilizadas ao longo de todo o ano.

6.3.4. Comentários referentes à generalidade da proposta

Embora o estudo tenha sido realizado em um segmento específico de instituição de ensino superior - o das instituições comunitárias que fazem parte do COMUNG - a autora deste trabalho acredita que a estrutura da proposta integrada, apresentada na seção 6.2, pode ser implantada em outras instituições brasileiras de ensino superior, de natureza pública ou privada, com ou sem fins lucrativos. Esta convicção está baseada nos conceitos que constituem os pilares que sustentam a proposta:

- Integração entre os **elementos** de avaliação e planejamento;
- Uso de indicadores **orientados ao planejamento**;
- **Seqüenciamento das atividades** anuais de avaliação e planejamento;
- Estabelecimento do **ciclo integrado** de avaliação e planejamento;
- **Integração dos recursos humanos** nos processos de avaliação e planejamento.

Esses conceitos são gerais, voltados à integração das atividades de avaliação e planejamento e, na opinião da autora, válidos tanto para o ambiente das UCGs, como para as demais universidades brasileiras. Os aspectos operacionais associados a implantação de cada pilar, no entanto, devem ser ajustados em função das especificidades de cada instituição.

Por exemplo, a aplicabilidade da proposta em universidades públicas federais, devido ao seu porte (em termos de número de alunos, professores e funcionários, infra-estrutura, etc.) deve ser adequada em alguns pontos. O período dos ciclos de avaliação e planejamento, onde foi proposto para as instituições comunitárias um período de seis meses, poderia ser ampliado para um ano. Devido ao volume de trabalho, além de um tempo maior, também pode ser necessário ampliar o número de membros nas comissões de avaliação e planejamento. Por outro lado, universidades maiores também possuem maiores quadros docentes e quadros de funcionários, o que pode permitir maior paralelismo na condução dos ciclos de avaliação e planejamento nas cinco dimensões.

Outro exemplo que mereceria adaptações refere-se às instituições com fins lucrativos. Nesse caso, o quadro de indicadores deveria contemplar com maior intensidade indicadores financeiros, aproximando-se da proposta original do BSC.

Outra consideração diz respeito às dimensões que foram escolhidas para serem avaliadas, seguindo a metodologia proposta pelo PAIUNG. Acrescenta-se que de acordo com a LDB, em determinadas instituições, como os centros universitários, não há exigências maiores em desenvolvimento de determinadas dimensões, como a pesquisa, cobrando somente a excelência no campo do ensino. Conforme apresenta o art. 1º “os centros universitários, na forma do disposto no art. 6º do Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, serão criados pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou universidades, já credenciadas e em funcionamento, que demonstrem excelência no campo do ensino”. Desta forma, caberia a cada instituição verificar quais seriam as dimensões que teriam seus respectivos ciclos estruturados de avaliação e planejamento, direcionando seus esforços para tais dimensões.

Destaca-se, também, o fato de que a proposta sugerida às instituições não é fechada, ou seja, tanto os elementos quanto os indicadores que foram sugeridos podem perfeitamente serem modificados (ampliados ou reduzidos) a fim de atender aos interesses das instituições. Tal fato é bastante positivo, considerando-se que um indicador não deve ‘aprisionar’ a vida de uma instituição e sim ‘iluminar’ a condução dos seus processos internos.

De um modo geral, considerando os enfoques utilizados para a melhor compreensão dos temas ‘avaliação e planejamento’, acredita-se que a proposta deste trabalho pode ser de grande utilidade às instituições que estão envolvidas com o processo de avaliação institucional e preocupadas em adequar essa estrutura ao planejamento institucional.

Ressalta-se, novamente, a preocupação da autora deste trabalho em propor uma abordagem de integração do processo de avaliação ao planejamento institucional. Desenvolver soluções para esse tema é urgente, tendo em vista os relatos obtidos e a premência dos fatos. No momento atual, observa-se que o Estado através de seu poder de regulação está forçando às instituições a se adequarem às suas ‘condições de qualidade’, preparando-se para as mudanças futuras nas políticas de ensino superior brasileiro.

As pesquisas evidenciaram a necessidade de que ambos os processos aconteçam de forma integrada, fazendo com que as ações conduzam à excelência institucional. A proposta apresentada neste trabalho busca responder à necessidade evidenciada na literatura e nas preocupações das UCGs.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Conclusões

Esta tese apresentou uma proposta para a integração dos processos de avaliação e planejamento anual, considerando o cenário das Universidades Comunitárias Gaúchas. Inicialmente, no primeiro capítulo, foi apresentado o contexto e o problema de pesquisa que motivaram o estudo, caracterizando o segmento '**Universidades Comunitárias Gaúchas**' e o seu programa de avaliação institucional. Para tanto, autores como Belloni, Cunha, Dias, Dias Sobrinho, Leite, Ristoff, Sampaio, Schwartzmann, Trindade e Santos, foram fundamentais para a compreensão do cenário da educação superior brasileira, marcado por crises e avanços, seja em instituições de natureza pública quanto privada. Tal entendimento proporcionou suporte para a definição dos objetivos, metodologia e justificativa do estudo.

O segundo, terceiro e quarto capítulos abordaram o referencial teórico utilizado no desenvolvimento do trabalho. No segundo capítulo, procurou-se contextualizar o assunto avaliação institucional em termos históricos, a fim de acompanhar a evolução do tema na sociedade, compreendendo as diferentes concepções e modelos sugeridos pela literatura. No terceiro capítulo, foram apresentados os processos avaliativos desenvolvidos no Brasil e em alguns países latino-americanos. Cabe salientar que, em relação aos países latino-americanos, foram relatadas as experiências da Universidade de La República (UDELAR), localizada em Montevideo (Uruguai) e da Universidade Nacional de Rosário (UNR), localizada em Rosário (Argentina), a fim de compreender e identificar a forma como acontece o processo avaliativo em tais universidades, suas facilidades e dificuldades.

Ainda em relação ao referencial teórico, no quarto capítulo, procurou-se caracterizar o processo de planejamento e, de modo mais específico, o planejamento em IES. Tal análise deteve-se em pontos essenciais do planejamento, a fim de dar suporte à elaboração da proposta integrada que foi elaborada a partir da identificação das necessidades junto às instituições que fizeram parte do estudo de campo. Este capítulo também apresentou uma

seção sobre o uso e seleção de indicadores, apresentando as propostas do modelo PAIUB, PAIUNG e CRUB de avaliação institucional.

O quinto capítulo apresentou os resultados da pesquisa de campo realizada junto à três Universidades Comunitárias Gaúchas que pertencem ao COMUNG e, que foram chamadas nesta tese de UNI1, UNI2 e UNI3. Neste capítulo foi apresentado o relato das entrevistas aplicadas junto à comissão de avaliação institucional das instituições e outras pessoas que estavam envolvidas tanto com o processo de avaliação, quanto com o processo de planejamento institucional.

Pode-se concluir em relação à condução dos processos na UNI1 que, a instituição vem desenvolvendo seu processo avaliativo de forma bastante comprometida com a busca de qualidade institucional, preocupando-se em integrar os processos avaliativos que são desenvolvidos por dimensão 'ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão' propostos pelo PAIUNG. Esta instituição, no entanto, ainda precisa empreender esforços para a integração do processo de avaliação ao processo de planejamento institucional. Neste ponto, pode-se dizer que, a instituição ainda está voltada ao planejamento de médio e curto prazo, mas inicia a concentrar seus recursos no aprimoramento do planejamento de longo prazo, o PDI. De um modo geral, percebe-se que tal instituição já consolidou sua cultura institucional de avaliação. Atualmente, após várias medidas para aprimoramento do processo, está reavaliando suas ações em busca da readequação de procedimentos e ações a serem seguidas, tendo em vista sistematizar os procedimentos de avaliação e planejamento.

Em relação a UNI2, observa-se que o processo de avaliação institucional também é conduzido de acordo com o modelo PAIUNG de avaliação, no entanto, tal instituição possui um estilo diferenciado das demais instituições que pertencem ao COMUNG. Enquanto as outras instituições estão bastante atreladas a aplicação de instrumentos a fim de levantar o nível de satisfação da comunidade e, a partir de tais instrumentos, tomar medidas cabíveis a determinado tipo de situação, a UNI2 desenvolveu tal sistemática somente uma vez, no primeiro ciclo avaliatório, que serviu para a discussão de novos enfoques de atuação. Atualmente a avaliação acontece através de pautas de discussão, que são levantadas e encaminhadas ao conselho para apreciação e aprovação. Segundo a instituição, os resultados que são obtidos no processo avaliativo desenvolvido ao longo do ano são usados de forma ativa no processo de planejamento institucional, contudo não há uma estrutura ou momentos

pré-definidos para isso acontecer. Quanto a esse processo, pode-se dizer que foram identificados esforços direcionados ao planejamento de médio prazo, embasados no planejamento de longo prazo de 10 anos (PDI). Tal planejamento recai em ações de curto prazo, processo bastante forte na instituição.

Quanto a UNI3, instituição que adota o modelo CRUB de avaliação institucional, as pesquisas evidenciaram o comprometimento, motivação e interesse em fazer com que o processo de avaliação institucional seja desenvolvido com a participação de toda a comunidade universitária, instigando debates e reflexões acerca do assunto. Percebeu-se a preocupação de tal instituição em dar retorno dos trabalhos desenvolvidos à comunidade que fez parte das pesquisas realizadas pela instituição, demonstrando que a prestação de contas à sociedade é um fator diferencial na conquista do respaldo e seriedade do processo. Oportuno mencionar que tal instituição, por estar desenvolvendo o processo há pouco tempo, já conquistou bons resultados, tendo em vista a complexidade inerente à construção e condução do processo de avaliação. O processo de planejamento institucional, por sua vez, é incipiente na instituição, utilizando-se fortemente do planejamento de curto prazo. No entanto, pelas exigências do MEC, a instituição está adotando medidas para que os elementos de avaliação do modelo CRUB (14 dimensões) sejam usados no PDI, o que irá ajudar na integração dos planejamentos de curto e longo prazo.

O sexto capítulo desta tese trata primeiramente da apresentação e discussão dos fluxos dos processos de avaliação e planejamento na UNI1, UNI2 e UNI3, buscando compreender e explicitar o funcionamento de tais processos e, desta forma, obter subsídios para o desenho da proposta integrada.

Apoiada no estudo realizado junto a essas instituições, bem como no referencial teórico utilizado, foi elaborada uma proposta de avaliação institucional integrada ao planejamento anual para as universidades comunitárias gaúchas. Tal proposta utiliza-se das dimensões de avaliação do PAIUNG e está fundamentada em cinco pilares básicos.

O primeiro pilar da proposta prevê a integração entre os **elementos** de avaliação institucional e planejamento anual. Para cada uma das dimensões - ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão – foram definidos os principais elementos, que serão objeto tanto da avaliação como do planejamento.

O segundo pilar da proposta apresentada prevê o uso de indicadores **orientados ao planejamento**. Conforme mencionado anteriormente, tal ponto é considerado um dos mais delicados da proposta, visto que, através das pesquisas realizadas e contatos junto a outras instituições do COMUNG, tal tema ainda desperta ansiedades e discussões, pois depende de uma série de entendimentos a cerca do que avaliar e que critérios utilizar.

O terceiro pilar refere-se ao **seqüenciamento das atividades** anuais de avaliação e planejamento. A proposta prevê que as atividades de avaliação e planejamento ocorram seqüencialmente, sem perda de continuidade. Mais ainda, propõe uma seqüência ótima para desenvolver os processos referentes a pesquisa, extensão, graduação, pós-graduação e gestão.

O quarto pilar propõe o estabelecimento do **ciclo integrado** de avaliação e planejamento. O ciclo integrado auxilia a reforçar a integração entre a avaliação e o planejamento, organizando as atividades através de um modelo que contempla dez fases de avaliação-planejamento, conduzidas ao longo do ano.

O quinto pilar da proposta sugere a **integração dos recursos humanos** nos processos de avaliação e planejamento, ponto fundamental para que haja a sintonia de esforços e o envolvimento dos diferentes segmentos que constituem o meio universitário. Neste ponto houve a preocupação em criar uma estrutura que mantenha a memória dos procedimentos e informações. Para tanto, foi sugerido um grupo de apoio operacional e um núcleo docente, os quais seriam os responsáveis em dar continuidade às atividades de avaliação e planejamento.

Finalizando este capítulo, foi feita a discussão da proposta através do contraponto com a literatura, análise das vantagens, prováveis dificuldades na implementação da proposta e sua generalidade.

No que tange ao contraponto com a literatura, foi feito um paralelo da proposta com os referenciais encontrados ao longo do desenvolvimento do trabalho, principalmente em relação aos modelos avaliativos.

Em relação as vantagens da proposta apresentada, acredita-se que a mesma possua diversas vantagens, que foram listadas na seção 6.3, quais sejam: (i) o uso de elementos comuns nos processos de avaliação e planejamento, (ii) o uso de indicadores voltados ao planejamento, (iii) o uso de um quadro equilibrado de indicadores, (iv) a distribuição

equilibrada das atividades de avaliação-planejamento ao longo do ano, (v) o seqüenciamento das dimensões pesquisa, extensão, graduação, pós e gestão, (vi) o estabelecimento de um ciclo único envolvendo avaliação e planejamento, (vii) uma etapa para reflexão estabelecendo a ponte entre a avaliação e o planejamento, (viii) a permanência de um núcleo docente e apoio operacional, estabelecendo a ponte entre a avaliação e o planejamento e (ix) a inclusão de todos os públicos no processo de avaliação-planejamento.

Como dificuldades que podem ser encontradas pelas instituições quando da implementação da proposta, foram destacadas as seguintes: (i) os elementos do processo avaliação-planejamento não serem definidos a partir de um consenso entre as equipes, (ii) os indicadores de avaliação não contemplarem um quadro equilibrado entre as perspectivas de aprendizagem, processo, resultado e imagem institucional, (iii) o ciclo avaliação-planejamento não ser cumprido no tempo previsto, (iv) o ciclo avaliação-planejamento não ser conduzido de modo integrado, (v) a falta de liderança na condução das fases do ciclo integrado, (vi) falhas na comunicação do processo e, conseqüentemente, na execução dos planos, (vii) equipes de trabalho constituídas por representações com interesses classistas, (viii) falta de comunicação entre os componentes do núcleo docente e (ix) falta de apoio operacional.

Por fim, em relação a generalidade da proposta apresentada, foi mencionado que, embora o estudo tenha sido realizado em instituições comunitárias gaúchas, as quais proporcionaram vivências para a elaboração da abordagem integrada, a autora do trabalho acredita que a mesma pode ser aplicada em outras instituições de ensino superior, de natureza pública ou privada. Para tanto, o que deve ser feito são adequações nos elementos que constituem os pilares propostos.

De um modo geral, considera-se que os objetivos propostos nesta tese foram atendidos, na medida em que foi desenvolvido e apresentado um modelo de avaliação institucional integrado ao planejamento de curto prazo, orientado às UCGs. Tal modelo, apóia-se em cinco pilares que foram descritos e analisados. Tal fato foi possível através do atendimento dos objetivos específicos, ou seja, (i) levantamento do referencial teórico sobre avaliação, que proporcionou subsídios para contrapor à prática da avaliação nas universidades; (ii) descrição e entendimento do processo de avaliação e planejamento institucional nas universidades pesquisadas; e (iii) identificação das relações existentes entre avaliação e planejamento institucional.

7.2. Sugestões para trabalhos futuros

Ao finalizar esta tese, visualiza-se que os assuntos trabalhados, ou seja, avaliação e planejamento, pela complexidade de atuação merecem continuação. Desta forma, sugere-se que a proposta de avaliação integrada ao planejamento anual seja implementada por alguma das UCGs, ou mesmo por outras IES, de natureza pública ou privada, a fim de colocar em prática a metodologia desenvolvida.

Tendo em vista que as IES são instituições complexas, que possuem características próprias que a distinguem de outros tipos de organizações, sugere-se, também, que seja explorado o tema ‘gestão das mudanças’ e suas ferramentas, a fim de proporcionar condições para que haja um melhor entendimento sobre o contexto onde as instituições estão inseridas e, desta forma, compreender vários aspectos de sua vida institucional. Cabe salientar que, a compreensão de questões como o funcionamento da sua cultura e clima organizacional, os estilos de gerenciamento, a forma como as pessoas aprendem e desenvolvem suas habilidades e potencialidades torna-se de fundamental importância neste cenário, tendo em vista que são as pessoas as responsáveis em operacionalizar as atividades e, a proposta apresentada nesta tese, será construída e incorporada se as pessoas estiverem dispostas a colaborar, a se envolver e comprometer com o processo.

Outro ponto que pode ser pesquisado em maior profundidade refere-se ao uso das perspectivas do BSC. Esse assunto foi parcialmente explorado na presente tese. O BSC prevê que os indicadores sejam organizados em uma árvore de relações. Então, a força dos relacionamentos entre os indicadores pode ser avaliada e quantificada, permitindo aprimorar o sistema de avaliação de desempenho. Esse é um excelente tema para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ, Maria José; ESPÍNDOLA, Fabiana; FONT, Laura. **Profesionales o transeuntes?** Apuntes sobre la estructura docente de la Facultad de Ciencias Sociales a partir del proceso de evaluación institucional. Uruguay: Universidad de la República, FSC, UPE, jun, 2001.

ÁLVAREZ, Maria José; ESPÍNDOLA, Fabiana; FONT, Laura. Coordenação: CONTERA, Cristina. **Primer informe del censo a egresados del plan 92 de la Facultad de Ciencias Sociales**. Uruguay: Universidad de La República, FCS, UPE, abr, 2002.

ANDRADE, Arnaldo Rosa de. Gestão estratégica de universidades: análise comparativa de planejamento e gestão. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD – ENANPAD, 27., 2003, Atibaia/SP. **Anais...** Atibaia, 2003.

ARANTES, Nélio. **Sistema de gestão empresarial**: conceitos permanentes na administração de empresas válidas. São Paulo: Atlas, 1998.

AROCENA, Rodrigo; SUTZ, Judith. **La universidad latinoamericana del futuro**: tendencias, escenarios, alternativas. México: UDUAL, 2001.

AZAMBUJA, Leonardo. **A extensão universitária na UNIJUI**. Ijuí: UNIJUI, Cadernos de avaliação institucional nº 12, 1997, p.43-45.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BENTANCUR, Nicolás. **Reforma universitaria en Uruguay (1965-1996)**: la triple transición. Uruguay: Universidad de la República, FSC, Instituto de Ciencia Política, documento de trabajo n. 9, 1998.

BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo. Avaliação na universidade federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 29-32, jul. 1996.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação**, Campinas, ano 6, v. 6, n. 2 (20), p. 33-42, jun. 2001.

BOCLIN, Roberto. Indicadores de desempenho: novas estratégias da educação superior. In: **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 299-307, jul.-set. 1999.

BODINI, Vera Lucia. **Planejamento estratégico em universidades**. Disponível em: <<http://members.lycos.co.uk/dablium/artigo22.htm>> Acesso em jul. 2003.

BOTH, Ivo José. **Um processo de avaliação institucional**. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, caderno 5, 1994.

BOTH, Ivo José. Avaliação institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Avaliação**, Campinas, ano 3, v. 3, n. 1 (6), p. 41-50, mar. 1998.

BRANT, João. A fábula do provão: histórias da carochinha convencem a sociedade de milagres que não aconteceram. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 9, p. 10-11, nov. 2001. Especial Ensino Superior.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições no art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br>>.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRUNER, Robert F.; EAKER, Mark R.; FREEMAN, R. et. al. **MBA: curso prático**. Rio de Janeiro: campus, 1999.

BRUM, Argemiro J. **UNIUI: uma experiência de universidade comunitária – sua história, suas idéias**. Ijuí: UNIUI, 1998.

CAMPBELL E., Juan C. O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 71-89.

CAMPIS, Luiz Augusto Costa A. **Jornal da UNISC**. Ano IX, n.33, ago.-set. 2002. p. 2.

CAMPIS, Luiz Augusto Costa A. Universidade comunitária: uma proposta para o Brasil. **Textual - Sindicato dos professores do Estado do RGS**, Porto Alegre/ RS, v. 1, n. 2, p. 22-27, ago. 2003.

CARLINO, Florência; MOLLIS, Marcela. Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitária: del Banco Mundial al CIN. **ICE**, Buenos Aires, v. 6, n. 10, p. 30-41, abr. 1997.

CARVALHO, Abigail de oliveira; SPAGNOLO, Fernando. Veinte años de evaluación de posgrados em Brasil: la experiencia del CAPES. In: MARTÍNEZ, Eduardo; LETELIER, Mario (Eds). **Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias**. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad, 1997, p. 151-167.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas. In: Avaliação da educação superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate. **Trabalhos apresentados no Seminário Brasília-DF, 23 de agosto de 2000**. Brasília: INEP, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, ano 5, v. 5, n. 3(17), p. 7-13, set. 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. **Avaliação**, Campinas, ano 6, v. 6, n. 4(22), p. 7-15, dez. 2001.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. Disponível em: <<http://www.feevale.br/parceiros/comung/>> Acesso em: 15 jul. 2002.

CLEMEN, R. T. **Making hard decisions**: an introduction to decision analysis. Duxbury Press, Belmont, 1996.

CORDEIRO, Nadir Radoll; VALENTINA, Luiz V. O. Dalla; POSSAMAI, Osmar. A utilização do Balanced Scorecard na otimização de processos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21 E VI INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGENNERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 6., 2001, Salvador/BA. **Anais...**Salvador, 2001.

CRUB. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **Proposta de avaliação institucional para as universidades brasileiras**. Março, 2000.

CUNHA, Luis Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Héglio (Org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI. In: DIAS, Marco Antonio Rodrigues (Coord.). **Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI**: lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior. Madrid: CRUE, p. 11-44, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 5-8, jul. 1996. Editorial.

DIAS SOBRINHO, José. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, ano 3, vol. 3, n. 2 (8), p. 65-76, jun. 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Evaluación de la educación superior en Brasil. In: **Evaluar para transformar**. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 1999. cap. 2. p. 125-153.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI. In: **Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI**: lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior. Madrid: CRUE, 2002. p. 11-44.

DÍAZ, Mario de Miguel. Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias. **Educación**, n. 308, p. 63-80, 1995.

DRUCKER, Peter F. **Administração, tarefas, responsabilidades, práticas**. São Paulo: Pioneira, 1975.

DUARTE, Cláudio Manoel da Cunha et al. Avaliação institucional: um processo em consolidação na Universidade Católica de Pelotas. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA,

Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa (Org). **Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG**. Ijuí: UNIJUI, 2003. p. 179-193.

DURHAN, Eunice R. A institucionalização da avaliação. In: DURHAN, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992, p. 197-207.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz. O processo do planejamento estratégico e a cultura organizacional das instituições públicas de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 21 E INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGENNERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 6., 2001, Salvador/BA. **Anais...**Salvador, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Universidade no mercosul**. São Paulo: Cortez, 1998.

FÉRNANDEZ, Guillermo Dominguez. **Evaluación y educación: modelos y propuestas**. Buenos Aires: Fundec, 2000.

FIGUEIREDO, Antonio MacDowell. Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação. In: Avaliação da educação superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate. **Trabalhos apresentados no Seminário Brasília-DF, 23 de agosto de 2000**. Brasília: INEP, 2001.

FPNQ. Fundação para o prêmio nacional da qualidade. **Critérios de excelência: o estado da arte da gestão para a excelência do desempenho**. 2002. Disponível em: <<http://www.fpnq.gov.br>>.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectivas**. Passo Fundo: Ediuopf; Porto Alegre: Edupucrs, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIOIELLI, Rafael; BERTOLUCCI, Juliana. Quando o ensino é uma mercadoria. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 9, p. 25, nov. 2001. Especial Ensino Superior.

GUMBOWSKY, Argos. **Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. Porto Alegre, 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação, UFRGS, 2003.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teorias e casos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

HOUSE, Ernest R. Tendencias en evaluación. **Educación**, Madrid, n. 299, p. 43-55, 1992.

HOUSE, Ernest R. Arranjos institucionais para avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Brasília. **Anais...** Brasília: INEP, 1998. p. 113-117.

HOUSE, Ernest R. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 2000.

HOUSE, Ernest R.; HOWE, K. R. **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata, 2001.

HRONEC, Steven M. **Sinais vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custos para traçar a rota para o futuro de sua empresa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

INE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Dirección de educación con información censal y estimada de la Universidad de La República y estadísticas anuales de las universidades privadas – cifras revisadas al 31/1/2003. Disponível em <<http://www.ine.gub.uy>> Acesso em: 20 dez. 2003.

JOHANN, Sílvio Luiz. **Gestão da cultura corporativa**: como as organizações de alto desempenho gerenciam sua cultura organizacional. São Paulo: Saraiva, 2004.

JORNAL DA UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, abr., p. 6, 2002.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KLOECKNER, Mônica Caravantes. **Avaliação da readministração em uma IES**: um estudo de caso. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, 2002.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KRAMER, Luci Elaine. **O ensino de graduação na UNISC**: contexto, referências e relatório de uma avaliação institucional interna. Santa Cruz do Sul, 2002. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional). UNISC, 2002.

KROTSCH, Pedro. El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina. In: YÁRZABAL, Luis; VILA, Ana; RUÍZ, Roberto. **Evaluar para transformar**. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 1999. cap. 2. p. 89-123.

LACOMBE, Francisco e HEILBORN, Gilberto. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2003.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Avaliação institucional na América Latina: Brasil, México, Chile, Argentina, Uruguai. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED/ PPGEDU/ Grupo de pesquisa inovação na universidade, 1997. **Palestra proferida no II encontro de avaliação institucional: em busca de uma nova universidade**. Londrina, 1997.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (Coord.). **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade**: o caso da avaliação institucional - estudo desenvolvido por grupos interinstitucionais de pesquisa. Porto Alegre/ UFRGS: Editora da Universidade, 2000.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. **Avaliação e compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre/ UFRGS: Editora da Universidade, 2000.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org). **Educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 87-106.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Programa de avaliação institucional das universidades comunitárias gaúchas: construção e desenvolvimento do PAIUNG. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa (Org). **Avaliação institucional integrada**: os dez anos do PAIUNG. Ijuí: UNIUI, 2003. p. 17-34.

LEMAITRE, María José. Acreditación: una experiencia de aprendizaje y el diseño de un nuevo sistema: el caso de Chile y el consejo superior de educación. In: YÁRZABAL, Luis;

VILA, Ana e RUÍZ, Roberto. **Evaluar para transformar**. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO, 1999. cap. 6. p. 199-276.

MARINHO, Sidnei Vieira, MÂSIH, Rogério Teixeira; SELIG, Paulo Maurício. **Utilização do sistema de gestão *Balanced Scorecard* no terceiro setor**. Disponível em: <<http://www.gov.eps.ufsc.br/govprojetos/bsc3setor.doc>> Acesso em: 03 jul. 2002.

MARQUIS, Carlos. La situación Argentina, 1993. In: MOROSINI, M.C. **Universidade no mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. II parte. p. 83-101.

MARTINEZ, Angel J. Lazaro. Los indicadores en el proceso evaluador. **Apuntes de Educación**. n. 43, octubre-diciembre, p. 10-12, 1991.

MÂSIH, Rogério Teixeira; MARINHO, Sidnei Vieira; SELIG, Paulo Maurício. A utilização do *Balanced Scorecard* em empresas sem fins lucrativos: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 21.; INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGINEERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 7., 2001, Salvador, BA. **Anais...**Bahia, 2001.

MATOS, Heloisa Maria Leiras. Estruturas acadêmicas corporativas: desafio para o planejamento estratégico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.5, n.15, p. 161-190, abr.-jun. 1997.

MÁTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração: da escola científica a competitividade na economia globalizada**. São Paulo: Atlas, 2000.

MEC. **Programa de avaliação institucional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/paiub.shtm>> Acesso em: 10 set. 2001.

MEC/ INEP/ DAES. **Sinopse estatística da educação superior, 2000**. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

MEC/ INEP. **Sinopse estatística da educação superior Censo 2001**. Sistema de avaliação da educação superior. Brasília/ DF, 2002.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar (Org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. cap. 5. p. 123-147.

NEAVE, Guy. **Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa Occidental, 1986-88**. 1988.

NEVO, David. **Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa**. Madrid: Ed. Mensajero, 199-.

NOWALSKI, Raquel Glazman. **Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria**. México: Paidós, 2001.

PAIUB. Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras. **Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 54-68, jul. 1996. Documento Básico.

PAIUNG. **Programa de avaliação institucional das universidades do COMUNG**. 2ª Fase. Documento básico.

PAIUNG. **III Seminário temático do PAIUNG**. Avaliação institucional na universidade face às políticas públicas. Santa Cruz do Sul: UNISC, 13 e 14 de novembro, 2001.

PALHARINI, Francisco de Assis. **PAIUB 2000**: trajetória da qualidade. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/cspa/paiub_2000.html> Acesso em 26 set. 2000.

PALHARINI, Francisco de Assis. Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB. **Avaliação**, Campinas, ano 6, v. 6, n. 1 (19), p. 15-26, mar. 2001.

PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILATTI, Orlando. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAN, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 141-165.

PEGORARO, Alysson Hoffmann. **Uma metodologia para a avaliação e melhoria da qualidade em empresas de serviços com o uso de indicadores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, SC.

PGQP. Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade. **Sistema de avaliação 2002**. Disponível em: <<http://www.portalqualidade.com.br>> Acesso em: 24 jul. 2002.

PORTER, Michael. A nova era da estratégia. In: **Coletânea HSM Management - Estratégia e planejamento: autores e conceitos imprescindíveis**. São Paulo: Publifolha, p. 21-38, 2002.

RAMA, Angel. **La ciudad letrada**. Montevideo: Arca, 1995.

REQUEÑA, Antonio Trinidad. **La evaluación de instituciones educativas**. Biblioteca de ciencias políticas y sociología: universidade de Granada, 1995.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p.37-51.

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

RISTOFF, Dilvo I. O exame nacional de curso e a avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, ano 6, v. 6, n. 3 (21), p. 21-29, set. 2001.

RISTOFF, Dilvo I. A proposta 12 e o PAIUNG. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa (Org). **Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG**. Ijuí: UNIJUI, 2003. p. 49-66.

ROBBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROCHA, Augusto Cesar Barreto. **Configuração de um sistema de avaliação de desempenho alicerçado no *Balanced Scorecard* para uma indústria de confecções de porte médio**. Florianópolis, 2002. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

ROCHA, Douglas José Alexandria. **Desenvolvimento do *Balanced Scorecard* para instituição de ensino superior privada**: estudo de caso da unidade de negócios 4 da universidade Gama. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, SC.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANDRES, Fernando Martinez. **Sistemas de información y de evaluación universitaria: aplicación y contribución en materia de educación superior**. Comisión sectorial de investigación científica: Fundación de cultura universitaria, 1999.

SANTIAGO, Rui A. Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. **Comunicação apresentada no 1º Congresso do CIDINE (centro de investigação, difusão e intervenção na educação)**. Universidade dos Açores, 11 e 12 de fevereiro de 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. **Avaliação**, Campinas, ano 4, v. 4, n. 3(13), p. 9-24, set. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 8. p 187-226.

SARMIENTO, Rafael Serrano. La acreditación de la educación superior en Colombia. In: YÁRZABAL, Luis; VILA, Ana; RUÍZ, Roberto. **Evaluar para transformar**. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 1999. cap. 5. p. 173-197.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHERMERHORN JUNIOR, John R.; HUNT, James G.; OSBORN, Richard N. **Fundamentos de comportamento organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCHMITT, José Luiz; MAFRA, Wilson José. O planejamento estratégico servindo para a elaboração do plano de desenvolvimento institucional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGEP, 23 E INTERNATIONAL CONFERENCE ON INDUSTRIAL ENGINEERING AND OPERATIONS MANAGEMENT, 9., 2003, Ouro Preto, MG. **Anais...Ouro Preto**, 2003.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores associados, 1997. p. 149-175.

SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação. In: DURHAN, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Org). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. cap. 1. p. 12-26.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Do jeito que o banco mundial gosta. **Caros Amigos**, São Paulo, p. 8-9, nov. 2001. Especial Ensino Superior.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Erly Maria de Carvalho; LOURENÇO, Eliana Bernardes. Avaliação institucional no Brasil: contexto e perspectivas. **Avaliação**, Campinas, ano 3, v. 3. n. 4, p.63-73, dez. 1998.

SILVA, Ilton Benoni da. Avaliação como prática intrínseca ao fazer universitário: a experiência da UNIJUI. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla Rosa (Org). **Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG**. Ijuí: UNIJUI, 2003. p. 115-137.

SILVA, José Carlos Almeida da. O modelo CRUB de avaliação Institucional. In: MORTARI, Magda Inês Moreira; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla; SILVA, Ilton Benoni da. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS IES COMUNITÁRIAS, 4., 2001, Passo Fundo/RS. **Anais...** Passo Fundo, 2001.

SILVA, Luis Enrique Orozco. La acreditación en Colombia: balance y perspectivas. In: YÁRZABAL, Luis; VILA, Ana; RUÍZ, Roberto. **Evaluar para transformar**. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 1999. cap. 4. p. 155-172.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da. **Gestão universitária, competências e seus recursos**: um estudo de caso. In : ENCONTRO ANUAL DA ANPAD – ENANPAD, 27., 2003, Atibaia/ SP. **Anais...** Atibaia, 2003.

SIMON, Herbert A. **A capacidade de decisão e de liderança**. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1972.

SINAES. Sistema nacional de avaliação da educação superior. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Disponível em: <[http://www. ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)> Acesso em: 25 jul. 2003.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1993.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de janeiro: Campus, 1998.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

THOMPSON JR, Arthur A.; STRICKLAND III, A. J. **Planejamento estratégico**: elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

TORROBA, Isabel. Datos cualitativos y cuantitativos. **Apuntes de Educación**. n. 43, octubre-diciembre, p. 13-15, 1991.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. A avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnósticos e perspectivas. **63ª Reunião Plenária do CRUB**, mar. 1998.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O ensino superior privado no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, 2000.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Governo e gestão da educação superior. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **Educação superior no Brasil**. Brasília, Capes, 2002, p. 121- 143.

TRINDADE, Hélio. A avaliação institucional das universidades federais: resistência e construção. **Avaliação**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 9-14, jul. 1996.

UCPEL. **Relatório 2002**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

UCPEL. **Avaliação institucional**: pesquisa junto às comunidades interna e externa. Pelotas: EDUCAT, 2003, Caderno nº 3.

UDELAR. **Ley orgánica de la Universidad de la República (1958)**. Centro de estudiantes de Ingeniería, s.a.

UDELAR. Lineamientos para un programa de evaluación institucional de la Universidad de la República. **Serie documentos de evaluación institucional**, n. 1, out. 1999.

UDELAR. Pautas para la presentación del informe de auto-evaluación. **Série documentos de evaluación institucional**, n. 2, set. 2000.

UNIJUI. **Plano de desenvolvimento institucional da FIDENE, plano de desenvolvimento institucional da UNIJUI e plano plurianual da UNIJUI**. Ijuí: UNIJUI, Coleção Cadernos da Gestão Universitária nº 17, 2000.

UNIJUI. **Projeto de avaliação institucional da UNIJUI – 2ª fase – junho de 2000**. Ijuí: UNIJUI, Cadernos de Avaliação Institucional nº 18, 2000.

UNIJUI. Organiza e regulamenta o funcionamento do Comitê de extensão e cultura da UNIJUI. **Resolução do Conselho Universitário nº 02/2001**, Art. 2º. Disponível em: <<http://www.unijui.tche.br>> Acesso em: 25 jul. 2003.

UNISC. **Informativo da avaliação institucional**. nº 03, ago/set, 2003.

UNR. **Autoevaluación institucional**: consideraciones generales. Argentina/ Rosário: Ed. da UNR, 2002.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. São Paulo: Loyola, no prelo.

VASQUEZ, Adalberto. Avaliação dos programas de pós-graduação. In: Avaliação da educação superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate. **Trabalhos apresentados no seminário Brasília-DF, 23 de agosto de 2000**. Brasília: INEP, 2001.

VERHINE, Robert E. **Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador: UFBA/ FAGED/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

VRIES, Witse de. Caminos sinuosos: experiencias de una década de evaluación y acreditación en México. In: YÁRZABAL, Luis; VILA, Ana; RUÍZ, Roberto. **Evaluar para transformar**. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 1999. cap. 7. p. 277-321.

WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION. Higher education in the twenty-first century: vision and action. Working document. United Nations Educational, Scientific and cultural organization. Paris, 5-9 october, 1998. p. 129- 181. In: DIAS, Marco Antonio Rodrigues (coord.). **Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI**: lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior. Madrid: CRUE, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUÑIGA, Ubaldo. Políticas para acabar com o ensino público, também no Chile e na Argentina. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, UFRGS, ano v, n. 50, abr. 2002. Caderno especial, III Cumbre. p. 5.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA - AVALIAÇÃO (anual)

- 1) Quais as dimensões de avaliação da Universidade?
- 2) Quando iniciou o processo?
- 3) Quais os objetivos?
- 4) Quais são as etapas propostas?
- 5) De quem é a responsabilidade?
- 6) Quantas pessoas estão envolvidas no processo?
- 7) Qual é o entendimento sobre a avaliação?
- 8) O que é abordado na avaliação?
- 9) Como é feita?
- 10) Quando é feita a avaliação?
- 11) Quanto tempo mobiliza o processo?
- 12) Como são sumarizados os resultados?
- 13) Quais são os resultados?
- 14) Quem recebe os resultados?
- 15) Como são usados os resultados?
- 16) Tem auxiliado a Instituição? De que forma?
- 17) Quais as informações necessárias para realizar a avaliação?

ENTREVISTA - GESTÃO (planejamento anual)

- 1) Quais as dimensões do planejamento?
- 2) Quando iniciou o processo?
- 3) Quais os objetivos?
- 4) Quais são as etapas propostas?
- 5) De quem é a responsabilidade?
- 6) Quantas pessoas estão envolvidas no processo?
- 7) Qual é o entendimento sobre o planejamento?
- 8) O que é abordado?
- 9) Como é feito?
- 10) Quando é feito o planejamento?
- 11) Quanto tempo mobiliza o processo?
- 12) Como são sumarizados os planos?
- 13) Quais são os resultados?
- 14) Quem recebe os resultados?
- 15) Como são usados os resultados?
- 16) Tem auxiliado a Instituição? De que forma?
- 17) Quais as informações necessárias para realizar o planejamento anual?

APÊNDICE 2

ENTREVISTAS REALIZADAS NA UNI1, UNI2 E UNI3

UNI1	UNI2	UNI3
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e Coordenador Geral da Comissão de Avaliação Institucional	Reitora	Vice-Reitor e Presidente da CAI
Assessora de Avaliação Institucional	Vice-Reitor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão	Vice-Reitor e Presidente da CAI
Pró-Reitora de Graduação Assessora Técnica	Vice-Reitora de Graduação	Pró-Reitor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão
Coordenadora de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Assessores	Vice-Reitor de Administração	Pró-Reitor de Graduação
Coordenador da Subcomissão de Pesquisa	Assessor da Reitoria	Secretário Executivo da CAI
Membro da Subcomissão de Extensão	Assessoras da Vice-Reitoria de Pós-graduação, pesquisa e extensão	Membro da CAI (Informática)
	Assessor da Vice-Reitoria de Administração	Membro da CAI (Estatística)
		Assessora de Comunidade e extensão e membro da CAI
		Diretor da Escola de Engenharia e Arquitetura

APÊNDICE 3

LISTA DE INDICADORES DA UNI3

Elaborada pela autora a partir dos documentos da UNI3

1. MISSÃO, OBJETIVOS E VOCAÇÃO INSTITUCIONAL

Nível de conhecimento da missão
Nível de conhecimento das diretrizes
Nível de conhecimento das finalidades

A UNI3 transmite à comunidade a sua missão, diretrizes e finalidades?

Investigação da verdade

- Nível de intensidade do diálogo entre fé e razão;
- Nível de intensidade das ações, quanto à investigação da verdade;
- Grau de abertura para a filosofia e a teologia, enquanto referenciais na UNI3.

Formação ética

- Nº de disciplinas sobre ética;
- Nível de intensidade das ações, quanto à formação ética;
- Nº de satisfação com as ações, quanto à formação ética;
- Nível de intensidade da ética nas relações de trabalho;
- Nível de satisfação quanto à ética nas relações de trabalho;
- Nível de intensidade da ética nas relações interpessoais;
- Nível de satisfação quanto à ética nas relações interpessoais.

As ações desenvolvidas pela UNI3 são compatíveis com a sua missão?

Orientação cristã

- Nº de disciplinas sobre cultura religiosa
- Nível de intensidade das ações da Capelania;
- Nível de satisfação com o atendimento da Capelania;
- Nível de intensidade da atuação da Pastoral Universitária;
- Nível de satisfação com a atuação da Pastoral Universitária;
- Nível de conhecimento da atuação da Comissão de seleção de formação permanente;
- Nível de satisfação com a atuação da comissão de seleção e formação permanente;
- Nível de intensidade das ações quanto a orientação cristã;
- Nível de satisfação com as ações quanto a orientação cristã;
- Nível de intensidade da promoção da cultura da justiça, da paz e da solidariedade;
- Nível de satisfação quanto à promoção da cultura profissional e da solidariedade.

Formação profissional e competente

- Nível de intensidade das ações quanto à formação profissional competente.

Nº de entidades conveniadas
Nº de projetos desenvolvidos
Nº de ações desenvolvidas em conjunto

Como a UNI3 colabora com a Igreja Diocesana?

2. ENSINO

Modalidades de ensino oferecidas
Formas de oferta
Grau de flexibilização das estruturas curriculares
Processos de escolha de conteúdo programático
Tendências metodológicas de ensino
Procedimentos de avaliação de aprendizagem

Como se caracteriza a vida acadêmica na UNI3?

Modalidades de ensino oferecidas
Formas de oferta
Procedimentos de seleção e ingresso
Flexibilização das estruturas curriculares
Processos de escolha de conteúdo programático
Tendências metodológicas de ensino
Procedimentos de avaliação de aprendizagem

Qual o grau de satisfação com a vida acadêmica na UNI3?

Índice de aprovação
Índice de reprovação
Índice de evasão
Grau de satisfação do aluno com o curso
Grau de ociosidade dos cursos

Qual o grau de eficiência do processo de ensino?

Ponto de vista formal (dados relativos a currículo, carga horária, etc.)
Tempo de existência (data de fundação)
Situação legal
Reputação (resultados das avaliações externas - provão, OAB, CRC, AMIRGS, etc)

Qual é a situação atual do conjunto de cursos oferecidos?

% de alunos com bolsa de iniciação científica
% de alunos e/ou disciplinas com monitorias
participação de alunos como apresentadores em eventos (congressos, seminários, jornadas, etc)
% de alunos em atividades de extensão
% de alunos em atividades de pesquisa
% de alunos em atividades culturais e sociais
% de alunos em atividades desportivas
% de alunos em atividades religiosas

Quais são as atividades extraclasse oferecidas aos alunos pela UNI3, tendo em vista a formação integral?

Formas de ingresso
Índice de demanda por curso (relação candidato/ vaga)
Motivação da demanda pelo curso - qualidade, preço e empregabilidade

Como se dá o processo de ingresso na UNI3?

3. PESQUISA

Docentes

- Nº de teses ou dissertações orientadas
- Nº de artigos publicados em periódicos:
 - em revistas não indexadas (nacionais e internacionais)
 - em anais de congressos (nacionais e internacionais)
- Nº de resumos apresentados
- Nº de trabalhos apresentados em eventos científicos
- Nº de participações em bancas examinadoras de pós-graduação Stricto Sensu
- Nº de patentes registradas (registro de software, etc)
- Nº de capítulos de livros publicados
- Nº de participação em eventos culturais
- Valor em royalties recebidos (valor de direitos autorais)

Qual o grau de qualificação e quantificação da produção científica, técnica e artística da UNI3?

Discentes

- Nº de resumos publicados
- Nº de artigos publicados
- Nº de artigos publicados em periódicos indexados
- Nº de participações em eventos culturais:
 - apresentando trabalhos
 - ouvinte

Como se caracteriza o sistema de pesquisa na UNI3?

- Nº de projetos (por área do CNPQ)
- Nº de núcleos (por área)
- Nº e quais comissões? (científica, ética, etc)
- Nº de pesquisadores (por área)
- Nº de carga horária em pesquisa (por área)
- Recursos investidos (por área, por fonte)
- Nº de projetos interinstitucionais (por área)
- Grau de abrangência das parcerias (regional, estadual, nacional e municipal)

Quanto ao sistema de iniciação científica

- Nº de programas de iniciação científica
- Nº de bolsas de iniciação científica
- Volume de recursos empregados em bolsas de iniciação científica
- Nº de bolsistas de iniciação científica por pesquisador
- Nº de professores de graduação orientando iniciação científica
- Nº de disciplinas na graduação voltadas a formação de habilidades em pesquisa
- Nº de alunos de graduação com atividades em pesquisa

Qual é o grau de integração das atividades de pesquisa com o ensino?

Quanto à relação com os currículos dos cursos

- Nº de disciplinas de metodologia de pesquisa
- Nº de disciplinas orientadas principalmente a temas de pesquisa
- Nº de disciplinas orientadas a inovações

Quanto à relação entre curso de graduação e de pós-graduação

- Nº de professores comuns aos dois tipos de cursos
- Nº de orientandos de graduação (formandos) e de pós-graduação por professor
- Nº de alunos de graduação participantes de projetos de pós-graduação
- Nº de egressos de graduação que são alunos de pós-graduação

- Política de incentivo e suporte à pesquisa
- Produção científica
- Retorno acadêmico ao processo de ensino
- Transferência de conhecimento/ tecnologia à sociedade
- Gestão do sistema
- Participação dos alunos

Qual é o grau de satisfação da comunidade em relação ao sistema de pesquisa na UNI3?

4. RELAÇÕES EXTERNAS

Nº de entidades com que se mantém algum vínculo através de convênios
Nível de satisfação dessas entidades com os vínculos com a UNI3
Distribuição por tipos de entidades
Nº de ações desenvolvidas com o sistema de ensino médio
Nível de satisfação de ensino médio com as ações externas.

Nível de conhecimento da comunidade, quanto às ações externas e serviços ofertados pela UNI3:

Comunidade empresarial
Comunidade religiosa
Comunidade de trabalhadores
Comunidade interna
Instâncias governamentais
População em geral

Como define seu ambiente externo relevante?

Nível de satisfação da comunidade, quanto às ações externas e serviços ofertados pela UNI3:

Comunidade geral
Comunidade religiosa
Comunidade de trabalhadores
Comunidade interna
Instâncias governamentais
População em geral

Nº de projetos comunitários desenvolvidos
Índice de continuidade dos projetos
Nível de satisfação com os projetos
Grau de impacto dessas parcerias
Nº de pessoas envolvidas
Nº de empresas envolvidas
Nº de projetos liderados
Nº de entidades envolvidas

Qual a intensidade e qualidade das parcerias?

5. CORPO DOCENTE

Titulação
Produção científica
Experiência do docente
Tempo de serviço como docente
Experiência na área de titulação profissional
Nível de satisfação do aluno com relação ao docente
Nível de satisfação do docente com sua atividade
Grau de atuação profissional na área de docência
Grau de envolvimento com a UNI3 (carga horária)

Qua é o grau de qualificação do corpo docente da UNI3?

Nº de professores em capacitação docente (estratificação em áreas, idade, etc)
Volume financeiro de recursos disponibilizados para capacitação docente
Nível de conhecimento sobre o programa de capacitação docente
Nível de satisfação com o programa de capacitação docente

Há um programa efetivo de qualificação docente?

Nº de participação em atividades de atualização docente? (geral e individual) - detalhar por tipo
Volume de recursos disponibilizados para atualização docente
Nível de satisfação com o programa de atualização docente (detalhamento para verificar quanto a recursos, estrutura e meios, etc)

Há um programa de atualização do corpo docente?

Nível de adequação do plano de carreira da necessidade da instituição (visão do docente e do gestor)
Nível de conhecimento sobre o plano de carreira
Nível de satisfação com o plano de carreira

O plano de carreira é adequadp às necessidades da Instituição

6. CORPO DISCENTE

Motivos que levam a fazer o processo seletivo na UNI3
Nível de importância em estudar na UNI3
Nível de satisfação com o curso
Nível de satisfação global com a UNI3
Nº de candidatos inscritos nos processos seletivos, por curso, nos últimos 10 anos.

Quais as motivações dos estudantes em escolher a UNI3, seus cursos e nela permanecer?

Origem geográfica e na rede de ensino
Perfil sócio-econômico-cultural
Perfil religioso

Qual o perfil social, econômico, cultural e religioso dos estudantes da UNI3?

Nº de alunos matriculados por curso e por escola nos últimos 10 anos
Ociosidade de cursos e escolas

Qual a evolução das matrículas na UNI3 por escolas e cursos?

Nº de alunos em atividades e programas de ensino (graduação e pós-graduação)
Nº de alunos em atividades e programas de pesquisa
Nº de alunos em atividades e programas de extensão

Qual a distribuição atual do corpo discente em programas e atividades de ensino, pesquisa e extensão?

Nº de alunos por tipo de evasão
Nº de alunos por motivo de evasão
Percentual de retorno de alunos evadidos

Qual a situação, evolução e razões da evasão de alunos de cursos da UNI3?

7. CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

Distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade
Distribuição por regime de trabalho
Distribuição por remuneração
Tempo médio de trabalho dos servidores, admissões e demissões dos últimos 5 anos
Distribuição do quadro técnico-administrativo quanto à natureza do vínculo (funcionários, bolsistas e terceirizados)

Qual é o perfil do corpo técnico-administrativo da UNI3?

Existência ou não de políticas de treinamento e capacitação
Nº médio de horas de treinamento investidas por servidor nos últimos 5 anos
Distribuição, em horas, do foco dos esforços em treinamento: operacional, técnico, comportamental, e/ou gerencial
Distribuição, em horas, dos esforços de treinamento por categoria funcional (funções)

Qual é o nível médio de capacitação e treinamento do quadro técnico-administrativo?

Distribuição das demandas por natureza
Montantes pagos em função de demandas trabalhistas nos últimos 5 anos
Volume das demandas em andamento
Contingente das demandas com desfecho favorável ou contrário à UNI3
Expressão percentual do montante das reclamações perdidas nos últimos 5 anos, em relação ao montante da folha no respectivo período.

Qual a amplitude das demandas trabalhistas usuais do corpo técnico-administrativo?

Nível de satisfação com a forma de gestão da Instituição
Nível de satisfação com a forma de gestão da unidade de trabalho
Nível de satisfação com as atividades que desenvolve
Nível de satisfação com os colegas de trabalho, com a chefia imediata e superiores, com os subordinados.
Nível de satisfação com o processo de comunicação interna

Qual é o nível de motivação e integração funcional do corpo técnico-administrativo?

Nível de satisfação com o processo de recrutamento e seleção
Nível de satisfação com a política de promoção
Nível de satisfação com incentivos ao desenvolvimento profissional
Nível de satisfação com as políticas de benefícios
Nível de satisfação com as políticas de remuneração
Existência ou não de um processo de avaliação de desempenho

Quais as políticas de gestão de RH em relação ao corpo técnico-administrativo?

8. ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DOS CURSOS

Amparo legal
Definições das atribuições
Carga horária do coordenador do curso
Processo definido para a designação

Como se organiza e funciona a Coordenação de curso?

Nível de satisfação do coordenador do curso quanto à relação com a administração da Escola ou Instituto

Nível de satisfação do coordenador do curso quanto à relação com outros setores da UNI3
Nível de satisfação da interação do ensino oferecido e o projeto institucional
Nível de satisfação com o desempenho do Coordenador do Curso
Nível de satisfação com a disponibilidade de carga horária do coordenador do curso

Nível de satisfação com o processo de escolha e nomeação
Nível de satisfação com as atribuições
Nível de satisfação quanto ao desempenho do Conselho Consultivo

Qual é o grau de importância e inserção do Conselho Consultivo da Escola ou Instituto?

Nível de satisfação quanto à disponibilidade de atendimento
Nível de satisfação quanto ao inter-relacionamento gestão e corpo docente
Nível de satisfação quanto à orientação acadêmico-administrativa
Nível de satisfação quanto a relação gestão da Escola e Diretório Acadêmico

Qual é o grau de satisfação do corpo docente com o atendimento?

Nível de satisfação com as informações acadêmico-administrativas
Nível de satisfação com o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho docente.

Qual é o nível de satisfação com as condições de envolvimento entre gestão da Escola e corpo docente?

9. CONTROLE DE PRODUTO

Egressos da UNI3 que exercem atividades de liderança na sociedade e em movimentos sociais
Grau de contribuição da formação na UNI3 para a posição hoje desempenhada

Qual o grau de inserção social do egresso da UNI3?

Tipos de atividades exercidas pelos egressos
Nº de egressos empreendedores
Tempo de procura de trabalho na área de formação
Nível de remuneração dos egressos
Reputação e aceitação do egresso da UNI3 no mercado de trabalho
Níveis de satisfação do empregador com a formação global do egresso
Nº de egressos com mestrado e doutorado
Nº de egressos atuando na área de formação na UNI3

Qual o grau de empregabilidade do egresso da UNI3?

Quanto ao ensino recebido
Quanto aos serviços oferecidos
Quanto aos processos (matrícula, rotinas acadêmicas, etc)
Quanto às instalações físicas
Quanto às atividades de pesquisa e extensão

Qual o grau de satisfação dos egressos em relação à UNI3?

Nº de egressos que fazem pós-graduação na UNI3
Nº de egressos que participam de cursos de extensão ou programas de atualização na UNI3
Nº de egressos que trabalham na UNI3 (professores, funcionários, etc)
Nº de bolsistas contratados pela UNI3

Qual o nível de relacionamento dos egressos com a UNI3?

Tipos de benefícios oferecidos aos egressos
Tipos e quantidade de serviços aos egressos
Política de contratação de egressos
Sistemas de comunicação direcionada aos egressos

Quais as estratégias e ações utilizadas pela UNI3 para o desenvolvimento e manutenção do relacionamento com seus egressos?

10. ORGANIZAÇÃO E GOVERNO

Órgãos existentes e não formalizados
Órgãos que estão previstos e não estão funcionando
Formalização do processo de criação de órgãos

Os órgãos existentes correspondem ao que está formalmente definido no Estatuto e Regimento interno?

Órgãos com atribuições formalizadas
Órgãos sem atribuições formalizadas
Nível de conhecimento das atribuições formais da totalidade dos órgãos

As atribuições dos diferentes órgãos estão claramente definidas?

Existe um sistema de comunicação?
Existe sistemas de informação para decisão?
Nível de satisfação com o sistema de comunicação das decisões oficiais
Base de informações que são usadas para decisões
Acesso e utilização do sistema de informações

Os mecanismos de comunicação e os sistemas de informação atingem efetivamente seus objetivos?

Tipos de benefícios oferecidos aos egressos
Tipos e quantidade de serviços oferecidos aos egressos
Política de contratação de egressos
Sistemas de comunicação direcionada aos egressos

Quais as estratégias e ações utilizadas pela UNI3 para o desenvolvimento e manutenção do relacionamento com seus egressos?

11. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Como ocorre o processo de planejamento global na UNI3, seu acompanhamento e avaliação?

Qual é o grau de participação na construção do PDI?

- Nº de pessoas que participam do processo de elaboração
- Nº de pessoas que participam do processo de avaliação
- Nº de pessoas que participam do processo de aprovação
- Nº de satisfação das pessoas que participam do processo de avaliação
- Nível de satisfação das pessoas que participam do processo de aprovação

Qual é o grau de participação nas definições orçamentárias que sustentam o PDI?

- Quantidade de pessoas que participam do processo
- Nível de satisfação das pessoas que participam do processo

Grau de participação no processo
Nº de pessoas que participam no processo
Grau de satisfação com o processo

Como ocorre o planejamento de cursos em outros municípios, seu acompanhamento e avaliação?

Grau de participação no processo
Quem planeja?
Quem fiscaliza?
Quem estabelece prioridades?
Nº de pessoas que participam no processo
Qual o grau de satisfação com o processo

Como ocorre o planejamento físico, seu acompanhamento e avaliação?

Projeto pedagógico institucional

- Grau de participação no processo
- Quem planeja os novos cursos
- Como se estabelece a escolha do curso a ser oferecido?
- Quem acompanha e avalia os novos cursos?
- Nº de pessoas que participam no processo
- Grau de satisfação com o processo

Como ocorre o processo de planejamento acadêmico, seu acompanhamento e avaliação?

Planejamento de escolas/ institutos

- Grau de participação no processo
- Quem planeja os novos cursos
- Como se estabelece a escolha do curso a ser oferecido?
- Quem acompanha e avalia os novos cursos?
- Nº de pessoas que participam no processo
- Grau de satisfação com o processo

Projeto pedagógico por cursos

- Grau de participação no processo
- Nº de pessoas que participam no processo
- Grau de participação com o process

12. RECURSOS DE INFORMAÇÃO

Quantidade de acervo bibliográfico disponível
Distribuição por áreas, tipo e por data de publicação
Grau de satisfação com o acervo bibliográfico existente na biblioteca
Valores dos investimentos em acervo bibliográfico nos últimos 5 anos
Quantidade de equipamentos disponível
Quantidade de software disponível
Distribuição por tipo, tempo de uso, etc.
Grau de satisfação com a estrutura dos laboratórios/ auditórios;

A que informações e recursos de informação se tem acesso e qual o grau de investimento realizado?

Valores dos investimentos em estrutura para os laboratórios/ auditórios nos últimos 5 anos;
Tipos de acesso disponíveis;
Distribuição por tipo, por unidade, etc.
Grau de satisfação com a disponibilidade de acesso a informações acadêmicas/ administrativas;
Valores dos investimentos em estrutura para as unidades que fornecem informações nos últimos 5 anos;
Tipo, quantidade e qualidade de informações a que a comunidade tem acesso;
Grau de satisfação com a disponibilidade de acesso a informações para a comunidade;
Quantidade e tipos de sistemas de divulgação (interno e externo)
Grau de satisfação com a divulgação das informações da UNI3 para a comunidade (interno e externo)

Forma de acesso a bibliografia existente;
Grau de satisfação com a forma de acesso à bibliografia;
Grau de satisfação com os horários de atendimento da biblioteca;
Grau de satisfação com a disponibilidade para uso dos laboratórios/ auditórios;
Grau de satisfação com os horários de atendimento dos laboratórios/ auditórios
Grau de satisfação com os horários de atendimento das unidades que fornecem informações acadêmicas/ administrativas;
Grau de satisfação com a qualidade das informações obtidas nas unidades que fornecem informações acadêmicas /administrativas.

Como se dá o acesso às informações e aos recursos de informação?

Estatísticas de uso dos recursos da biblioteca;
estatísticas de uso dos laboratórios/ auditórios;
Estatísticas de uso das unidades que fornecem informações acadêmicas e administrativas;
Estatísticas de uso e acesso à página da UNI3 e às solicitações.

Com que intensidade ocorre o acesso às informações ou aos recursos de informação?

13. RECURSOS DE INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

- Área física das unidades da UNI3;
- Geral;
- Discriminado (atividade/ individualizado);
- Nº de salas de aula utilizadas na UNI3;
- Nº de laboratórios;
- Nº de auditórios;
- Nº de capelas;
- Nº de salas destinadas para atividades técnico-administrativas;
- Nº de sanitários;
- Nº de áreas para convivência;
- Nº de áreas para práticas desportivas;
- Nº de áreas para atividades culturais.

Como se encontra distribuída a área física das unidades da UNI3?

Atendimento a padrões pré-estabelecidos quanto a:

- condições de conforto térmico;
- Condições de conforto acústico interno;
- Condições de conforto acústico externo;
- Condições de conforto ergonómico;
- Condições de conforto luminotécnico;
- Condições de segurança;
- Condições de limpeza/ manutenção.

Em que condições se encontram as instalações físicas das unidades da UNI3?

Nível de satisfação quanto a:

- Condições de conforto térmico;
- Condições de conforto acústico interno;
- Condições de conforto acústico externo;
- Condições de conforto ergonómico;
- Condições de conforto luminotécnico;
- Condições de segurança;
- Aspectos visuais das fachadas dos prédios da UNI3;
- Condições de limpeza/manutenção.

Os recursos de infra-estrutura disponíveis são adequados às finalidades a que se destinam?

Nível de satisfação quanto a:

- Distribuição das unidades (lay-out) proporciona bom fluxo dentro da UNI3;
- Facilidade na localização (identificação) das unidades procuradas;
- Condições de adequação das cores aos ambientes de trabalho técnico-administrativo;
- Condições de adequação dos ambientes de prática de ensino;
- Adaptação dos acessos às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Qual é a distribuição de investimentos em área física?

Por tipo de área

Por montante de recurso

Grau de satisfação quanto à implantação de novos projetos e ampliação da área física

Nível de satisfação com a localização da UNI3

Nível de satisfação quanto ao acesso

Quanto à localização e acesso à UNI3.

14. RECURSOS FINANCEIROS

Nº de matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação;

Valor arrecadado nas:

- Mensalidades;
- Extensão;
- Serviços prestados;
- Pesquisas;
- Convênios;
- Fundação Dom Antônio Záttera
- Outras receitas.;

Qual é o valor da receita e despesa e sua respectiva distribuição?

Distribuição relativa das receitas;

Distribuição de despesas por tipo;

- Relação entre a despesa total da UNI3 com a de pessoal;
- Relação dos demais itens e a despesa total;
- Relação de despesa com docentes em ensino, pesquisa, extensão.
- Relação do pessoal com o pessoal técnico administrativo;

Distribuição relativa de despesas.

Elaboração

- A configuração da planilha de custos
- Nível de participação na elaboração
- Nº de pessoas que participam do processo

Como se dá o processo de elaboração e execução orçamentária?

Aprovação

- Nível de participação na aprovação
- Nº de pessoas que participam do processo de aprovação;
- Nível de satisfação com o processo de elaboração e aprovação do orçamento.

Execução

- Grau de participação na capacitação de receitas;
- Grau de participação na realização de despesas.

Acompanhamento

- Índice de realizado versus planejado - mensal
- Índice de realizado versus planejado - anual.

APÊNDICE 4

RELAÇÃO DE CAUSA E EFEITO ENTRE OS INDICADORES E PERSPECTIVAS DO BSC PARA AS DIMENSÕES ENSINO (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO), PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO

Relação de causa e efeito entre os indicadores e perspectivas do BSC para a dimensão pesquisa

Perspectiva	Indicadores
Aprendizagem	nº de participações docentes/total de docentes % de professores envolvidos em projetos de pesquisa % de docentes e funcionários em formação nº de pesquisadores envolvidos nos projetos



Processo	Laboratórios (m2/professor-pesquisador) R\$ em equipamentos/(professor-pesquisador) Idade média dos equipamentos (meses) Acervo bibliográfico: periódicos/professor-pesquisador Titulação (% graduados, especialistas, mestres, doutores) Experiência profissional (anos) nº de bolsas de iniciação científica/total de alunos nº de eventos/curso nº de projetos financiados e não financiados/professor-pesquisador Carga horária dos pesquisadores dedicada a projetos
-----------------	--



Resultado	R\$ por professor-pesquisador nº de participações de discentes/total de discentes nº de alunos participando de projetos de pesquisa/total de alunos nº de inscritos nos eventos/total de discentes nº de artigos publicados em revistas indexadas/docente nº artigos publicados em anais de eventos/docente nº capítulos de livros/docente nº livros publicados/docente
------------------	--



Imagem Institucional	Imagem da instituição na dimensão pesquisa (nota junto a sociedade)
-----------------------------	---

Relação de causa e efeito entre os indicadores e perspectivas do BSC para a dimensão graduação

Perspectiva	Indicadores
Aprendizagem	% de docentes em mestrado e doutorado



Processo	% de cursos com projeto pedagógico % de projetos pedagógicos atualizados no ano Salas (m2/aluno) Laboratórios (m2/aluno) R\$ em equipamentos/docente Idade média dos equipamentos (meses) Acervo bibliográfico da Graduação/total de alunos Titulação (% de mestres e % doutores) Experiência profissional (anos) nº de bolsas de monitoria/total de alunos Tamanho das turmas (Nº de alunos/turma) nº alunos/docente nº alunos/funcionários
-----------------	--



Resultado	Resultados da avaliação interna do desempenho docente (escala 0 a 10) nº de participações de discentes/total de discentes (em publicações, congressos, etc) % alunos em atividades extra-curriculares Pontuação na avaliação discente (escala 0 a 10) % de aprovação nas turmas nº alunos formados/docente nº alunos formados/alunos ingressantes Tempo médio de formação (anos)
------------------	---



Imagem Institucional	Relação candidatos por vagas
-----------------------------	------------------------------

Relação de causa e efeito entre os indicadores e perspectivas do BSC para a dimensão pós-graduação

Perspectiva	Indicadores
Aprendizagem	nº de participações docentes/total de docentes % de docentes em doutoramento



Processo	% de cursos com projeto pedagógico % de projetos pedagógicos atualizados no ano Salas (m2/aluno) Laboratórios (m2/aluno) R\$ em equipamentos/docente Idade média dos equipamentos (meses) Acervo bibliográfico da PG/total de alunos Titulação (% doutores) % de docentes em regime de tempo integral Tempo médio de experiência como orientador de PG nº Candidato/orientadores Tamanho das turmas (No. de alunos/turma) nº Alunos/docente nº Alunos/funcionário
-----------------	--



Resultado	Resultado da avaliação interna de desempenho docente (escala 0 a 10) nº de participações de discentes/total de discentes Pontuação dos cursos na avaliação discente (escala 0 a 10) % de aprovação nas turmas nº de artigos publicados em revistas indexadas/docente nº artigos publicados em anais de eventos/docente nº capítulos de livros/docente nº livros publicados/docente nº Especialistas, mestres e doutores formados/professor orientador nº Especialistas, mestres e doutores formados/alunos ingressantes Tempo médio de formação (anos)
------------------	--



Imagem Institucional	Relação candidatos por vaga
-----------------------------	-----------------------------

Relação de causa e efeito entre os indicadores e perspectivas do BSC para a dimensão gestão

Perspectiva	Indicadores
Aprendizagem	% de docentes e funcionários em formação nos níveis graduado, especialista, mestrado e doutorado



Processo	Avaliação do quadro administrativo (quantidade e qualidade) Avaliação do clima organizacional (escala 0 a 10) Área construída/aluno (m2/aluno) Área em construção/aluno (m2/ aluno) Área de estacionamento/aluno (m2/ aluno) Área para lazer/aluno (m2/ aluno) Avaliação qualitativa dos prédios e equipamentos Titulação (% graduados, especialistas, mestres, doutores) % em regime de tempo integral Experiência profissional (anos) Investimentos (R\$/aluno) Distribuição de recursos financeiros por dimensão (graduação, pós, pesquisa e extensão), em % Distribuição de recursos financeiros por área de conhecimento (R\$/total de alunos)
-----------------	---



Resultado	% de atingimento das metas propostas Resultados da avaliação interna do desempenho de docentes e funcionários (escala 0 a 10) Balanço anterior (resultado financeiro em R\$) Inadimplência (%)
------------------	---



Imagem Institucional	% dos níveis de satisfação da comunidade, empresas e público interno (alunos, professores e funcionários); Resultados das avaliações externas (provão, CRC, OAB, etc - pontuação obtida)
-----------------------------	---

ANEXO 1

ACORDO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA CONEAU

Acuerdo General para implementar el proceso de evaluación institucional

En la ciudad de a los ... días del mes de de 2001, la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA, representada por su Presidente, el Dr. Ernesto Villanueva, de aquí en adelante la CONEAU, y la UNIVERSIDAD, representada por su Rector,, de aquí en adelante la UNIVERSIDAD, convienen celebrar el presente acuerdo sujeto a las siguientes cláusulas:

PRIMERA: Las partes acuerdan llevar adelante el proceso de evaluación institucional previsto en el artículo 44 de la Ley 24.521 de Educación Superior. Dicho proceso se desarrollará en dos fases: una de autoevaluación y otra de evaluación externa. La primera la llevará a cabo la UNIVERSIDAD y la segunda estará a cargo de la CONEAU. Para que este proceso se realice en forma articulada, es deseable que las dos fases se desarrollen en un marco de cooperación y diálogo.

SEGUNDA: El proceso de evaluación institucional de la UNIVERSIDAD se realizará siguiendo las pautas fijadas en el documento “Lineamientos para la evaluación institucional”, el cual recoge los aportes del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (Resolución N°094-CONEAU-97).

TERCERA: El proceso de evaluación institucional de la Universidad se realizará teniendo en cuenta las actividades realizadas y los resultados producidos en el marco del cumplimiento de otras funciones de la CONEAU tales como la acreditación de carreras de grado y posgrado. Para ello, se propenderá al mutuo aprovechamiento y coordinación de los procesos, evitando la superposición de esfuerzos y tendiendo a la maximización de los recursos comprometidos en cada instancia evaluativa.

De la autoevaluación

CUARTA: La UNIVERSIDAD dará comienzo a la primera fase del proceso de evaluación institucional, la autoevaluación, a partir de la firma del presente acuerdo. Esta fase deberá completarse en un plazo que no supere los meses.

QUINTA: A solicitud de la UNIVERSIDAD, la CONEAU entablará con ésta un diálogo técnico sobre aspectos de la autoevaluación.

SEXTA: La UNIVERSIDAD implementará el proceso de autoevaluación teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- a) que cuente con un alto grado de participación de la comunidad universitaria.
- b) que adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto institucional de la UNIVERSIDAD.
- c) que cubra todas las funciones que desempeña la UNIVERSIDAD, incluyendo información cualitativa y cuantitativa debidamente interpretada.
- d) que enfoque a la institución como un todo y no como la mera suma de sus partes.
- e) que incluya en el informe de autoevaluación recomendaciones para la mejora de la UNIVERSIDAD jerarquizadas y analice su factibilidad dentro de los recursos a su disposición.
- f) que posibilite a sus lectores alcanzar una imagen documentada de la institución.

SEPTIMA: Una vez concluida la fase de autoevaluación, la UNIVERSIDAD presentará el informe de la misma a la CONEAU y solicitará que se dé comienzo a la segunda fase del proceso de evaluación institucional.

De la evaluación externa

OCTAVA: La evaluación externa se llevará a cabo dentro de un plazo aproximado de seis meses de la presentación del informe de autoevaluación.

NOVENA: El objetivo de la evaluación externa es contribuir al mejoramiento de la calidad de la institución. Para ello, se buscará conocer, comprender, explicar y ponderar la situación de la UNIVERSIDAD. El proceso debe señalar los logros y dificultades y efectuar recomendaciones en el marco del proyecto institucional de la propia Universidad.

DECIMA: La evaluación externa abarcará los siguientes aspectos:

- a) Docencia
- b) Investigación, desarrollo y creación
- c) Extensión, producción de tecnología y transferencia
- d) Gobierno y gestión
- e) Recursos humanos
- f) Infraestructura y recursos materiales
- g) Servicios de biblioteca, información, informáticos y de bienestar universitarios, etc.
- h) Integración de la institución universitaria

DECIMOPRIMERA: La fase de evaluación externa que llevará a cabo la CONEAU tendrá las siguientes características:

- a) Se realizará dentro del marco de los objetivos definidos por la UNIVERSIDAD.
- b) La unidad de análisis del proceso de evaluación externa será la UNIVERSIDAD como un todo. En consecuencia, la evaluación tomará en cuenta las unidades académicas que la componen dentro de ese marco.
- c) La autoevaluación de la UNIVERSIDAD será el punto inicial de referencia del proceso de evaluación externa.
- d) Tomará en cuenta la historia y el contexto propio de la UNIVERSIDAD para poder comprender adecuadamente el sentido de sus prácticas, procesos y productos.
- e) Se llevará a cabo con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Ellos realizarán la visita a la UNIVERSIDAD en la cual se entrevistarán con miembros de la comunidad para recoger las diferentes opiniones, interpretaciones y perspectivas sobre la situación institucional en la que conviven.
- f) Utilizará información cuantitativa y cualitativa. Los datos e indicadores serán la base para emitir juicios de valor sobre las actividades que se desarrollan en el seno de la UNIVERSIDAD.

DECIMOSEGUNDA: El proceso de evaluación externa se desarrollará en las etapas descritas en el documento citado en la cláusula segunda. Las mismas son:

1. Trabajos preparatorios para la visita: designación de los miembros responsables de la evaluación externa.
2. Desarrollo de las actividades del Comité de Pares Evaluadores: visita del Comité de Pares Evaluadores a la UNIVERSIDAD y redacción del Proyecto de Informe por el Comité de Pares Evaluadores.
3. Redacción por la CONEAU de la versión preliminar del Informe Final de evaluación externa y su presentación al Rector para que realice sus comentarios.
4. Consideración de los comentarios del Rector por la CONEAU y redacción del Informe Final.
5. Aprobación del Informe Final por la CONEAU.
6. Envío del informe a la Universidad. Si lo desea, el Rector podrá enviar a la CONEAU una carta con sus opiniones para ser publicada como *post scriptum*.

7. Publicación y difusión del Informe Final con los comentarios del Rector, si los hubiere.

DECIMOTERCERA: La CONEAU remitirá el informe de evaluación externa a la UNIVERSIDAD en un plazo que no supere las diez semanas posteriores a la visita. El Rector de la UNIVERSIDAD podrá efectuar sus comentarios y correcciones en los siguientes veinte días de recibido el informe. La CONEAU, a su vez, tendrá veinte días para considerar los comentarios y luego enviará la versión final del informe.

DECIMOCUARTA: Una vez recibido el informe final, el Rector dispondrá de veinte días para enviar una carta con sus opiniones, las cuales serán incorporadas a la publicación. Cumplido este plazo, de no contar con una respuesta, la CONEAU asumirá la conformidad de la UNIVERSIDAD para la publicación del informe sin la carta del Rector.

DECIMOQUINTA: Los pares evaluadores serán personas de destacada trayectoria académica con experiencia en evaluación. El Comité de Pares Evaluadores se conformará equilibradamente considerando la dimensión y diversidad de la UNIVERSIDAD. La CONEAU nominará a los miembros del Comité de Pares Evaluadores. La UNIVERSIDAD podrá formular objeciones debidamente fundadas sobre los miembros nominados que la CONEAU tomará en cuenta en la designación de los integrantes del Comité.

DECIMOSEXTA: La UNIVERSIDAD facilitará la tarea de los pares evaluadores, posibilitándoles un acceso razonable a información, documentos y personas de la institución. Los pares evaluadores podrán requerir acercarse a administradores, docentes, estudiantes y otras personas vinculadas directa o indirectamente con la UNIVERSIDAD.

DECIMOSEPTIMA: La CONEAU, los miembros del equipo técnico de la misma y los pares evaluadores respetarán las siguientes normas:

- a) La evaluación deberá hacerse con una actitud constructiva que refleje el objetivo fundamental de mejorar la calidad de la institución.
- b) Se respetarán los artículos del Código de Etica de la CONEAU (Ordenanza 003-CONEAU-96).
- c) El examen y la utilización de documentos que no sean públicos requerirán la autorización explícita de los responsables.
- d) Los evaluadores se identificarán debidamente y establecerán claramente el propósito de las entrevistas.
- e) Se guardará la confidencialidad de los entrevistados con relación a las opiniones vertidas por ellos.

DECIMOCTAVA: Los gastos que demande la fase de autoevaluación estarán a cargo de la UNIVERSIDAD y los correspondientes a la fase de evaluación externa estarán a cargo de la CONEAU, incluyendo honorarios, viáticos y materiales de trabajo del Comité de Pares Evaluadores.

En prueba de conformidad y previa lectura y ratificación, se firman dos ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto.

ANEXO 2

CARTA REFERENTE A VISITA DE ESTUDOS À UDELAR

ANEXO 3
ORGANOGRAMA DA UDELAR

ANEXO 4

MATRIZ DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA FSC

ANEXO 5

MATRIZ DE INDICADORES DO PAIUB (2000)

Descrição da dimensão Institucional e Suas relações com	Sociedade		Produção de Conhecimento		Relações Institucionais <i>Dificuldades, Impedimentos e Facilitadores</i>	Estratégias de Ação	
	Mérito, Marcadores/Indicadores	Pertinência Relevância Juízo	Mérito, Marcadores/Indicadores	Pertinência Relevância Juízo		Consolidação	Supe- ração
Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Histórico e contexto social da instituição. Currículos.	Referências sociais que o justificam (universo a que se destina). Legislação. Princípios e fundamentos. Conhecimento pela sociedade. Acesso (tipo, forma de seleção e vagas).	Valores que estimula. Relação com contexto social e diretrizes nacionais.	Referenciais epistemológicos, científico-tecnológicos e educacionais-técnicos. Princípios e fundamentos. Relação com PPCs e currículos.	Valores que estimula. Relação com diretrizes nacionais	Processo de construção ou aperfeiçoamento. Envolvimento dos docentes, discentes e TAs na implementação.		
Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Referências sociais que o justificam (universo a que se destina). Interiorização. Expansão. Políticas de difusão cultural, artística e de integração com a rede de ensino do 1º e 2º graus	Valores que estimula. Relação com diretrizes nacionais, contexto social e PPI.	Referências acadêmicas e pedagógicas que o justificam (universo a que destina). Necessidades científico-tecnológicas que atende. Metas de ensino pesquisa, extensão e gestão. Priorizações.	Valores que estimula. Relação com diretrizes nacionais, necessidades acadêmicas e PPI.	Processo de construção ou aperfeiçoamento. Envolvimento dos docentes, discentes e dos TAs. Papel da Fundação de Apoio. Política de Implementação da GED.		
Estrutura Organizacional – Instâncias deliberativas, Conselhos Superiores e Centros. Plenárias departamentais. Colegiados de Curso. Procuradoria Jurídica.	Participação da Sociedade Civil. Deliberações de interesse da sociedade. Diplomas revalidados. Títulos outorgados. Outros.	Valores que estimula. Efetividade das deliberações. Relação com PPI e PDI.	Participação da comunidade acadêmica. Deliberações por atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Periodicidade, pauta e n.º das reuniões ordinárias e extraordinárias. Quorum.	Valores que estimula. Efetividade das deliberações. Relação com PPI e PDI.	Estatuto Geral. Atribuições regimentais. Autonomia. Formas de decisão. Escolha de dirigentes e representantes.		

continua...

<p>Estrutura Organizacional – Órgãos acadêmicos Pró-Reitorias e Centros Universitários. Institutos e/ou Faculdades. Departamentos. Colégios Agrícolas. Coordenações de curso de Graduação, Pós-graduação Lato e Stricto Sensu.</p>	<p>Políticas de integração com a sociedade. Ações de interesse social. Artigos de opinião publicados em revistas e jornais. Entrevistas e participação no rádio e TV. Processo de matrícula. Patentes. Recepção aos calouros e “trote”. Prazos para emissão de certificados, expedição e registro de diplomas</p>	<p>Valores que estimula. Efetividade das políticas e relação com contexto social, PPI e PDI.</p>	<p>Políticas de ensino, pesquisa, extensão e qualificação. Horas dedicada à graduação, PG, pesquisa, extensão, gestão e atendimento ao aluno. Docentes formados na instituição. Pesquisadores CNPq e FAPs. IQCD de departamentos e cursos. Núcleos, linhas e projetos de pesquisa, com e sem produtos. Publicações nacionais e internacionais. Avaliação do docente e TAs, pelo discente. Qualificação dos TAs.</p>	<p>Valores que estimula. Efetividade das políticas e relação com PPI, PDI e PPCs.</p>	<p>Regimento interno. Escolha de dirigentes e representantes. Regulamentos acadêmicos. Prazos para expedição de documentos. Calendário e prazos acadêmicos. Natureza das relações com órgãos acadêmicos. Prioridade na construção do quadro horário. Compartilhamento de recursos. Implicações da GED.</p>		
<p>Estrutura Organizacional – Órgãos de apoio acadêmico. Fazendas experimentais, SPA, escritórios jurídicos e outros, farmácia escola, clínicas. Empresa Júnior. Bibliotecas. Editora. Assessoria de Assuntos Internacionais.</p>	<p>Plano de metas. Integração com a sociedade. Horários de funcionamento e N.º de consultas. Títulos publicados. Projetos em desenvolvimento. População atendida. Recursos arrecadados. Avaliação do atendimento pelo público.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com contexto social, PPI e PDI.</p>	<p>Políticas de integração acadêmica. Estágios e formação complementar. Projetos em desenvolvimento. Consultas por docentes e discentes. Livros, periódicos especializados e de referência. Aquisições últimos 2 anos. Integração de fontes bibliográficas. Prazo de disponibilização do acervo. Política editorial. Publicações. Convênios e utilização. Avaliação pelo discente e docente</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades acadêmicas PPI e PDI.</p>	<p>Processo de construção e aperfeiçoamento. Natureza das relações com órgãos acadêmicos. Participação da comunidade na definição do acervo. Formas de recolhimento e aplicação dos recursos. Conhecimento dos convênios pela comunidade.</p>		
<p>Estrutura Organizacional – Hospital Universitário.</p>	<p>Integração com SUS. Consultas, exames, cirurgias, por docentes e demais profissionais. Atendimento primário e secundário. Tempo médio de espera. Ambulatório, emergência, plantão Prevenção. Estoque de medicamentos. População atendida. Recursos arrecadados. Avaliação pelo público. Notícias na imprensa.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com contexto social, PPI e PDI.</p>	<p>Políticas de integração acadêmica. Qualificação dos profissionais de saúde. Alunos, residentes e internos. Linhas de pesquisa, estágios e formação complementar. Atendimento terciário e quaternário. Leitos, por médico, enfermeiro e aluno. Índices de internação, permanência, ocupação, mortalidade, infecção hospitalar, autópsias e IVH.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com conhecimento atual, PPI e PDI.</p>	<p>Natureza das relações com a área acadêmica. Fluxo do atendimento. Distribuição e aplicação de recursos. Carga horária dos profissionais de saúde e docentes. Gerenciamento e administração. Informatização das atividades</p>		

continuação

<p>Ensino. Cursos de graduação, 1º e 2º graus, informações gerais: autorização, reconhecimento. Formas de seleção, ingresso e perfil dos ingressantes Disciplinas . ENC e Condições de Oferta. SAEB, ENEM.</p>	<p>Alunos matriculados, trancados, inscritos, por curso e turno. Perfil e desempenho dos vestibulandos. Transferidos, mudança de curso, mandado de segurança, reingresso e convênio cultural. Egressos. Vagas não preenchidas. Evasão, retenção e diplomados. N.º e tipos de bolsas de apoio. Conceito ENC e condições de oferta.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com PPI, PPC, PDI e com mercado de trabalho.</p>	<p>Disciplinas: ementas e programas atualizados. Tempo médio de integralização, por curso. Diversificação de cenários e práticas. Avaliação. Vagas preenchidas por alunos reclassificados. N.º de reclassificações. N.º e distribuição de monitorias. Trabalho de conclusão de curso. Avaliação pelos alunos.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com PPI, PPC, PDI, pesquisa, extensão e pós-graduação.</p>	<p>Natureza das relações com órgãos acadêmicos. Compartilhamento de recursos. Participação discente em atividades políticas e sociais. Programas de apoio ao estudante. Implicações da GED.</p>		
<p>Pós-Graduação (<i>lato e stricto sensu</i>). Cursos oferecidos e informações gerais: início, autorização, reconhecimento. Formas de seleção. Perfil dos alunos. Disciplinas. Egressos. CAPES. Agências de fomento</p>	<p>Política para Pós-Graduação. Projetos pedagógicos. Vagas não preenchidas. Evasão, retenção diplomados N.º de alunos por nível sócio-econômico, por instituição de origem, por idade e por curso. N.º e tipos de bolsas. Conceito CAPES. Notícias na imprensa.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com PPI, PDI e com mercado de trabalho.</p>	<p>Políticas para pós-graduação. Projetos pedagógicos. Teses defendidas. Tempo médio de integralização. Exame de ingresso. Relação candidato/vaga. Credenciamento docente. Diplomados alocados em IES. Publicações discentes e docentes. Laboratórios e espaço para alunos. Acesso a recursos de informática. Avaliação da CAPES e dos alunos</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades acadêmicas, conhecimento atual, PPI e PDI.</p>	<p>Integração com graduação. Compartilhamento dos recursos. Docentes credenciados com produção insatisfatória. Integração com outros cursos Dificuldades para utilização dos recursos. Implicações da GED.</p>		
<p>Pesquisa Docentes em Pesquisa. Financiamento. Bolsas Cadastro e informatização da produção científica, técnica, artística e cultural.</p>	<p>Política de pesquisa. Relação das linhas e projetos de pesquisa de interesse social. Fontes de financiamento. Notícias na imprensa.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades sociais, PPI e PDI.</p>	<p>Política de pesquisa. Bolsistas de apoio técnico, pesquisa, aperfeiçoamento, iniciação científica, pós-doutorado e semestre sabático. Núcleos e projetos especiais. Apresentações em congressos. Concursos e prêmios institucionais</p>	<p>Relação com conhecimento atual, órgãos de fomento, PPI e PDI.</p>	<p>Procedimentos e critérios para aprovação de projetos e relatórios. Apoio a participação em congressos. Valorização da pesquisa. Implicações da GED.</p>		
<p>Extensão. Projetos de intervenção. Bolsas. Cursos. Campi avançados. Incubadoras de empresa. Financiamento.</p>	<p>Política de extensão. Projetos para órgãos públicos, privados e não governamentais. Cursos oferecidos: n.º, duração, vagas e periodicidade. Recursos arrecadados. Público atingido.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades sociais, PPI e PDI. Impacto social.</p>	<p>Política de extensão. Projetos para instituições públicas, privadas e não governamentais. Conteúdos programáticos dos cursos. Qualificação dos docentes. N.º de alunos e bolsas envolvidos. Produtos gerados. Publicações.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades acadêmicas PPI e PDI.</p>	<p>Procedimentos e critérios para aprovação de projetos e relatórios. Implicações da captação e aplicação de recursos. Valorização da extensão. Implicações da GED</p>		
<p>Atividades artísticas, culturais e esportivas. Cinemas, teatros, orquestras, conjuntos e corais. Núcleos de esporte.</p>	<p>N.º de apresentações ao público Acesso da sociedade. Taxas cobradas. Público atingido. Participação da sociedade.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com contexto social, PPI e PDI.</p>	<p>Produtos gerados. Prêmios obtidos. Participações. Eventos especiais de que participa. Participação da comunidade universitária. N.º e qualificação dos docentes e TAs.</p>	<p>Valores que estimula. Relação com necessidades acadêmicas PPI e PDI.</p>	<p>Aplicação dos recursos arrecadados. Natureza das relações com órgãos da administração. Valorização pela comunidade universitária.</p>		

continua...

continuação

Sistemas de Comunicação Interna e externa.	Política de marketing. Procedimentos e instrumentos de divulgação (homepages, jornais, catálogos, revistas, outras) e recepção de informações. Comunicação com imprensa	Relação com necessidades sociais, PPI e PDI.	Utilização da comunicação informatizada nos procedimentos acadêmicos. Divulgação de informes acadêmicos. Tempo entre recebimento e circulação da informação	Relação com necessidades acadêmicas, PPI e PDI.	Dificuldades de localização e entrega. Acesso a informação. Boletins de Serviço.		
Recursos Humanos Pessoal docente, Técnico-Administrativo: permanente e temporários. Serviços terceirizados. Assistência Social, serviço médico, odontológico e psicológico. Departamento de Pessoal.	Estímulos para atrair talentos potenciais à carreira docente e TA. Recrutamento. Avaliação do atendimento ao público.	Valores que estimula. Relação com PPI e PDI. Integração e convivência com a comunidade local.	Política de RH: plano de cargos, salários e carreira. Docentes e TAs em capacitação. Qualificação dos TAs e docentes. Regime de trabalho. Relação aluno professor e TA. Substitutos e temporários. Tempo de serviço e média de idade dos docentes. Concursos e/ou processo seletivo. Programas e atendimentos realizados. Avaliação de desempenho e pelos alunos.	Valores que estimula. Relação com necessidades acadêmicas PPI e PDI.	Docentes não lotados em departamentos Capacitações não concluídas. Distribuição e movimentação de pessoal. Conseqüências da avaliação de desempenho. Administração de pagamentos e benefícios. Apoio ao pessoal ativo e inativo. Relações sindicais.		
Suporte Físico (infra-estrutura). Área construída (discriminar os campi): vitalidade. Instalações: sentido, adequação e acesso. Gráfica. Informática (NPD). Prefeitura. Manutenção. Segurança. Transporte. Telefonia. Outros.	Área construída por Campi. Casa do Estudante. Tratamento do lixo e coleta: resíduo químico, radioativo, biológico, orgânico, inorgânico. Padrões de captação de águas pluviais e drenagem. Utilização das instalações, dos espaços livres e culturais. Especificação dos limites e acessos franqueados à sociedade.	Relação com necessidades da sociedade, PPI e PDI.	Alimentação. Instalações: iluminação, reversibilidade, utilização por período, informatização, equipamentos, sinalização proteção de intempéries, barreiras físicas. Equipamentos sanitários e combate a incêndio, coleta de lixo. Solicitações e atendimentos acadêmicos. Serviços gráficos e transporte. Realizado por terceiros. Prazos para emissão de documentos. Avaliação pelo usuário	Relação com necessidades acadêmicas, PPI e PDI.	Instalações administrativas: salas, oficinas, depósitos, almoxarifados. Manutenção: equipamentos e espaço físico Modos de acesso aos campi, estacionamentos. Aparato de telefonia e transportes. Segurança. Atendimento as necessidades materiais. Emissão de listagens nos prazos.		
Manutenção e desenvolvimento institucional. Volume por fontes de recursos (tesouro, extraordinários, próprios e doações). Destinação dos recursos: pessoal docente, técnico e administrativo (ativo e inativo); investimento e custeio. Compras e pagamentos.	Doações. Taxas cobradas por serviços e outras formas de captação. Valores arrecadados. Visibilidade, compreensão do orçamento e da prestação de contas pela comunidade. Política de recursos próprios.	Valores que estimula. Relação com PPI e PDI.	Custo: pessoal ativo, inativo, por aluno, do serviço terceirizado, energia elétrica, água, telefone, esgoto, diárias e passagens acadêmicas e administrativas com extensão, ensino, pesquisa e gestão. Investimentos: laboratórios, desenvolvimento de pessoal, biblioteca tecnologia, construções, ampliações, reformas. Tramitação de processos de compras e pagamentos.	Valores que estimula. Relação com PPI e PDI.	Processo de construção do orçamento. Compreensão do orçamento e da prestação de contas pela comunidade acadêmica. Critérios de distribuição dos recursos. Dificuldades para utilização.		
Comentários Gerais							

Matriz geral do processo de avaliação institucional - PAIUB 2000

Fonte: PALHARINI (2000)