

REVISTA

UNESCO / CRESALC
SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN

Educación Superior y Sociedad



Vol. 5 - N° 1 y 2, 1994

Director:

Luis Yarzabal

Editor:

José Silvio

Editor Adjunto:

Julieta Mirabal

Editor Invitado:

Hélgio Trindade, Rector de la Universidad Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil

Comité Asesor:

Jorge Broetto, Rector de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

José Joaquín Brunner, Ministro de la Secretaría de la Presidencia, Ministerio de la Secretaría General de Gobierno, Santiago, Chile.

Marco Antonio R. Dias, Director ED/HEP, UNESCO, París.

Miguel Angel Escotet, Director Estudios de Postgrado, Centro para el Desarrollo de la Educación, Florida International University, Miami, Florida.

Ruth Lerner de Almea, ex-Embajadora de Venezuela ante la UNESCO, Caracas, Venezuela.

Gustavo López, ex-Director del CRESALC, Director EPD, UNESCO, París.

José Seixas Lourenço, Presidente, Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Brasilia, Brasil.

Luis Enrique Orozco, Vice-Rector Académico, Universidad de Los Andes, Santafé de Bogotá, Colombia.

Enrique Oteiza, ex-Director del CRESALC, Buenos Aires, Argentina.

Antonio Pasquali, ex-Director del CRESALC, Caracas, Venezuela.

Juan Carlos Tedesco, ex-Director del CRESALC, Director, International Bureau of Education, UNESCO, Ginebra.

Carlos Tünnermann Bernheim, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Managua, Nicaragua.

Hebe Vessuri, Jefe, Departamento de Estudio de la Ciencia, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

Comité Editorial

Nicolás Bianco, Director, Instituto de Inmunología, Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Axel Didriksson, Director, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Carmen García-Guadilla, Profesora Asociada, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Fabián González, Director del Programa Reforma y Utopía, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Víctor Guédez, Asesor, Centro Internacional de Educación y Desarrollo CIED, Universidad Simón Bolívar, Sartanejas, Caracas, Venezuela.

Daniel Levy, Profesor, Depto. de Administración y Política Educativa, Universidad Estatal de Nueva York, Albany, N.Y., E.U.A.

Carlos A. Marquis, Asesor, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.

Elvira Martín, Directora, CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Heinz Sonntag, Director, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Jacques Velloso, Profesor Universidad de Brasilia, Brasil.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Dirección: Edf. Asovincar, Av. Los Chorros cruce con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. **Dirección Postal:** Apartado Postal 68.394 Caracas, Venezuela. Teléfonos: (58.2) 286.07.21 / 286.05.55 / 286.07.58. Fax.: (58.2) 286.03.26 Correo Electrónico: yarzabal@unesco.org

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en *Educación Superior y Sociedad* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de la parte de la Secretaría de la Unesco, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto cuando esté reservado el derecho de reproducción o de traducción) siempre que se indique el autor y la fuente.

Diagramación, montaje e impresión:

Unidad de Artes Gráficas y Reproducción CRESALC/UNESCO

Depósito Legal: ISSN: 0798-1228

Sumario

Avaliação Institucional no Brasil

3. Apresentação
7. Projeto de avaliação institucional da ANDIFES
Hélgio Trindade,
31. A avaliação Institucional na Universidade Estadual de Campinas: Considerações teóricas e processo
José Dias Sobrinho
51. Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília
Isaura Belloni , José Angelo Belloni, Mariza Monteiro Borges, Dejanó Tavares Sobral
71. A avaliação universitária: Utopia ou requisito da modernidade
Maria Amélia Sabbag Zainko
87. Avaliação Institucional: Pensando princípios
Dilvo I. Rostoff
99. A avaliação do ensino de graduação: Importância e desafios
Roberto Fernando de Souza Freitas
109. Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: A qualidade da diferença e a diferença de qualidade
Denise Cavalheiro Leite, Merion Campos Bordas
125. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro
Carlos Eduardo Bielschowsky, Thereza Penna Firme
143. A voz do estudante e a questão da avaliação institucional
Dulce Maria Pompêo de Camargo, Maria Eugênia L. Montes Castanho, Newton César Balzan

Apresentação

O grande desafio da universidade latino-americana é responder a uma tríplice missão: tornar socialmente relevante sua capacidade de criação cultural, de inovação científico-tecnológica e de formação de recursos humanos; estender, por equidade, a setores amplos da sociedade os conhecimentos gerados e acumulados na instituição; e assegurar a excelência pela manutenção e a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nas últimas décadas, observa-se na América Latina a mudança no padrão elitista tradicional do ensino superior com um significativo acesso de camadas tradicionalmente excluídas. Esse processo de abertura à universidade de massas fez com que a sociedade penetrasse instituição adentro, carregando junto suas crises e tensões.

O caráter complexo da estrutura universitária conforma-a como uma instituição multifuncional, com desafiantes problemas de gestão e planejamento para assegurar níveis aceitáveis de excelência acadêmica. Em decorrência, a qualidade tornou-se o problema central da universidade latino-americana numa etapa em que tem de gerir, simultaneamente, a massificação da matrícula, a criação e difusão da ciência, a profissionalização da docência, a internacionalização do processo científico e tecnológico, a democratização de suas estruturas, e rever suas relações com o Estado e a sociedade.

Nessa nova conjuntura, a avaliação institucional constitui para os dirigentes universitários uma ferramenta essencial para garantir padrões adequados de qualidade acadêmico-científica, indispensável para o planejamento e a definição das políticas estratégicas e a gestão. Ao mesmo tempo, esta ferramenta permite uma prestação de contas à sociedade sobre o desempenho da universidade na utilização do financiamento governamental e no cumprimento de sua missão pública.

Este número especial sobre a Avaliação Institucional no Brasil apresenta a recente contribuição das universidades públicas federais para o avanço conceitual e metodológico das práticas avaliativas nas universidades brasileiras. A relevância dessa contribuição explica-se porque, apesar da problemática da avaliação estar presente na discussão acadêmica brasileira há mais de uma década, as experiências de avaliação são ainda muito restritas.

Até então, a tentativa mais ambiciosa realizou-se na Universidade de São Paulo, durante o reitorado de José Goldenberg, numa experiência traumática pela publicação na imprensa da "lista dos professores improdutivos". Esse incidente que cria, em meados dos anos 80, uma postura de resistência à idéia de avaliação, politiza-se mais ainda com as propostas neo-liberais do Governo Collor (1990-92). O ex-reitor da USP, assumindo o Ministério da Educação, tentou implementar propostas de avaliação das universidades que indicavam uma clara preferência pelo modelo inglês, baseado em critérios de produtividade acadêmica e estritamente vinculado ao financiamento governamental. A tentativa não logrou êxito e as experiências de avaliação no Brasil limitaram-se às iniciativas de poucas universidades, com níveis de abrangência e metodologias muito diversas. Nos anos 90, iniciaram-se projetos mais amplos de avaliação institucional onde se destaca o da Universidade Estadual de Campinas desde 1991, que teve seus resultados divulgados em livro (1).

A mudança na cultura institucional das universidades públicas federais com relação à avaliação começa, a partir de 1993, por iniciativa de seus reitores. O projeto de avaliação institucional elaborado com a participação de especialistas das principais universidades federais do país, pela Comissão de Avaliação da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) foi aprovado pela unanimidade dos dirigentes das universidades federais. Tornou-se, em consequência, a proposta de referência do sistema de universidades federais e está sendo, voluntariamente, implementado pela maioria das instituições desde 1994.

A posição crítica dos Reitores ao modelo inglês de avaliação viabilizou que se criasse um novo espaço de elaboração conceitual e metodológica, capaz de articular dados quantitativos e qualitativos, com inspiração nas experiências holandesa, francesa e portuguesa. Todos esses fatores fizeram com que essa decisão

adquirisse caráter histórico, por reverter a atitude de resistência das comunidades universitárias ao processo de avaliação, adotando um processo nacional e irreversível.

A proposta de avaliação institucional da Andifes compreende tanto a auto-avaliação quanto a avaliação externa. Com uma duração média de 18 meses, combinando enfoques quantitativo e qualitativo, a avaliação institucional enfatiza os cursos de graduação, já que para os cursos de pós-graduação existe o sistema Capes (2), cuja avaliação por pares funciona, há várias décadas de forma bastante satisfatória. A proposta da avaliação institucional da Andifes compreende três etapas sucessivas: a auto-avaliação da universidade por seus segmentos constitutivos de professores e alunos; a avaliação externa por especialistas - ambas permitindo um diagnóstico valorativo das instituições - e uma terceira etapa que corresponde à implementação das medidas necessárias para elevar qualidade dos cursos.

Ademais, a Comissão de Avaliação da Andifes considerou que a conjuntura era propícia para a institucionalização do processo de avaliação, dada a disposição de parceria das autoridades responsáveis pela política de educação superior do país. A conjugação entre a auto-consciência de sua importância pelos dirigentes universitários, o compromisso do Ministro de Educação e do Desporto, Prof. Murílio de Avelar Hingel, de não vincular a avaliação com o financiamento das universidades federais e o princípio da adesão voluntária das instituições ao processo, foi decisiva para a posição adotada pela ANDIFES.

Paralelamente à ação dos Reitores, em meados de 1993, o Secretário de Educação Superior (SESu) do Ministério de Educação e do Desporto, Rodolfo Pinto da Luz, instituiu a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, sob a coordenação da Professora Maria José V. Féres, Diretora do Departamento de Política do Ensino Superior, com a função de coordenar e financiar a avaliação e institucionalizar a parceria com a Andifes, articulando os outros segmentos de universidades para participarem do processo nacional de avaliação. Representam estes segmentos a Abruem (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais); a Abesc (Associação Brasileira das Universidades Católica); a Anup (Associação Nacional das Universidades Particulares) e os Foruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Administração e Extensão.

Reunida a Comissão Nacional de Avaliação, o projeto da ANDIFES foi também adotado pelos representantes das universidades estaduais, municipais, comunitárias, católicas e particulares, tornando-se o projeto nacional de avaliação institucional. A partir dessa decisão, foi lançado Edital convidando as universidades interessadas a apresentarem seus projetos para o período 1994/1995. Com a aprovação das melhores propostas de avaliação institucional pelo Comitê Técni-

co Assessor, composto de especialistas, apoiando-se em pareceres dois consultores "ad-hoc" por proposta, viabilizou-se, em fins de 1993, que mais de 55 universidades - 27 federais, 12 estaduais e municipais, 11 comunitárias e católicas e 6 de particulares - se lançassem no processo de avaliação.

O objetivo desse número especial é o de apresentar o Projeto de Avaliação Institucional da Andifes e uma amostra das experiências em desenvolvimento em algumas das mais importantes universidades brasileiras. Articulando dimensões teóricas e metodológicas, em diferentes graus de avanço concreto, os textos reunidos cobrem uma gama relevante de casos. Desde a precursora avaliação da Universidade de Brasília, o balanço da experiência bem sucedida da Universidade Estadual de Campinas até processos em curso em universidades públicas federais como Rio de Janeiro (Ufrj), Minas Gerais (Ufmg), Rio Grande do Sul (Ufrgs), Santa Catarina (Ufsc) e Paraná (Ufpr). Para enriquecer o painel foi incluída a experiência de uma instituição comunitária: a Universidade Católica de Campinas (Puccamp).

Esse perfil da avaliação brasileira mostra que o projeto de referência da Andifes não se constituiu numa camisa de força para as diferentes instituições que, respeitando o marco conceitual em suas linhas mestras, não hesitaram em incursionar por caminhos metodológicos e analíticos inovadores, enriquecendo cumulativamente o processo de avaliação institucional.

Hélgio Trindade

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), Coordenador da Comissão de Avaliação da Andifes e Representante da Andifes junto à Comissão Nacional de Avaliação.

Notas

- ¹ José Dias Sobrinho (organizador), *Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão e Resultados*, Campinas, SP, Unicamp, 1994, 403p.
- ² Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério de Educação e do Desporto.

Projeto de avaliação institucional da ANDIFES

Hélgio Trindade, coordenador

Professor titular de Ciências Política do Instituto de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), Atualmente Reitor da Ufrgs

I. Avaliação institucional

1. Fundamentação

Reconhecida historicamente como instituição que produz e dissemina o saber voltado tanto para a busca das verdades científicas quanto para atender às necessidades básicas de uma sociedade, esperam-se da Universidade desempenhos conseqüentes em suas atividades-fim, capazes de garantir bom padrão de qualidade de seus serviços à sociedade. Se este pressuposto é abrangente, a natureza e a destinação prioritária desses serviços podem e devem ser discutidas, em função da organização e do estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade a que serve. O processo de avaliação deve, portanto, ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tríplice exigência da universidade contemporânea:

- a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho;
- b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
- c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Isto significa acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. É este contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação.

A educação é um bem público porque seus benefícios atingem toda a sociedade, deve por isso ser avaliada em termos da eficácia social de suas atividades, bem como em termos da eficiência de seu funcionamento. A avaliação institucional sistemática é uma maneira de se estimular o aprimoramento da realização de uma atividade, e de evitar que a rotina descaracterize objetivos e finalidades desta mesma atividade. Voltada ao aperfeiçoamento e à transformação da universidade, a avaliação significa um balanço e um processo de identificação de rumos e de valores diferentes. Seu traço distintivo é a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo. Ao lado de indicadores clássicos, de ordem quantitativa, a avaliação institucional implica dimensões qualitativas, inclusive aquelas vinculadas ao projeto acadêmico.

A avaliação não implica, evidentemente, que todas as discordâncias, dúvidas e contradições, características do cotidiano acadêmico, venham a desaparecer; ela, ao contrário, deve contribuir para revelar, preservar e estimular a pluralidade constitutiva da instituição acadêmica. Enquanto processo de atribuição de valor, a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, desenvolvimento ou produto das ações dessa mesma realidade. Supõe, igualmente, racionalidade dos meios e utilização de aferições quantitativas.

2. Princípios

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:

- 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;
- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.

3. Objetivos

A avaliação de desempenho da Universidade Brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade.

A partir deste objetivo geral da avaliação institucional é possível destacar os seguintes objetivos específicos:

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

4. Características

De um modo global e específico a avaliação de uma universidade é institucional, enquanto procura levar em consideração os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à

sua realização, isto é, cada uma das dimensões - ensino, produção acadêmica, extensão e gestão - em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade. Conseqüentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea do conjunto de dimensões relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada uma delas, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Outra característica fundamental do processo de avaliação de uma instituição acadêmica é a intensa participação dos seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados, traduzidos em medidas voltadas ao aperfeiçoamento da instituição.

Se, por um lado, a avaliação desenvolvida pelos próprios agentes do processo apresenta aspectos positivos, como, por exemplo, maior nível de aprofundamento de determinadas questões, por outro lado, ela é insuficiente, pois não garante a incorporação da visão daqueles cientistas e cidadãos atingidos pelas atividades acadêmicas, podendo vir a refletir uma visão corporativa. Para superar tal dificuldade a sistemática de avaliação proposta deve aliar a estratégia de avaliação interna à avaliação externa. Esta proposta possui a vantagem de combinar importantes subsídios originários da percepção e dos juízos daqueles indivíduos comprometidos com a instituição e seus resultados com o aporte de outros segmentos científicos e sociais. Tanto a auto-avaliação quanto a avaliação externa abarcam dimensões qualitativas e quantitativas de todas as atividades institucionais.

Uma outra característica a ressaltar é a integração de esforços e experiências já existentes na instituição, com o objetivo de proporcionar o intercâmbio e aproveitar e incentivar experiências em andamento, no intuito de integrá-los num processo global. Salienta-se que um processo de discussão desenvolvido pelos vários segmentos da instituição universitária proporciona maior clareza acerca de aspectos institucionais e também determina maior conhecimento e compreensão da estrutura global da universidade.

Finalmente, o processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. Assim, não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas.

Estas características do processo de avaliação contribuem para a construção da legitimidade política, indispensável à implementação de um projeto nacional de avaliação universitária.

A legitimidade técnica do processo depende de outros fatores:

1. metodologia: além de construir indicadores adequados, pode utilizar-se de procedimentos quantitativos e qualitativos e oferecer modelos analíticos e interpretativos apropriados aos objetivos do processo avaliativo.
2. fidedignidade da informação: a existência de uma base de dados confiáveis é também condição necessária para qualquer esforço de avaliação que se proponha. Não obstante o esforço do MEC, através da SESu e da Coordenação de Informações para o Planejamento e do CRUB, através do SIUB (Sistema de Informações para as Universidades Brasileiras), as estatísticas existentes são, em muito casos, ainda precárias. A ausência de um conjunto de informações institucionais e estatísticas confiáveis tem prejudicado a construção de indicadores para análise do sistema universitário. Exemplos disto são aqueles relativos a “área construída”, “produção acadêmica”, “custo por aluno” e a própria definição de aluno.

A primeira providência a ser tomada para a construção de uma boa base de dados é a de obter informações sobre as principais vantagens relativas ao ensino superior, constituindo um núcleo de dados relevantes produzidos pelas universidades a partir de critérios comuns pré-definidos (vide Anexo I). São estimulados a ampliação, o detalhamento e os modos de tratamento e análise de tais informações, de forma a permitir interpretações qualitativamente mais consistentes.

5. Desenvolvimento

A complexidade de se empreender a avaliação global de instituição acadêmica, aliada às peculiaridades de cada uma delas, orienta a proposta no sentido de que a elaboração e a implementação de uma metodologia de avaliação para as universidades ocorram por etapas, com desenvolvimento simultâneo, interdependentes e complementares. A harmonia do processo de avaliação contempla uma dinâmica diferenciada de evolução e implantação no interior de cada instituição assim como no sistema universitário como um todo. Considera, também, as características e finalidades do projeto institucional de cada IES.

Considerando que essa avaliação institucional envolve campos distintos como o da produção acadêmica, administração, ensino e extensão, o desenvolvimento de uma metodologia global pode iniciar-se com ênfase na área de ensino de graduação ainda que incluindo, nos instrumentos e indicadores aspectos relativos ao conjunto da instituição. O processo pode desenvolver-se con-

quistando graus de profundidade crescente nas demais dimensões das atividades-fim da instituição, bem como em relação à gestão universitária.

A ênfase na avaliação do ensino de graduação justifica-se em função de vários fatores destacando-se: a abrangência do universo dentro da instituição e seus grandes efeitos multiplicadores e desdobramentos na sociedade; a necessidade de se construir uma cultura institucional participativa da avaliação como instrumento permanente de aperfeiçoamento das universidades. Neste sentido, qualquer identificação e resolução de problemas nesta área, acredita-se, terá impacto imediato nas instituições e, por consequência, na sociedade, principalmente através da formação de pessoas que passarão a melhor desempenhar os seus papéis profissionais, técnicos ou sociais.

Além disto, outras atividades das universidades já têm alguns procedimentos avaliativos reconhecidos, como, por exemplo a avaliação da pós-graduação e pesquisa realizada pelas instituições financiadoras, em particular, a CAPES. Entretanto, estas atividades ainda não conseguiram introduzir uma sistemática global, de avaliação nas instituições. Logo, não obstante a necessária ênfase na graduação, numa perspectiva de avaliação institucional, são partes integrantes do processo as demais dimensões da atividade acadêmica: ensino de pós-graduação, produção acadêmica, atividades de extensão e da gestão universitária.

Cada uma dessas dimensões - ensino, produção acadêmica, extensão e gestão, assim como suas interrelações - pode ser avaliada do ponto de vista interno e externo; pode ser apreciada, também, através dos indicadores institucionais (dados dos cadastros acadêmicos) e ser contemplada em maior ou menor grau de profundidade quando da ênfase na avaliação da graduação através, inclusive, dos efeitos das demais atividades-fim sobre este nível de ensino.

6. Indicadores institucionais de avaliação

Os indicadores globais aqui propostos buscam refletir algumas das principais características derivadas da condição de instituição acadêmica. Referem-se, portanto, às dimensões ensino, produção acadêmica, extensão e gestão universitária. Alguns expressam apenas ordens de grandeza, como tamanho do alunado ou da área construída, outros expressam aspectos qualitativos, como a qualificação docente, e outros ainda apontam opções institucionais, como critérios de matrícula e de transferência.

Este conjunto de indicadores, considerados básicos para a construção de uma metodologia comum de avaliação global deve ser completado, no âmbito de cada IES e no sistema como um todo, por outras informações substanciais, que não serão objeto de exame neste documento, tais como:

1. outras informações e indicadores que permitam análises mais aprofundadas de cada uma das dimensões e aspectos da atividade institucional;
2. informações contextuais que expressem aspectos como qualidade de vida no campus, interação com a comunidade social em seu entorno e com a comunidade científica;
3. informações acerca das atividades de extensão, de produção acadêmica e de gestão universitária.

Indicadores institucionais estão formulados no Anexo II.

Avaliação do ensino de graduação

1. Aspectos Gerais

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 seu aprimoramento. Situa-se, portanto, no contexto do processo global de avaliação institucional cujos objetivos referem-se à ampliação do auto-conhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais. A avaliação do ensino de graduação compreende a avaliação do curso enquanto globalidade e das disciplinas enquanto unidades desta globalidade. Esta avaliação envolve necessariamente a articulação de aspectos qualitativos e quantitativos das atividades acadêmicas.

As dimensões do ensino de graduação a serem avaliadas podem ser agrupadas em 4 grandes categorias:

- a) fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares, tais como:
 - condições técnicas:
 - recursos humanos = docentes e técnico-administrativos
 - infraestrutura = biblioteca, laboratórios, oficinas, etc.
 - condições administrativo-pedagógicas:
 - currículos = disciplinas obrigatórias x optativas
- b) fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares, tais como:

- interdisciplinaridade
 - enfoques curriculares
 - procedimentos didáticos
 - interação teoria-prática; integração das atividades de pesquisa e extensão às práticas curriculares
- c) fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista do perfil do formando, tais como:
- importância e competência para o desempenho da profissão
 - capacidade de análise e crítica.
- d) fatores relativos à formação de profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social, tais como:
- envolvimento do aluno em projetos de pesquisa, extensão e culturais durante sua formação curricular e as condições criadas para tal
 - condições e perspectivas do mercado de trabalho
 - demandas gerais da sociedade.

2. Metodologia

A implantação e o desenvolvimento do projeto envolvem: uma estratégia compreendendo as dimensões interna e externa da avaliação que se inspira em um dossiê técnico compreendendo os aspectos quantitativos e qualitativos da realidade a ser examinada.

A avaliação interna é concebida como retrospectiva crítica, socialmente contextualizada do trabalho realizado pela instituição, com participação de professores, alunos e funcionários, cotejando o diagnóstico técnico com os resultados da auto-avaliação, gerando um projeto de desenvolvimento acadêmico com o qual a comunidade universitária se sinta identificada e comprometida.

A avaliação externa é concebida como oportunidade crítica em que pares acadêmico-científicos, sociedades científicas, conselhos profissionais, autoridades patronais, entidades de trabalhadores, egressos e outras organizações não governamentais participam do exame da prática universitária, com vistas à formulação e o acompanhamento de políticas acadêmicas, administrativas e financeiras.

Em vista disso, será necessário instalar ou acionar um sistema de coleta de informações qualitativas e quantitativas, descentralizado, ágil e preciso, com

dados relevantes para efeitos de diagnóstico, controle e auto-conhecimento. E ainda estes dados necessitam de um "olhar" crítico e qualitativo que permita questionar os dados quantitativos, reconhecer diferenças, valorizar aspectos específicos, analisar e explicar fenômenos, enfim, atribuir sentido acadêmico e pedagógico aos dados coletados.

Para organização e desenvolvimento do processo avaliativo propõe-se a constituição de uma Comissão de Avaliação para coordenar os trabalhos a critério de cada IFES. Tal comissão deve ter composição diversificada de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, contemplando, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos e de especialistas e de setores profissionais e sociais já mencionados.

Neste contexto, uma proposta metodológica para a avaliação do ensino de graduação envolve, essencialmente, três etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa. A implementação de tais etapas deverá ser feita segundo as características de cada instituição universitária, não podendo, no entanto, restringir-se ao diagnóstico. Da mesma forma, ações e decisões preliminares, derivadas de resultados de avaliação poderão ser desenvolvidas ao longo do processo.

3. Diagnóstico

Para o desenvolvimento do projeto de avaliação da graduação, em qualquer uma das suas dimensões, é necessária, como ponto de partida, a existência de um conjunto comparável de informações que permitam o diagnóstico da situação em estudo, seja ela global ou parcial. Os dados serão correlacionados de forma a gerar indicadores e inferências para as avaliações interna e externa.

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

Alguns indicadores específicos do ensino de Graduação devem ser acrescentados aos indicadores institucionais, já apresentados, para permitir contemplar as especificidades deste nível de ensino e subsidiar sua avaliação interna e externa. (vide Anexo IV)

4. Avaliação interna

A avaliação interna consiste em um momento de reflexão de cada instituição sobre suas diversas dimensões, em um processo de auto-avaliação. A

perspectiva é que, considerando um conjunto de indicadores e inferências, a universidade possa analisar os vários dados de forma a qualificá-los, gerando relatórios que reflitam a percepção de si mesma. Nesta etapa a participação de professores e alunos é fundamental.

a) Avaliação de cursos

Para desenvolver esta perspectiva é necessário considerar três conjuntos de elementos:

- Condições: corpo docente; corpo discente; corpo técnico-administrativo; infraestrutura; perspectivas utilizadas na definição e organização do currículo; perfil profissional e as perspectivas do mercado de trabalho; estágios; efetiva participação de estudantes em atividades de iniciação científica, extensão e monitoria; atratividade do curso e interação com área científica, técnica e profissional e com a sociedade em geral.
- Processos: interdisciplinaridade, formação interdisciplinar, institucionalização, qualidade do corpo docente e sua adequação aos cursos de graduação (domínio dos conteúdos, planejamento, comunicação, compromisso com o ensino, pesquisa, extensão, orientação/supervisão); avaliação de aprendizagem (critérios claros e definidos, relevância dos conteúdos avaliados, variedade de instrumentos, prevenção da ansiedade estudantil); estágio; interação universidade/sociedade.
- Resultados: capacitação global dos concluintes; preparo para exercer funções profissionais (executar atividades/tarefas típicas da profissão, aperfeiçoar-se continuamente); qualidade do curso (necessidades do mercado de trabalho, atualidade e relevância técnico-científica dos conteúdos, desempenho em pós-graduação/concursos típicos da carreira, adequação do currículo às necessidades futuras); análise comparativa (cursos da mesma área em outras instituições, outros cursos da mesma instituição).

b) Avaliação de disciplina

A organização do trabalho pedagógico abrange:

- Objetivos da disciplina, plano de ensino, fontes de consulta/bibliografia, procedimentos didáticos, instrumentos de avaliação, conteúdo das avaliações, atividades práticas, condições técnicas (recursos humanos e infra-estrutura disponíveis para o desenvolvimento das disciplinas).

c) Avaliação do desempenho docente

O desempenho docente implica:

- Desempenho científico-técnico (clareza, fundamentação, perspectivas divergentes, importância, interrelação e domínio dos conteúdos, questionamento, síntese, soluções alternativas) e artístico-cultural nas áreas pertinentes; desempenho didático-pedagógico (cumprimento de objetivos, integração de conteúdos, procedimentos e materiais didáticos/bibliográficos); aspectos atitudinais e filosóficos (aspectos éticos, clima livre de tensão, orientação, atitudes e valores); pontualidade do professor e exigência de pontualidade dos alunos.

d) Avaliação do estudante

- O desempenho estudantil expressado em base acadêmica, participação, formação ética, realização de tarefas, interesse e presença integral.

e) Avaliação do desempenho técnico-administrativo

f) Avaliação da gestão universitária

5. Avaliação externa

No âmbito institucional, a avaliação externa introduz um componente novo e desafiador que se articula com os demais aspectos da avaliação. Requer, tanto dos avaliadores externos quanto da comunidade acadêmica, capacidade de discriminação, disponibilidade para o diálogo e sentido de participação. Tem o papel complementar à avaliação interna e alicerça-se em dois pilares:

- auto-avaliação da Instituição
- análise da Comissão Externa

São avaliadores externos profissionais com alta titulação e/ou experiência relevante, representados os pares acadêmico-científicos, entidades profissionais de trabalhadores e de empregadores, egressos, associações científicas, etc.

A avaliação externa envolve os seguintes aspectos:

- a) corpo docente: titulação, regime de trabalho, carga didática, produção acadêmica e seu impacto no ensino de graduação,

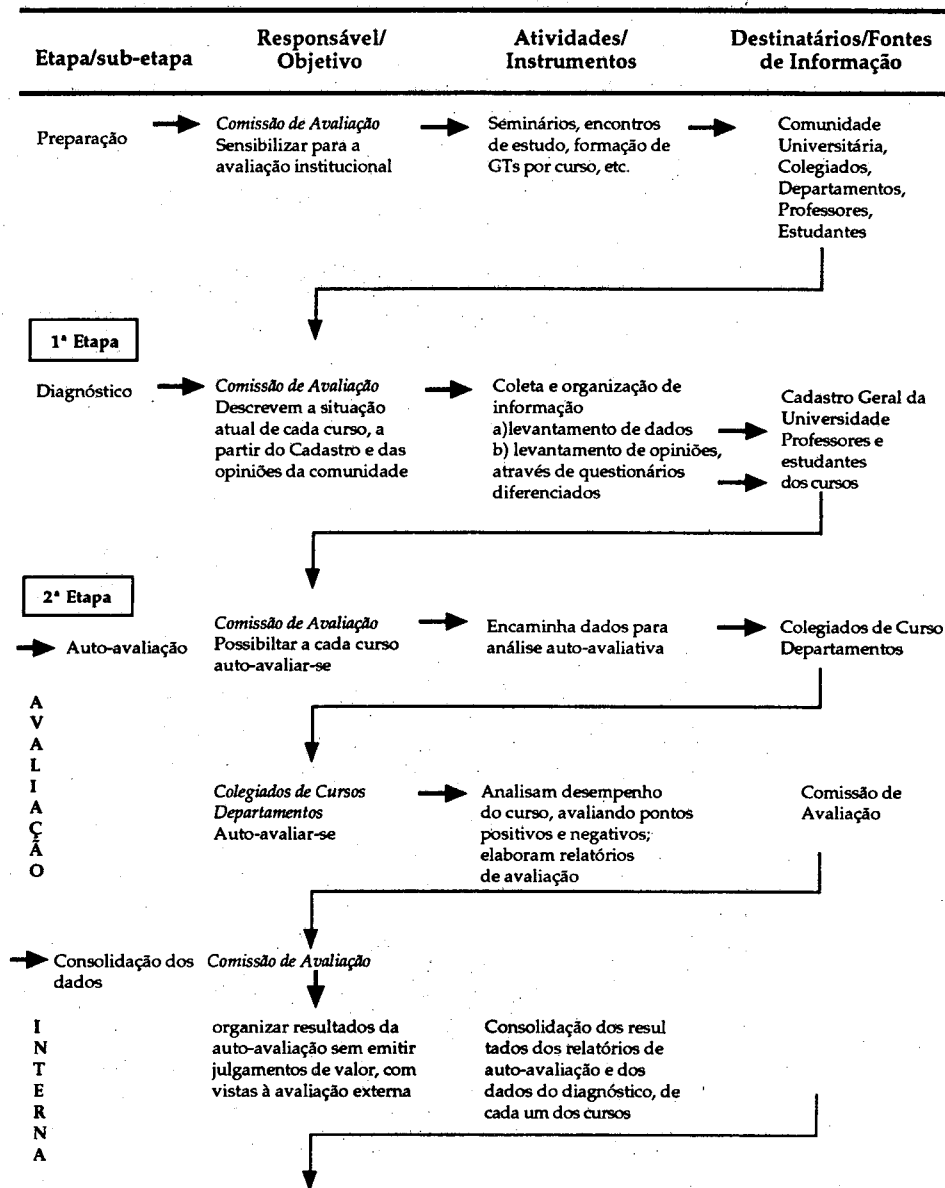
- rotatividade, endogenia, existência de pós-graduação e seu benefício à graduação, política de capacitação docente;
- b) corpo técnico-administrativo: número, capacitação, adequação aos cursos;
 - c) corpo discente: oportunidades de pesquisa, bolsas, etc.;
 - d) infraestrutura: bibliotecas, laboratórios, oficinas, ateliers, escritórios, consultórios, outros espaços relacionados aos cursos de graduação;
 - e) análise dos currículos dos cursos de graduação;
 - f) mercado de trabalho: situação atual e tendências; frentes alternativas; áreas de trabalho potencial na região de influência da IES;
 - g) outros aspectos: relativos a especificidades institucionais, regionais, inclusive aspectos conjunturais, tais como padrões salariais, greves, que possam afetar motivação e desempenho de estudantes e professores.
 - h) estudos de acompanhamento de egressos.

III. Considerações finais

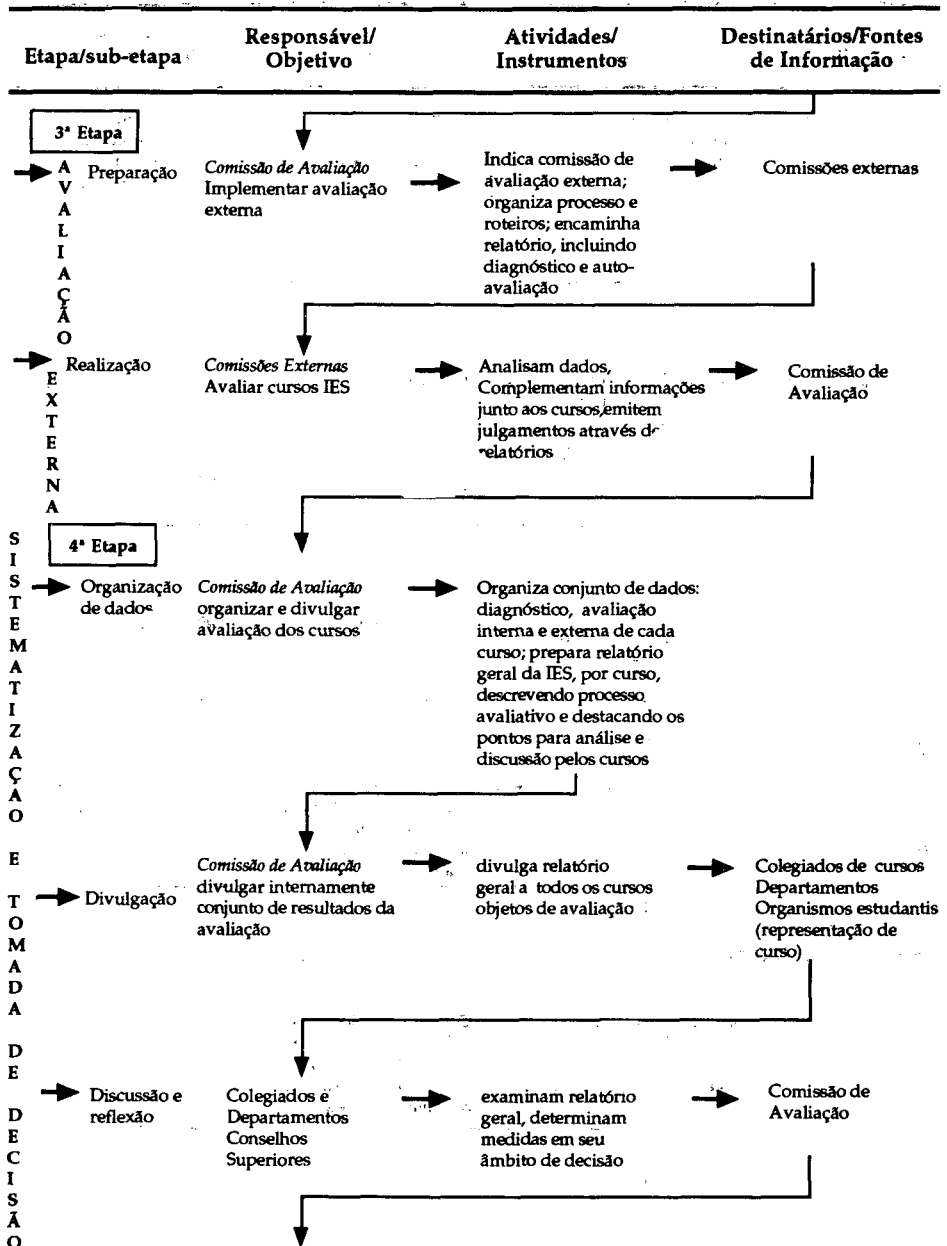
O presente documento integrou de forma articulada a contribuição cooperativa de especialistas representativos das IFES e enriqueceu-se com a contribuição da Plenária da ANDIFES, em Florianópolis, e com a discussão nas instituições federais de ensino superior, tornando-se o documento de referência da Avaliação Institucional, no País. Adotado posteriormente pela Comissão Nacional de Avaliação, em decorrência da aceitação de sua concepção e metodologia pelo conjunto das instituições de ensino superior do País, o documento da ANDIFES contribuiu decisivamente para a passagem de uma cultura de resistência à Avaliação ao reconhecimento de sua importância crucial na melhoria qualitativa de suas atividades-fins; no planejamento e na gestão universitária e na prestação de contas à sociedade.

Embora não pretenda ser um projeto fechado que iniba a criatividade das instituições, em respeito às suas peculiaridades, filosofia da avaliação adotada com suas diferentes etapas (diagnóstico, avaliação interna e externa), visa tornar-se um processo contínuo que se realimenta pela avaliação anterior, aprofundando e diversificando suas ênfases. Espera-se que a generalização do processo de avaliação o torne irreversível e que seus resultados no interior das universidades produza os efeitos desejados no avanço da qualidade acadêmica e venha a contribuir para que as universidades públicas possam atingir novos patamares na busca permanente da excelência em todos os campos do saber.

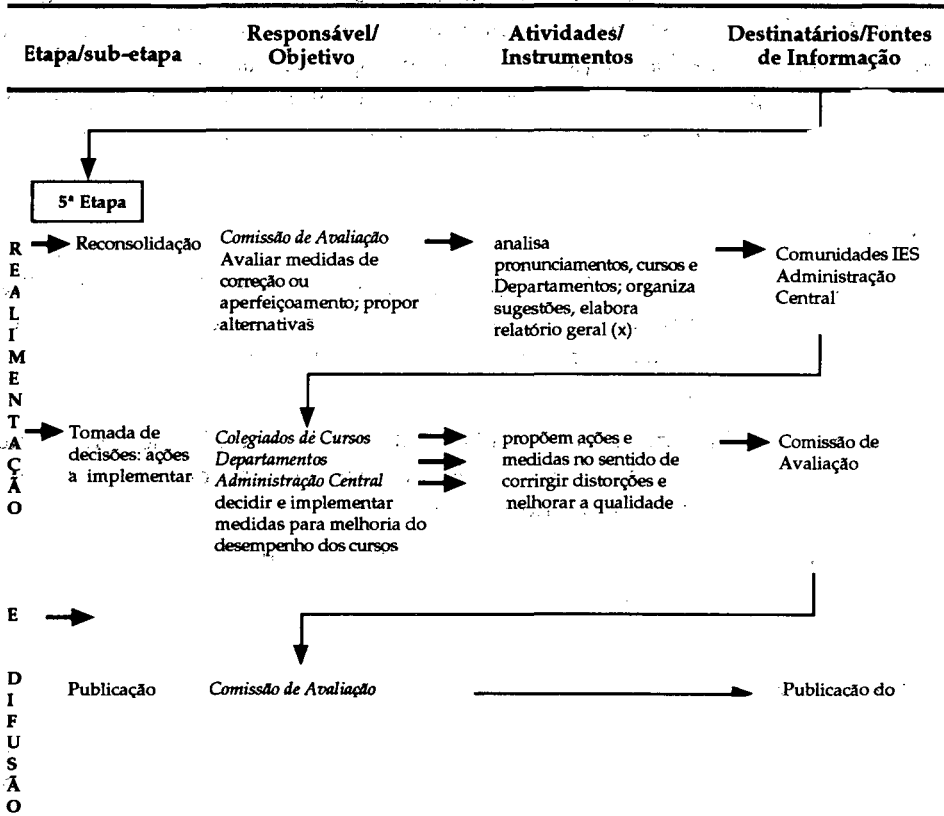
6. Roteiro sugestivo das etapas de avaliação



6. Roteiro sugestivo das etapas de avaliação (Cónt.)



6. Roteiro sugestivo das etapas de avaliação (Cont.)



(x) Obs. No relatório geral da Universidade, a Comissão de Avaliação emitirá comentário analítico sobre cada curso, apontando convergências e divergências entre auto-avaliação e avaliação externa e sugerindo pontos que merecem a atenção dos responsáveis pelos cursos. A estratégia de reencaminhar aos responsáveis pelos cursos o relatório geral permite que cada curso se perceba no conjunto da Universidade, e, ao mesmo tempo, verifique como é percebido na comunidade externa.

Anexo I

Oraientação quanto às variáveis

Para construir a base de dados necessários ao estabelecimento dos indicadores, é fundamental esclarecer o significado das principais variáveis relativas às atividades universitárias, as quais deverão ser especificadas segundo a natureza da instituição (pública, privada, confessional, comunitária). Na presente proposta de avaliação das IES, tais variáveis anuais são preliminarmente assim definidas:

1) Aluno

- 1.1. Aluno da Instituição (AI) - Alunos ativos, matriculados, nos diferentes níveis de ensino: 1º e 2º graus, graduação, especialização ou aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. Especificar início e final de semestre.
- 1.2. Aluno de Graduação (AG) - aluno ativo, matriculado em ao menos uma disciplina no semestre e aluno com matrícula trancada, de acordo com o Regimento.
- 1.3. Aluno de Tempo Integral (ATI) - aluno ativo, cursando no mínimo, 24 créditos por semestre (conclusões no semestre).

Observações:

a) Na classificação dos dados referentes ao alunado, é importante discriminar e quantificar as diferentes categorias ou níveis de ensino. No caso de se julgar oportuno incluir os alunos de cursos de extensão, dever-se-á procurar uma medida de aluno equivalente que possa compará-los com os demais alunos. A sugestão que se faz é a seguinte:

- * obter a informação sobre os cursos de extensão no que se refere ao número de alunos e carga-horária do curso;

Exemplo: Curso de Arranjo Floral - 10 alunos - 60h.aula de curso,

- * fazer a equivalência com o aluno ATI correspondendo a 720 h.aula por ano.

Continuação do Exemplo: $0,83 = \frac{10 \times 60}{720}$

desta forma os 10 alunos do curso de extensão equivaleriam a 0,83 alunos de graduação.

b) Número de alunos de pós-graduação deve ser discriminado por tipos de curso: especialização, mestrado, doutorado.

c) Igualmente deve ser observado que, para alguns indicadores, a variável Aluno da Instituição deve ser ponderada em função do nível de ensino. Sugere-se a seguinte ponderação: 1º e 2º graus (peso 0,5), graduação (peso 1,0), especialização (peso 1,5), mestrado (peso 2,0) e doutorado (peso 3,0).

2) INGRESSANTE - significa o aluno que ingressa na Universidade a cada ano através de todas as formas de acesso previstas na legislação e nos Regimentos:

a) ingresso por Concurso Vestibular

b) transferências de outras IES - compulsória e voluntária

c) readmissão (alunos afastados)

d) reingresso (já diplomados em outro curso)

3) DIPLOMADO ou CONCLUINTE - aluno que conclui, a cada ano, seu ciclo de estudos, nos diferentes níveis de ensino.

4) DOCENTE - professor em efetivo exercício docente. Os dados devem permitir identificar os professores do quadro permanente, os professores substitutos e os visitantes, assim como por titulação, categoria funcional e regime de trabalho (20h, 40h e 40h com DE).

4.1. Docente Equivalente em Tempo Integral (DTI) - expressa o número equivalente de docentes em tempo integral.

$DTI = \text{número de docentes em DE} + \text{número de docentes em 40h} + 1/2 \times (\text{número de docentes em 20h})$

Nota:

1) - Dois docentes em 20h equivalem a um docente de 40h;

2) - Especificar o número de professores em regime de hora/aula, nas IES que ainda adotem este sistema.

5) FUNCIONÁRIO - número total de funcionários técnico-administrativos, discriminados por nível - NA (apoio), NM (médio) e NS (superior) envolvidos diretamente nas atividades-fim e nas atividades-meio da Universidade;

Observação: Deve ser indicado separadamente, no conjunto de dados, o número de funcionários de Hospitais, Museus, Gráficas, Editoras, Rádio e TV, Fazendas e obras (temporárias ou não). É desejável que se passe a distinguir os funcionários entre administrativos e técnicos.

6) **ÁREA CONSTRUÍDA** - total de m² de superfície construída, de um ou vários campi, especificando salas de aula e auditórios, laboratórios, oficinas, ateliers, bibliotecas, C.P.Ds, fazendas, hospitais, ambulatórios, creches, complexo desportivo, restaurantes universitários, áreas comunitárias, complexo cultural (teatros, cinemas, rádio, TV, museu), serviços (correios, farmácia, livraria, lanchonetes), áreas urbanizadas, áreas alugadas de terceiros pelas universidades, parque gráfico, infraestrutura (garagens, oficinas de manutenção, marcenarias), etc.

7) **ACERVO BIBLIOGRÁFICO** - número de títulos e de periódicos de todas as bibliotecas existentes na instituição.

8) **PRODUÇÃO ACADÊMICA** - produção técnica, científica, artística e cultural discriminada segundo caracterização de produção acadêmica utilizada pela CAPES.

9) **TEMPO DE CONCLUSÃO DO CURSO** - avaliado em função do tempo médio de duração dos cursos de graduação oferecidos pelas universidades. Na falta de uma metodologia mais apurada, considera-se o valor de 5 (cinco) anos como tempo médio de duração, para todas as IES.

10) **VOLUME DE RECURSOS ALOCADOS**: (a apresentação destas variáveis deverá considerar as peculiaridades dos diferentes tipos de instituições).

- i) Recursos de Tesouro (valores constantes em padrão monetário comum)
 - Pessoal - Para este item destacar do total:
 - a) pessoal dos Hospitais
 - b) inativos e pensionistas
 - OCC - Para este item destacar do total:
 - a) benefícios (vale-transporte, vale-refeição)
 - b) novos investimentos (construções e equipamentos)
 - c) gastos em manutenção
- ii) Recursos próprios - Para este item destacar do total as fontes e as destinações:
 - a) convênios e projetos (institucionais e individuais)
 - b) subsídios
 - c) gastos com investimento

d) manutenção

e) pessoal

Nota:

- 1) - As IES organizadas em estrutura multi-campi devem apresentar seus dados de modo a permitir a identificação de cada um dos campi.
- 2) - As IES que possuem Laboratórios, Farmácias, Fazendas, Hospitais e outros centros de custos/atividades devem apresentar seus dados de forma a considerar estas particularidades.
- 3) - As atividades de extensão devem ser destacadas.

Anexo II

Indicadores institucionais de avaliação

- 1) ALUNO/DOCENTE - indica a taxa de utilização de recursos docentes da instituição e representa a relação entre o número total de alunos ativos e o número total de professores. (Usar os três tipos de aluno: AI, AG e ATI, já descritos)
- 2) ALUNO/FUNCIONÁRIO - indica a taxa de utilização do pessoal de apoio da Instituição e representa a relação entre o número total de alunos ativos e número total de funcionários. (Usar os três tipos de aluno: AI, AG e ATI, já descritos)
- 3) FUNCIONÁRIO/DOCENTE - indica a distribuição do pessoal de apoio em relação aos recursos docentes e representa a relação entre o número de diplomados e o número total de ingressantes nos cursos de graduação, a cada ano, consideradas todas as formas de acesso à instituição.
- 4) DIPLOMADO NA GRADUAÇÃO/INGRESSANTE - indica a taxa de sucesso na graduação e representa a relação entre o número de diplomados e o número total de ingressantes nos cursos de graduação, a cada ano, considerados todas as formas de acesso à instituição.
- 5) TESE (OU DISSERTAÇÃO)/INGRESSANTE - indica a taxa de sucesso na pós-graduação "stricto sensu" e representa o número total de teses e dissertações aprovadas e o número 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 como indicado:

$$CM = 3A + 2B + 1C - 1D$$

onde: A representa o número de cursos de mestrado com conceito A, B o número de cursos de mestrado com conceito B e assim por diante.

- 7) CONCEITO DE DOUTORADO (CD) - construído e interpretado de maneira idêntica ao Conceito de Mestrado.
- 8) ÍNDICE DE TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE (ITCD) - representado pela média ponderada das titulações acadêmicas dos docentes como indicado:

$$ITCD = \frac{5D + 3M + 2AE + G}{D + M + AE + G}$$

onde: D representa o número de docentes com o grau de doutor, M o número de docentes não doutores, mas portadores do grau de mestre, AE, o número de docentes que não são nem doutores nem mestres mas concluíram curso de especialização ou aperfeiçoamento e G o número dos docentes que, além do diploma de graduação, não apresentam nenhuma das titulações mencionadas.

- 9) PRODUÇÃO ACADÊMICA/DOCENTE - indica a taxa da produção acadêmica docente. Para o cálculo da produção acadêmica será respeitada a caracterização estabelecida pela CAPES.
- 10) DOCENTE DE/DOCENTE - indica o potencial docente envolvido em pesquisa e representa a relação entre o número de docentes em dedicação exclusiva e o número total de docentes.
- 11) DOCENTE EM 40H/DOCENTE - indica opção institucional para o perfil docente e representa a relação entre o número de docentes em 40h sem DE e o número total de docentes.
- 12) (SUBSTITUTO + VISITANTE)/DOCENTE - indica a participação do docente temporário nas atividades acadêmicas da instituição e representa a relação entre o número de professores substitutos e visitantes e o número total de docentes.
- 13) DOUTOR/(TITULAR + ADJUNTO) - indica o rigor na progressão funcional docente e representa a relação entre o número de docentes doutores e o número total de professores titulares e adjuntos da Instituição.
- 14) (DOCENTE + FUNCIONÁRIO)/(FG + CD) - indica o nível de dispêndio e o peso da estrutura gerencial da instituição e representa a relação entre o

número de docentes e funcionários e o número total de funções gratificadas, cargos de direção e outras gratificações por funções técnicas ou administrativas.

- 15) **ÁREA CONSTRUÍDA/(ALUNO + FUNCIONÁRIO + DOCENTE)** - indica a racionalização do espaço físico e representa a relação entre a área construída em m² e o número 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 número de títulos e periódicos e o número 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 número de alunos. O número de alunos deve ser ponderado conforme explicitado no Anexo I para graduação e pós-graduação, em nível de desagregação possível.

Observação: Definições precisas e já bastante discutidas, a nível nacional, encontram-se no Manual do Sistema de Apuração de Custos das Instituições Federais de Ensino Superior - MEC, junho/89. O software deste modelo já está disponível nas IFES.

Anexo III

Indicadores relativos ao ensino de graduação

- 1) **TAXA DE SUCESSO NA GRADUAÇÃO (TSG)** - indica a capacidade da instituição de levar seus alunos a concluir com sucesso seus cursos e considera os formandos em relação a todos os tipos de ingressantes, a cada ano.

$$\text{TSG} = \frac{\text{Número de Diplomados}}{\text{Número Total de Ingressantes}}$$

- 2) **TAXA DE OCIOSIDADE (TO)** - expressa o nível de preenchimento de vagas ofertadas no vestibular e o conseqüente grau de ociosidade existente no ensino de graduação.

$$\text{TO} = \frac{\text{Número de vagas preenchidas}}{\text{Número total de vagas oferecidas}}$$

- 3) **ALUNO TEMPO INTEGRAL (ATI)** - representa o número de alunos da instituição caso todos estivessem cumprindo 24 créditos por semestre.

$$ATI = \frac{\text{somatório do produto do no. de alunos de cada disciplina pelo no. de créditos da disciplina}}{24 \text{ créditos}}$$

- 4) **GRAU DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL (GPE)** - expressa o grau de utilização da capacidade instalada e a velocidade de integralização curricular. Compara o número de alunos em tempo integral (ATI) com o número total de alunos ativos.

$$GPE = \frac{ATI}{\text{No. total de alunos}}$$

- 5) **TAXA DE RETENÇÃO DISCENTE (TRD)** - Expressa a permanência dos estudantes na IES. Refere-se ao número de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão (integração curricular) em relação ao total de alunos.

$$TRD = \frac{\text{produto do n° de formandos por ano pelo tempo médio}}{\text{n° total de alunos}}$$

- 6) **TAXA DE PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ACADÊMICOS (TPPA)** - expressa o esforço institucional em oferecer aos alunos de Graduação oportunidades de iniciação à pesquisa e outras atividades adicionais à sua formação. Considera o número de bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão, etc. em relação ao número total de alunos ativos.

$$TPPA = \frac{\text{número total de bolsas}}{\text{total de alunos}}$$

- 7) **CUSTO POR ALUNO DE GRADUAÇÃO (CG)** - Os modelos concebidos para estimativas de custos apresentam limitações que impedem a opção definitiva por um deles. Para superar a dificuldade, parece razoável explicitar hipóteses e supostos presentes e explorar a utilização de mais de uma possibilidade, conforme o tipo de análise que se busque fazer. Além do custo-aluno global, apontado anteriormente, deve-se estimar um custo-aluno-graduação.

Custo-aluno-graduação - aquele em que se busca aproximar o custo direto do aluno de graduação.

$$CG = \frac{\text{Custo Pessoal Docente} + \text{Custo Pessoal} + 1/4\text{OCC}}{\text{No. total de alunos}}$$

onde:

Custo Pessoal Docente: é o custo da carga horária de Graduação (onde o custo de carga horária equivale ao valor da hora-média do salário docente multiplicado por 2, visando contemplar as atividades presenciais e as preparatórias e avaliativas).

Custo Pessoal Técnico e Administrativo: poder-se-ia inicialmente considerar este valor como sendo equivalente a 30% do Custo de Pessoal Docente. É possível aperfeiçoar este critério levando-se em conta a relação real aluno/funcionário envolvido em atividades de graduação.

Observação: Vide observação no item 17 dos Indicadores Institucionais.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO/ANDIFES

Participaram das reuniões preparatórias à elaboração deste texto:

Helgio Trindade - UFRGS - Presidente

Ana Luiza Costa - CEFET/RJ

Fernando Menezes Campello de Souza - UFPE

Isaura Belloni - UnB

Jacques Schwartzman - UFMG

José Angelo Belloni - UnB

José Haim Benzecry - UFRJ

Marlene Rodrigues Medeiros Freitas - UFPA

Merion Campos Bordas - UFRGS

Neide Fernandes Monteiro Veras - UFCE

Sandra Escovedo Selles - UFF

Selma Dias Leite - UFPA

Wanda Goulart Alcântara - UFF

Representantes de Foruns de Pró-Reitores convidados a integrar a Comissão:

Graduação: Roberto Fernando de Souza Freitas - UFMG

Extensão: Júlio Wiggers - UFSC

Planejamento/Administração: Wrana Panizzi - UFRGS

Pesquisa e Pós-Graduação: Carlos Roberto Antunes dos Santos - UFPK

Responsáveis pela versão final deste texto:

Helgio Trindade

Fernando Menezes Campello de Souza

Isaura Belloni

José Haim Benzecry

Merion Campos Bordas

Roberto Fernando de Souza Freitas

A Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Campinas: Considerações Teóricas e Processo

José Dias Sobrinho *

* Professor da Universidade Estadual de Campinas
e ex-Pró-Reitor de Pós-Graduação da Unicamp

O texto que ora apresento à discussão avança sobre os dois trilhos que, associados, podem levar a uma compreensão mais clara do que seja Avaliação Institucional. Discuto idéias aproximativas a respeito da Avaliação Institucional. Mas, até mesmo para que isso não se revele como uma fastidiosa abstração, pretendo apresentar o breve marco teórico sempre conectado com uma experiência concreta de Avaliação Institucional, mais precisamente a realizada na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Assim, invoco um conjunto de idéias ou de concepções sobre Avaliação Institucional à medida que elas esclarecem a experiência particular dessa Instituição e, reciprocamente, se tornam mais claras quando associadas a essa prática efetiva. Teoria e prática se alimentaram mutuamente na construção dessa experiência de avaliação. Reconstruo, aqui, parcialmente e com um certo afastamento, portanto, sem a vitalidade e as contradições da experiência, sobretudo os dispositivos daquela ação, enquanto processo que se desenvolveu produzindo conhecimentos e julgamentos sobre si mesmo. Pretendo que se encontrem e se associem, em uma construção conjunta, os caminhos da concepção teórica e da intervenção prática da e de uma Avaliação Institucional. Desse modo, articulam-se o geral e o particular em um movimento de mão dupla e intercomplementar.

Além de explicitar os conceitos gerais sobre a problemática da Avaliação Institucional, trato de precisar o campo de possibilidades de realização, de caracterizar os momentos principais do processo, de discutir os resultados, de reavaliar os caminhos percorridos, de retomar os encaminhamentos, de rerepresentar as novas condições para a continuidade...

Antes de prosseguir, deixo claro que a avaliação que trato aqui é referida à Universidade, instituição social que, embora admita uma certa dispersão semântica, pode ser compreendida como objeto sociológico; quando a situação é particularizada, é da Unicamp que trato, sugerindo uma forma de realização de princípios e métodos gerais em uma instituição concreta. Fique bem estabelecido, portanto, que Avaliação de Universidade não se confunde com Avaliação de Empresa e seu conceito motriz de "qualidade total", hoje dominante até mesmo fora do setor produtivo. Que a Universidade não é uma empresa, que seus fins e sua forma de organização se distinguem radicalmente, isso é o óbvio que infelizmente hoje é preciso reafirmar.

I - Avaliação: Condições Objetivas

Avaliação é um patrimônio das instituições escolares, como muito bem observa Miguel Beraza: *"Seguramente não existe outro contexto social onde a avaliação domine tanto a situação que chega a 'colorir', de certa maneira, o clima total da situação escolar. (...) Poder-se-ia dizer que a avaliação acaba definindo o clima do escolar e/ou que a escola é território de avaliação"*. (Beraza, 1990:295). Como cultura, a Avaliação passa a ser o instrumento cuja construção se inscreve no próprio movimento de produção dessa *"sociedade compulsivamente virada para a avaliação"* (Santos, 1994: 187).

A Universidade é uma instituição social, histórica e de natureza pedagógica. Sendo social e histórica é uma obra de conjunto em permanente transformação. Suas marcas mais importantes estão estreitamente correlacionadas com as determinações dos diversos momentos históricos. Sendo uma instituição a quem a sociedade atribui o papel de produzir e divulgar conhecimentos e formar pessoas, em termos de cidadania e de profissionalização, seus princípios constituintes são a pedagogia e a ciência. Esses sentidos arcanos, inapreensíveis no cotidiano, têm seus desdobramentos numa multiplicidade de ações e procedimentos, de caráter técnico, científico, artístico, racionais ou irracionais, até de vontade, de inteligência, de desejos, de projetos políticos, de interesses profissionais, de vivência e aspirações, enfim, de tudo aquilo que constitui a vida dos indivíduos, dos grupos organizados e de suas entrelaçadas relações, no interior da Universidade e nas interações desta com o mundo social e econômico. Essas pluralidades de formas e de conteúdos, por mais diversas e até mesmo divergentes que sejam suas manifestações no dia-a-dia, são sempre a camada evidente e sensível dessa realidade primária e fundante de dimensão científica e, correlatamente, pedagógica. Por diferentes que sejam ou pareçam ser, não há

Universidade sem a produção e a disseminação dos conhecimentos, técnicas, seus métodos, ideologias e valores, e sem que isso não seja, ao mesmo tempo, formação dos indivíduos e da sociedade. Em outras palavras, não há Universidade sem a dimensão pedagógica de sentido ético-político e social. As dimensões epistemológica e pedagógica são, como se vê, inseparáveis e constituem aspectos desse mesmo princípio fundante da Universidade. É a sua realidade propriamente acadêmica que, por ser produzida socialmente, além dos elementos científicos e técnicos, envolve as dimensões dos valores éticos e dos projetos políticos. Essa é a matéria prima que constrói as formas mais ou menos obscuras ou percebidas, mais ou menos espontâneas ou elaboradas, mais ou menos disputadas ou consentidas da instituição universitária.

Os processos "normais" da Universidade, a produção de sua vida cotidiana não são, em geral, tematizados. A Universidade não costuma colocar-se em questão de forma sistemática e de conjunto, a não ser em dois momentos especialmente agudos: numa eventual ocorrência de crise que afete a própria possibilidade de sobrevivência institucional, geralmente provocada por fatores estranhos e externos, ou por deliberação própria, quando ela instaura um processo de Avaliação Institucional para se conhecer em quanto sistema produzido por múltiplas estruturas e relações, para construir organicamente os juízos de valor sobre todas as suas atividades e instituir os processos adequados à melhoria de sua qualidade. Neste caso, há uma clara e firme vontade política de romper a inércia das rotinas não tematizadas e um convite para que, através de um processo coletivo, da comunidade interna e membros externos, de análise e reflexão, a Universidade se reconheça e revigore a institucionalização de seus princípios fundantes.

A Universidade não costuma normalmente colocar como tema de reflexão o conjunto de ações e práticas de caráter científico e pedagógico em sua globalidade. Entretanto, não há outra instituição tão habituada a avaliar aspectos de sua vida quanto a Universidade. A avaliação é atividade inseparável dos processos educativos. As Universidades são constituídas de distintas relações: entre pessoas, entre conhecimentos, entre estruturas formais. As avaliações parciais fazem parte dessas relações, de diversas formas e em diferentes momentos. Muitas vezes, as avaliações tecem uma rede de iniciativas e julgamentos de múltiplas direções: professores avaliam estudantes e por estes são avaliados; docentes emitem pareceres sobre as atividades acadêmicas de seus pares; departamentos e institutos prestam contas de seu trabalho e apresentam seus relatórios periódicos; alguns colegiados desenvolvem mecanismos avaliatórios sobre seus cursos; a Capes faz avaliações sistemáticas dos programas de pós-graduação. São, portanto, muitas as maneiras pelas quais as Universidades realizam suas avaliações. Entretanto, quase todas essas iniciativas são isoladas e parciais, embora todas elas de alguma forma estejam referidas à qualidade do exercício dos princípios fundamentais da Universidade, a ciência e a pedagogia, realizados no ensino, na pesquisa e na extensão.

Todas essas iniciativas de avaliação, práticas sociais do cotidiano, têm uma importância nada desprezível para o desenvolvimento da instituição universitária. Elas permitem que se tome o pulso de elementos parciais da Universidade. Entretanto, isoladamente, não são capazes de elaborar uma visão unitária da instituição e de qualificar, de forma integrada, todas as relações e atividades acadêmico-científicas, pedagógicas e administrativas. A Avaliação Institucional não é a soma dos olhares fragmentados, nem a justaposição de ações limitadas. Ela tem outros princípios, realiza-se através de outras metodologias, instaura outras atitudes. É um processo de desconstrução analítica e reconstrução pela síntese das totalidades universitárias.

A Unicamp realizou um processo de Avaliação Institucional que pode ser delimitado temporalmente entre o início de 1991, momento de gestação das primeiras idéias, e o segundo semestre de 1993. Essa periodização marca o desenvolvimento de ações sistemáticas de avaliação, em cumprimento de um programa elaborado, e que constituem um corpo definido que pode ser tematizado. A observação é também importante, uma vez que se deve entender a Avaliação Institucional como atividade permanente incorporada definitivamente à cultura universitária. O período que pretendo deixar mais visível torna objetivo um conjunto de processos sociais anteriores que valeram como precondições de realização da Avaliação Institucional.

A. Consolidação dos Processos Científicos e Pedagógicos

Uma dessas precondições é o grau de realização com qualidade, por parte da Unicamp, em sua curta história, daqueles princípios fundantes, o científico e o pedagógico, que conferem plena significação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Com efeito, vividos pouco mais de vinte anos em sua forma instituída, a Unicamp já era, no início da década de 90, uma Universidade madura científica e pedagogicamente. Sua criação na segunda metade dos anos 60, de certa forma correspondia aos anseios da aliança entre militares e empresariado industrial por uma nova Universidade, sólida do ponto de vista da produção da pesquisa básica, competente no desenvolvimento das tecnologias e sensível aos problemas e às demandas emergentes da economia em processo de modernização.

As motivações ou determinações oficiais, que constituíam a política educacional do regime militar, pautadas na economia da educação de orientação liberal, preconizavam, entre outras coisas, a educação como função direta da produção e do mercado de trabalho. A Universidade era, então, a instituição oficialmente encarregada de formar a mão de obra qualificada, conforme o princípio que entendia a educação como "capital humano". Sendo assim, a Universidade deveria receber as condições e estímulos para a implantação da pesquisa sistemática, especialmente nas áreas de maior interesse do ponto de vista do planejamento

econômico. É verdade que esse era o panorama visto e formulado pelo bloco hegemônico do regime militar. Entretanto, as Universidades também exerceram seus dinamismos contestatórios e plantaram conflitos que muitas vezes desestabilizaram a tranqüilidade e a segurança da política oficial. Nesse campo de relações de forças, as Universidades foram definindo os seus projetos e prioridades.

No caso da Unicamp, graças principalmente à habilidade e à determinação do Reitor Zeferino Vaz, as condições essenciais instaladas desde o início foram constituídas pelo recrutamento de um importante corpo de pesquisadores de primeiro nível. Profissionais e intelectuais renomados aqui implantaram rapidamente um sistema de pesquisas, organizando praticamente as experiências e competências adquiridas em alguns dos melhores centros científicos e tecnológicos do mundo. Os laboratórios foram implantados, paulatinamente, e ajudaram a definir as principais marcas e vocações da Unicamp. E como toda instituição social tem que produzir os meios de sua sobrevivência, a Unicamp tratou de instaurar, desde o seu início, uma forte política de qualificação do seu corpo docente. Muitos de seus professores saíram para o exterior, sobretudo nos primeiros anos, para cursos de Pós-Graduação. A partir de 1970, a Unicamp criou cursos de Mestrado em quase todas as áreas e, aos poucos, foi implantando os cursos de Doutorado. Neles se formaram muitos de seus professores, de modo que a Universidade passou rapidamente a contar com excelentes índices de titulação docente. Em 1990, ano que inicia a história que está sendo aqui contada como o período de Avaliação Institucional, 55% dos docentes da Unicamp já tinham, no mínimo, o título de doutor. Hoje, 1995, até mesmo por força do processo avaliatório, esse índice subiu para 75%. Como se observa, a geração dos pioneiros, esse primeiro corpo de pesquisadores de experiência internacional foi paulatinamente sendo substituído por novos e amplos conjuntos também capazes de manterem o diálogo e o intercâmbio com cientistas e intelectuais dos melhores centros mundiais e em todas as áreas.

Junto com toda essa capacidade instalada, em termos humanos e de laboratórios e equipamentos, implantou-se o sistema de cursos de pós-graduação, que historicamente atende a cerca de 45% do total dos estudantes da Unicamp. Aí se renovam a pesquisa e os pesquisadores e se fortalecem os canais de comunicação da Universidade com a sociedade e, neste caso, muito especialmente com o setor industrial.

As condições objetivas favoreciam o desenvolvimento desses processos. No projeto nacional que visava transformar o país em grande potência, rica e moderna, eram fundamentais os processos de institucionalização da pesquisa, correlatos da formação de pesquisadores e profissionais qualificados para o Ensino Superior (particularmente para a expansão da Pós-Graduação) e da capacitação dos novos quadros técnicos para o mercado. Desde o início, a Unicamp investiu

nesse modelo de Universidade que busca integrar-se ao setor produtivo e participar das grandes discussões dos problemas nacionais. A ênfase no processo científico-tecnológico foi a principal opção da instituição emergente para participar de um projeto de desenvolvimento nacional. O forte investimento na formação humana e na qualificação profissional é condição fundamental da cidadania coerente com as necessidades de desenvolvimento social. A Unicamp soube perceber e dinamizar as condições objetivas do tempo e do lugar em que se implantou: Campinas, um pólo regional de forte e crescente industrialização, no interior paulista em rico processo de expansão econômica. (Dias Sobrinho, 1994:121).

A Unicamp chegou em 1990 com sólida estrutura científica e pedagógica, com um corpo docente bem qualificado e um sistema de pesquisa consistente, elementos fundamentais para a qualidade acadêmica. Desse ponto de vista, estava preparada para iniciar seu processo de Avaliação Institucional. Mas, uma segunda condição também é importante. Trata-se dos processos de democratização interna ou da vida institucional.

B. Consolidação da Institucionalidade

Os processos de institucionalização da Unicamp, especialmente adensados a partir de uma grave crise no início da década de 80, vieram pouco a pouco adquirindo força e se solidificando. Ao longo dessa década, ampliaram-se e se consolidaram as estruturas formais onde os diversos segmentos da comunidade discutem as pequenas e as grandes questões da Universidade, mediante critérios de representatividade e de normatividade. A carreira docente foi aperfeiçoada, a de técnico de apoio administrativo foi criada, estabelecendo-se padrões de progressão e de mobilidade funcional segundo princípios de mérito e critérios objetivos que possibilitam reconhecer o servidor na correlação de seus direitos e deveres institucionais, enquanto profissional e cidadão. Assim, a vida da Universidade, em todas as suas dimensões, está organizada e regulamentada de acordo com os princípios, as garantias e os procedimentos democráticos.

A institucionalidade assegurou-se pela consolidação de formas jurídicas adequadas ao desenvolvimento e à promoção de qualidade do complexo organismo universitário. A normatividade institucional tem sua vida nos conselhos de Departamento, nos Colegiados ou Comissões de Cursos, nas Congregações, nos órgãos da administração central, nas Pró-Reitorias, nas Comissões Centrais de Graduação e de Pós-Graduação e outros congêneres, na Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, na Câmara de Administração, nas Comissões que acompanham a vida funcional dos docentes e dos servidores, em mais um grande número de órgãos de natureza diversa (burocrática, acadêmica, deliberativa, executiva). Coroando e conferindo terminalidade a toda essa malha estrutural está o Conselho Universitário, de ampla representatividade e superior competência.

Todos os processos científicos, pedagógicos, administrativos e de vida funcional estão concernidos pelo princípio da institucionalidade. Por isso, não são atividades isoladas e esgarçadas, alheias aos sentidos profundos e primordiais da instituição universitária. Além disso, a institucionalização regula e formaliza as hierarquias de poder e saber, conforme os critérios de mérito e de representatividade democrática. A institucionalização assegura a democracia interna e o campo de exercício da autonomia universitária. Apresenta-se como importante pré-condição para a prática de uma Avaliação que atinja todos os setores da Universidade, mas sempre respeitando e revitalizando os mecanismos democráticos e institucionais.

C. Autonomia

Pela consolidação científica, pedagógica e institucional, a Unicamp já tinha estabelecido os meios, as opções e os mecanismos para exercer com qualidade as suas funções primordiais, para promover de modo contínuo os processos de qualificação de seu pessoal, bem como havia estruturado os órgãos colegiados responsáveis pela elaboração e condução das políticas acadêmicas. As relações sociais de trabalho podiam ser estabelecidas, e assim continuam, segundo as diretrizes institucionais.

Essa vida institucional e democrática adquire ainda maior consistência com o exercício da autonomia. Se antes a Unicamp já gozava de relativa liberdade didático-pedagógica para escolher os conteúdos e métodos e as formas de organizá-los, o decreto de 2.2.89, que confere autonomia às universidades estaduais paulistas, ampliou os horizontes de competência e de responsabilidade também no que diz respeito à administração geral e principalmente à gestão dos recursos. Com a autonomia, a Unicamp passou a ser integralmente responsável pela administração dos recursos finitos e limitados de que dispunha, em decorrência da cota-parte do ICMS que lhe cabia. Se de um lado os recursos são escassos, por outro lado crescem as demandas de expansão de vagas, especialmente à noite, e o sistema de pesquisas à medida que se desenvolve vai se tornando progressivamente mais caro. A autonomia trouxe, portanto, a exigência de a Universidade crescer, investindo sempre na competência e na qualidade.

A Unicamp logo percebeu que a verdadeira prática da autonomia reside na promoção da qualidade no conjunto de seus processos administrativos, científicos e pedagógicos. O instrumento que reuniu programática e praticamente essas idéias é o "Projeto Qualidade", implantado na Unicamp em 1990 (Ver Dias Sobrinho, org., 1994: 11 a 17). Esse projeto, cujo ponto de inflexão é a autonomia vigente a partir de 1989, funda-se no princípio da integração e da busca da visão unitária dos aspectos heterogêneos da vida institucional. Pretende superar, pelo esforço da articulação, as falsas dicotomias entre Graduação e Pós-Graduação, quantidade e qualidade, ensino e pesquisa, Universidade e Sociedade. Qualificação

permanente para o exercício das atividades pedagógicas, científicas e administrativas passa a ser uma forte exigência cujo cumprimento deve ser avaliado, conforme padrões objetivos definidos pela própria organização institucional.

As Universidades Estaduais Paulistas têm marcas e resultados notáveis após a implantação da autonomia. A Unicamp, como as demais, teve um desenvolvimento extraordinário em produtividade (por exemplo: pesquisas, teses de pós-graduação, titulação do corpo docente, atendimento hospitalar, convênios, cursos noturnos, cursos de extensão). É importante observar que essa notável ampliação de serviços e de produtos se deu junto com rigoroso e permanente acompanhamento de qualidade.

A autonomia trouxe à comunidade da Unicamp a consciência da necessidade da responsabilidade compartilhada. Ela não traz mais recursos orçamentários. Entretanto, instaura a experiência dos limites e das possibilidades e a consciência de que a Universidade é uma construção permanente.

Essa era a situação concreta da Unicamp que resultava de condições historicamente produzidas e que, em 1990, a fazia despontar como uma das mais sólidas e qualificadas Universidades brasileiras, com reconhecido destaque internacional. Num curto período de pouco mais de vinte anos, a Unicamp construiu o seu campus, organizou e desenvolveu as suas áreas científicas e pedagógicas, formou um qualificado corpo de docentes e pesquisadores, estruturou suas carreiras, amadureceu suas formas e seus conteúdos institucionais, conquistou sua autonomia e estabeleceu as prioridades do seu crescimento qualitativo.

Em 1991, a Unicamp se sentiu madura para empreender o processo sistemático de Avaliação Institucional. Esse processo foi concluído em 1993: o primeiro que se completou numa Universidade brasileira.

II - Avaliação Institucional da Unicamp: Postulados, Proposições, Metodologia

Pretendo chegar a uma compreensão dos aspectos principais da Avaliação Institucional da Unicamp, através da apresentação de seus postulados mais importantes, de algumas proposições e considerações metodológicas. Não será uma enumeração completa, nem uma discussão exaustiva, mesmo porque o essencial dessa experiência já está registrado no livro "Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão e Resultados".

1. Integração e Totalidade

A Avaliação Institucional é um processo que ultrapassa amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas de avaliação que ocorrem todos os dias na Universidade. Essas múltiplas pequenas avaliações, embora episódicas e pontuais,

têm importante função formativa à medida que todos os agentes se sentem participantes, de maneiras diversas, dos processos de acompanhamento das múltiplas atividades institucionais. Cada pequena ação avaliativa reafirma os princípios e os valores, os costumes e os códigos universitários. Entretanto, falta-lhes o caráter de abrangência e de integração.

A Avaliação Institucional da Unicamp, sem romper essas ações de rotina, buscou empreender uma visão unitária da instituição, de caráter global e abrangente, através da articulação das diversas estruturas e de suas relações. A Avaliação Institucional visa compreender, isto é, entender em conjunto, estabelecer as significações e as direções, não de segmentos ou de indivíduos isolados, mas de totalidades concretas que constituem a Universidade como um todo. A Avaliação Institucional instaura-se, portanto, como um instrumento de construção da integração. De forma alguma acarreta constrangimentos aos indivíduos.

2. Qualidade como Objetivo

O termo *qualidade da educação* padece de dispersão semântica (Manilla, 1989:24). Distintos significados lhe são atribuídos, individual e institucionalmente. A qualidade da educação é um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio. Os juízos de valor não se produzem descoladamente; eles requerem um mínimo de elementos comparativos. A qualidade de uma instituição é avaliada tendo em vista outras instituições. Os juízos de valor da comunidade científica devem ser confrontados com a apreciação crítica da comunidade externa.

Avaliar a qualidade implica necessariamente uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema valorativo dentre vários outros possíveis num determinado meio social. A qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto.

A Avaliação Institucional não só se refere à qualidade como algo que deve ser julgado valorativamente num determinado momento, mas também como alguma coisa a ser melhorada ou até mesmo construída. É este o sentido deste postulado: a Avaliação Institucional se justifica enquanto um processo orientado para a melhoria da qualidade. A Avaliação deve acompanhar todos os processos educativos, conhecer seus desenvolvimentos e ajudar a realçar os ajustes necessários para a promoção da qualidade. Tem, portanto, um valor positivo e formativo. É um instrumento para a melhoria da qualidade dos processos universitários de toda ordem: administrativos, comunicativos, científicos, pedagógicos, etc. Não é instrumento de punição ou castigo. É companheira do conjunto integrado de ações educativas que envolvem o universo institucional orientada para o permanente aperfeiçoamento e superação constante dos padrões de qualidade. Instrumento de mudança, a Avaliação é construtiva.

3. Cultura Avaliativa: Processo Permanente

Cultura pode-se entender como um capital de tradição que cria um clima e desenha uma fisionomia, maneiras de fazer, regras e normas que determinam procedimentos, qualidades e capacidades: capital de valores comuns ou disputados (Reynaud, 1988:17). A cultura de uma instituição não encerra necessariamente um conjunto coerente, antes representa uma combinação de práticas, atitudes e regras de caráter diversificado e multidimensional, envolvendo, no caso da Universidade, processos múltiplos: científicos, pedagógicos, sociais, psicológicos, administrativos, institucionais, políticos, etc.

A avaliação não se esgota em si mesma, não se encerra num espaço-tempo definido. Ela se incorpora aos processos de desenvolvimento da instituição avaliada, passa a fazer parte da vida universitária, correlativamente à busca sistemática da qualidade em todas as atividades. Nesse sentido, a Avaliação Institucional é um processo coletivo que envolve amplamente a comunidade de uma dada instituição, como um valor introjetado no cotidiano, um capital permanente do seu patrimônio cultural.

4. Institucionalidade

A Avaliação Institucional não rompe as formas instituídas da vida universitária, não cria nenhum outro império legal, não instaura procedimentos paralelos de decisão. Ao contrário, reforça a institucionalidade. No processo de Avaliação da Unicamp o termo "institucional" adquiriu dois sentidos fortes. Primeiro, a Avaliação é Institucional porque procura abranger o conjunto da Universidade. Trata-se de processo amplo e globalizante, envolvendo de forma integrada e coerente os distintos níveis de ensino, pesquisa e extensão, as diversas áreas de conhecimento, as relações interdisciplinares, e também implicando amplamente os membros da comunidade, especialmente os quadros de representações. O outro sentido forte do termo vai exatamente nessa direção. A Avaliação percorre os canais institucionais, recobre os diversos campos da comunidade com estudos, reflexões, discussões e julgamentos coletivos, e volta novamente aos órgãos e estruturas formais da Universidade, para efeito de síntese, consolidação dos produtos avaliativos e implementação das ações propostas. Na Unicamp o processo de Avaliação se pôs institucionalmente em marcha no interior das unidades, numa dinâmica de diagnose, estudos, reflexões, discussões, elaboração coletiva de análises, julgamentos de valores e sistematização, indo dos departamentos às congregações e destas aos órgãos centrais, seguindo os fluxos já consolidados na Universidade. Dessa forma se asseguram a participação ampla e democrática, a seriedade e o apoio institucional e se preservam os direitos individuais.

5. A Avaliação: processo pedagógico

Essa é a dimensão mais rica desse processo. A Avaliação, enquanto um processo social, é uma prática fortemente carregada de sentido formativo. Ela dinamiza e amplia as relações públicas de trabalho e redesenha as redes de comunicação na tarefa comum de pensar o universo da instituição. É pedagógica enquanto experiência social que intervêm valorativamente sobre as relações da vida universitária.

Mas, a Avaliação também é entendida como um notável mecanismo de produção de conhecimentos e de elaboração crítica. Articula a teoria e a prática, reafirmando os princípios fundantes da Universidade: o científico e o pedagógico. A Avaliação Institucional provoca a elaboração e organização de conhecimentos e de crítica sobre a Universidade feitas pelos seus próprios agentes. É um processo que, ao produzir, organizar, sistematizar, interrelacionar as informações, juízos e conhecimentos sobre a realidade objetiva e a qualidade da instituição, e ao catalisar os movimentos articulados de elaboração valorativa, interfere qualitativamente nos processos sociais e públicos da Universidade. Dessa forma, age política e pedagogicamente.

Importantes resultados da Avaliação não estão necessariamente nos produtos finais aportados, mas nos próprios dispositivos da ação, no desenvolvimento mesmo do processo.

6. Ênfase Qualitativa

Dizer que a Unicamp enfatizou a Avaliação qualitativa não autoriza sugerir uma oposição entre quantitativo e qualitativo. Essa ênfase indica que a Unicamp, mais do que medir e conhecer objetivamente, pretendia, além disso, interferir na qualidade dos processos de sua vida.

Os diagnósticos, os bancos de dados, os levantamentos quantitativos, os estudos descritivos têm uma importância fundamental para o bom desenvolvimento da Avaliação. Devem constituir, portanto, o primeiro patamar básico do processo. Entretanto, essa é apenas uma parte do processo. Essas abordagens quantitativas *“são parciais e não necessariamente as mais ricas de significação, sobretudo se não são prolongadas por uma reflexão sobre os dados que elas permitem produzir e que transforma precisamente uma soma de dados fatuais ou cifras em uma produção de informações úteis para a ação, portanto se elas não são prolongadas por uma reflexão por natureza qualitativa.”* (Aballéa, 1989:6).

A reflexão não se dá apenas em relação aos dados, sobre cujos significados interroga, mas também ao desenvolvimento do processo e as características da ação. A ênfase qualitativa faz com que os agentes sejam implicados em todos os momentos da ação, desde a construção do projeto, passando pelo seu desenvolvimento, até a conclusão. A Avaliação qualitativa é, dessa forma, uma

metodologia da ação; é uma prática que permite a intervenção na realidade que está sendo avaliada até mesmo durante o processo. A Avaliação qualitativa não ocorre a posteriori, ela é concomitante à ação.

Entretanto, a qualidade da Avaliação qualitativa depende muito da base de dados, dos elementos quantitativos que se organizam criteriosa e confiavelmente.

7. Credibilidade

A Avaliação Institucional, por ser um trabalho pedagógico e científico, por envolver conjuntos sociais marcados pelas diferenças e diversidades de interesses e concepções quanto às formas e aos conteúdos de intervenção da Universidade na história, deve ser uma ação com profundo sentido ético. Requer, antes de mais nada, a decisão política dos atores administrativos e que essa vontade seja compartilhada pelo conjunto da comunidade. Com efeito, um dos trabalhos mais importantes e delicados da Avaliação é o de sensibilização da comunidade, para obter sua ampla adesão ao processo. Além da vontade, essa sensibilização envolve aspectos técnicos e aspectos políticos. O processo de Avaliação exige que a comunidade se interrogue sobre o que ela é, sobre o que pretende ser, tendo sempre em vista as suas condições objetivas e seus campos de possibilidades.

Todo o aparato de Avaliação deve ser, portanto, aceito e querido. Para merecer a adesão, é preciso ter ampla credibilidade, relativamente aos condutores e intermediários do processo, em primeiro lugar, depois aos mecanismos, aos instrumentos e à concepção do projeto construído em conjunto, e finalmente quanto aos dados quantitativos e intervenções qualitativas. A Avaliação comporta, então, o bom senso compartilhado, com base na credibilidade técnica e política.

Essa credibilidade certamente tem muito a ver com a maturidade científica, pedagógica e institucional da Universidade, de modo geral, e do projeto de Avaliação, em termos específicos.

8. Projeto de Avaliação institucional da Unicamp

O conjunto de discussões apontadas anteriormente confere boas possibilidades de compreensão desse projeto. Muito pouco é preciso acrescentar, só o necessário para maior clareza.

O *objeto* desse projeto poderia adquirir grande amplitude, com riscos de imprecisão. No caso da Unicamp, houve o cuidado de delimitá-lo, sem perda da visão global. A chave dessa precisão era o conceito de institucional. A Unicamp pretendia realizar um inquérito global e agir valorativamente sobre os processos científicos e pedagógicos – ensino, pesquisa e extensão – praticados por suas estruturas formais e institucionais. A ação previa o movimento que ia da produção

do conhecimento sobre a realidade em estudo para a melhoria da sua qualidade. Não se entenda isso pela lógica da mera causalidade. Como já ficou muito enfatizado em páginas anteriores, o processo mesmo é entendido como ação formativa pois interfere qualitativamente nas estruturas em análise.

Um projeto precisa ter sua *duração* claramente estabelecida. Um programa, uma política ou uma cultura de Avaliação têm caráter permanente, suas ações são contínuas e não delimitadas temporalmente. De modo diferente, um projeto é um momento daquelas ações e atitudes permanentes e tem um começo e um fim determinados. Na Unicamp, após as discussões e aprovação do "Projeto Qualidade", ao longo do segundo semestre de 1990, e tendo em vista os padrões de maturidade intelectual e institucional então alcançados, tornou-se bastante amplo e forte o sentimento de que uma Avaliação Institucional era imprescindível e oportuna para acompanhar e fortalecer o desenvolvimento qualitativo da instituição.

As primeiras discussões sobre o projeto de Avaliação Institucional ocorreram em março de 1991, conduzidas em conjunto pelas Comissões Centrais de Graduação e de Pós-Graduação. Em comum acordo com as diversas Unidades da Universidade, foi estabelecido um calendário que previa as datas em que as diversas partes do projeto deveriam ser cumpridas. Durante o processo, por diversas vezes esse calendário foi alterado, seja por dificuldades operacionais localizadas ou seja para permitir a elaboração de materiais com melhor qualidade. Dado o caráter global e totalizante do processo, julgou-se importante a concomitância das ações em cada momento de seu desenvolvimento, mesmo que isso implicasse em algum atraso. Nem tudo ocorreu nos prazos estipulados, mas o conjunto das ações previstas acabou sendo realizado. Assim, no dia 4.11.93, a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Universitário oficializou a conclusão do projeto, reconhecendo formalmente o mérito do processo desenvolvido no período e reafirmando o caráter permanente da Avaliação Institucional.

Um projeto também delimita sua dimensão de *espaço*. A Avaliação Institucional da Unicamp, conforme previsto em seu projeto, realizou a análise das relações da Universidade consigo mesma, em seu interior, e externamente com a Sociedade. Esta é uma primeira noção ampla e ainda indefinida do espaço do projeto, que aos poucos foi adquirindo uma face mais precisa pela seleção dos itens mais recorrentes. No caso da Unicamp, essa dimensão espacial externa priorizou a avaliação das relações da Universidade com o setor produtivo, com as Agências de financiamento e apoio à pesquisa, com o atendimento médico-hospitalar, etc. No plano interno, o espaço é bem definido. A Avaliação centrou-se nas Unidades de Ensino e Pesquisa (Institutos, Faculdades, Núcleos e Centros) e em suas relações no conjunto da Área a que pertencem. Mais do que o estudo de segmentos ou unidades isoladas, cuja soma não reconstituiria o todo, a opção foi pela ênfase na avaliação das relações que produzem as grandes Áreas. A idéia é,

pois, compreender o todo que há nas partes e, assim, num movimento de conjunto, aproximar-se da compreensão ou de uma visão razoavelmente integrada da totalidade.

9. Principais Momentos do Processo

Os principais momentos da Avaliação Institucional da Unicamp, cada um com suas características bem definidas, são: Diagnose e Auto-Avaliação; Avaliação Externa; Reavaliação.

a) Diagnose e Auto-Avaliação ou Avaliação Interna

A *Diagnose e a Auto-Avaliação* consistem numa consolidação de estudos, informações, estatísticas, descrições objetivas, enfim, uma construção de dados coerentes e confiáveis, aos quais um esforço coletivo de reflexão procura atribuir significações e valores. É o momento em que os agentes de uma Unidade empreendem uma ação organizada de reconhecimento de sua própria realidade, estabelecem as redes de significações, a partir do que emitem os julgamentos de valor a respeito do conjunto de suas atividades.

Um roteiro aberto e flexível guiou os principais passos de todas as Unidades. Esse roteiro passa pelas rubricas clássicas da Universidade em geral e assegura uma certa homogeneidade aos processos da Unicamp, ressaltando sempre as ênfases, as opções e as especificidades de áreas e de conjuntos.

Inicialmente, solicitava-se das Unidades uma análise sobre os seus objetivos, suas marcas mais fortes, suas preocupações mais significativas, seus processos mais notáveis quanto a sua inserção na Universidade, na comunidade científica, na Sociedade. São os grandes traços de sua fisionomia atual, em comparação com seus projetos e ideais.

Segue-se uma análise do Corpo Docente, uma tomada de posição quanto às características de sua formação, inserção na carreira, processos de qualificação, distribuição de encargos docentes, de pesquisa e de extensão, etc.

Sempre enfatizando a avaliação qualitativa, em seguida é estudado o corpo discente: suas principais características, suas formas de articulação com colegas de outros cursos e níveis, sua participação na vida institucional, custos, evasão, indicadores de formaturas, bolsas, integração com o mercado de trabalho, etc.

É solicitada uma análise bastante acurada dos cursos, sobretudo do ponto de vista da organização curricular, sua adequação às necessidades de formação profissional, a articulação das disciplinas entre si, a integração entre os diversos tipos e níveis de ensino, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, etc.

A Avaliação Institucional segue analisando a produção acadêmico-científica: o conjunto diversificado de publicações nacionais e internacionais, sua

repercussão na área, a produção de teses, a promoção de eventos científicos, intercâmbios, relação da pesquisa com as demais atividades, etc.

As atividades de extensão de tipos diversos são avaliadas, especialmente do ponto de vista do impacto social e de seu valor para a permanente reflexão sobre o trabalho acadêmico da Universidade.

Um estudo crítico também é apresentado sobre as condições da infraestrutura para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Também os conjuntos de atividades interdisciplinares desenvolvidos por Núcleos, Centros, Bibliotecas Centrais, Centro de Informática, Hospitais, programas sociais são organizados e consolidados em relatórios e passam pelos processos coletivos de reflexão e de avaliação.

Diversos órgãos ligados à Reitoria produziram estudos sobre temas abrangentes e de caráter interdisciplinar. É o caso dos estudos sobre Bibliotecas, Orçamentos, Informática, Hospitais, Carreiras dos Docentes e dos Servidores, Custos de Aluno, Evasão, Egressos, Currículos, Pareceres sobre Cursos de Pós-Graduação, Núcleos, Centros e Órgãos da Administração Central, etc. Por sua parte, cada uma das Unidades de Ensino e Pesquisa preparou também seus relatórios de diagnose e de auto-avaliação. Na soma geral, mais de 8.000 páginas de estudos, informações e reflexões foram consolidadas em 21 volumes (19 das Unidades de Ensino e Pesquisa e 2 elaborados pela Administração Central). Além disso, foram preenchidos outros relatórios com indicadores quantitativos relativos a cada uma das Unidades.

b) Avaliação Externa

A *Avaliação Externa* é o momento desse processo em que a Universidade se oferece ao julgamento de valor de especialistas da comunidade científica externa e outros representantes de setores da Sociedade.

As comissões de Avaliação Externa da Unicamp foram compostas de modo a atenderem os propósitos da globalidade e de interdisciplinaridade previstos no projeto e postos em marcha no processo, ao mesmo tempo que davam conta dos domínios específicos. Foram constituídas seis comissões, uma para cada grande área de conhecimento (Exatas, Tecnológicas, Humanas e Biológicas) e outra para as atividades interdisciplinares.

Durante o mês de novembro e parte de dezembro de 1992, reuniram-se na Unicamp, uma por semana, as seguintes Comissões Externas de Avaliação:

As Comissões Externas analisaram um farto material produzido pela Unicamp. Esse material, que lhes foi encaminhado antecipadamente continha: a) Relatório de Auto-Avaliação de cada uma das 19 Unidades, tendo como orientação um Roteiro elaborado pela Reitoria; b) Estudos e informações oferecidos por diversos órgãos da Reitoria relativamente a Orçamento, Custo do Aluno, Indicador-

res Acadêmicos (formaturas, evasões, tempos médios, adequação ao currículo, carga horária, corpo docente, pareceres do CFE e CAPES, atividades de extensão, programas de transferência de Tecnologia, estágios de capacitação docente, informações sobre a situação de egressos, etc. Esse conjunto de diagnósticos e indicadores opera em três níveis: abrange a Unicamp como um todo, depois as grandes Áreas e chega aos detalhes de cada Unidade. A Comissão de Avaliação da Área de Atividades Interdisciplinares recebeu Relatórios, Estudos e Pareceres sobre o Hospital e os serviços de saúde, a Biblioteca Central, os Núcleos e Centros e o Sistema de Informática. Todo esse material se constitui de informações objetivas e apreciações críticas. Outros documentos foram fornecidos às Comissões, a pedido, relativos aos Estatutos, Regimentos e Normas da Universidade, Catálogos de Cursos, Vestibular, Faep, Deliberações sobre a Carreira Docente, Instruções sobre Convênios, Anuário Estatístico, indicadores da revista Science Citation Index, etc.

Metodologia - Cada Comissão estabeleceu a sua própria metodologia de trabalho, durante a semana de visita à Unicamp. No essencial, todas coincidiram quanto aos seguintes procedimentos: a) Análise dos Relatórios de Auto-Avaliação das Unidades e dos documentos preparados pela Reitoria; b) Entrevista com dirigentes (diretores, coordenadores de Cursos, chefes de Departamentos) e representantes estudantis, separadamente; c) Visita aos laboratórios, bibliotecas e principais instalações de Graduação; d) Elaboração do pré-texto, contendo as principais e mais abrangentes idéias do Relatório da Área; e) Levantamento das idéias principais específicas de cada Unidade.

Os textos definitivos dos Relatórios foram terminados dois ou três meses após essa visita. Eles contém uma parte de considerações gerais sobre a área em questão e outra específica sobre cada Unidade.

c) Reavaliação

A Avaliação Institucional da Unicamp desenvolveu-se como obra aberta e ação circular. Neste momento do processo, as críticas e recomendações das Comissões Externas, consolidadas, são remetidas novamente aos agentes responsáveis, para um novo trabalho crítico e valorativo.

Nesse momento, não só os resultados do processo consolidados nos pareceres e nos relatórios interessam, mas, também, o aparato e os dispositivos da Avaliação se submetem a novas análises. É uma volta ao começo, com a experiência adquirida ao longo do caminho. É um momento de síntese, em que se procura assegurar a coerência de todo o processo, especialmente as convergências entre a Auto-Avaliação e a Avaliação Externa. Mas, trata-se, também, de rediscutir os principais pontos de divergências entre esses dois momentos da Avaliação e destacar os problemas mais importantes.

Os Relatórios das Comissões Externas foram discutidos nos Departamentos e nas Congregações dos diversos Institutos e Faculdades. Uma síntese dessas

discussões foi elaborada pelos diretores e diretores associados, reunidos em Comissões por Áreas de Conhecimento. Transcrevo, a seguir, breves trechos dessas manifestações oficiais referentes apenas a aspectos gerais, não incluindo a discussão de pontos específicos de cada Instituto ou Faculdade.

O tom geral dessas manifestações é amplamente positivo em relação à Avaliação Institucional e, particularmente à Avaliação Externa, embora haja algumas discordâncias tópicas. *“De um modo geral, a comunidade da Área de Ciências Exatas foi muito positiva quanto à oportunidade da realização de uma avaliação institucional com participação externa à Universidade. Houve forte participação na elaboração dos documentos que serviram de base ao processo e bastante interesse no parecer final, que foi amplamente divulgado em todos os institutos. Em muitos casos este parecer tem orientado discussões, bem como a tomada de medidas concretas visando sanar deficiências ali apontadas”* (E). Esse parecer da Comissão Externa continuará a produzir seus efeitos por algum tempo, introduzindo vários elementos nas discussões das Unidades, *“reafirmando assim nossa convicção do importante papel desempenhado pelo relatório da mesma comissão”*).

Os dirigentes da Área Tecnológica (seis Faculdades de Engenharia) têm convicção semelhante. *“Pode-se afirmar que, sendo um dos primeiros processos de avaliação intensiva das atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidos por uma universidade brasileira e com as características anteriormente descritas, uma de suas funções se constitui em fornecer subsídios para os processos seguintes. Por outro lado, o resultado do processo representou uma surpresa às unidades da área tecnológica. Entretanto, cabe lembrar que as falhas detectadas foram incluídas entre as metas, sendo que algumas já foram superadas e outras deverão ser cumpridas”*. Este pequeno texto confirma um ponto já discutido em páginas anteriores: o valor pedagógico do processo, cuja ênfase qualitativa e cuja flexibilidade permitem intervenções ao longo de seu desenvolvimento. A melhoria da qualidade não é algo a ser obtido a posteriori, mas construído já no interior do processo.

Os dirigentes da Área de Ciências Biológicas também discutiram determinados pontos do Relatório da Comissão Externa sobre os quais manifestaram discordâncias, mas todos confirmaram a convicção de que o processo foi bastante importante. *“O processo da avaliação por comissões externas é muito importante, pois espera-se que os avaliadores apontem possíveis falhas e sugestões que levem à melhoria na qualidade de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade”*. *“As sugestões foram entendidas (...) como estímulo e alternativas para reflexão, ao tempo que consideramos oportuna e elogiável a proposta da auto-avaliação que a Universidade programou. Este posicionamento permitiu uma introspecção institucional e reavaliação do que somos e podemos”*. *“Há uma grande congruência entre o projeto de atuação e desenvolvimento da Faculdade de Ciências Médicas, no seu todo, e aquele esperado de uma instituição desse porte a se considerar o detalhado relatório elaborado pela Comissão Externa de Avaliação”*. Entre as manifestações dos docentes da Educação Física, discordantes e

concordantes, consta o sentimento positivo em relação ao processo de Avaliação Institucional: *“trata-se de iniciativa e texto de mais alta relevância, à medida que devem ter sido gerados a partir da busca não apenas de resultados e números; mas, sobretudo, do entendimento das relações da Universidade com a sociedade que a cerca e sustenta”*.

A Área de Humanas também entendeu como *“positivo o fato de a Unicamp tenha se aberto a um processo avaliatório externo (...). Cumpre ressaltar o caráter analítico-qualitativo do texto do relatório, mais condizente com as características acadêmico-científicas e com as tradições culturais do trabalho desenvolvido na Área de Ciências Humanas”*. Ao final de seu parecer, os diretores desta Área apontam limitações neste processo de Avaliação Institucional e fazem recomendações para a sua continuidade. São aqui reproduzidos trechos dessa crítica porque representam opiniões geralmente aceitas pelas demais Áreas da Unicamp, pelas Comissões Externas e também pelos coordenadores deste processo. As críticas não desqualificam, antes reafirmam o processo: *“Deve-se recomendar que, numa próxima etapa, a visita de uma comissão de consultores externos realize-se tendo em conta o balanço crítico dessa primeira experiência, tentando-se, ao mesmo tempo, avançar no conhecimento mais aprofundado de cada uma das unidades da área, sem perder no entanto o necessário enfoque do conjunto e da relação da área com as demais áreas de saber da Universidade. Para tal, seria indispensável, além dos dados e contatos que tiveram desta feita os colegas avaliadores, maior tempo de trabalho a ser dedicado à visita, coleta de informações e diálogo com os vários setores da atividade múltipla e complexa de cada uma das unidades envolvidas.”* Os diretores recomendam *“um exame em pormenor dos produtos específicos da atividade universitária”*, o que *“exigiria tempo muito maior do que aquele que foi efetivamente dispendido pela Comissão Externa de Avaliação”*).

Com esse processo, a Unicamp cumpriu um dever que é inerente à sua identidade de instituição pública. *“Nesse caso”*, comenta a Comissão Externa da Área de Humanas, *“a publicação dos resultados de suas atividades é inerente ao aspecto mais profundo do que é público: uma instituição, voltada ao interesse coletivo, baseada na pluralidade de métodos e concepções e exposta ao controle democrático de quem a sustenta pela mediação de seus pares”*.

Apesar de suas conhecidas limitações, a Avaliação Institucional da Unicamp é um processo de valor inestimável, não só para essa instituição isoladamente, mas para o conjunto das Universidades brasileiras, que ora se dedicam programaticamente a desenvolver os seus projetos avaliatórios. Esse valor não está apenas nos objetos e materiais produzidos, não só nos conhecimentos adquiridos, nos relatórios das Comissões, com suas análises, críticas e sugestões para o melhor desenvolvimento da Universidade, mas também na expressão formativa do processo. Como afirmei a esse propósito no livro aqui citado, *“são de valores inestimáveis a busca de elaboração de um modelo, as tentativas através de esforços socializados de superação das dificuldades e divergências, a reflexão coletiva sobre a matéria comum que constitui a realidade universitária, a ruptura das resistências e bloqueios à*

implementação de ações avaliativas, seu caráter exemplar e seus efeitos recorrentes, os intercâmbios e o diálogo interuniversitário, a abertura ao social. Tudo isso e mais têm um valor e um sentido que dificilmente se pode precisar neste momento. Resta o sentimento de que é necessário aperfeiçoar e continuar o processo de Avaliação Institucional, que na Unicamp já é uma realidade” (Dias Sobrinho, 1994:99).

Realidade enquanto um itinerário que se começou a percorrer. Um longo caminho se abre pela frente. Mas ele já não é mais totalmente desconhecido, estranho, hostil e glacial.

Bibliografia

ABALLÉA, F. *L'Evaluation qualitative: approche méthodologique*. in, *Recherche sociale*, Paris: Revue de la FORs, nº 111, 1989 .

BERAZA, M. A. Zabalza *“Evaluación orientada al Perfeccionamiento”*, in, *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, nº 186, 1990 .

DIAS SOBRINHO, J. (org.) *Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão e Resultados*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MANILLA, J. M. Alvarez .*“Reflexiones en torno a la Calidad de la Educación”*, in, *Revista de Educación Superior*, vol. XVIII, nº 4 (72), México: ANUIES, 1989.

REYNAUD, J.-D. *“Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome.”* in, *Revue française de sociologie*, XXIX, Paris: Editions du CNRS, 1988.

SANTOS, B. de Souza. *Pela mão de Alice - o social e o político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento, 1994.

Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília

Isaura Belloni ¹

José Angelo Belloni ²

Mariza Monteiro Borges ³

Dejano Tavares Sobral ⁴

¹ Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação, UnB

² Professor do Departamento de Estatística, Instituto de Ciências Exactas, UnB.

³ Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, UnB

⁴ Professor do Departamento de Clínica Médica, Faculdade de Ciências da Saúde, UnB

A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) é uma instituição de ensino superior, pública, gratuita, mantida pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil, localizada na capital brasileira. Fundada em 1961, junto com a nova capital do País, adotou a estrutura departamental, inovadora no sistema universitário brasileiro da época. Trazia explícita em sua proposta acadêmica um duplo compromisso com o desenvolvimento científico-tecnológico e com a solução dos problemas sociais e econômicos do País. Contava, em 1994, com 12.190 estudantes distribuídos por 51 cursos de graduação e 1.720 estudantes em seus 55 cursos de pós-graduação. Seu corpo docente é formado por 1.113 professores, 54% dos quais possuem formação ao nível de doutorado e 33% ao nível de mestrado.

Profundamente atingida por repressão política durante os vinte anos de governo militar, tem experimentado profundas transformações nos últimos anos. A experiência de avaliação aqui resumida iniciou-se na administração do reitor Cristovan Buarque (1985 a 1989) e desenvolveu-se na gestão do reitor Antonio Ibañez (1990 a 1993).

1. Resumo da proposta

O início da década de 80 é marcado do ponto de vista da política brasileira por dois fatores aparentemente paradoxais mas que na verdade parecem fazer parte da lógica típica do processo de transição pela qual o País passava. De um lado, a crítica às instituições públicas que partia dos setores sensíveis aos estertores de uma condução política autoritária em decadência e que lutava por perpetuar-se no poder; de outro, a resistência daqueles que defendiam o nascente e frágil processo de redemocratização e que lutavam pelas mudanças das bases sociais e políticas sobre as quais o País se assentava através, principalmente, do fortalecimento de instituições públicas como o Parlamento, as Instituições de Ensino Superior (IES), etc. Neste contexto, é possível compreender-se a política educacional da época nitidamente contrária à universidade pública, e as críticas dirigidas pelo governo às universidades e por ele estimuladas.

Também neste contexto, como reação à esta política, surgem as discussões sobre a "avaliação" das instituições públicas, principalmente das universidades, como forma de se possibilitar o resgate e a credibilidade destas instâncias de poder. Ou seja, a avaliação surge, de um lado, decorrente de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do País: pois as universidades, enquanto instituições públicas deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização.

Neste sentido, é possível compreender a iniciativa da Universidade de Brasília, no início da sua gestão democrática, com criação de um "locus" institucional (Centro de Avaliação Institucional da UnB), multidisciplinar, orgânico na administração superior da instituição, com o objetivo de elaborar e implementar estratégias de avaliação da Universidade. A proposta então elaborada pode ser compreendida a partir da exposição de seus três componentes fundamentais: 1) princípios e pressupostos básicos; 2) características gerais da avaliação de desempenho institucional; e 3) desenvolvimento da proposta.

A universidade, como qualquer outra instituição ou empreendimento público, deve ser avaliada tanto em termos da eficácia social de suas atividades, como em termos da eficiência de seu funcionamento. A avaliação sistemática pode ser um instrumento que estimule o aprimoramento da qualidade das atividades e, ainda, contribua para que seja sistematicamente verificado o atendimento dos objetivos e finalidades da instituição. Neste sentido, a avaliação institucional é um processo de aferição da adequação do desenvolvimento de ações, que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais.

O desafio de desenvolver uma metodologia para avaliação institucional de uma universidade é tão grande e complexo quanto a própria instituição. As experiências de avaliação existentes tem sido questionadas e a principal dificuldade apontada refere-se ao fato de que elas se prendem estritamente a números, taxas ou razões sem incorporarem aspectos qualitativos que não são diretamente derivados de relações tais como o número de alunos por docentes ou a taxa anual de publicação do corpo docente. A natureza das críticas não é muito diferente para qualquer uma das atividades fins da instituição universitária. Sendo a universidade uma instituição singular à qual cabe papel fundamental, conforme aponta Cristovam Buarque, na realização do avanço técnico e científico, comprometido com a maior eficiência na relação do homem com a natureza; na prática e no desenvolvimento cultural, das artes, filosofia, letras e ciência; no entendimento do processo social, através das ciências, reflexões éticas e condução do processo social, através da ação política, avaliá-la por uma única ou por algumas de suas dimensões significa focar uma parte de suas atribuições e não a instituição como um todo. As múltiplas funções da universidade, representadas pelo trinômio ensino, pesquisa e extensão, impõem ao avaliador a necessidade de desenvolver uma metodologia que permita fazer julgamento de valor das diferentes atividades, sem que a própria metodologia já esteja eivada de vício pela seleção de um aspecto a partir do qual se valorizará ou não a instituição, independentemente do valor ou relevância das demais atividades desenvolvidas. A complexidade da instituição faz com que o projeto de avaliação institucional de uma universidade deva ter tantas facetas quantas sejam necessárias para caracterizar a instituição como um todo.

A proposta aqui apresentada baseia-se em três elementos centrais que se interrelacionam, a saber: sua *razões ou justificativas*; seus *objetivos*; e os *princípios ou características gerais* da proposta. A partir da explicitação de cada um desses elementos, procura-se definir uma metodologia de avaliação compatível com as linhas gerais já especificadas.

As *razões ou justificativas* da avaliação de instituições universitárias decorrem de necessidades estrutural e conjuntural. A necessidade *estrutural* de se avaliar instituições de educação deve ser um processo permanente e decorre do caráter público e do auxílio que estas instituições recebem do Estado. A utilização eficiente, eficaz e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade, traduzida em compromissos científicos e sociais, asseguram a boa qualidade e importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. A necessidade *conjuntural* decorre do momento de "crise" que a universidade brasileira atravessa, consequência de políticas governamentais restritivas quanto à sua expansão e aperfeiçoamento, baseadas em argumentação de que a instituição universitária tanto não tem servido aos interesses que tradicionalmente a envolveram, como não tem conseguido cumprir seus compromissos maiores com a sociedade. Sendo alvo de tantas críticas e procurando retomar seu papel políti-

co e científico de destaque, a universidade esforça-se por redefinir suas funções, principalmente reformulando seu projeto institucional, em um momento de significativas mudanças científicas, sociais e políticas.

O desenvolvimento de um projeto de avaliação institucional de uma universidade é dificultado quando os papéis da universidade são redefinidos pelas políticas institucionais e pelas políticas do Estado. A variedade de perspectivas adotadas e suas frequentes mudanças em função de alterações no contexto social e político, são elementos complicantes do processo de avaliação institucional, principalmente na definição de parâmetros para a avaliação. Neste sentido, o projeto de avaliação institucional da Universidade de Brasília teve como objetivos a promoção da tomada de consciência sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se faz, que conhecessem as condições com as quais trabalham e os resultados obtidos nas diferentes ações. Este conjunto de informações deveria ainda promover a análise dos possíveis marcos de identificação com os ideais buscados na construção de uma universidade. A autoconsciência institucional resulta do conhecimento que os indivíduos e as autoridades institucionais têm sobre as atividades que se desenvolvem na instituição com seus acertos e suas dificuldades. Esta autoconsciência institucional constitui, portanto, importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados buscando o melhor cumprimento de suas finalidades científicas e sociais. Com estes objetivos supôs-se ser possível oferecer à comunidade universitária, através da avaliação, os elementos necessários para a tomada de decisões, em todos os níveis, ampliando o grau de confiabilidade quanto aos rumos pelos quais a instituição deve ser encaminhada.

Frente à diversidade e complexidade expostas, desenvolveu-se uma proposta de avaliação que divide a instituição em dimensões associadas aos tipos de atividades desenvolvidas. A universidade foi caracterizada, quanto às suas finalidades, como o local onde o ensino, a pesquisa e a extensão são realizados de modo indissociável. Cada uma dessas atividades requer, portanto, critérios e indicadores específicos que uma metodologia abrangente deve abordar. Além das atividades fim, a atividade administrativa deve ser também considerada como um meio de funcionamento sobre o qual as outras dimensões estão apoiadas. A proposta de avaliação institucional incluiu, portanto, a avaliação do ensino (graduação e pós-graduação), do desempenho técnico-científico, das atividades de extensão, da administração, dos colegiados acadêmicos e dos órgãos de apoio (biblioteca, centro de processamento de dados, editora, etc). Cada uma destas dimensões seria avaliada quanto às condições para seu desenvolvimento, os processos desenvolvidos e os resultados obtidos.

Cada dimensão podia ser subdividida e avaliada independentemente, com instrumentos específicos, e com a participação de diversas fontes de informação ou avaliadores acerca da mesma dimensão a ser avaliada. Ressalta-se aqui a combinação de auto-avaliação (avaliação pelos membros da comunidade acadêmica) com a avaliação externa (avaliação pelos membros da sociedade) e a elaboração e testagem de metodologia por etapas interdependentes e complementares, com início não coincidente e desenvolvimento simultâneo.

Cabe destacar que os instrumentos desenvolvidos para a avaliação das diferentes dimensões, em seus múltiplos aspectos, incluía também aspectos de outras dimensões sempre que era necessário investigar o inter-relacionamento entre as diferentes dimensões. A título de exemplo pode-se citar a integração entre ensino e pesquisa, entre ensino e extensão, entre pesquisa, ensino e extensão que podia estar sendo simultaneamente investigada nos diferentes instrumentos desenvolvidos para avaliar cada uma daquelas dimensões.

Ao desenvolver um projeto de avaliação que envolve tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa, foi também necessário definir claramente quem emitiria julgamento sobre cada uma das dimensões a serem avaliadas. A condução de um processo de avaliação pela própria instituição não deve dar à avaliação o carácter endógeno. O envolvimento dos diferentes segmentos acadêmicos não substitui ou exclui a necessidade de envolvimento da comunidade externa. A combinação da auto-avaliação com a avaliação externa legitima o próprio processo de avaliação e fornece elementos para analisar o impacto das atividades desenvolvidas pela universidade. A definição sobre quem avalia o que passa necessariamente pela análise de cada dimensão a ser avaliada em termos de seus objetivos, quem as desenvolve e quem são seus beneficiários. A partir desta análise pode-se identificar quem deve avaliar. Assim, professores e alunos são os avaliadores das disciplinas, do desempenho docente e da infraestrutura acadêmica e técnica. Para avaliar os cursos, devem ser envolvidos alunos formandos, professores de disciplinas obrigatórias e representantes de diversos segmentos sociais e científicos relacionados à área de atividade profissional dos egressos do curso considerado. A avaliação desenvolvida pelos próprios agentes do processo apresenta aspectos positivos, como por exemplo, um maior nível de aprofundamento de determinadas questões; mas é insuficiente, pois não garante a incorporação da visão daqueles cientistas e cidadãos atingidos pelas atividades acadêmicas, podendo vir a refletir uma visão corporativa. Para superar tal dificuldade a sistemática de avaliação proposta para a UnB *combina a estratégia de auto-avaliação com avaliação externa*. Esta proposta possui vantagens, por possibilitar a combinação de importantes subsídios originários da percepção e dos juízos daqueles indivíduos que estão comprometidos com a instituição universitária, com o aporte de outros segmentos sociais e científicos.

Uma outra característica a ressaltar é a integração de esforços e experiências já existentes na instituição, com o objetivo de proporcionar o intercâmbio e aproveitar e incentivar experiências em andamento, no intuito de integrá-los num processo global.

A proposta aqui descrita tem uma grande preocupação de descartar a estratégia usualmente presente nas avaliações que é a de buscar subsídios para premiação/punição. Substituindo-a pela identificação de metas e correção de rumos, constrói-se, um compromisso individual e coletivo com o aperfeiçoamento da instituição.

Salienta-se, ainda, o amplo processo de participação e discussão, desenvolvido pelos vários segmentos da instituição universitária, que proporciona a clareza de uma série de aspectos institucionais e torna possível um maior conhecimento e compreensão da estrutura global da universidade.

Nesta perspectiva metodológica, considera-se que a avaliação de resultados - traduzida no desempenho acadêmico final dos estudantes - é critério insuficiente para a avaliação de curso e inadequado para a avaliação da instituição, pois não capta os múltiplos fatores que afetam o desempenho estudantil e não permite apreciar o funcionamento e as características da instituição universitária brasileira em sua função múltipla de ensino, pesquisa e extensão.

Todas estas características serão exploradas adiante, quando se descreverá e discutirá os processos de avaliação de disciplinas e desempenho docente e a avaliação dos curso de graduação, dois aspectos da dimensão ensino que foram mais amplamente exploradas nas primeiras etapas de desenvolvimento do projeto de avaliação institucional.

Embora o processo de avaliação exija competência técnica para seu planejamento e execução, não se pode deixar de lembrar que ele é permeado por decisões políticas. Tanto a decisão de fazer avaliação quanto a definição das dimensões a serem priorizadas na avaliação são decisões políticas. A primeira é uma decisão política porque implica que a instituição assume consigo mesma o compromisso de intervir no "processo de produção" das atividades por ela desenvolvidas, é uma decisão de tomar a si o dinheiro e a responsabilidade de desvendar e acionar os mecanismos e condições que garantam a concretização de suas finalidades. A definição das dimensões a serem avaliadas é uma decisão política uma vez que identifica a relevância que é dada à atividade avaliada.

A definição de indicadores, a organização do processo de geração de informação, a transformação desta informação em resultados interpretáveis pelos segmentos envolvidos são tarefas que requerem conhecimento teórico-metodológico e técnico específicos acerca de avaliação.

A utilização dos resultados, isto é, a finalidade para a qual os produtos do processo de avaliação serão usados, é de caráter estritamente político, diretamente

dependente das perspectivas e dos compromissos institucionais. Neste sentido, o processo de avaliação só terá efeito transformador sobre a instituição universitária quando for diretamente associado ao processo de tomada de decisões políticas em função dos resultados produzidos pela avaliação.

Características gerais da avaliação institucional

A avaliação de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade e relevância - científica e política - das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de uma universidade procura levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades fim e das atividades meio necessárias à sua realização. Conseqüentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

As dimensões integrantes do desempenho institucional são as seguintes:

Ensino de Graduação e de Pós-Graduação: são considerados aspectos relativos aos conteúdos curriculares em relação a elementos ou princípios teóricos básicos de cada área do conhecimento; seqüência do conteúdo das disciplinas; relação teoria-prática; participação em pesquisa e extensão; perfis profissionais face a perspectivas do desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades sociais; desempenho docente envolvendo questões relacionadas com o conteúdo ensinado, à forma como o conteúdo é transmitido; relação ou interação entre o professor e o aluno, etc. Em relação à pós-graduação considera-se, ainda, orientação acadêmica e na elaboração de dissertações e teses.

Pesquisa: relevância científico-técnica e político-social dos projetos ou linhas de pesquisa em desenvolvimento; interdisciplinariedade e continuidade das atividades ou linhas de pesquisa; impacto dos resultados da pesquisa; condições científico-técnicas para o desenvolvimento de pesquisas; intercâmbio com outros centros; capacitação de recursos humanos para a pesquisa; contribuição ao ensino; etc;

Extensão: relevância científico-técnica, político-social e cultural das atividades desenvolvidas; implicações e conseqüências junto aos setores sociais e científicos atingidos; contribuição ao ensino; etc.

Infra-estrutura para o desenvolvimento do ensino da pesquisa e da extensão; enfocando recursos humanos (qualificação e treinamento do pessoal técnico, desempenho etc) e recursos físicos (espaço físico, equipamentos e materiais técnicos e científicos, laboratórios, acervo bibliográfico etc.); infra-estrutura acadêmica (regime de trabalho em relação à carga docente de pesquisa, de ensino, de extensão,

de administração e ao número de alunos por turma; e eficiência e qualidade do processo de administração acadêmica).

Administração: compreendendo dois aspectos: a) recursos humanos - no tocante à dimensão, função e qualificação do corpo administrativo, seja a nível da administração central seja nos institutos/faculdades e departamentos; b) estrutura administrativa e colegiada abrangendo as instâncias deliberativas, considerando eficiência e eficácia do processo decisório, legitimidade, autonomia/integração etc.

Desenvolvimento da proposta

A complexidade de se empreender a avaliação global de uma instituição acadêmica, aliada às peculiaridades institucionais da UnB, orientou a proposta no sentido de que a elaboração e testagem de uma metodologia de avaliação para a Universidade ocorresse por etapas interdependentes e complementares, com início não coincidente e desenvolvimento simultâneo. Considerando que esta avaliação global envolve campos distintos como o da produção acadêmica, administração, ensino e extensão, a opção foi se iniciar pela área de ensino (de graduação, mais especificamente) ainda que incluindo nos instrumentos questões pertinentes às outras dimensões de avaliação institucional.

Esta escolha decorreu de vários fatores, principalmente pelo fato de as críticas dirigidas à universidade, terem sido mais duramente direcionadas ao ensino de graduação, possivelmente por ser esta a atividade universitária mais visível para o governo e para o grande público. Assim, a identificação de problemas e consequente resolução tem impacto imediato na sociedade

Por outro lado, o ensino de graduação, por envolver maior número de pessoas da comunidade acadêmica, mostrou-se ser a área mais adequada à construção de uma cultura institucional de aceitação deste tipo de atividade, levando a uma quebra de resistências ao processo de avaliação. A resistência, em geral, decorre do temor de que a atividade de avaliação possibilite maior controle por parte da direção universitária e do governo, afetando o princípio da liberdade acadêmica. Daí optar-se por um modelo de participação voluntária, o mais pertinente ao caráter democrático e participativo da proposta avaliativa.

Inicialmente, procedeu-se à primeira testagem de metodologia de avaliação de ensino de graduação, em 1987, priorizando-se a avaliação de disciplina e desempenho docente, para, nos anos seguintes, ampliar-se não só o universo de participação, mas aprofundar a avaliação de ensino através do desenvolvimento e testagem de uma metodologia específica para auto-avaliação dos cursos de graduação (1988, 1989). Nos anos de 1990 e 1991 realizou-se uma ampla revisão dos instrumentos e indicadores da auto-avaliação e desenvolveu-

se metodologia para a avaliação externa, promovendo-se, no período 1992/1993, uma ampla rodada de avaliação interna e externa dos cursos de graduação da UnB.

2 - Avaliação do ensino de graduação

Em face das características desta proposta, e dentro da perspectiva de uma avaliação institucional global, estabeleceu-se que o ensino de graduação seria a dimensão institucional que daria início à atividade avaliativa. Primeiramente, foram avaliados disciplinas e docentes e, a seguir, os cursos.

A Avaliação de disciplina e desempenho docente

A opção de iniciar-se o processo pela avaliação de disciplinas e do desempenho docente deveu-se a vários fatores, dentre eles o envolvimento de um número grande de docentes e alunos e a existência de experiências já em andamento, no intuito de integrá-las no processo global.

Seguindo as características gerais da avaliação interna com a participação dos agentes envolvidos no processo, os avaliadores das disciplinas e do desempenho docente são todos os alunos cursando a disciplina e o(s) respectivo(s) professor(es).

Os conteúdos a serem avaliados podem resumir-se em quatro grandes quesitos:

- características da disciplina;
- características do desempenho docente;
- avaliação dos estudantes;
- outros aspectos.

Os instrumentos de coleta de informações

Para a coleta das informações elaborou-se dois questionários estruturados, voltados para professores e alunos, com conteúdo similar para permitir a comparação de percepções e especificidades de cada categoria de respondente.

O instrumento utilizado pelos alunos é constituído por cinco partes:

a primeira é composta por informações relativas à identificação da disciplina e do professor; ao perfil do estudante em relação a aspectos pessoais e de sua vida estudantil atual e pregressa; às características da disciplina

examinada, aí considerando objetivos, plano de ensino, fontes de consulta, procedimentos didáticos, instrumentos e conteúdos das avaliações, e atividades práticas;

- a segunda avalia o desempenho docente, dos pontos de vista científico-técnico e didático-pedagógico; as características atitudinais do professor em sua relação com os alunos; pontualidade e assiduidade;
- a terceira refere-se às condições de infra-estrutura física e técnica existentes nas salas de aula, nas bibliotecas e nos laboratórios/ oficinas/ ateliês;
- a quarta contempla a auto-avaliação do estudante, buscando captar elementos quanto à adequação e relevância da experiência proporcionada pelas atividades e conteúdos desenvolvidos na disciplina avaliada;
- a quinta e última parte aborda outros aspectos relativos à estrutura administrativa e acadêmica da Universidade e dos Departamentos; à participação estudantil em atividades de pesquisa e extensão; à qualidade do atendimento prestado aos estudantes; à atuação das entidades estudantis; e à adequação do curso ao exercício profissional.

Ao final, busca-se captar a opinião dos estudantes quanto a este instrumento de avaliação e de outras dimensões a serem avaliadas.

b) Questionário de Auto-Avaliação Docente

Este roteiro coincide com o questionário do aluno nos aspectos relativos ao desempenho científico-técnico e didático-pedagógico do professor, características da disciplina e aspectos atitudinais e de infra-estrutura.

Além destes aspectos busca, ainda, estabelecer um perfil acadêmico do docente participante, a partir dos seguintes fatores: regime de trabalho, distribuição do tempo para realização das várias atividades do semestre, perspectivas de crescimento profissional, adequação de sua formação às disciplinas ministradas, bem como prioridades para a melhoria do ensino de graduação.

Considerando os mesmos aspectos utilizados no questionário do aluno para estabelecer sua auto-avaliação, buscou-se verificar como o professor percebe a turma de alunos frequentando a disciplina.

Na parte final do instrumento, destinada à avaliação dos outros aspectos referentes à Universidade e ao departamento, somaram-se aos aspectos anteriormente abordados no questionário dos alunos, questões relativas à adequação do currículo dos cursos ligados ao departamento, bem como à adequação e suficiência de condições institucionais para a consolidação da atividade de produção científica, tecnológica, artística ou cultural, pertinentes à área de atividade docente.

A Avaliação de cursos de graduação

A sistemática de avaliação de cursos de graduação adotada na UnB combina a estratégia de avaliação interna (ou auto-avaliação) com avaliação externa.

A auto-avaliação de cursos de graduação

Objetivos

A avaliação interna dos cursos de graduação da UnB 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 seu aprimoramento. Situa-se, portanto, no contexto do processo global de avaliação institucional, cujos objetivos referem-se à ampliação do autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais.

Aspectos Gerais

A análise de currículos e programas de cursos com vistas à sua reformulação é, geralmente, resultado de insatisfação com relação ao processo de desenvolvimento do currículo, isto é, aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino ou com relação a seu resultado, isto é, o "produto humano", o cidadão ou o profissional egresso. Esta insatisfação está presente tanto entre professores e alunos diretamente ligados ao curso em questão, quanto na sociedade atingida pelas ações destes indivíduos.

Superando esta insatisfação intuitiva e assistemática, a análise de currículos e programas está centrada em dois eixos principais:

- a) o exame da eficácia ou pertinência da estrutura curricular em face dos objetivos ou alvos perseguidos, isto é, em face do "produto educacional" que se busca formar;
- b) o exame da consistência interna entre os elementos integrantes da estrutura curricular.

A necessidade de se avaliar currículos educacionais ou de se criar novos decorre de duas fontes principais:

- a) alterações de ordem social e econômica que afetam a estrutura e o funcionamento da sociedade e criam demandas de novas "características" nos cidadãos enquanto agentes sociais e enquanto profissionais;

- b) alterações de ordem científica e tecnológica que afetam diretamente as características das competências e habilidades profissionais e as da vida humana.

O processo de avaliação e reformulação de currículos educacionais, no entanto, pode ser afetado por duas forças de direção contrária: enquanto as mudanças na sociedade e na ciência demandam alterações curriculares, as competências estabelecidas (docente, infra-estrutura técnica e científica, legislação, etc) tendem a minimizá-las ou retardá-las.

Todo currículo escolar é composto de conteúdos cognitivos e não-cognitivos. Os conteúdos cognitivos são, em geral, facilmente explicitados e apreendidos através de estratégias curriculares práticas e teóricas. Os conteúdos não-cognitivos, a saber, princípios filosóficos, éticos, morais, atitudes e valores em geral, são apreendidos ou incorporados via vivência e experiência. Apesar das dificuldades, a avaliação deve buscar captar, também, os conteúdos não cognitivos. Neste sentido, a relação professor-aluno, por exemplo, é uma dimensão privilegiada para a aprendizagem destes conteúdos.

Aspectos Específicos

A avaliação da consistência externa dos objetivos curriculares diz respeito à definição das características ou perfil do egresso. Trata-se de estabelecer os princípios de ordem ética, social e política, bem como as competências de caráter profissional, que deverão integradamente constituir e caracterizar o sujeito resultado deste processo educativo.

A definição destes princípios supõe análise e conhecimento das condições sociais nas quais o egresso se insere enquanto cidadão e profissional. A definição das competências profissionais em cada área resulta da análise do desenvolvimento da ciência em geral e especificamente na área de conhecimento, bem como do exercício da atividade profissional, em cada conjuntura social. Assim, a definição do perfil do profissional deve considerar questões ou aspectos, tais como:

- as características de ordem ética e a formação política de que devem ser portadores os egressos;
- as competências atualmente demandadas no exercício profissional, bem como as tendências futuras;
- as demandas do meio social;
- a congruência entre estas características e demandas.

A avaliação da consistência interna dos objetivos curriculares nos remete à tarefa de traduzir os princípios e as competências em conteúdos curriculares.

Trata-se, aqui, da definição dos temas (seja conhecimento e habilidades teóricos ou práticos, seja princípios éticos e sociais) que vão compor a estrutura curricular. Estes temas devem, por um lado, possuir organicidade e consistência interna e, por outro, permitir que os objetivos possam ser alcançados.

Nesta tradução de princípios e competências em estrutura curricular, faz-se necessário identificar aqueles conteúdos (temas) que, por serem fundamentais, serão tratados e aprofundados em diversas disciplinas. Trata-se de conhecimentos básicos (que dizem respeito a princípios ou a competências) que demandam abordagens variadas e complementares

Ainda no processo de tradução das definições gerais, faz-se necessário, também, a identificação dos conteúdos com "maior valor de transferência", isto é, conteúdos que são básicos para aprendizagem e necessários para aprofundamento e alargamento posteriores. Neste processo, são identificados os conteúdos decorrentes de outras áreas que correspondam ou atendam aos princípios e competências apontados e garantam a consistência da estrutura curricular.

Outra questão da maior importância na organização da estrutura curricular diz respeito ao balanceamento entre teoria e prática, e entre formação geral e especialização.

Os instrumentos de avaliação de cursos de graduação buscam captar elementos que expressem as dimensões apontadas tanto as relativas à consistência interna quanto externa dos currículos. Eles foram desenvolvidos em duas versões similares, uma para estudante outra para professores, e têm a seguinte estrutura:

Condições para o desenvolvimento do currículo: visa identificar e avaliar as condições de caráter acadêmico consideradas como requisitos para o desenvolvimento do currículo, em termos de objetivos, perfil profissional priorizado no curso, componentes e conteúdos curriculares, funções docentes, apoio administrativo, condições de ensino-aprendizagem e importância ou valorização atribuída pelos participantes às várias funções profissionais. É constituída por cinco quesitos comuns a professores e alunos e dois formulados de modo distinto, específicos à condição de aluno e de professor.

Processos desenvolvidos: seis quesitos comuns a professores e alunos consideram aspectos que explicitam os processos desenvolvidos para implementação dos currículos acadêmicos. Destacam-se a qualidade do corpo docente, os enfoques curriculares adotados na prática acadêmica, a contribuição das disciplinas obrigatórias e o acesso a disciplinas optativas, o processo de avaliação de aprendizagem e o papel dos estágios curriculares ou trabalhos de final de curso na formação profissional.

Resultados alcançados pelo curso: após o exame das condições necessárias e dos processos utilizados para o desenvolvimento dos currículos das carreiras, os

respondentes avaliadores são levados a apreciar os resultados produzidos ou alcançados em cada um dos cursos considerados. Os aspectos aqui examinados referem-se à percepção dos respondentes em relação a quatro quesitos comuns a professores e alunos: preparação dos formandos para o exercício global das funções profissionais; seu nível de capacitação para desempenho imediato de funções específicas da futura profissão; o nível de qualidade do curso na UnB e comparativamente a outras IES.

A avaliação externa de cursos de graduação

A avaliação externa dos cursos de graduação visa completar o processo de avaliação interna, trazendo a visão de segmentos sociais com os quais a universidade se relaciona direta ou indiretamente. Este olhar externo traz informações novas acerca da qualidade e relevância da formação profissional oferecida, cotejando-a com a percepção interna, destacando as qualidades e potencialidades, dificuldades e limitações e oferecendo subsídios e recomendações quanto a mudanças e inovações necessárias.

Metodología

A unidade de análise da avaliação externa é o curso de graduação, envolvendo todos os seus departamentos responsáveis.

Para cada curso, a tarefa avaliativa é delegada a uma *Comissão Externa de Avaliação de Curso* (CEAC), composta de participantes externos à universidade e responsável pela elaboração de um relatório avaliativo final.

Um segundo grupo de agentes (externos e internos à instituição), convidados pela própria CEAC ou pelas entidades responsáveis pelo curso, os *provedores de informação*, abastecem a comissão externa de informações e subsídios para a avaliação. Neste grupo estão considerados os corpos discente e docente do curso, os funcionários técnico-administrativos dos departamentos envolvidos, representantes de outros cursos da própria instituição e representantes de setores externos a instituição, tais como: setor científico da área (entidades e associações científicas da área ou área afim, pesquisadores renomados, etc.); setor profissional da área (entidades legisladoras e fiscalizadoras do exercício profissional); setores sindicais; empregadores; ex-alunos; e outros segmentos sociais atingidos pelas atividades do curso e de seus egressos.

Além dos subsídios fornecidos pelos provedores de informação, a CEAC dispõe, com antecedência, de um conjunto de documentos fornecidos pelo Centro de Avaliação Institucional (CAI) e pelos departamentos responsáveis pelo curso, a saber:

- informações acadêmicas sobre alunos, professores e funcionários e acerca da infra-estrutura acadêmica, física e técnica; fornecidas pelo CAI, a partir dos registros cadastrais da instituição;
- informações provenientes da avaliação de disciplina e desempenho docente e de curso; fornecidas pelo CAI;
- documento contendo o currículo adotado, seu processo de elaboração e os perfis profissionais priorizados; a história do curso e suas vocações; detalhes da produção científica dos professores do curso e outras informações; elaborado pelo próprio curso e seus departamentos responsáveis.;
- estudos e publicações sobre tendências do mercado de trabalho, do desenvolvimento científico e tecnológico e das condições sociais e econômicas relevantes à área; coletados pelos representantes do curso e pela própria CEAC;
- dois instrumentos de referência para a Comissão: um Roteiro de Avaliação Externa (Termo de Referência Geral, que aponta critérios e indicadores gerais e comuns a todos os cursos, norteadores da avaliação externa e que permitirão elementos mínimos de comparabilidade entre os cursos avaliados) e um Termo de Referência Específico, elaborado por cada curso que visa completar e aprofundar a avaliação contemplando as especificidades de cada área.

Os membros de cada CEAC são indicados pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, órgão máximo da administração acadêmica da universidade, a partir de uma lista de nomes sugeridos pelo próprio curso. Cada CEAC tem autonomia, gestão própria e independência e conta com todo o apoio logístico necessário a realização do seu trabalho.

Em visita de três ou quatro dias à instituição, os membros da Comissão colhem subsídios com os provedores de informação, examinam os documentos em conjunto e visitam as instalações e autoridades do curso e da universidade.

O resultado ou produto da avaliação externa é um Relatório de Avaliação Externa, diagnóstico e prognóstico, apontando dificuldades e limitações do curso, suas qualidades e potencialidades, e, principalmente, recomendações acerca de mudanças e inovações, permitindo a identificação de metas e eventual correção de rumos. Este relatório deve basear-se nos Termos de Referência Geral e Específico, que foram elaborados de forma estruturada afim de facilitar o trabalho da Comissão e garantir sua apresentação ainda no período de visita de cada CEAC.

Toda a avaliação supõe um parâmetro de comparação; assim, solicitou-se a cada CEAC que considerasse, como termo comparativo em cada aspecto ou dimensão avaliada, o padrão de qualidade desejável e comparável ao melhor nível no país.

O Roteiro de Avaliação externa (termo de referencial geral)

O Termo de Referência Geral contém os critérios e indicadores básicos e questões comuns a todos os cursos com o objetivo de possibilitar um grau mínimo de comparabilidade entre as avaliações em todas as áreas do conhecimento. O Termo de Referência Específico explicita elementos adicionais a serem contemplados pelos avaliadores externos e se agrega ao Termo de Referência Geral.

Os principais aspectos e dimensões constantes do Termo de Referência Geral, são os seguintes:

Parte I - Condições para o funcionamento do curso

- Recursos humanos docentes: titulação; regime de trabalho; distribuição do tempo pelos diversos tipos de atividade; relação aluno/professor; rotatividade; endogenia; desempenho docente; produção acadêmica; oportunidades de pesquisa; oportunidades de capacitação/aperfeiçoamento; etc;
- Recursos Humanos não-docentes: número; qualificação ; etc;
- Infra-estrutura física e técnica: salas de aula; salas de professores; administração; laboratórios/oficinas/ateliês; biblioteca; etc;

Parte II - Procedimentos para o desenvolvimento do curso

- Currículo: objetivos; perfil profissional; mercado de trabalho atual e futuro; enfoques curriculares; vocações; relação teoria-prática; interdisciplinariedade; etc;
- Perfil profissional priorizado; avaliação do desempenho estudantil; etc;

Parte III - Alunados e egressos

- Alunado: características do profissional formado; promoção, evasão e tempo médio para a formatura; preparo dos concluintes; etc;
- Inserção e características do mercado de trabalho atual e futuro;

Parte IV - Avaliação do termo de referência específico

Parte V - Resultados: Avaliação global do curso

- Qualidade do curso; integração com o mercado de trabalho e outros setores; capacitação e atualização dos egressos; etc;

Parte VI - Observações e recomendações globais finais

Parte VII - Comentários, críticas e sugestões sobre o procedimento de avaliação

Análise e divulgação dos resultados

O relatório da avaliação externa de curso é um documento analítico e já apresenta no seu bojo conclusões, sugestões e recomendações, prescindindo de qualquer instrumento para a sua análise.

Os questionários do processo de avaliação interna do ensino de graduação baseiam-se em questões fechadas, estruturadas em escalas nominais de cinco pontos, aí consideradas escalas de frequência, importância, relevância, etc. Tais questões são tratadas através de distribuições de frequências e tabelas de cruzamentos, e medidas estatísticas a partir de uma associação de pontos às classes das escalas. As poucas questões abertas existentes têm um tratamento em separado, em geral, baseado na criação a posteriori de opções de resposta e consequente classificação. As distribuições de frequências e as medidas estatísticas permitem a análise de cada um dos quesitos avaliados por tipo de respondente (professor-aluno) e a comparação entre quesitos diferentes.

Tanto na avaliação de disciplina e desempenho docente, quanto de curso, elaboraram-se relatórios avaliativos que, além das distribuições de frequências e medidas estatísticas de cada item avaliado, emite também mensagens avaliativas que verificam a coincidência ou não na avaliação de professores e alunos além de estabelecer um juízo de valor a respeito do resultado de cada item. Estes juízos são obtidos a partir de mensagens pré-elaboradas, selecionadas pelo computador a partir das distribuições de frequências observadas.

Comparação professor-aluno

Em cada dimensão a ser avaliada, os questionários de professor e de aluno foram construídos de forma idêntica, sempre que possível, permitindo uma comparação dos perfis de respostas de docentes e discentes. Objetivando uma maior precisão às análises, do que a simples visualização permitida pela representação gráfica dos perfis, buscou-se o auxílio de coeficientes especialmente desenvolvidos para análise de perfis, tais como o Coeficiente de Congruência Simples e o Coeficiente de Similaridade Configuracional (Serafini, 1981, 1988). O coeficiente de congruência simples refere-se à coincidência entre a situação observada (avaliação feita por professores e alunos) e a situação desejável representada pelo valor mais alto da escala usada, com respeito a cada um dos objetos de

avaliação. Assim, no nosso caso específico, procura-se calcular a congruência entre os resultados obtidos (as médias das respostas de professores e de alunos) e os parâmetros normativos para cada aspecto ou dimensão avaliada (o ponto mais alto da escala). Somando-se às possibilidades de análise introduzidas pelos coeficientes de congruência, foram utilizados os coeficientes de *similaridade configuracional* entre os perfis avaliativos de professores e de alunos. Similaridade configuracional refere-se ao grau de semelhança ou discrepância entre as tendências de avaliação de professores e alunos com respeito a cada um dos itens pesquisados. O objetivo deste cálculo é o de conhecer o grau de avaliação de professores e de alunos com vistas à melhor compreensão dos acertos e dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Comparação com os resultados médios do departamento e da instituição

Os relatórios de avaliação de disciplinas e desempenho docente apresentam, além dos dados específicos da disciplina, os resultados médios da totalidade das disciplinas sob responsabilidade daquele departamento, possibilitando a comparação entre eles. Os resultados da avaliação de cada curso podem ser comparados com os resultados médios relativos à totalidade dos cursos avaliados na universidade.

3 - Resultados e usos da avaliação

A sistemática de avaliação dos cursos de graduação, aqui apresentada constitui-se em uma das dimensões da proposta global de avaliação desenvolvida na Universidade de Brasília no período 1988-93. Ainda que privilegie uma das atividades fundamentais de uma universidade, o ensino de graduação, não desconsidera a profunda interrelação existente entre esta e as demais dimensões de avaliação; ao contrário, busca captar a interferência e a contribuição das atividades administrativas, de pesquisa e de extensão universitárias no desenvolvimento do ensino de graduação. Sem perder a perspectiva global, a estratégia metodológica recomenda o aprofundamento em cada uma das dimensões, tomadas em cada caso, como unidade de análise.

A avaliação do ensino de graduação, desenvolvida sob esta ótica e apresentada em relatórios nos moldes já descritos, possibilita a produção de resultados em dois níveis distintos:

- a) aqueles relativos à unidade de análise, que tanto podem ser os indivíduos (isto é, servidores docentes ou técnico-administrativos e alunos) quanto as instâncias institucionais (departamentos, cursos, faculdades);
- b) aqueles relativos à instituição acadêmica como um todo, seja em sua constituição interna, seja em sua interrelação com a sociedade e com a

ciência, o que vai expressar o cumprimento (ou não) de sua função institucional. Assim, os resultados possibilitam que sejam alcançados os objetivos da avaliação tanto em relação à *autoconsciência* de cada indivíduo, setor ou da instituição como um todo, quanto em relação à *tomada de decisão* individual ou institucional. Em ambos os casos, oferecendo os elementos para que a melhoria do desempenho e da qualidade da instituição acadêmica, finalidade precípua da avaliação, seja alcançada.

Vejamos alguns exemplos derivados da experiência desenvolvida de avaliação do ensino de graduação. Os relatórios contento resultados individuais de avaliação de disciplinas e de desempenho docente ofereceram, ao professor e à cada uma das instâncias institucionais, os elementos para identificação e busca de superação de dificuldades relativas à clareza e adequação de objetivos, à pertinência e qualidade dos conteúdos desenvolvidos e dos materiais didáticos e bibliográficos utilizados e à adequação e papel pedagógico da sistemática de avaliação de aprendizagem adotada. Oferecem, ainda, subsídios acerca do desempenho científico-tecnológico e didático-pedagógico do docente, interação professor-aluno, interdisciplinaridade na vivência acadêmica.

Os relatórios de avaliação de cada curso ofereceram elementos relativos às características do perfil profissional visado pelo curso, seja do ponto de vista técnico seja do ponto de vista político-social, à qualidade dos conteúdos curriculares, entre outros elementos avaliadores das condições técnicas e dos procedimentos pedagógicos indispensáveis ao aperfeiçoamento do curso.

As percepções de professores e de alunos, acerca do mesmo objeto ou de experiência vivenciada em comum, apresentaram uma nítida tendência: há uma clara convergência de percepções, isto é, ambos os grupos, em geral, avaliam da mesma forma, com uma pequena diferença. Os alunos, quando avaliam o professor, tendem a ser mais rígidos, avaliando menos favoravelmente do que os professores fazem a si próprios. E a recíproca também é verdadeira: os alunos tendem a ser mais condescendentes consigo mesmos quando fazem sua auto-avaliação. Esta constatação é da maior relevância do ponto de vista metodológico: de um lado, corrobora nossa hipótese inicial de que os alunos - e não apenas os professores - são fontes fidedignas de avaliação; de outro, indica que o instrumento de coleta de informações utilizado - questionário - é adequado ao tipo de pesquisa avaliativa realizada.

Por outro lado, o relatório da comissão externa de avaliação de curso oferece elementos comparativos e isentos que certamente subsidiam ações corretivas mais apropriadas e efetivas. Os avaliadores externos tomam por base vários subsídios avaliativos oferecidos pela instituição (informações cadastrais e resultados de auto-avaliação, entre outros), aos quais acrescentam sua experiência e conhecimento acerca do desenvolvimento da área no País e no exterior (quando pertinente), das tendências do mercado trabalho e das transformações científicas,

tecnológicas e sociais. Buscam, assim, de forma global, apontar os caminhos para o aperfeiçoamento do curso em particular, mas também da própria instituição, com vistas ao cumprimento de seu compromisso com a ciência e com a justiça social.

A metodologia de avaliação desenvolvida na Universidade de Brasília tem subsidiado projetos avaliativos em implementação em outras universidades brasileiras. Ofereceu fundamentos, também, para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) proposto pelo Ministério da Educação ao sistema universitário público e privado do País, no biênio 93/94.

Ao longo do desenvolvimento e implementação da proposta de Avaliação Institucional da UnB, participaram, além dos autores: Oscar Serafini, Jorge Cordon, Bernardo Kipnis, Lúcia Franca Rocha e Olimpio Sabino Lourenço. Muitas outras pessoas contribuíram para este trabalho: professores e alunos da UnB, coordenadores de cursos de graduação, que, além de sua participação como avaliadores, contribuíram na construção e desenvolvimento da proposta. A todos fica creditado o reconhecimento dos autores.

Referências:

- BELLONI, I. - *"Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente"*. Em Maria de Lourdes Fávero (org.), *A Universidade em Questão*, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- BUARQUE, C. - *Na Fronteira do Futuro (O Projeto da UnB)*, Brasília: Editora UnB, 1989.
- CAI - *Avaliação do Ensino de Graduação - Teste de Metodologia*. Brasília: Editora UnB, 1987.
- SERAFINI, O. *Indicadores Avaliativos De La Distancia Evaluativa: Coeficientes y Congruencia Simple y Ponderada* (mimeo) - Brasília, junho, 81
- SERAFINI, O., *Coeficientes ES1 y Es2 de Similaridade Configuracional entre Perfis Avaliativos* - Assunción - Paraguai - 1988.

A Avaliação universitária: utopia ou requisito da modernidade

Maria Amélia Sabbag Zainko

Professora da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Paraná. Atualmente Vice-Reitora da Ufpr

A política de avaliação que vem sendo desenvolvida de forma sistemática na UFPR, nos últimos 6 anos, tem como pressuposto de ação o entendimento de que "é fundamental avaliar para ter base de decisão; para definir projetos para a instituição; para reformular conceitos, desde o próprio conceito de modernidade, até o de ensino, de pesquisa, de extensão e de eficiência administrativa" (Faraco, 1991).

Entendida a avaliação como uma opção política vinculada a um dado projeto educacional, na Universidade ela deve ter como perspectiva colocar em evidência a produção do saber, contribuindo de maneira significativa para a criação, difusão e consumo de um bem que é de todos - o conhecimento.

Nos tempos atuais que segundo Habermas, 1989, se caracterizam como "uma época de continuidade dos tempos modernos, rechaçando as teses que afirmam que vivemos em uma era pós-moderna" (Ghiraldelli Jr,1994), é preciso resgatar na Universidade os fundamentos da modernidade fundados na ciência e na técnica e em um sujeito que é "logos" e por isso mesmo deve ser capaz de romper com o tradicional, com o estático, com o acrítico.

Numa visão moderna e frente às exigências do mundo contemporâneo, a Universidade Brasileira deve encontrar formas de enfrentamento da crise em que vivemos encaminhando um projeto pedagógico que leve em conta as condições político-sociais da nossa população, ousando formar, cada vez mais, a maioria

dos homens, a partir de uma proposta político-institucional que estabeleça efetiva relação com a sociedade.

Para tanto, é preciso que se pense e repense a cada momento, a partir de práticas sistemáticas de avaliação como uma salutar maneira de prestar contas à esta mesma sociedade e de se auto-conhecer.

É esse auto-retrato referenciado a três aspectos estreitamente associados: a avaliação do projeto pedagógico; a avaliação da estrutura curricular e a avaliação do desempenho acadêmico dos docentes que, resgatando como princípio articulador do processo de avaliação a sua função diagnóstica, irá proceder à indicação de situações problemáticas, as alternativas para a correção dos rumos e, portanto, se constituir em poderoso instrumental dialético de identificação de novos rumos para a prática universitária.

Uma prática balizada por conceitos claramente explicitados e pelo engajamento de todos os responsáveis pelo fazer universitário no processo de construção cotidiana e coletiva de uma Universidade em constante aperfeiçoamento.

Uma Universidade que pelo autoconhecimento busca cumprir os desígnios da Modernidade com o olhar voltado para a utopia da construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova Universidade.

1. Antecedentes Históricos da Avaliação

A avaliação, associada à idéia de que a universidade brasileira necessita rever seu projeto institucional, seu papel junto à sociedade, foi amplamente debatida no início da década de 60, quando o movimento estudantil, alguns docentes e outros segmentos sociais propugnaram por uma reforma universitária. O famoso e ainda atual ensaio de Álvaro Vieira Pinto, *A questão da Universidade*, pode ser considerado um marco histórico que, no contexto das lutas pelas reformas de base, representava uma tentativa de estabelecer de forma clara um compromisso, tanto político quanto técnico-científico, com o desenvolvimento e com a transformação da sociedade brasileira.

É preciso destacar ainda que as transformações introduzidas na educação superior, ao longo da década de 60, num extremo e penoso processo que redundou na reforma universitária outorgada em 1968, foram resultados também de uma avaliação de funções desempenhadas pelas instituições acadêmicas consoante um modelo social, econômico e político introduzido pelo governo militar, profundamente distinto daquele que orientara a propugnação pelas reformas de base, "nesse

contexto, a perspectiva foi de avaliar a adequação da atividade acadêmica às necessidades de expansão, de uma economia dependente, internacionalizada, de um modelo econômico excludente” (Belloni, 1989).

Com o advento e a expansão do movimento docente, principalmente nas instituições públicas, uma nova forma de considerar a questão é encaminhada. A partir daí, ganha destaque a preocupação com a qualidade das atividades acadêmicas, sobejamente prejudicadas pela deterioração das condições de trabalho, o resultado palpável de uma política educacional implementada desde meados dos anos 70, em que a ênfase no acessório prejudicava a percepção do essencial.

Passam então a ser preocupações manifestas dos educadores as propostas acerca da necessidade da (re) definição do projeto político institucional, bem como a importância da análise da estrutura curricular dos cursos, das atividades de ensino, pesquisa, extensão e do desempenho docente.

Esses antecedentes ajudam a compreender de forma ligeira a trajetória da avaliação na universidade, mas não justificam completamente o grande interesse que essa questão desperta hoje.

“A razão principal parece decorrente de uma tomada de consciência acerca de algo genericamente denominado crise da universidade que mobiliza segmentos acadêmicos do governo e mesmo na sociedade civil” (Belloni, 1989).

Uma crise que decorre muito mais de uma mudança e/ou frustração de expectativas de diferentes segmentos sociais em relação às funções das instituições acadêmicas.

A educação superior que envolve, além do ensino, também a pesquisa e a extensão, em muitos casos vem deixando de servir sistematicamente a determinadas aspirações ou interesses; por isso, passa a ser criticada, tornando evidente a necessidade de redefinição da sua função social e científica, mediante um novo projeto institucional - equivale dizer pedagógico - intrinsecamente articulado aos interesses dos diferentes segmentos sociais, resultante da nova conjuntura político-econômica vivenciada pela sociedade.

Nesse sentido, e tentando enfrentar o desafio no atual momento histórico e político, não é possível pensar na educação, seja ela de que nível for, senão enquanto totalidade, ou seja, como processo educativo que se desenvolve de forma global e articulada, onde as ações concorrem para um crescimento da visão de mundo dos alunos, através da compreensão da realidade, da abertura intelectual, do desenvolvimento da capacidade de interpretação e da produção do novo. Um novo que brote do velho pela sua incorporação e transformação, e não simplesmente novo porque o importante é a inovação.

2. Os Principais aspectos da avaliação

2.1 Avaliação do Projeto Pedagógico

Claramente explicitado ou não, fruto de discussão ampla, envolvendo os diferentes segmentos que compõem a comunidade acadêmica ou não, a verdade é que toda universidade tem o seu projeto pedagógico. Alguns, dando conta de que a universidade é o lugar que a sociedade reservou como espaço por excelência para a criação e transmissão sistemática do saber universal; outros, expressando uma visão simplista de ensino superior, preocupada quase que, exclusivamente, com a transmissão parcial do conhecimento.

É bem verdade que, refletindo no seu interior as contradições presentes na sociedade, a universidade, mais do que produzido um saber comprometido com a educação da maioria, tem-se preocupado com a transmissão do saber elaborado. Não que essa transmissão seja dispensável, ou menos importante, de vez que o saber elaborado é ponto de partida e ponto de chegada para novas concepções. O que se verifica é que essa transmissão/assimilação é discutível até nos seus próprios limites, por assumir muitas vezes uma postura acrítica, que se caracteriza não só por recortes discutíveis no conteúdo, como também por não considerar as perspectivas históricas e ideológicas do saber que se cristalizam e se reificam, assumindo feições de explicação última e neutra.

Os avanços conseguidos na busca de explicitação de um projeto político institucional, equivale dizer pedagógico, tem sido objeto de amplas discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação e têm permitido às Universidades Brasileiras um amplo movimento no interior dos cursos visando adequá-los às exigências da contemporaneidade. A revisão das propostas pedagógicas dos cursos têm como parâmetros: as necessidades impostas pelas condições político-sociais da nossa população; a imprescindibilidade da democratização do acesso ao ensino superior e a garantia de permanência dos alunos nos quadros universitários participando de um processo de formação que tem como pressuposto fundamental a qualidade do ensino.

2.2 Avaliação da Estrutura Curricular

As propostas de avaliação dos cursos tomam por base as estruturas curriculares vigentes em nossas universidades e procedem a uma ampla análise de programas, conteúdos e metodologia, aproximando-os das determinações resultantes da dinâmica da sociedade e da cultura.

Como conseqüência, é fundamental que cada currículo de curso reflita a organização do conhecimento socialmente acumulado e a articulação dos agentes

e instrumentos teórico/metodológicos indispensáveis à apropriação do saber, revelando, em última instância, o esforço comum necessário à busca e à construção do compromisso histórico da universidade.

Nesse sentido, a avaliação entendida como processo cíclico de ver, julgar e agir, para responder ao compromisso de transformação social e da superação da fragmentação do processo pedagógico, deve ter como finalidade primeira a verificação de como o conhecimento está sendo incorporado pelo aluno e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo.

A partir desta compreensão e respaldada pelo encaminhamento que dá a esta questão, NEIDSON RODRIGUES (1984) "*Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei de física que constituem o objeto do ato educativo*". Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do aluno para compreender o mundo. Mais importante que o educando saber responder a tantas questões de História e demonstrar o domínio das regras gramaticais da língua portuguesa, é ele ser capaz de, através do aprendizado da História, entender o processo de construção do social humano e, através do aprendizado da língua, desenvolver a sua competência lingüística. Acrescente-se a isso o que podem as Ciências, a Matemática, a Geografia, a Educação Artística e outros conteúdos para abrir a visão de mundo dos alunos e termos como resultado o seu crescimento intelectual, moral, crítico, político e profissional, que está em jogo, de modo global, no processo educativo. Logo, é isso que deve ser avaliado.

Tal avaliação não pode acontecer de maneira individual, segmentada e isolada... Ela deve ser considerada pelos educadores como uma tarefa coletiva de todos e não uma obrigação formal, burocrática e isolada do processo pedagógico.

A associação dessa forma de encaminhar a avaliação, com a explicitação do projeto pedagógico de cada instituição de ensino superior e com a avaliação das estruturas curriculares, a partir de uma concepção adequada de currículo, remete, necessariamente, para a questão da avaliação do desempenho docente.

2.3 Avaliação de Desempenho Docente

Entendido como a face mais complicada da questão da avaliação, o desempenho docente vem sendo fruto de intensas discussões nas universidades que se envolvem com a questão da avaliação.

Tendo como estratégias a avaliação interpares, a avaliação externa e a avaliação pelos discentes, essa tarefa se tornará inócua se os professores não tiverem as suas funções balizadas pelas definições contidas no projeto pedagógico da universidade, situado num dado espaço e tempo, e, a única maneira de garantir um processo de construção coletiva de uma proposta de universidade que responda às necessidades do nosso tempo.

3. O Modelo de Avaliação em Desenvolvimento na UFPR

A avaliação institucional constitui, desde há muito tempo, preocupação na Universidade Federal do Paraná.

Várias foram as tentativas de desencadeá-la de maneira mais formal, assim como muitos foram os atores desse processo que hoje ganha tamanha importância.

Sem citar as experiências mais remotas, até para não correr o risco de estabelecer um retrato pouco fiel dos esforços empreendidos, centro a minha exposição tendo como marco 1988, quando foi constituída a Comissão de Avaliação Institucional da UFPR, por indicação da então Pró-Reitora de Ensino e Pesquisa, Prof^a Suzana Munhoz da Rocha Guimarães e com a total aquiescência do Magnífico Reitor, Professor Riad Salamuni.

Naquela oportunidade, a primeira grande questão que se colocava era a de trazer para o interior da universidade os resultados do debate que se travava em relação a uma questão tão polêmica, objetivando criar o espaço necessário para desencadear o processo de forma sistemática.

Teve então origem a série Cadernos de Avaliação que, em seu primeiro número, trazia como subsídios o posicionamento de várias entidades oficiais sobre a questão da avaliação e um texto de diretrizes para a avaliação na UFPR, elaborado pela Comissão constituída pelos professores: Carlos Roberto Antunes dos Santos, César Augusto Ramos, Acácia Zeneida Kuenzer, Maria Amélia Sabbag Zainko, Odilon Carlos Nunes, Maria Lúcia Accioly Teixeira Pinto e Glaci Zancan.

A partir daí, seminários foram realizados, documentos publicados (o Caderno 2 documentava as experiências de seis coordenações de curso, em processo de reformulação curricular) culminando com um posicionamento oficial de que o caminho mais natural era o de se partir da avaliação dos cursos, onde a sensibilidade para o enfrentamento dos problemas era bem maior, e também porque, entendendo-se de forma ampla as possibilidades de atingir uma proposta de caráter mais global, esta estava de certa forma assegurada.

Das experiências em desenvolvimento, ganhou destaque pelo caráter inovador e pela abrangência a Reestruturação Curricular do Curso de Medicina.

3.1 A avaliação do Curso de Medicina como perspectiva de avaliação do projeto pedagógico da Universidade

A questão da avaliação institucional, tanto na sua perspectiva mais ampla, que envolve, além da estrutura curricular, o desempenho acadêmico de docentes e discentes, quanto na perspectiva mais imediata, como a da revisão e atualização

dos cursos, é sempre questão polêmica e que demanda clareza no encaminhamento das formas de enfrentamento dos problemas.

A experiência de Reestruturação Curricular do Curso de Medicina conta com uma história rica em avanços, recuos, grandes debates e, principalmente, um envolvimento cada vez maior de dirigentes, professores, alunos e diferentes segmentos organizados da sociedade civil, e enquanto processo aponta, indubitavelmente, para os caminhos que deverão ser trilhados pela área de Graduação das Universidades Brasileiras, na busca de projetos pedagógicos que - por articularem efetivamente ensino, pesquisa e extensão - resgatem a qualidade da formação profissional que vem sendo ministrada em cada curso, guardadas as suas especificidades.

A base fundamental de sua sustentação repousa no convencimento dos membros do Colegiado, de que um curso com a necessária eficiência, deve apresentar uma dinâmica interna na qual o ato pedagógico seja uma perspectiva de condução dos alunos pelos caminhos da aquisição e da produção do saber superando a simples transmissão de saberes, entendidos como prontos e acabados, desvinculados das exigências do desenvolvimento social e cultural.

Tendo como norte a formação de um profissional competente técnica e politicamente, como condição para torná-lo cidadão apto, a participar efetivamente das transformações sociais que se impõem de forma imperiosa, para a conquista de uma qualidade de vida mais justa e mais humana, a proposta assentou-se em três princípios fundamentais:

- **resgate da qualidade do ensino** - que implica, em um dado momento histórico, na compreensão dessa qualidade como uma opção política de cada curso no contexto do projeto de Universidade que se tem;
- **o eixo da avaliação institucional centrado no Currículo** - entendido não como documento (grade) e mero processo de repasse de conteúdos acabados mas, em sua perspectiva mais completa que envolve o desempenho acadêmico de docentes e discentes, bem como todo o esquema de meios para a consecução de um fim - O Homem Educado - síntese das múltiplas relações institucionais;
- **a prática avaliativa como um processo unitário de acompanhamento, controle e avaliação** - que envolve coletivamente profissionais médicos, egressos, docentes e discentes na identificação e na análise das questões concretas, postas pelo desenvolvimento do curso, face às exigências da sociedade.

Mesmo de posse dessas definições, o movimento inicial de revisão do currículo se mostrou incômodo e polêmico.

Havia sempre no ar a expectativa de se obter de imediato a forma acabada, o "documento mágico" resultante da revisão do currículo.

Foi necessário um trabalho bastante significativo na base, para tornar claro, que ao se iniciar um processo de avaliação de um curso, concepções fundamentais devem estar claramente identificadas para serem analisadas, debatidas e assumidas por todos os que participam do processo.

Neste sentido, a principal concepção presente durante todo o processo é a de que o Currículo é reflexo do conjunto articulado das atividades nucleares que caracterizam o curso, em consonância com um projeto de Universidade vinculado a uma determinada formação social.

Diferentemente do programa ou elenco de disciplinas, ele deve refletir a dinâmica da organicidade do esforço acadêmico, de tal sorte que, a partir desse movimento, são determinadas as condições para a transmissão/assimilação do saber sistematizado.

Na aceção do termo, somente uma escola, um curso, ou uma faculdade em pleno funcionamento se constitui no currículo propriamente dito. Em última análise, currículo é uma comunidade educativa em total exercício de sua natureza e especificidade, no tempo e no espaço.

Assim, para se caracterizar um curso universitário, não é suficiente a posse por uma pessoa ou agrupamento de pessoas do saber sistematizado. É fundamental que se elabore uma síntese das condições de sua transmissão/assimilação o que supõe dosagem e sequenciamento desse saber, de tal forma que se possibilite, a todos os interessados, a gradual passagem de uma instância de não domínio do conhecimento para uma instância de domínio pleno. É nessa distribuição escalar do saber sistematizado com objetivo de transmissão/assimilação, no espaço da formação universitária em um dado tempo, que se apreende a natureza e especificidade do "saber escolar", do saber acadêmico.

Tal saber tem indissociadamente seu conteúdo e forma integrados no currículo do curso.

O currículo representa, portanto, a organização do saber socialmente acumulado e a articulação dos agentes e instrumentos teórico/metodológicos, indispensáveis à apropriação do conhecimento, revelando em última instância, o esforço comum necessário à sua busca e construção, ou seja, o compromisso histórico da Universidade.

Sendo o currículo o eixo articulador da proposta de avaliação do Curso de Medicina, a sua concepção abrangente, impõe como necessidade a revisão dos conceitos de ensino-aprendizagem - que passa a ser entendido como "apropriação ativa e crítica do conhecimento"-; e de avaliação da aprendizagem - que deixa de centrar-se exclusivamente nos resultados, para assumir a sua função diagnóstica - e dessa maneira, constituir-se em poderoso instrumental dialético de identificação de novos rumos para a prática universitária.

Essas revisões foram desencadeadas, por meio de um importante movimento de confronto, entre as diferentes concepções presentes no processo de ensino das ciências médicas e de identificação de novos rumos a partir da análise dos caminhos e descaminhos do recém formado, frente aos desafios que lhe impõe o mundo do trabalho.

Dessa maneira foi possível captar os indicadores para uma proposta de formação de um profissional médico com a competência técnica e o compromisso político de uma atuação efetiva no processo de desenvolvimento social e cultural.

Metodologicamente, a proposta - coordenada pelo Colegiado de Curso, com o assessoramento de um grupo Gestor de Pesquisas, (grupo este composto também por profissionais ligados ao Setor de Educação e em atuação junto à Coordenação Geral dos Cursos de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação) - foi balizada pelas concepções fundamentais analisadas, debatidas e assumidas pelos participantes e tendo como o poeta a certeza de que *"Caminhante, o caminho se faz ao caminhar"*.

Os resultados obtidos têm sido objeto de divulgação ampla, tanto interna quanto externamente, por meio de discussões, de documentos escritos - os Cadernos 4 e 8 da série Cadernos de Avaliação - editados pela Pró-Reitoria de Graduação, - tratam exclusivamente da questão do currículo de medicina e o modelo vem sendo utilizado, guardadas as especificações de cada curso, para a orientação do processo de avaliação institucional na UFPR, tendo como eixo articulador a questão do currículo.

3.2 A avaliação dos cursos noturnos como perspectiva de avaliação da estrutura curricular (conteúdos, programas e metodologia)

A inclusão da avaliação dos cursos noturnos como parte essencial do Programa de Avaliação Institucional, tendo como eixo articulador a questão da relação educação e trabalho, partiu da compreensão de que o acesso a um processo igualitário de educação é direito de todo cidadão e dever do Estado.

Tomou-se como base científica que é o trabalho, enquanto princípio educativo, que deve presidir a formulação das propostas de organização e funcionamento desses cursos, principalmente porque:

- as condições político-sociais contemporâneas impostas ao nosso País são severas, e os poucos que chegam à universidade pública cada vez mais necessitam lutar pela sobrevivência, estando impossibilitados de dedicação exclusiva à vida estudantil;

- é por intermédio desses poucos que podemos chegar a influir em alguns mais, ousando um passo, por menor que seja, no sentido da transformação;

- a crescente demanda aos cursos noturnos da universidade tem caracterizado suficientemente o quadro das necessidades educativas e de sobrevivência em nosso contexto;
- repensar o ensino noturno, como compromisso da universidade pública com a competência que o nosso tempo exige, é tarefa que não mais pode ser adiada.

Metodologicamente, a proposta envolveu a realização de pesquisa empírica, levada a efeito junto a professores e alunos em atuação nos cursos noturnos, visando ao alcance dos seguintes objetivos:

- Aprofundar os conhecimentos acerca da realidade do ensino noturno na UFPR:
 - pela consulta aos dados do real na sua manifestação aparente, em nível de conhecimento empírico-sensível;
 - pela análise do processo de constituição desses cursos;
 - pelo estudo da situação concreta apresentada pelos cursos, a partir da manifestação de seus agentes na sua prática cotidiana, levando em conta suas possibilidades e limitações.
- Identificar as possibilidades de intervenção na realidade dos cursos noturnos.

Os resultados obtidos e sistematizados em termos gerais constituem-se no objeto da publicação do Caderno nº 6 da série - Cadernos de Avaliação.

A análise qualitativa dos dados e das representações que alunos e professores fazem de seus cursos, manifestada por discursos efetuados nas questões abertas e cujas análises de conteúdos são objeto do Caderno nº 7 da mesma série, aponta, indiscutivelmente, para uma revisão da proposta pedagógica dos cursos noturnos.

Sem essa revisão, que implica modificação, reformulação profunda das propostas pedagógicas vigentes em nossos cursos noturnos, em função do conhecimento de suas realidades, a análise das manifestações dos que constroem o cotidiano desses cursos continuará a ser apenas um exercício acadêmico, e a almejada possibilidade de transformação permanecerá no horizonte da utopia de uma nova universidade.

3.3 A avaliação do desempenho docente como perspectiva de avaliação da eficiência do projeto de universidade que buscamos

Mesmo com diferentes estratégias de avaliação (inter pares, por comitês, pelos discentes) o desempenho docente vem sendo avaliado, tendo como eixo

articulador a construção coletiva de um projeto de universidade centrado na razão produtividade/competência que se traduz pela busca de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como princípio fundamental a compreensão de que um professor universitário competente tem a sua prática balizada pelas ações desenvolvidas nas três funções-fim da universidade, estabeleceu-se uma proposta que envolve o trabalho integrado com as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Cultura, Recursos Humanos e Assuntos Estudantis, a Comissão Permanente de Pessoal Docente e o Conselho de Ensino de Pesquisa.

Metodologicamente, essa proposta envolve desde aspectos institucionais normativos que implicam revisão de legislação, até aspectos estruturais que buscam - a partir de limites e possibilidades - superar a fragmentação existente na prática universitária, transformando a todos em protagonistas de um projeto de uma nova universidade.

Como resultados palpáveis dessa ação tem-se hoje:

Uma nova proposta de avaliação do desempenho didático dos docentes, envolvendo as atividades-fim e de administração da universidade.

O desenvolvimento de um sistema de Avaliação da Produtividade Docente, em ação conjunta e efetivamente integrada com as demais pró-reitorias-fim e de Recursos Humanos.

A avaliação da carga de trabalho do docente, a partir da análise dos planos departamentais e dos dados em disponibilidade no Departamento de Assuntos Acadêmicos.

A avaliação do docente pelo discente na perspectiva da avaliação das disciplinas, realizada no ato da matrícula, a partir de instrumentais simples, mas abrangentes, do ponto de vista das informações sobre objetivos, conteúdos, metodologia, relação professor/aluno, sistema de avaliação da aprendizagem.

A auto avaliação docente como decorrência da análise do previsto/realizado em relação aos planos individuais de trabalho, elaborados no início de cada exercício letivo.

Como parte do processo mais abrangente a auto-avaliação docente, configura-se como momento de reflexão, de colocação da perspectiva individual no contexto do projeto coletivo.

Traduz-se em oportunidade impar para que se responda a inquietante questão: em que medida eu como professor, a partir das condições que me têm sido dadas, ou não, venho participando do esforço de construção de um projeto de Universidade comprometido com a qualidade do ensino, da pesquisa e da

extensão, desenvolvido no processo de formação de cidadãos/profissionais que deverão atuar na sociedade como agentes de transformação?

Por outro lado, constitui-se em instrumento ágil de diagnóstico de situações que devem prontamente ser corrigidas redirecionando projetos e indicando prioridades no sentido de dotar cada Setor, cada Departamento e cada Coordenação de Curso de condições objetivas de funcionamento.

As manifestações dos docentes que respondem os questionários permitem visualizar claramente as medidas prioritárias, a serem adotadas ao mesmo tempo que indicam, na maioria das vezes, ainda, uma visão muito particular de cada docente face a sua atuação enquanto membro da comunidade universitária da UFPR.

Essa forma individualizada de participação no processo, associada ao elevado número daqueles que sequer se dispõem a participar, indicam a necessidade de disseminação do conceito adequado de avaliação, para que ela possa efetivamente ser instrumento de mobilização da comunidade de docentes na construção de um projeto de Universidade comprometido com o binômio eficiência/qualidade.

4. O Estágio Atual*

O desenvolvimento sistemático da avaliação na UFPR, tendo a graduação como fio condutor, resultante do esforço dispendido ao longo dos últimos anos, e a conscientização pela comunidade universitária da sua importância e necessidade possibilitam que se delineie, presentemente, um elenco de temas prioritários para a efetivação e a consolidação do processo enquanto projeto global de avaliação em todas as instâncias. Deste modo, destacam-se entre outros:

- . a questão das licenciaturas e a formação do educador;
- . o ensino noturno;
- . as condições de acesso e permanência de alunos, professores e técnicos administrativos na UFPR;
- . a prática pedagógica dos docentes;

* in ZAINKO, M.A.S. e TEIXEIRA PINTO, M.L.A.: Avaliação Institucional na UFPR: trajetória de um projeto que se constrói coletivamente. Texto apresentado na Universidade Católica de Pernambuco, Recife, março de 1995.

- . a produção do conhecimento e as condições concretas para a pesquisa;
- . a socialização do saber e as relações da Universidade com a sociedade;
- . a orientação acadêmica;
- . o acompanhamento dos egressos;
- . a gestão universitária em todos os níveis.

Para dar seqüência a este projeto de avaliação, intensificando a discussão com a comunidade universitária e sensibilizando-a para uma participação mais efetiva, foi redefinida, no início de 1994, a composição da Comissão de Avaliação Institucional existente na PROGRAD, vinculando-a ao Gabinete do Reitor. Garantida a participação de representantes das Pró-Reitorias, do Setor de Educação, do corpo de Coordenadores de Curso, da Comissão Permanente de Pessoal Docente, da Comissão Permanente de Pessoal Técnico Administrativo, do Diretório Central dos Estudantes e sob a presidência da Vice-Reitoria, a atual Comissão tem condições asseguradas pelo respaldo institucional de coordenar a política de avaliação em todos os âmbitos da Universidade. Articulando comissões setoriais a serem implantadas com vistas a um controle e acompanhamento mais efetivos das diferentes ações em desenvolvimento nas diversas unidades, a Comissão de Avaliação Institucional passa a interagir com a Coordenação de Planejamento Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças -PROPLAN, de forma a estabelecer na UFPR a cultura de que planejamento e avaliação são elementos de um mesmo *continuum* e devem sistematicamente orientar os processos de tomada de decisões nas várias instâncias.

Deste modo, integrada à proposta nacional do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, a UFPR elaborou para o biênio 94-95 seu Projeto de Avaliação Institucional. A avaliação, ainda que centrada na Graduação enquanto polo irradiador, passa a abranger todos os aspectos da vida universitária, consolidando as medidas e iniciativas que já estavam sendo implantadas em outras áreas, como por exemplo, a gestão financeira e de recursos humanos.

Além da continuidade e ampliação dos trabalhos e sistemáticas até então desenvolvidos, visa-se com este projeto:

- . a reorganização da estrutura institucional para o planejamento, a implementação e o acompanhamento do processo avaliativo;
- . a consolidação e a descentralização, no interior da Universidade, do controle e acompanhamento das ações desenvolvidas;
- . a adequação da metodologia utilizada aos parâmetros nacionais, permitindo a análise da eficiência e da eficácia da Universidade brasileira em seu conjunto.

Para o atingimento destes objetivos são propostas as seguintes metas:

- . criação de estrutura institucional de avaliação;
- . consolidação do diagnóstico institucional;
- . acompanhamento e controle das ações de avaliação institucional em desenvolvimento;
- . implantação de medidas saneadoras a partir das necessidades detectadas pela avaliação institucional.

Ciente das dificuldades que se avolumam no que se refere às Instituições Públicas de Ensino Superior, a Universidade Federal do Paraná tem claro que para o cumprimento de sua função social é fundamental o desenvolvimento de um processo criativo, contínuo e aberto de auto-conhecimento, através de mecanismos de avaliação interna e externa, que conduza à melhoria da qualidade de sua ação em todos os níveis. Sendo assim, a trajetória da avaliação institucional enquanto projeto que se constrói coletivamente configura-se como uma conquista de toda a comunidade universitária em sua luta cotidiana por uma Universidade cada vez melhor.

Neste sentido, a avaliação universitária mais que uma prática em franco processo de consolidação se coloca hoje como requisito fundamental para que a Universidade Brasileira possa viver a plenitude dos desafios cotidianos postos pela Modernidade.

Referências Bibliográficas

- BELLONI, I. *Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo n° 29).
- BUARQUE, C. *Pequeno dicionário da crise universitária*, UFSC, 1992.
- . *O destino da Universidade*, Cadernos APUFPR, n° 1, julho 1991.
- COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DA UFPR. *Diretrizes para avaliação da UFPR*, Cadernos da Avaliação n° 1. Documentos sobre a avaliação da Universidade Pública, Curitiba: PROGRAD/UFPR, 1988.
- FARACO, C. A. *Avaliação e Gestão Universitária*, Cadernos 2. Avaliação na UFPR, Curitiba: APUFPR, outubro, 1991.
- GHIRALDELLI Jr, P. *Educação e razão histórica*. São Paulo., Cortez, 1994.
- . *Arrancar o véu*. Graduação em debate n° 1, UFPR, Curitiba, 1994.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.

- LUCKESI, C. C. *Avaliação Educacional*. Revista ANDES n° 10 e 11.
- PAZ, F. de Moraes. *Utopia e modernidade*, Curitiba, Editora UFPR, 1994.
- PINTO, M. L. A. Teixeira. *A auto-avaliação docente*, Cadernos da Avaliação n° 11. A auto-avaliação docente, Curitiba: PROGRAD/UFPR, 1993.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola*. São Paulo, Cortez. 1985.
- ZAINKO, M. A. Sabbag: *Educação Superior no Brasil: A avaliação institucional como condição para seu desenvolvimento*. Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, vol 15, n° 30. jan/jul 1993.
- . et all: *Avaliação do Currículo do Curso de Medicina. A experiência da UFPR*. Revista Inter-americana de Gestión y Liderazgo Universitario - IGLU n° 3, Canadá, 1992.
- . *A avaliação do docente pelo discente: o experimento da Agronomia*. Cadernos de Avaliação n° 10. PROGRAD/UFPR, 1993.
- . e PINTO, M. L. A. Teixeira: *Avaliação institucional na UFPR: trajetória de um projeto que se constrói coletivamente*. PROGRAD/UFPR (no prelo), 1995.

Avaliação Institucional: pensando princípios

Dilvo I. Rostoff

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.
Atualmente Pró-Reitor de Graduação da Ufsc.

O Movimento Docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Saí para o meu doutorado em 1983; voltei ao país em 1987 e a impressão que tive foi de que nada havia acontecido no país com relação a esta bandeira. Parecia ter ficado dobrada e guardada em algum baú de sótão. Soube, depois, que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) gastou muito dinheiro em reuniões internacionais, que trouxe muitos especialistas estrangeiros ao país, que enviou muita gente em visita a universidades americanas e européias, mas a verdade é que, para as pessoas como nós, envolvidas com os afazeres diários da vida acadêmica, pouco resultado se viu.

Depois, veio a lista dos improdutivos do Goldemberg, e a confusão foi completa, pois a avaliação passou a ser associada à execração pública e tornou-se por algum tempo um tabu, um assunto politicamente, pelo menos, proibido. Talvez os tempos não estivessem maduros para o projeto; talvez uma sensibilidade mais aguçada de nossas autoridades pudesse ter apressado as coisas. Este passado, que infelizmente ainda sobrevive e permanece como um pesadelo bem presente, deixou de ser, durante a gestão de Murílio Hingel, diretriz para o encaminhamento da questão.

A verdade é que, durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),

da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural do MEC. Este passou a exercer o papel não de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador. E isto talvez esteja fazendo toda a diferença. É importante destacar que setenta e uma universidades submeteram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para participarem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O número de participantes é certamente significativo e mostra, sem sombra de dúvida, que o PAIUB passou a ter muitos adeptos, menos de um ano após a criação da Comissão Nacional de Avaliação (julho de 1993) e pouco mais de seis meses após a redação final do Documento Básico (novembro de 1993). As universidades, embora se reservassem o direito da dúvida e, perdoem-me a expressão, de ficar com um pé atrás, pareciam ter perdido o temor na sua relação com o Ministério, pois viram que este entendeu que, como não se cansava de repetir a Professora Maria José Féres, à época Diretora do Departamento de Políticas Educacionais do MEC, "só é possível mudar com a parceria das universidades", mesmo porque qualquer análise revelará que a continuidade de projetos de educação para o país exige organização e articulação das bases. E neste contexto é impossível não lembrar que os Reitores e Pró-Reitores têm, via de regra, vida mais longa em seus cargos do que os Ministros e seus assessores. Como disse recentemente um colega nosso: "ou aborda-se a partir das bases ou aborta-se a partir do topo", insinuando que os ministros, pela sua efemeridade, dificilmente conseguem projetar algo para além da próxima sexta-feira. À efêmera permanência nos cargos há que se acrescentar as, por vezes, caprichosas investidas em novas direções, com total descaso ao que até então foi construído. Só a organização, a articulação e ações efetivas dos que lutam diuturnamente por uma universidade cada vez melhor podem garantir que o planejamento e o comprometimento coletivo e não o espasmo e o capricho pessoal definam o que a educação superior brasileira deve ser.

Acredito que esta abordagem preliminar, um tanto caricaturizada, faz-se aqui necessária, para mais uma vez ressaltar que as universidades públicas brasileiras só conseguem sobreviver se tiverem a consciência de que a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão precisa ser garantida em três frentes de luta e que esta luta nas três frentes tem que se dar concomitantemente. Refiro-me ao que poderíamos denominar de frente política, frente acadêmica e frente administrativa. Qualquer concepção que encare uma ou duas destas frentes como suficientes está fadada ao fracasso. A universidade pode ser extraordinária na qualificação de seu corpo docente, na qualidade de suas aulas, no desenvolvimento de suas pesquisas, mas ela fracassará se a frente política não lhe garantir o mínimo de recursos para equipar salas de aula, para zelar pela segurança dos registros, ou para assegurar a dignidade do trabalho. E o contrário também é verdadeiro:

uma grande quantidade de recursos, por si só, não garante uma boa formação pedagógica, uma pesquisa de alto nível e uma administração eficiente. Ajuda? É claro que ajuda. Acreditar, no entanto, que é possível vencer uma luta tão dura em apenas uma das frentes é como acreditar que é possível ganhar uma guerra com apoio político e sem um exército treinado, ou com um exército treinado sem o apoio político que lhe assegure os recursos necessários à obtenção do instrumental bélico. Ou a luta se dá em todas as frentes, concomitantemente, ou perderemos a guerra. Esta compreensão, tão simples, por alguma razão misteriosa, freqüentemente, escapa a nós administradores.

Isto, embora não pareça, tem tudo a ver com o projeto de avaliação institucional proposto originalmente pela ANDIFES e, após, pela Comissão Nacional de Avaliação, que, gostaria de lembrar, é constituída por representantes de toda a comunidade universitária nacional. Tem tudo a ver porque a avaliação é concebida justamente como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública.

Quais foram, então, os princípios que nortearam a ANDIFES, a Comissão Nacional e o Comitê Assessor na elaboração do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB)? Embora esta seja uma leitura pessoal do texto do PAIUB, creio que os colegas que participaram ativamente das discussões junto à ANDIFES, Comissão Nacional e Comitê Assessor concordariam que à construção do Programa subjazem os princípios que a seguir apresento para reflexão. De uma forma expressa ou implícita, parece-me, os princípios abaixo estão presentes no texto:

1. - Globalidade
2. - Comparabilidade
3. - Respeito à identidade institucional
4. - Não premiação ou punição
5. - Adesão voluntária
6. - Legitimidade
7. - Continuidade

Nestes princípios, creio, está o cerne da concepção do PAIUB, e é o que deveria, em meu entender, nortear cada um dos projetos das universidades brasileiras. Vou tentar explicar por quê.

O princípio da *globalidade* expressa, primeiramente, a noção de que é necessário avaliarmos a Instituição não só a partir de uma das suas atividades. O ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, a biblioteca, os registros escolares, as

livrarias universitárias, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível. É claro que é preciso começar em algum lugar e, na minha percepção, não importa muito onde se começa desde que se comece. Não podemos é adiar as coisas eternamente.

A Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, iniciou com formação pedagógica para os docentes, na visão de que sensibilização não precisa preceder à avaliação, mas pode constituir-se desde logo em uma de suas ações concretas; a Universidade Federal do Paraná, pelo que me consta, iniciou com avaliação do docente pelo discente; e a Universidade de Brasília iniciou por uma longa etapa de sensibilização. Cada instituição precisa seriamente considerar as forças em ação no seu contexto específico e decidir, preocupando-se sempre com o princípio da globalidade, ou seja, com o caráter institucional da avaliação. O desafio, parece-me, está em articular e fazer convergir os esforços avaliativos em andamento nos diferentes setores e nas diferentes funções da instituição.

O princípio da globalidade igualmente guarda uma visão de que o valor que buscamos com a avaliação não pode ser absolutizado a partir de indicadores parciais, por melhor que seja a nossa metodologia, ou por concepções interpretativas que enrijeçam perspectivas. As universidades federais, em particular, por serem instituições bastante complexas, têm sido vítimas constantes deste tipo de avaliação parcializada. Toda a vez que se tenta apresentar um tijolo da casa como se fosse representativo da casa como um todo estamos expressando inverdades e cometendo injustiças. Da mesma forma, concepções interpretativas centradas nos agentes do ensino, da pesquisa e da extensão e que desconsiderem outros possíveis centros de interpretação como as agências, as ações, os propósitos ou o cenário em que se desenvolvem tendem a ser simplistas e a produzir distorções grosseiras.

O segundo princípio do PAIUB é o da *comparabilidade*. A palavra significa no contexto, na verdade, nada mais do que a busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Desde já é importante dizer que O PAIUB não tem por objetivo promover ranqueamento. A idéia é a da comparabilidade, no sentido de buscarmos uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. A verdade é que quando hoje falamos em "aluno" não estamos falando do mesmo conceito nem de unidade à unidade dentro da instituição e, muito menos, de norte a sul do país. Parece inacreditável, mas como recentemente lembrava um colega nosso, há pelo menos oito diferentes significados para a palavra "aluno" em uso no país. A questão complica-se ainda mais quando tratamos de questões como "evasão", "trancamento", "cancelamento", "egressos", "taxa de sucesso" e outros termos do gênero - termos que precisam ser urgentemente definidos. Em fevereiro de 1994 tive o privilégio de participar,

em Brasília, de uma reunião entre a ANDIFES e a nova equipe da SESU. O tema do encontro era “evasão”. Na ocasião, o Secretário de Educação Superior, Décio Leal de Zagotis, abriu a reunião revelando que a evasão nas universidades federais era de 56% e, sem qualquer referência à metodologia utilizada, passou a citar algumas das causas da evasão. A metodologia utilizada, entretanto, é fundamental, não para definir um índice maior ou menor, mas para termos pistas das causas efetivas do problema e para que possamos planejar adequadamente as nossas ações, tanto a nível de curso, de instituição quanto do sistema universitário nacional. Apenas a título de exemplo, há universidades que calculam o índice de evasão pelo tempo médio de integralização do curso, outras computam apenas gerações completas, algumas consideram transferências internas e externas como evasão— outras não. Ou seja, ou uniformizamos a metodologia ou a comparabilidade dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas muito diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais. Foi em função disso que, através da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais e do ensino de graduação, o PAIUB partiu em busca de uma linguagem comum para todas as Instituições de Ensino Superior do país. É uma tentativa de evitar babel, permitindo a comparabilidade e, é claro, a própria compreensão do que acontece em nossas universidades, pois a compreensão é sempre, queiramos ou não, de natureza relacional. Como já dizia o crítico Samuel Johnson, “para sabermos se uma montanha é alta ou se um rio é profundo, é preciso que tenhamos conhecido muitas montanhas e muitos rios.

A comparabilidade, entretanto, precisa vir acompanhada de outro princípio—o do *respeito à identidade institucional*, pois as montanhas menores e os rios mais rasos também têm a sua importância e a sua contribuição a dar. O princípio do *respeito à identidade institucional* busca, justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. As Instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, no seus estágio de desenvolvimento, e não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características. Assim, os dados referentes a uma universidade de ensino, pesquisa e extensão, como as universidades federais, devem ser necessariamente diferentes dos de uma instituição onde, como no caso de 75% das IES do país, a função única, de fato, é o ensino.

Este princípio, associado à metodologia proposta de auto-avaliação, como estágio inicial da avaliação, possibilita que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem ser, ou seja, que reflitam sobre a sua identidade, antes de serem submetidas à avaliação propriamente dita — a avaliação externa. Entendem os elaboradores do PAIUB que “a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam [a instituição]”.

O princípio da *não-punição ou premiação*, embora sempre presente nas discussões da Comissão Nacional e do Comitê Assessor, acabou não ficando registrado no texto final, exceto por uma única frase: “[o processo de avaliação] não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas”. Uma discussão mais aprofundada tornou-se, de certa forma, desnecessária, quando ficou contemplada a questão da adesão voluntária e da legitimidade, sobre os quais pretendo dizer alguma coisa mais adiante.

Gostaria, no entanto, de expressar as minhas preocupações pessoais com relação a esta questão. Considero-a, na verdade, a questão mais delicada e controversa e, por isso mesmo, merecedora da nossa atenção.

Já mencionei o caso da lista dos improdutivos do Goldemberg e as suas consequências, entre as quais a mais nefasta foi a de retardar a aceitação da avaliação institucional nas universidades brasileiras, embora a Universidade de São Paulo, é preciso que se diga, já tenha superado a questão há algum tempo. Tenho, também, plena convicção de que vivemos em um país que premia pouco a excelência, tem pouco respeito à privacidade do indivíduo e, por isso mesmo, comete pequenos atos de execração pública todos os dias. Bastaria registrarmos os verdadeiros atentados públicos à dignidade dos alunos, atentados dos quais tomamos conhecimento diariamente. Não cabe discuti-los aqui, mas é inegável que contam um pouco desta história da nossa cultura. Isto serve apenas para registrar a opinião de que o castigo muitas vezes vêm sem crime e que punimos mais do que premiamos e premiamos muito menos do que deveríamos.

Um exemplo: mais de trinta e dois mil questionários foram respondidos em trinta e cinco dos trinta e sete cursos que recentemente tiveram participação no processo de avaliação do docente pelo discente conduzido na Universidade Federal de Santa Catarina. As avaliações do desempenho docente são, na sua grande maioria, muito boas, com índices surpreendentes de aceitação. O interessante, no entanto, é que não ouvi ninguém ainda propor premiação, mas, ah, como ouvi manifestações dos que querem usar os dados para punir individualidades. Mesmo sendo favorável à premiação em um sistema que tantas vezes trata como iguais os diferentes, triturando a todos e transformando-os em massa uniforme, mesmo assim sou contrário a que punição ou premiação estejam, de alguma forma, associadas à avaliação. A punição que alguns de nossos colegas querem, ademais, observadas as limitações da estabilidade incondicional no serviço público, pode ocorrer hoje com os instrumentos disponíveis. Professores não pontuais, não assíduos, incompetentes, descumpridores de suas obrigações podem, por exemplo, ser punidos com os mecanismos existentes, se punir for julgado fundamental. Basta levarmos a sério a função que exercemos!! Para isso não é necessário um atrelamento a um processo de avaliação institucional, sabidamente complexo e cujos objetivos precisam extrapolar esta questão.

Já podemos de imediato ouvir a contestação: "se ninguém for punido ou premiado, tudo vai continuar como está; os dedicados e competentes não terão chance, a malandragem e a ineficiência tomarão conta das universidades e a avaliação terá sido inútil". A pergunta desta perspectiva é só uma: "Então, para que avaliar se não podemos punir ou premiar"? Ora, não vou discutir aqui os objetivos expressos em, virtualmente, todos os projetos e propostas de avaliação que conheço. Estes invariavelmente dizem algo desse teor:

- *"Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de auto-crítica";*
- *"Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração";*
- *"Avaliar é uma forma de reestabelecer compromissos com a sociedade";*
- *Avaliar é importante para "repensar objetivos, modos de atuação e resultados".*
- *Avaliar é "estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas";*
- *"Avaliar para poder planejar";*
- *"Avaliar para evoluir";*
- *etc.*

Estas colocações todas me satisfazem. Concordo com elas, entendo o seu significado e vejo a sua importância. Quero, entretanto, acrescentar mais uma definição a esta lista de objetivos, pois creio que ela está fortemente presente em todos os projetos de avaliação: *"avaliar para (a) firmar valores"*.

A palavra avaliação contém a palavra "valor" e, por isso mesmo, não podemos fugir desta concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro. Assim que, quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma destas perguntas. Quando perguntamos, por exemplo, se o professor *apresentou* plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor *cumpriu o plano* de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o professor foi *assíduo ou pontual*, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos.

Estas são as formas mais escancaradas de apresentar o que muitas vezes se disfarça, se insinua e se espalha como neutro, mas a avaliação não é neutra como não é neutra ou desinteressada a linguagem. O que temos que assumir com toda a honestidade e franqueza é que 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. Enquanto acreditarmos que apresentar planos de ensino e cumprir planos, ser pontual, ser assíduo, ser claro, etc. são valores importantes, por que não fazer a sua defesa? Pode que amanhã surja alguém que nos convença de que nossos valores são prejudiciais ao ensino e à aprendizagem. Talvez. Se formos, de fato, levados a crer que este é o caso é porque o argumento deve ser muito convincente. Se convencidos, temos mais é que, com humildade, aceitar a mudança.

Para terminar a discussão deste princípio da não-punição e não-premiação, gostaria de dizer que minha intenção ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação—um processo que é penoso e lento porque ele se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever.

Os usos da avaliação para o professor, para o curso, para os departamentos e centros, para a administração das universidades, como um todo, para o sistema educacional do país, como um todo, são inúmeros, razão pela qual considero desnecessário, inconveniente, para não dizer perigoso, atrelá-lo de alguma forma à premiação ou punição — incluído aí a alocação ou não de recursos.

Parece grande a dificuldade de muitas pessoas de compreenderem esta noção da avaliação desatrelada da punição. Somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação—a sua capacidade de construir—tornando-a mero instrumento de classificação. Quando esta visão se enraiza em um espaço como as universidades, que são, por natureza, casas de instrução e não de punição, temos razões sérias para nos preocuparmos. A avaliação precisa ser um processo de construção e não uma mera medição de padrões estabelecidos por iluminados.

Quando paramos para pensar sobre o assunto vemos que, na verdade, são poucos os valores que implicam em culpa. Não pensamos normalmente como passíveis de punição as deficiências intelectuais. Se um aluno escreve mal ou lê mal nossa postura correta não é punir mas chamá-lo para o lado e oferecer o nosso apoio para que tenha oportunidade de crescer. No dia a dia de nossa sala de aula, muitos de nós professores ainda usamos as provas e testes não para construir a aprendizagem, mas para classificar os alunos e, aí sim, unicamente para punir os fracos e premiar os fortes. Nossa prática é uma prática de exclusão e não de

construção da aprendizagem—o que, de fato, deveria ser. O Professor Cypriano Luchesi, creio que foi muito feliz ao comparar a prática avaliativa de sala de aula à preparação de uma bebida a ser servida a amigos que nos visitam. Antes de servir a bebida a nossos amigos, sugere Luchesi, nós a provamos. Se constatamos que falta açúcar, não a jogamos fora; pegamos uma colherinha e acrescentamos mais açúcar. Provamos outra vez; se ainda faltar açúcar, não jogamos a bebida fora, acrescentamos mais açúcar. E assim, sucessivamente, através de “provas” e ações corretivas, até chegarmos à bebida que queremos. A prática avaliativa na universidade, frequentemente, apenas estabelece padrões (muitas vezes caprichosos) de exigência e exclui de seus quadros, joga fora, com assustadora facilidade, talentos que não se adaptarem aos mesmos, pouco oferecendo, no entanto, com vistas a melhorar os processos que possam levar aos resultados desejados. A avaliação da aprendizagem decididamente reforça uma política vigente: de exclusão e não de inclusão, de classificação e não de construção. Este tipo de avaliação choca-se com o que propõe o PAIUB—uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa, não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor.

É claro que há atitudes que devem ser passíveis de punição no mundo acadêmico: o plágio, a cola, a irresponsabilidade, a agressão, a coação, etc., mas estes e outros são comportamentos que já têm, via de regra, punição prevista na própria legislação das IES de todo o país.

Punir, por fim, significa atribuir relevância à culpabilidade. A culpa muitas vezes, entretanto, está diluída entre pessoas, grupos, condições, deficiências, insuficiências, ignorância, aspectos estruturais, indefinições, imperfeições legais, etc., e a atribuição de culpa é muitas vezes complicada e injusta. A punição pode levar, igualmente, a dados forjados e não à verdade, podendo também alimentar resistências políticas ao processo de avaliação, como as vivenciadas na era Goldemberg. O que se busca, repito, é a instalação da cultura da avaliação para que se perceba diuturnamente a importância da preocupação com processos e resultados. Hoje temos, na maioria das universidades, mais normas, regulamentos e legislação do que cobrança de resultados. Esta é a evidência viva de que nos falta a cultura da avaliação, pois de que nos servirão as normas se não tivermos um norte. Conforme ressaltava o Professor Jesus Renato de Gallo Brunet, sem avaliação não há planejamento e, sem planejamento, não há norte. Podíamos acrescentar: sem norte estaremos condenados a uma caminhada sem visão e sem destino.

A Comissão de Avaliação entende ainda que a adesão deve ser voluntária, pois o que se busca vai muito além de constatações específicas e momentâneas geradas por instrumentos de medição ou ponderação, por mais adequados que estes possam parecer. O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da

necessidade de instalarmos na universidade a *cultura da avaliação*—um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar *com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados*. É a esta percepção que chamo de princípio da *adesão voluntária* — e esta deve estar presente tanto na relação PAIUB-IES quanto na participação dos diferentes segmentos e unidades e sub-unidades dentro da instituição. A idéia é de vencer convencendo e não impondo. Se o número de projetos submetidos ao Programa nacional de avaliação indica alguma coisa, cremos que, pelo menos, na relação IES-PAIUB, está correto afirmar que o princípio da adesão voluntária está correto.

A questão da *legitimidade* é outro princípio importante. Se a adesão voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e esta se expressa principalmente de duas maneiras: (1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.

No tocante à legitimidade técnica creio que é importante atentarmos para os riscos do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo—características puramente empresariais que muitas vezes nada têm a ver com a natureza de uma instituição acadêmica que, embora enraizada no presente e existente, precisa estar voltada para o futuro e o que ainda não existe. As universidades não podem aceitar que o imediatismo e o utilitarismo a reduzam às suas limitações e nem aceitar que as suas próprias limitações transformem o mundo em mesmice. A universidade tem na superação do existente, das fórmulas, das técnicas, das receitas, dos métodos, do conhecimento, a sua principal meta. Daí que ela não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente através de seus sistemas de informação. Para usar a metáfora de M. H. Abrams, a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um eficiente trabalho interpretativo os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.

Por último, o princípio da *continuidade* Um processo de avaliação, com as características do aqui em discussão, além dos princípios já apontados, deve ser contínuo. A continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Esta característica longitudinal da avaliação permite também testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos

resultados. Em função deste princípio, o PAIUB prevê a reavaliação como etapa posterior à avaliação externa. Só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da cultura da avaliação—cultura esta fundamental para que o Programa logre êxito.

Estes são, no meu entender, os princípios que construíram a proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A proposta, evidentemente, não se esgota nos princípios. Uma discussão cuidadosa da metodologia e das ações previstas é fundamental para uma melhor compreensão do significado destes princípios no contexto do PAIUB. Temos a certeza de que esta discussão acontecerá com mais intensidade agora que uma proposta de projeto de avaliação institucional está à disposição de todos para ser criticada, aperfeiçoada, reconcebida e reescrita.

Para concluir, gostaria de enfatizar que o assunto “avaliação” é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído. Nosso desafio primeiro, hoje, é seguirmos em busca de uma linguagem comum para as universidades brasileiras— uma linguagem que nos permita repensar, e, se necessário, reconstruir as propostas hoje existentes no país. O PAIUB, busca esta flexibilidade e esta linguagem comum, e isto, embora possa parecer pouco, é o grande primeiro passo de uma longa caminhada; é o início do fim de babel. E mais: é a instalação da capacidade de as universidades se contraporem a avaliações simplistas e propagandísticas e a matérias jornalísticas que, com dados falsos e incompletos, denigrem a universidade pública brasileira.

A Avaliação do ensino de graduação: importância e desafios

Roberto Fernando de Souza Freitas

Professor do Departamento de Engenharia Química da
Universidade Federal de Minas Gerais. Ex-Pró-Reitor
de Graduação da Ufmg.

Introdução

Apesar do desgaste da palavra "qualidade" e do seu uso ideológico equivocado, não há como fugir da sua importância em um mundo onde as necessidades são imensas, demandando uma utilização cada vez mais racional dos recursos, uma otimização dos processos produtivos e, por que não, uma maior eficiência no processo de transmissão e produção do conhecimento, que representa a síntese do trabalho de uma instituição de ensino superior. Qualidade deve ser encarada de forma crítica enquanto conceito manipulado, enquanto conceito que visa preservar relações de dominação. Entretanto, deve-se ter a lucidez necessária para reconhecer a sua importância, em especial quando se envolve instituições públicas, mantidas com recursos públicos.

A busca permanente da qualidade do ensino, da pesquisa e de toda a relação de uma instituição de ensino superior com a sociedade passa, necessariamente, por uma avaliação institucional permanente, avaliação compreendida enquanto instrumento eficiente de reflexão, de auto-conhecimento, de planejamento estratégico e de ações no sentido da melhoria do fazer universitário.

A introdução da temática da avaliação no âmbito do ensino superior é algo bastante novo no contexto europeu e latino-americano. Segundo Schwartzman, na Europa, observa-se o surgimento de um "evaluative State", uma modalidade de governo que procura substituir os tipos mais tradicionais de con-

trole burocrático ou planejamento *a priori* das atividades por mecanismos de avaliação *a posteriori*. Observa-se na Europa, em especial na Inglaterra, a avaliação como resultado da massificação do sistema educacional e a necessidade de se ajustar a educação a um mercado de trabalho em processo acelerado de mudança, identificando-se, aí, um forte componente neo-liberal (Neave, G., 1988). Nos Estados Unidos e no Japão, os processos de avaliação são tradicionais, levando, inclusive, ao estabelecimento de "ranking" dos vários cursos e das várias instituições.

No Brasil, a experiência de avaliação mais importante ocorreu a partir de 1977, com a implantação do modelo de avaliação da pós-graduação, da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Ao longo da década de 80, várias experiências isoladas de avaliação institucional ou do ensino de graduação ocorreram, destacando-se as da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Brasília (UnB). Paralelamente a essas experiências isoladas, observou-se um conjunto de ações institucionais, destacando-se, em julho de 1986, o fato do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em sua reunião anual, assumir o compromisso social de avaliação de desempenho. Ainda em 1986, em fevereiro, criou-se no então Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES), com apresentação de relatório com destaque para "autonomia e avaliação". A polêmica gerada acabou por sustar a discussão global de um projeto nacional de avaliação, na medida em que o mesmo era visto com desconfiança, implicando em controle e critério para alocação de recursos.

Hoje, a discussão é retomada com vários aspectos importantes. Não se discute mais a necessidade da avaliação institucional enquanto elemento importante de melhoria da qualidade das instituições de ensino superior. Ressalta-se, na verdade, algumas características a serem contempladas nos processos de avaliação. A auto-avaliação como um elemento importante, a não utilização dos resultados como critério de alocação de recursos, a necessidade de indicadores que permitam algum grau de comparabilidade, sem, obviamente, perder-se a dimensão específica das várias instituições, e o ensino de graduação como eixo principal de um projeto de avaliação institucional.

Neste artigo, pretende-se desenvolver o tema da avaliação, colocando-se como eixo a busca de resposta para duas questões básicas:

1ª) Por que avaliação?

2ª) Por que graduação?

Para tanto, cinco pontos serão abordados:

1º) contexto institucional e político da avaliação;

2º) avaliação como instrumento de auto-conhecimento e de planejamento estratégico;

- 3º) experiências de avaliação;
- 4º) características de um projeto de avaliação;
- 5º) indicadores de desempenho;

Contexto institucional e político da avaliação

Historicamente, observa-se que a força-motriz necessária ao reconhecimento da importância da qualidade reside no fato dos resultados e produtos de algum sistema produtivo qualquer não mais atenderem às expectativas. E quando isso ocorre, a avaliação passa a ser fundamental.

No caso de uma instituição de ensino superior, há que se verificar a sua relação com a sociedade. Quais são seus resultados e produtos? Poderíamos enumerar vários: o graduado, o pós-graduado, a pesquisa científica e tecnológica, as várias atividades de extensão (cursos, consultorias, assessorias, prestação de serviços). Quando esses "resultados e produtos" não atendem às expectativas da sociedade, não é suficiente que se diga que os dados são distorcidos, que as pressões são injustas, que fazem parte de um grande "lobby" privatista, enfim, não basta um discurso que acaba servindo apenas de contraponto, conseguindo ser tão vazio quanto as críticas, e pior, menos eficiente. É preciso, isto sim, que se disponha de dados, que se reflita sobre esses dados, que se faça uma avaliação permanente e sistemática do processo, quando nada para se separar a "boa" da "má" crítica.

Enquanto nos Estados Unidos e no Japão, os processos de avaliação institucional são tradicionais, levando-se, inclusive, ao estabelecimento de "ranking", na Europa e América Latina, esses processos são mais recentes. No Brasil, a avaliação sempre passou por questões associadas à democratização do acesso e dos processos de decisão, grau de politização, "status" dos diplomados e qualidade dos empregos. Apesar de importantes, é necessário a introdução de novos elementos mais substantivos, quais sejam: a avaliação da qualidade do ensino e da pesquisa e a avaliação da própria gestão universitária.

Outro aspecto importante na contextualização institucional e política da avaliação está na caracterização dos elementos catalisadores de mudanças, alguns dos quais localizados na sociedade e outros no interior das próprias instituições universitárias. Observa-se, nas últimas décadas, um significativo salto tecnológico com a conseqüente demanda por profissionais mais qualificados. Nas universidades, ocorreu a consolidação de um corpo docente em dedicação exclusiva, e cada vez mais qualificado, em especial ao longo da década de 80, período caracterizado por uma substantiva mudança no perfil do corpo docente universitário, com um número cada vez maior de mestres e doutores. Cabe aqui, uma rápida incursão na Reforma Universitária de 1968.

Formalmente, consagrou-se em leis várias das demandas da vanguarda docente e discente do período anterior ao golpe de 1964, e que resistiu ao mesmo por um bom tempo. Assistiu-se à substituição da cátedra por um sistema colegiado, a criação dos institutos centrais, a introdução dos ciclos básicos, a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e a organização do ensino em Universidades em contraposição às escolas isoladas. Na prática, observou-se uma expansão forçada do ensino público e uma desastrosa expansão do ensino privado. Simon Schwartzman destaca “o efeito paradoxal da reforma de 68: consagrou um modelo idealizado de ensino superior - as chamadas “research universities” - e promoveu uma expansão desse ensino, de forma desregulada, criando um professorado, em dedicação exclusiva, sem maiores qualificações acadêmicas”.

Outros elementos catalisadores de mudanças envolvem o próprio custo do ensino superior, levando à necessidade cada vez maior de racionalização, a falência do corporativismo profissional, a demanda cada vez mais diversificada de serviços por parte da sociedade, e a consolidação do modelo de avaliação da pós-graduação.

Este conjunto, dentro de uma perspectiva histórica, nos fornece o “framework” político e institucional no qual a avaliação sistemática das instituições de ensino superior passa a ser uma necessidade imediata.

Avaliação como instrumento de auto-conhecimento e de planejamento estratégico

Observa-se, no seio de nossas instituições universitárias, uma diversidade das várias áreas, cursos e departamentos em relação a praticamente todos os aspectos da vida acadêmica. Desempenho discente e docente, perfil do corpo docente e discente, maturidade institucional, gerenciamento, inserção na sociedade, adequação dos currículos, entre outros.

Identifica-se, dentro de uma mesma instituição, áreas em que a pesquisa é extremamente desenvolvida, estando incorporada ao fazer acadêmico, em contraposição a outras onde a pesquisa é incipiente ou inexistente.

Verifica-se cursos com currículos atualizados, com carga horária adequada, enquanto outros apresentam currículos ultrapassados, vários deles com excesso de carga horária, baseando-se na falsa premissa de que a sala de aula é o espaço único e privilegiado do ensino e da aprendizagem.

Por um lado, tem-se departamentos e outras unidades administrativas caracterizadas por uma grande agilidade e eficiência administrativa, nas quais a estrutura colegiada de decisão, característica das universidades, funciona de forma extremamente eficiente. Por outro lado, tem-se unidades onde a ineficiência e

o cartorialismo nos processos decisórios se fazem presentes, prevalecendo-se a lógica perversa do "eu sou você amanhã".

Enquanto a prática da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão é observada em várias áreas, em outras ela inexistente, caracterizando-se por docentes "especialistas" em extensão (leia-se prestação de serviços, desvinculada de qualquer projeto acadêmico), em ensino (leia-se mera reprodução de conhecimentos), ou em pesquisa (leia-se elite que se afasta cada vez mais do ensino de graduação).

Tal diversidade aponta na direção de processos avaliativos, na busca do auto-conhecimento, para que se possa identificar o que é especificidade e o que é ineficiência. É óbvio que a pesquisa em determinadas áreas será menos desenvolvida que em outras, pela própria inexistência, naquelas áreas, de cursos de pós-graduação consolidados, levando, conseqüentemente, a um perfil de qualificação docente inadequado para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, é inaceitável que determinados departamentos, com um elevado perfil de qualificação docente, apresentem uma produção acadêmica medíocre. Não se pode permitir que a especificidade seja o argumento principal da ineficiência.

Em consonância com um aspecto lamentável do país, fruto de sua própria história, observa-se, como característica geral de nossas instituições universitárias, com raríssimas exceções, a inexistência de planos institucionais de médio e longo prazos. Obviamente, isto só contribui para o atraso no desenvolvimento pleno dessas instituições. Compromete-se a gestão universitária, a qualificação docente, a produção acadêmica, o desenvolvimento de programas extracurriculares, além do próprio desperdício de recursos, que já não existem em abundância.

Torna-se, pois, necessária a introdução da prática do planejamento estratégico nos vários níveis das instituições de ensino superior: cursos, departamentos, unidades acadêmicas, etc.. Tal prática leva ao estabelecimento de metas que, para serem alcançadas, demandam uma metodologia e um conjunto de ações coerentes, que eliminem o caráter aleatório e, algumas vezes, irresponsável, de várias decisões que hoje são rotineiramente tomadas em nossas universidades. Para a introdução dessa prática, é fundamental o autoconhecimento gerado por um processo avaliativo sério.

Experiências de avaliação

Conforme destacado anteriormente, a experiência de avaliação não é nova em nossas instituições universitárias. A introdução de alguns elementos importantes, o contexto institucional e político, o grau de maturidade das instituições, os aspectos catalisadores de mudanças já mencionados, e o reconhecimento da necessidade da avaliação institucional não como uma prática puntual e localiza-

da, mas sim enquanto um processo sistemático e amplo dão um caráter novo para o momento que ora se enseja no que tange à avaliação das instituições de ensino superior.

Várias experiências de avaliação universitária ocorreram no país, nas duas últimas décadas, com múltiplos eixos. Sobre essas experiências, é importante destacar o texto de Jean-Jacques Paul e co-autores (Paul, J.J; Ribeiro Z. y Pilatti, O.). Conforme já dito, a avaliação da pós-graduação, iniciada pela CAPES em 1977, é, sem dúvida alguma, a experiência mais importante a ser destacada. Algumas experiências de avaliação institucional ou de avaliação do ensino de graduação foram desenvolvidas pela UNICAMP, UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros.

Paralelamente a essas experiências de avaliação, observou-se, ao longo da década de 80, um conjunto de ações institucionais envolvendo o CRUB e o MEC, conforme já mencionado na introdução.

Em 1988, vários encontros foram realizados em diferentes instituições para discussão da questão da avaliação.

Finalmente, nos últimos dois anos, cumpre destacar todo o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto em conjunto com as universidades, principalmente através da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Fórum de Pró-Reitores de Ensino de Graduação. O fruto principal desse trabalho foi a criação de um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), cujo documento básico, elaborado a partir de proposta encaminhada pela ANDIFES, contém as diretrizes para o desenvolvimento de um projeto nacional de avaliação (Comissão Nacional de Avaliação, 1993).

Características de um projeto de avaliação

Neste contexto, quais as grandes questões que devem ser abordadas para que se possa desenvolver, de forma séria, um projeto nacional de avaliação?

Em primeiro lugar, a definição de alguns possíveis modelos, privilegiando-se algumas dimensões. Avaliação institucional? Avaliação da graduação? Se avaliação da graduação, todas as suas dimensões? Avaliação da graduação, tendo como eixo principal a questão curricular? Avaliação visando comparabilidade com curso equivalente em outra instituição? Ou simplesmente, avaliação visando a análise evolutiva de um mesmo curso, ao longo de um certo período de tempo, tendo como referência os mesmos indicadores? O importante é que não se perca a dimensão do processo, tornando-o por demais complexo. É sempre importante lembrar que quando não se quer resolver um problema, ou se desqualifica

o mesmo, ou se faz com que ele fique tão complexo, que resolvê-lo torna-se impossível.

Em segundo lugar, qualquer que seja o modelo e a dimensão, deve ser um processo por adesão, amplamente discutido com a comunidade universitária.

Um outro aspecto envolve a incorporação da auto-avaliação como um elemento importante. Na medida em que um processo de avaliação é, sobretudo, um processo crítico de autoconhecimento, é fundamental que todos os dados de diagnóstico, relatórios diversos e indicadores passem por uma análise crítica por parte da comunidade envolvida. Além disso, considerando-se que a avaliação deve ter como objetivo fundamental a identificação dos pontos positivos e negativos do fazer acadêmico, apontando rumos e direções, visando a melhoria desse fazer, não há como se imaginar toda uma comunidade empenhada em corrigir falhas e melhorar seu desempenho, se não lhe é permitida a leitura crítica sobre a sua própria realidade.

Outra questão fundamental é a existência de uma avaliação externa, servindo de contraponto à auto-avaliação. Dessa forma, evitam-se os inerentes riscos do corporativismo, do olhar viciado ou míope, ou até mesmo, das limitações naturais de qualquer análise advinda de um simples olhar no espelho. Esta composição da auto-avaliação com a avaliação externa pode, sem dúvida, levar a resultados extremamente satisfatórios, na medida em que são ações que se complementam.

Finalmente, três questões devem ser consideradas: quem gerência, para que serve, e qual o cronograma.

Indicadores de desempenho

Relativamente aos indicadores de desempenho, deve-se utilizar indicadores clássicos quantitativos - como por exemplo, evasão - sem perder a dimensão qualitativa dos mesmos. No caso da avaliação do ensino de graduação, somente esta dimensão qualitativa pode levar à relação ensino-aprendizagem. Outro aspecto diz respeito ao estabelecimento de indicadores que permitam a comparabilidade entre cursos e entre instituições (Wolyneec, E.), ao lado de indicadores que contemplem as especificidades dos mesmos. Comparabilidade entendida não como um caminho natural ao estabelecimento de "ranking", mas sim como um parâmetro de crescimento. E especificidade entendida não como um meio de se mascarar a ineficiência, mas sim como um aspecto isolado importante.

Tomando como exemplo a questão da evasão, na medida em que em vários cursos, em várias instituições do país, os dados são alarmantes, com índices de evasão bastante elevados, há que se considerar um conjunto de fatores associados a esse indicador. É simplista dizer apenas que um índice de evasão de 60% é péssimo. A análise desse dado quantitativo leva a questões importantes. É sabi-

do que a evasão tem causas externas e internas à instituição de ensino superior. Dentre as causas externas, pode-se mencionar a situação econômica do país, em um dado momento, associada à perspectiva futura, levando-se em consideração que fazer ou não fazer um curso superior passa, também, por uma análise da relação custo/benefício. Sobre esta e outras causas externas podemos agir enquanto cidadãos. Mas, e as causas internas, que representam, provavelmente, a razão principal da evasão? Como nossas instituições estão lidando com os altos índices de reprovação em algumas disciplinas, em especial nos ciclos básicos? Será que vamos continuar eternamente culpando o vestibular e o segundo grau que "nos alimentam com alunos mal preparados"? Ou será que estamos praticando uma isonomia equivocada, ao tratarmos, como iguais, "coisas" intrinsecamente diferentes? É verdade que recebemos em nossas universidades alunos com bagagens diferenciadas. Mas será que se mudássemos a metodologia em sala de aula, não conseguiríamos um desempenho mais homogêneo, partindo-se do pressuposto de que, apesar das bagagens diferenciadas, os potenciais se equivalem? Como nós temos nos preocupado com a questão da motivação dos nossos alunos? Como nós temos nos preocupado com a questão da avaliação discente? Será que não estamos mais preocupados em avaliar o fracasso, ao invés de procurarmos avaliar o sucesso? São algumas das questões importantes para reflexão quando se debruça sobre dados de evasão. E sobre estas e outras causas internas da evasão podemos agir enquanto membros da comunidade universitária e sujeitos principais do processo de ensino. Processos avaliativos podem induzir este tipo de reflexão, levando a mudanças positivas.

Conclusão

Retornando às duas questões básicas, em uma tentativa pretenciosa de respondê-las, pode-se dizer:

1º) Por que avaliação?

Trata-se de uma demanda do próprio meio universitário e da sociedade. Representa um instrumento eficaz de autoconhecimento e de planejamento estratégico. Constitui um elemento importante no momento em que se busca a autonomia universitária. É uma peça fundamental quando se busca a qualidade como determinante no fazer universitário.

2º) Por que graduação?

Representa a dimensão maior e mais importante do trabalho universitário, constituindo-se no eixo principal da avaliação institucional. É necessário que se

crie uma cultura de avaliação da graduação, como já existe na pesquisa e na pós-graduação.

E para finalizar, é importante dizer que o objetivo de um processo de avaliação, na medida em que é um processo e não um produto, ou seja, não é um fim em si mesmo, não é transformar todas as áreas de todas as instituições em centros de excelência. Mas deve, sim, impedir que qualquer área, em qualquer instituição, seja um centro de mediocridade.

Referências bibliográficas

- SCHWARTZMAN, S. *O Contexto Institucional e Político da Avaliação*, in: Avaliação do Ensino Superior, Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.), edusp.
- NEAVE, G. *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Europe, 1986-1988*, *European Journal of Education*, 23, 1 and 2, 1988, pp. 7-24.
- PAUL, J.-J.; Ribeiro, Z. e Pilatti, O. *As Iniciativas e as Experiências de Avaliação do Ensino Superior: Balanço Crítico*, in: Avaliação do Ensino Superior, Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.), edusp.
- Avaliação das Universidades Brasileiras - Uma Proposta Nacional*. Documento elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação em Outubro de 1993.
- WOLYNEC, E. *O Uso de Indicadores de Desempenho para a Avaliação Institucional*, in: Avaliação do Ensino Superior, Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.), edusp.

Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a qualidade da diferença e a diferença de qualidade

Denise Cavalheiro Leite ¹
Merion Campos Bordas ²

¹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora da Comissão Executiva do Programa de Avaliação da Ufrgs.

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Graduação da Ufrgs.

Introdução

As decisões sobre o sentido e a condução da avaliação institucional das universidades dizem respeito ao que e ao como avaliar frente à tensão instalada entre duas lógicas que orientam o processo avaliativo: a reguladora e a emancipadora.

Enquanto a primeira, reflexo da modernidade que a conformou, tem seus paradigmas orientados pelas racionalidades técnico-instrumental e político-administrativa, a segunda se orienta por pressuposições pós-modernas, que consideram a possibilidade das diferenças sócio-culturais e o papel das ações discursivas, comunicativas e emancipatórias, na perspectiva de que o processo se sobrepõe à estrutura e o humano prevalece sobre o técnico.

Estas duas lógicas vêm presidindo a discussão e a ação avaliativas, desenvolvidas no complexo campo das estremecidas relações Estado-Universidade-Sociedade, neste final de século.

Quando o Estado decide conduzir a avaliação da universidade, opta, em geral, pela lógica reguladora que tem na avaliação de resultados ou de produto, na combinação quantitativo/qualitativo, e na comparatividade sua via própria de sentido e desenvolvimento de critérios. Esta é a lógica preferencialmente adotada pelos Estados modernos mais desenvolvidos nos quais o mercado, com suas metáforas economicistas e empresariais preside as relações entre as partes. Sem questionar agora a validade dessa lógica, que corresponde à hegemonia do capital que rege as relações sócio-econômicas naqueles Estados, é contudo, no mínimo, contraditória sua adoção em países que ainda não alcançaram o status de Primeiro Mundo. Cabe questionar se, em países que buscam escapar às determinações do sub-desenvolvimento econômico-social e que aspiram ocupar outros patamares no conjunto dos Estados contemporâneos não caberia a adoção da segunda lógica avaliativa, quando o objeto da análise é a instituição universitária, locus privilegiado da produção e da difusão do conhecimento de mais alto nível.

Se esse interrogante já vem, desde o início dos anos oitenta instando as consciências de tantos daqueles que vivem e pensam a Universidade, mais urgente se apresenta hoje a definição da resposta, quando se pretende descortinar o que para aquela prenuncia o terceiro milênio e quando dessa instituição são exigidas múltiplas e possivelmente até conflitantes novas funções.

A premência, da avaliação da Universidade brasileira é dado concreto; é necessário mais do que em qualquer outro tempo, examinar e optar, de forma crítica, socialmente comprometida, pelo caminho que conduza essa Universidade à ultrapassagem dos limites de sua atual conjuntura, definida por Santos (1994) como a da tríplice crise: de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade.

Esta crise que ameaça a continuidade da instituição universitária em todo o mundo contemporâneo, obriga a universidade brasileira a reconsiderar seus desempenhos e a redefinir-se na medida em que disparidades econômicas e culturais são expostas, revelando a complexidade da situação social brasileira, refletida claramente no sistema de ensino superior do país.

Adotar como legítima essa necessidade significa pôr em cheque conceitos e pré-conceitos longamente consolidados e evidenciados no cotidiano universitário. Assumidos ou "sofridos" por professores e estudantes, eles radicam na própria idéia que cada um construiu ou internalizou a respeito das funções primeiras dessa instituição. No embate dessas concepções, parece prevalecer aquela que, fechando os olhos ao presente, continua a aceitar a "permanência" dos objetivos da universidade, apesar das incrivelmente aceleradas mutações que o mundo vem sofrendo nas últimas décadas e daquelas que o futuro próximo já delinea com força.

Numa apreensão crítica, abandonadas as defesas corporativas e os falsos pudores, a crise da universidade, está a demonstrar que tais objetivos "perma-

nentes" não mais correspondem ao real. O problema é que o "real" não é uniforme nem unívoco. Por isso, não existe resposta única quanto aos objetivos.

Instalada nos diferentes continentes e Estados, a crise adquire contornos diferentes, embora seja perceptível uma surda e às vezes quase inaudível angústia comum na procura das saídas possíveis.

Essa comum preocupação não pode levar ao esquecimento de que, se os pontos de partida históricos e culturais são distintos e distinto é o cotidiano das instituições, só podemos encaminhar respostas adequadas atendo-nos às diferenças e às circunstâncias que as instituem. Trata-se de compreender a instituição para redefiní-la. E tal compreensão, por certo, não resultará da aplicação de modelos avaliativos regidos absolutamente pela lógica reguladora. Se dúvidas subsistem na comunidade universitária, será suficiente que ela se disponha a olhar e aceitar não apenas as contradições e as desigualdades da sociedade brasileira mas também a complexidade do próprio sistema de ensino superior para entender que a sujeição à lógica não é aplicável igualmente a todas as instituições e que, principalmente, é uma lógica capaz de escamotear e pervertir a realidade.

A pergunta pelo caminho da Universidade brasileira para alcançar o século XXI só pode ser respondida se compreendidos a natureza e o papel dessa instituição, os processos que nela se desenvolvem e os resultados que alcança. Essa compreensão é fruto da avaliação concebida como processo global e interativo.

Alguns dos pressupostos, reguladores, se submetidos ao crivo da criticidade, podem orientar parcialmente o processo avaliativo da universidade brasileira, desde que possam conviver em tensão positiva com a lógica emancipatória. O ponto de partida da avaliação que necessitamos deve ser, contudo, o desta última.

Por que a escolha recairia na lógica emancipatória, como norte da avaliação da universidade brasileira?

Primeiro, pelas diferenças entre o que o conjunto da sociedade brasileira espera da educação pública no país e aquilo que esta lhe vem devolvendo em termos concretos. Trata-se, para a Universidade, de gerar respostas efetivas aos problemas mais concretos que sufocam essa sociedade, impedindo-a de crescer na direção da justiça e da democracia.

Segundo, porque instituições jovens, como as universidades brasileiras, gestadas durante longo tempo porém estabelecidas efetivamente na década de 30, precisam repensar-se criativamente e não moldar-se a formas avaliativas preconcebidas que as levem a uma direção unívoca e uniforme. Se a avaliação não gerar um processo fecundo de análise e auto-conhecimento não valerá a pena tê-la realizado.

O repensar criativo, produto do embate de idéias precisa transbordar em novas soluções, que conduzam ao aprofundamento epistemológico, à competência

científica, à eficácia de gestão não desvinculadas do compromisso social. Instituições complexas, diferenciadas entre si, as Universidades de mundos não suficientemente desenvolvidos, têm missões e compromissos que não podem ser medidos apenas através da dimensão reguladora... Ou pode a Universidade brasileira continuar regida por critérios de pura imitação do que ocorre no Primeiro Mundo? Afinal ao que e a quem serve a universidade brasileira? O que persegue ela? Como poderá enfrentar os desafios de um mundo que perde as certezas da "ciência normal" e da "vida normal"?

Ver a riqueza do processo de avaliação, caracterizando seu poder emancipador para a construção do futuro, para instaurar a universidade que "antes de existir como um fato no mundo das coisas deve existir como um projeto, uma utopia no mundo das idéias" (Ribeiro, 1969), é aceitar, assumir e acreditar no valor da especificidade da instituição universitária, cujas diferenças precisam ser respeitadas, especialmente quando se trata de submetê-las a processos avaliativos.

Esta é a perspectiva que se impõe a todas as instituições públicas universitárias brasileiras. Estabelecidas em um contexto que as inferioriza numericamente, sua busca da excelência tem de se traduzir em compromissos sociais seriamente assumidos. Produzir ciência e tecnologia, ampliar as fronteiras da arte e da literatura, buscar as raízes da nacionalidade, preparar profissionais para agirem de forma inovadora sem perda da dimensão da humanidade dos milhões de excluídos, contribuir para a construção da utópica cidadania brasileira, sim! Negar-se ao escapismo, recusar a alienação, sim!

Intenção desmesurada? A universidade brasileira está, desde agora, tentando provar que o sonho é matéria do possível. Afinal, como pensar na possibilidade de transformar o real sem investir na construção da utopia?

Avaliação da Universidade BRASILEIRA: qualidade, inovação e mudança

As idéias até aqui expostas sinalizam posições discutidas e assumidas no mundo universitário brasileiro desde a década de oitenta. Sofrem elas, contudo hoje, contestações de certo modo até surpreendentes.

Recentemente as universidades brasileiras, seus dirigentes, corpos docente e discente, tomaram conhecimento, através da mídia escrita e televisiva, de um projeto de avaliação de resultados, a ser implantado de imediato, pelo Ministério da Educação e do Desporto (1995). A proposta, com a força de medida política governamental, institui um exame de avaliação, um Exame de Estado, a ser aplicado em caráter nacional, aos estudantes do último ano das diferentes carreiras profissionais universitárias. As notas desta prova constarão do currículo do

estudante, não impedindo, no entanto, a atribuição de diploma ou o exercício profissional, qualquer que seja o resultado. Explicitamente, em sua mensagem, o governo enfatiza a força deste procedimento que objetiva avaliar as universidades além do estudante em particular.

A simples possibilidade da existência dessa proposta já sugere, pelo menos, duas ordens de reflexões:

- a) sobre a medida da qualidade educativa das instituições universitárias;
- b) sobre os processos e modelos de mudança e introdução de inovações no sistema universitário propiciados pela avaliação.

As duas ordens de reflexão, não excludentes, referem-se ao mesmo tema: a Avaliação Institucional das Universidades.

Sendo a qualidade um construto de "escorregadia" definição, várias são as formas de pensá-la e medi-la, desde os enfoques objetivistas, relativistas e desenvolvimentais até os enfoques de garantia de qualidade ou da qualidade como dimensão intrínseca e extrínseca das Universidades (Barnett, 1992, Vught, 1993, Vroeijerstijn, 1993).¹

Diz Astin (1991, p.4) que, dentre os enfoques tradicionais de medida da qualidade educativa das instituições², encontra-se o "popular método" de avaliação de resultados. Este é difundido pelas pessoas que acreditam que são os produtos que vão dizer se o processo guarda a qualidade desejada. Este critério apesar de bem aceito por muitos, por sua vinculação à reputação e ao prestígio das Universidades, levanta importantes objeções.

Textualmente, Astin refere que "...estas medidas por si sós, não proporcionam necessariamente informação sobre os efeitos ou eficácia da instituição...". "Em realidade, as abundantes provas que proporcionam os estudos longitudinais demonstram que a avaliação dos produtos depende muito mais da qualidade dos estudantes admitidos do que do funcionamento institucional ou da excelência de seus programas" (1991, p. 4). Acrescenta ainda que a medida dos produtos "podem constituir indicadores enganosos da eficácia ou da qualidade institucional"

Sob ótica direcionada na perspectiva exposta por Austin, cabe discutir, a partir da decisão governamental, o processo de mudança que ela envolveria, no eixo das relações Universidade-Estado-Sociedade.

Hubermann (1973) e Canário (1987) referem estratégias de inovação,³ entre as quais as de natureza político-administrativa. Nestas, a utilização do aparelho coercitivo de poder (político, administrativo, econômico) impõe a mudança. Trata-se de inovações envolvendo mudanças, que, em nível dos adotantes, vão interferir em suas motivações, crenças, atitudes e relações interpessoais.

Explicitamente refere Canário (1987, p.18) que tais estratégias são utilizadas "em países onde a gestão centralizada" pretende a difusão rápida da inovação, acrescentando que "...a experiência mostra que esta facilidade é ilusória" e que "os procedimentos deste tipo, não ultrapassam o nível de existência formal".

A ordem das reflexões apontadas, a partir de um exemplo concreto, conduz ao entendimento de que os projetos de avaliação das universidades são processados como estratégia de mudança, pensados, em geral de fora para dentro, quando não, impostos; refletem a posição "inovadora" de seus criadores e/ou articuladores; os adotantes são tidos como seres passivos, receptores de diretrizes emanadas de órgãos centrais com um certo grau de poder político, administrativo ou econômico; guardam um caráter ahistórico por desconsiderarem experiências anteriores das Universidades apoiadas em realizações passadas e interesses presentes. Ou seja, tanto a medida da qualidade educativa das instituições quanto os processos e modelos de mudança se orientam pela lógica reguladora da avaliação.

Titularidade da avaliação institucional

Enquanto os projetos de avaliação das Universidades podem internamente ser assim entendidos e criticados, a pressão pela avaliação está presente na sociedade; logo, impõe-se a negociação de seus formatos, princípios e critérios tanto internos quanto externos. Ao longo dos últimos dez anos, as posições defensivas ou conservadoras das Universidades brasileiras perceberam e deram espaço a esta pressão e ao desejo de mudança, de transformação; antecipando-se ao Estado, chamaram a si o encargo de pensar de forma autônoma o processo desejado, buscando auto-conhecimento para alcançar um futuro distinto.

Ao tratar, em 1992, da avaliação institucional das Universidades como questão política, associações de dirigentes universitários lideradas pela ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), reivindicaram para si o processo de Avaliação propondo ao MEC o PAIUB - Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, 1994 - com dotação financeira própria, livre adesão através da concorrência de projetos e princípios coerentes com a posição emancipatória.

Resguardando as idéias de mudança, transformação e inovação, o projeto PAIUB, participativamente gestado pelas instituições representativas do universo do ensino superior brasileiro, propôs um modelo de processo de avaliação, aceito e aprovado pelo Ministério da Educação e Desportos.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, hoje vigente, tem como objetivos focar, inicialmente, a avaliação dos cursos de graduação, concentrando esforços para isto em um período de 18 meses. Posteriormente os segmentos de Pesquisa e Pós-Graduação (já avaliados regularmente pela CAPES), de Extensão, Gestão e Administração seriam contemplados.

O PAIUB (1994, p.13) especifica os princípios que presidem o processo de avaliação das universidades brasileiras:

- "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;
- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução."

Ao institucionalizar o PAIUB, com a livre adesão das Universidades ao mesmo, garantiu-se politicamente a autodefinição dos princípios, critérios e formatos externos da Avaliação Universitária. Tal estratégia, que guarda o caráter normativo - reeducativo sugerido por Canário (1987) difere da lógica político-administrativa, exemplificada como Avaliação de produtos/resultados, cuja tentativa de imposição foi antes referida.

Pela ação de seus dirigentes, professores e servidores técnico-administrativos, as universidades brasileiras garantiram a titularidade da Avaliação para si, resguardando sua autonomia e criando espaços de ampla participação dos segmentos governamentais e comunitários que constituem a sociedade a quem devem servir.

Programa de Avaliação da UFRGS - PAIUFRGS:

Definidos os contornos externos de Avaliação pelo PAIUB, a UFRGS⁴ como instituição participante de sua gênese, concorreu aos recursos disponíveis com um projeto próprio que estabeleceu os limites internos ao processo desejado. Tal projeto - PAIUFRGS, 1994 - identifica-se com o PAIUB podendo igualmente ser analisado como estratégia normativa-reeducativa no sentido de que respeita os adotantes e busca sua cooperação e envolvimento através da criação de canais de participação, de momentos de reflexão e análise coletiva que permitem aos docentes/discentes/pessoal técnico-administrativo, levantar problemas e possíveis soluções propondo mudanças para a melhoria da qualidade pedagógica dos cursos de graduação e melhoria da qualidade da ação institucional onde estão inseridos estes cursos.

Naturalmente, por envolver a comunidade interna da Universidade, o corporativismo pode se fazer presente. Para que a avaliação interna supere os limites de interesses personalizados ou de categorias envolvidas, o olhar externo faz-se presente neste Programa através das comissões de Avaliação Externa e do crivo da sociedade através do CCIUS (Conselho Consultivo de Integração

Universidade-Sociedade) bem como dos provedores de informação (ex-alunos, sindicatos, usuários dos serviços e outros). A síntese desses dois olhares pode conduzir a uma aproximação realista dos anseios da sociedade para com a Universidade e das condições desta em relação ao atendimento das demandas e manutenção do seu compromisso social.

Princípios do Paiufrgs

A fim de melhor entender o sentido da avaliação proposta, vejamos os princípios que presidem este Programa, já em desenvolvimento desde 1994.

Democratização

A democratização da Universidade será tanto mais efetiva quanto maior for o conhecimento de seu trabalho em todas as instâncias das comunidades interna e externa. A avaliação torna-se instrumento de democratização quando pensada e executada como projeto coletivo que visa tornar socialmente visíveis suas ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a suas formas de gestão, considerando as condições infra-estruturais e os recursos existentes.

Autonomia

A Universidade é autônoma para estabelecer suas prioridades e gerir seus recursos em direção a objetivos, a partir do auto-conhecimento de suas realidades através da avaliação.

A autonomia guarda intrínseca relação com a democratização interna e a interrelação com a sociedade, na medida em que o conhecimento público da atuação da Universidade e a localização dos seus pontos fortes e deficitários favorece a reflexão sobre sua realidade; supõe o uso da força acadêmica e política para buscar as transformações requeridas pelos diferentes setores da sociedade, facilitando a autogestão e o planejamento com base em dados concretos da realidade.

Qualidade Formal e Política

A qualidade formal (das ações) e política (das influências), vinculada à democratização e autonomia, se traduz pela capacidade da Universidade em manter o nível daquelas ações consideradas como pontos fortes e superar o nível daquelas entendidas como pontos deficitários. Esta capacidade habilita-a a colocar-se como instituição formadora de quadros para a sociedade, dentro dos padrões de referência do conhecimento universal, a par de ser uma instância sinalizadora para a população como formadora de opiniões e impulsionadora de ações de intervenção na sociedade.

Legitimidade - Auto Adesão

A legitimidade, peça essencial do processo de avaliação, estará assegurada a partir do momento em que a Instituição como um todo, assumir consensualmente a possibilidade e o desafio de usar a avaliação como instrumento de transformação na persecução do projeto pedagógico para o futuro da Universidade.

A legitimidade diz respeito ao reconhecimento da necessidade de avaliação pela comunidade, sua auto-adesão ao programa no sentido de busca de auto-conhecimento e de construção conjunta do projeto pedagógico e de desenvolvimento da UFRGS.

Comparabilidade Interna

A especificidade organizativa e epistemológica das áreas de conhecimento aponta para a relevância da comparabilidade interna. A avaliação se consubstanciará como processo na medida em que a comparação se der por dentro de cada curso/unidade de modo que, ao analisar-se historicamente em relação a si próprio, cada curso/unidade possa enxergar-se e redefinir, se necessário, seus rumos e trajetórias para o futuro.

Foco na Graduação

Considerando a história, o presente e a UFRGS desejada para o século XXI, o Programa discute experiências anteriores de avaliação, a idéia de Universidade e propõe a construção de uma Nova Universidade, a partir da avaliação, entendendo esta utopia realizável como seu compromisso social. Em síntese, o programa propõe-se como instrumento básico para repensar, sistematizar e aperfeiçoar as diferentes modalidades e práticas de avaliação que, de modo sistemático, e/ou informal a Universidade vem desenvolvendo nos últimos anos; ao mesmo tempo pretende identificar e dar novas dimensões ao projeto político pedagógico que a sustenta.

Para tanto, implanta e desenvolve, desde julho de 1994, processo avaliativo de caráter institucional, capaz de orientar a Universidade no sentido do auto-conhecimento, em relação a suas potencialidades e desempenhos, buscando assim, perspectivas inovadoras de ação de todos os seus partícipes, nas distintas instâncias organizacionais que a constituem.

O escopo do projeto é, em resumo, contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços que a instituição presta à sua clientela, ao Estado e ao País, enquanto fortalece seu compromisso social.

Em consonância com o "Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Uma proposta Nacional - PAIUB"- o foco da avaliação da UFRGS é o ensino de graduação. Este foco está sendo analisado na perspectiva

globalizante do curso, ou seja, considerando as interrelações entre professores, alunos e corpo técnico-administrativo na consecução dos objetivos; por outro lado, a análise envolve as estreitas interrelações entre as funções do ensino, pesquisa e extensão e dessas com a gestão administrativa da instituição.

Para deflagrar, institucionalizar, implementar e sustentar o projeto vêm sendo acionadas instâncias de decisão, execução e participação; porém a sustentação política do programa cabe à Administração Central, respaldada no Plano de Gestão, elaborado em discussão com a comunidade universitária, e representado pela Comissão Central de Avaliação (CCA), composta, na atualidade, pelos gestores das atividades-fim da Universidade (Pró-Reitorias Acadêmicas e de Planejamento e Conselho de Ensino e da Pesquisa).

A execução do processo, desempenhada pela Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação (CEPAV), envolve atualmente cinco professores da Instituição, cujas credenciais estão afetas a seus campos de estudo e/ou experiência com o assunto, enquanto oriundos das áreas de conhecimento desenvolvidas na UFRGS.

Para organizar e desenvolver o processo avaliativo, cursos/unidades estabeleceram seus Núcleos de Avaliação da Unidade (NAU), contando com a participação de professores, alunos e servidores técnico-administrativos. Os NAUs se articulam à Comissão Central de Avaliação (CCA) e sua Coordenadoria Executiva (CEPAV). A eles incumbe a responsabilidade de criar e manter condições de participação da comunidade interna do curso/unidade.

O primeiro ciclo avaliativo obedece a um roteiro com a duração de 18 meses, envolvendo as etapas de Sensibilização, Diagnóstico, Avaliação Interna (Auto-Avaliação), Avaliação Externa e Reavaliação nas Unidades, Cursos, Departamentos e na Instituição, com vistas a encaminhamentos de medidas compatíveis com a definição e a reconstrução do Projeto Pedagógico e de Desenvolvimento da UFRGS para o século XXI.

Estratégias

O Programa ora em execução envolve as seguintes estratégias de ação:

- a) A sensibilização compreende o conjunto de atividades de discussão do próprio processo da avaliação. Esta é uma etapa permanente que envolve a realização de seminários, encontros, estudos, divulgação de documentos e outros eventos relativos à avaliação e à discussão da Universidade do século XXI.
- b) O diagnóstico deve oferecer o mais completo conhecimento possível da estrutura acadêmica e administrativa, em todos os níveis utilizando-se dos dados existentes nos diferentes registros da vida universitária. Apoia-

se no uso de indicadores que, em sua essência, são sinais, guias para a ação. Tais indicadores não são medidas absolutas. Em verdade, irão adquirir significado no contexto que lhes é próprio. Como tal, não devem servir a comparações desvinculadas da realidade específica de cada curso/unidade no contexto da instituição.

- c) A avaliação interna envolve análise do diagnóstico e auto-avaliação. Ela é a estratégia central do processo, pois cabe-lhe o balanceamento entre a realidade atual e a realidade desejada, pela análise do conjunto de todos os sujeitos envolvidos no processo. Cabe-lhe indicar caminhos possíveis para a mudança que, quando assumidos de forma coletiva, orientarão a redefinição de rumos a serem implementados.
- d) A avaliação externa é balizadora das análises auto-avaliativas, servindo a corroborar a avaliação fidedigna ou a apontar a avaliação auto-benevolente. Pode ela, ainda, garantir a simultaneidade entre qualidade local e universal do conhecimento.
- e) As decisões sobre os caminhos possíveis decorrerá das discussões e reflexões proporcionadas pelas estratégias de avaliação. Tais decisões direcionam à construção do Projeto Pedagógico e de Desenvolvimento da UFRGS, como um todo de cada curso em particular.
- f) O processo recomeça através da Reavaliação.

Este conjunto de ações constitui-se em ciclo completo de avaliação que deverá se repetir, estabelecendo-se como prática permanente da Universidade, ou seja, propondo-se à criação da cultura institucional da Avaliação, como prática de inovação permanente, continuamente renovada.

Avaliação institucional na Ufrgs

“A qualidade da diferença e a diferença da qualidade”

Mesmo que a Avaliação “seja efetuada pela própria Universidade”, diz Boaventura Santos (1994, p.187), “tal avaliação será sempre externa, quer porque coloca a utilidade social da Universidade num conjunto mais amplo de utilidades sociais, quer porque envolve, mesmo que implicitamente, uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos”. O autor acrescenta que a Universidade não teria encontrado uma *via própria para dar resposta às exigências de Avaliação de desempenho* que a tem pressionado nestes últimos anos.

Metodologicamente o Programa da UFRGS parece haver encontrado em sua execução uma via própria; ao contrário de “vigiar e punir” através da Avaliação comparando modelos e desempenhos com apoio na lógica reguladora,

preocupa-se exatamente com identificar e valorizar a diferença e não com a comparabilidade. Preocupa-se igualmente com a participação dos envolvidos e não centra sua ação sobre "adotantes" de uma mudança pré-pensada que deve ser "adaptada".

Esta estratégia de ação ultrapassa a perspectiva normativo-reeducativa pois que se funda no *respeito à qualidade da diferença entre os cursos, foco do processo, enquanto busca a diferença dessa qualidade para reordenar pontos fortes e fracos, priorizando ações que viabilizem a construção da utopia.*

Como se efetiva esta metodologia que faz a qualidade da diferença que guarda os princípios que orientam a lógica emancipatória?

O centro da ação são os NAUs - Núcleos de Avaliação da Unidade - constituídos por professores e/ou funcionários e/ou estudantes escolhidos por seus pares. Estes NAUs, criados nas Unidades, implantam o processo de avaliação dos cursos, de suas ênfases e habilitações, articulando chefias de Departamento, Colegiados e Comissões de Carreira (Curso), sem contudo ater-se às imposições de peso burocrático. Os integrantes dos NAUs, uma vez indicados pelas comunidades de cada curso que decidiu (por assembleias, consultas, reuniões de Departamentos) aderir ao Programa de Avaliação, têm liberdade para gerir a forma de conduzir o processo de Avaliação Interna e de realizar a Auto-Análise do projeto de formação profissional de cada curso. Para cumprir esta tarefa e evitar seu atrelamento a questões burocráticas/técnicas os NAUs recebem, ao iniciar seus trabalhos, um Dossier que contém informações quantitativas e indicadores de desempenho (Ingresso no curso/Qualidade e Desenvolvimento do Curso e Conclusão/Sucesso do Curso) acrescidos de sugestões para proceder à análise qualitativa dos dados quantitativos.

Após a adesão formal do curso ao Programa, o NAU é empossado formalmente pelo Reitor/Vice-Reitor ou Coordenadores da Comissão Central de Avaliação (CCA) e Coordenador e Membros da Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação (CEPAV). Tal procedimento assegura a qualidade política do processo de avaliação.

Pode-se observar que a metodologia adotada pela UFRGS guarda a seqüência orientadora que envolve distintas instâncias de participação da comunidade. Com apoio em Schutter (1981), pode-se identificar cinco fases do seu curso de ação, como estratégias de participação.

Em primeiro lugar, a própria montagem institucional e metodológica do programa foi gestada por uma equipe com representantes da comunidade: oito membros entre os quais professores das distintas áreas do conhecimento, representante eleito dos funcionários e docentes (presidentes da Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo e da Comissão Permanente de Pessoal Docente) e com a participação de um membro da administração central. Nesta primeira fase discutiu-se o projeto a ser montado, seu marco teórico e delimitou-se o pro-

grama, elaborando seu cronograma. Na segunda fase o programa foi reelaborado e discutido primeiro em reunião geral com a comunidade e, posteriormente, com cada curso que espontaneamente realizou sua adesão. Os pontos de vista dos participantes foram considerados. As atividades de sensibilização foram realizadas definindo-se mais claramente o marco teórico e conceitual, o que contribuiu para ampliar a compreensão da lógica emancipatória da avaliação.

Na fase seguinte, que também pode ser entendida como de retroalimentação, passou-se a discutir, dentro de cada Núcleo de Avaliação, os resultados do diagnóstico elaborado pela Coordenadoria Executiva, de forma centralizada para todos os cursos de Graduação da Universidade. Identificaram-se os problemas principais de cada curso entre eles a incompletude dos dados quantitativos disponíveis nos bancos de dados centrais da universidade.

Na terceira fase, os próprios Núcleos dentro de sua realidade, estão realizando a auto-avaliação de seus cursos com o auxílio dos dados quantitativos do diagnóstico, e daqueles resultantes da aplicação dos instrumentos de avaliação postos à disposição pela Coordenadoria Executiva ou de outros por eles elaborados. Tal processo é discutido com a comunidade interna de cada curso. Os problemas e dificuldades surgidos são levados para reuniões gerais, também voluntárias, que se realizam mensalmente com representantes de cada NAU e a Coordenadoria. Tais reuniões também são retroalimentadores, na medida em que promovem a animação do próprio processo e trazem informações favorecedoras da análise crítica dos problemas. Esta análise crítica realizada em cada curso e, coletivamente, nas reuniões gerais, busca explicar os problemas e até as dificuldades dos próprios NAUs em suas ações e verificar possíveis determinações estruturais destes problemas, suas explicações e limitações. Esta fase se completa com a organização do Relatório de Avaliação Interna.

Na quarta fase, o próprio NAU sugere avaliadores externos, consulta a comunidade externa, ouve os provedores de informação (clientes, usuários, sindicatos, administradores, empresários, ex-alunos). Os avaliadores externos lêem o Relatório de Avaliação Interna, visitam o curso e conversam com os NAUs e a comunidade sugerindo modificações no curso ou discutindo seus problemas e alternativas de solução.

Na quinta fase os NAUs coordenam em suas comunidades um plano de ação para a melhoria da qualidade de seu curso. O Plano será discutido no coletivo da Universidade gerando um novo projeto pedagógico e de desenvolvimento da Universidade, a ser discutido e encaminhado no âmbito da Comissão Central de Avaliação.

Diante do investimento em energia, conhecimento e desejo de transformar, reunidos e acionados na UFRGS, como na maioria das IFEs - Instituições Federais de Ensino Superior do país, nas quais se miram as Instituições Privadas

- caberia, ainda, questionar as condições e a vontade política das Universidades brasileiras em exercer sua autonomia para desenvolver seus programas de avaliação institucional? Como ignorar que a Universidade não "se rendeu à necessidade de avaliar-se" mas buscou a via própria de fazê-lo preservando sua integridade, enfatizando a qualidade de sua diferença e as diferenças desta qualidade?

Nota

1. O espectro dos entendimentos sobre qualidade está atravessado pela perspectiva da qualidade total (Kaoro Ishikawa), conceito do mundo empresarial já bastante apropriado pelo sistema educacional. Nesse sentido, ao referir-se a um processo de gestão empresarial ideologicamente vinculado a uma visão reguladora de sociedade, a palavra qualidade tem sido rejeitada ao adjetivar a avaliação universitária já que a instituição «não é capital intensivo e sim trabalho intensivo» como bem enfatiza Santos (1993).
2. Astin (1991) sugere a existência de cinco enfoques tradicionais: nihilista, prestígio, recursos, resultados e valor agregado.
3. Canário (1987) refere-se a estratégias político-administrativas, empírico-rationais e normativas-reeducativas.
4. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul está estabelecida como instituição universitária desde 1934 mas suas origens remontam ao final do século XIX, quando foram criadas, em Porto Alegre, as primeiras escolas de nível superior do Estado. Conta, hoje, com cerca de 2.300 professores ativos (dos quais 32% são Doutores e 37% Mestres), 17.000 alunos de graduação, matriculados nos 46 cursos oferecidos, 2700 estudantes de pós-graduação, inscritos nos 27 cursos de Doutorado e 51 de Mestrado; conta ainda com 1500 alunos de 1º e 2º graus (primário e secundário) em seus Colégio de Aplicação e Escola Técnica.

Referências bibliográficas

- ANDIFES. *Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior*/Documento Preliminar. Florianópolis, outubro 1993.
- ASTIN, A. W. *Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?* Mexico, CIEES/CONAEVA Evaluación Educativa, n° 4, noviembre, 1º de 1992.
- BARNETT, R. *Improving Higher Education*. Buckingham, SRHE, 1992.
- CANÁRIO, R. *A inovação como processo permanente*. Revista de Educação, n°2, Vol.1, p. 17 a 22. Faculdade de Ciências, Lisboa, 1987.
- HUBERMAN, A.M. *Comment s'opèrent les Changements en Éducation: contribution a l'étude de l'innovation*, Paris, UNESCO, 1973.

- MEC. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. PAIUB. MEC/SESU. Brasília: SESU, 1994.
- PROGRAD/UFRGS. *Programa de Avaliação Institucional da UFRGS*. PAIUFRGS. Porto Alegre, Fascículos Prograd, 3, 1994.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- VROEIJENSTIJN, T. I. e PILOT, A. *A garantia da qualidade nas Universidades Holandesas Características e algumas experiências*. Boletim Universidade do Porto, 1993, (texto para publicação).
- SANTOS, B. de Souza. *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 3ª ed. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1994.
- SCHUTTER, I. *La Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Mexico, Crefal, 1981.
- VUGHT, F. A. *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso*. La Evaluación Académica. Edit. Hebe Vessuri. Paris, UNESCO, vol.2, 1993.

Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro

Carlos Eduardo Bielschowsky¹
Thereza Penna Firme²

¹ Professor do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Introdução

É inegável que a sociedade brasileira exige maior eficácia das ações de seus órgãos públicos. Considerando a escassez de recursos a que um país emergente está submetido e a magnitude dos problemas sociais que é preciso enfrentar, torna-se necessário otimizar a relação entre a Universidade e a Sociedade. Esta é a preocupação principal que norteia a avaliação que está sendo realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A UFRJ tem realizado algumas ações em avaliação nos últimos anos. Sem dúvida a pós-graduação tem maior tradição nessa área, tanto por parte de organismos externos como a CAPES, o CNPq e a FINEP, como pelo julgamento dos projetos dos pesquisadores por parte do Conselho Superior de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ. Na graduação, têm sido realizadas algumas ações consistentes em alguns centros da UFRJ, entre elas, um processo de avaliação de docentes por discentes e de auto-avaliação de docentes. Acompanhado de um procedimento computacional, esse sistema tem sido utilizado por outras universidades brasileiras e será descrito na terceira seção deste artigo.

Foi nomeada uma nova composição para a Comissão Permanente de Avaliação (COOPERA), no segundo semestre de 1994, com o objetivo de conceber

e executar uma avaliação para a UFRJ dentro das diretrizes traçadas no “Documento Básico para Avaliação das Universidades Brasileiras” do Programa de Avaliação Institucional de Universidades Brasileiras - PAIUB, visando uma ação mais globalizante. Essa comissão está em fase final de elaboração de um projeto que será submetido ao Ministério de Educação e do Desporto.

Na segunda seção deste trabalho, apresentamos um breve histórico da formação da UFRJ seguido de alguns dados sobre o seu o funcionamento atual; na terceira, algumas ações em avaliação que estão sendo desenvolvidas; e na quarta, o projeto que está sendo elaborado pela Comissão Permanente de Avaliação da UFRJ e na quinta seção estão colocadas considerações finais.

2. Algumas informações sobre a UFRJ

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, assim denominada a partir de 1965, foi criada em setembro de 1920 com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, tendo passado a se chamar, a partir de 1937, Universidade do Brasil. Sua criação, que vinha cumprir uma aspiração da intelectualidade brasileira desde os tempos de Colônia e do Império, se fez pela reunião da Faculdade de Medicina (oriunda dos cursos estabelecidos no Hospital Militar do Rio de Janeiro por Carta Régia de 5 de novembro de 1808), da Escola Politécnica (atual Escola de Engenharia, derivada do curso da Academia Real Militar criada por Carta Régia de 4 de dezembro de 1810) e da Faculdade de Direito (resultante da fusão da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais com a Faculdade Livre de Direito, ambas reconhecidas em outubro de 1891). A essas unidades foram se agregando outras, ou sendo criadas novas, tais como a Escola Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia.

A UFRJ é a primeira Universidade criada pelo Governo Federal (e durante muitos anos, a única), congregando cursos que se sucedem a aqueles que, desde o século XIX, colaboraram significativamente na implantação do ensino de nível superior do Brasil. A tradição desses cursos pioneiros deu à Universidade o papel formador dos professores que ajudaram na implantação dos demais cursos profissionais. Por outro lado, o intercâmbio com outras instituições evitou males de endogenia e possibilitou a formação de tendências reformistas em perfeita coexistência com o peso de sua história.

O início da segunda metade do século marcou a institucionalização da pesquisa na Universidade, com a conseqüente implantação de institutos de pesquisa, docência em regime de tempo integral, formação de equipes docentes altamente especializadas e estabelecimento de convênios com agências financiadoras nacionais e internacionais. A comunidade universitária encontrava-se, em 1958,

profundamente ansiosa por uma reforma estrutural que implicasse em acentuada participação de docentes e aproveitamento mais racional de recursos. Desencadeado o processo de Reforma Universitária, com o seu marco mais significativo no Decreto de novembro de 1966, a Universidade Federal do Rio de Janeiro teve seu Regimento Geral aprovado em maio de 1970.

A UFRJ é dividida atualmente em seis centros, contando com 27 Institutos ou Escolas de ensino e 26 órgãos suplementares, entre eles sete hospitais universitários que asseguram à região metropolitana do Rio de Janeiro quase mil leitos e atendimento ambulatorial para dezenas de milhares de habitantes. São ministrados cursos de graduação nas mais diversas áreas e, desde 1991, novos cursos de graduação estão sendo implantados, tanto em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional como naquelas em que se requer a formação de profissionais competentes, capazes de atender a um mercado cada vez mais exigente. Destacam-se, entre outros cursos novos, o de Microbiologia, Formação de Pesquisadores em Biociências, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Radialismo, Direção Teatral e Dança. Além disso, visando contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no 1º e 2º graus, a UFRJ implantou uma série de cursos noturnos de Licenciatura, destacando-se os de Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, Educação Física e Serviço Social.

A UFRJ conta com 145 programas de Pós-Graduação (entre Mestrado e Doutorado) nas mais diversas áreas e vem valorizando os programas interdisciplinares, como, o Estudo Avançado em Neurociências, o de Biotecnologia Vegetal, o de Engenharia de Recursos Petrolíferos (em cooperação com a Petrobrás), o de Química Fina e o de Doenças Tropicais, entre outros.

Quando do exame de ingresso à UFRJ, em 1995, foram oferecidas um total de 6.141 vagas, representando um incremento de quase 50% sobre o número de vagas referentes ao ano de 1991. Hoje encontram-se matriculados cerca de 23.200 alunos de graduação, 4.300 alunos de Mestrado, 2.200 alunos de doutorado e 2.500 estudantes vinculados à programas de pós-graduação *latu-sensu*, totalizando 32.200 alunos.

Em 1994 foram defendidas 1.050 teses de mestrado e 240 de doutorado, o que coloca a UFRJ na liderança do país. Cerca de 80% de seus cursos de mestrado e doutorado recebem conceitos A ou B pela CAPES, a agência governamental brasileira responsável pelo julgamento de cursos de pós-graduação. A título de situar a produção científica da UFRJ no quadro nacional, é apresentado na Tabela 1 um quadro comparativo do número de publicações científicas referenciadas pelo Science Citation Index (J. Leta *et al.*) no período de 1981-1993 para as seis universidades brasileiras com maior número de publicações. Na Tabela 2, é apresentado o percentual de publicações científicas em revistas referenciadas pelo Science Citation Index no período de 1981-1993 em relação à produção brasileira.

**Publicações no período 1981-1983 nas principais
universidades do país**

ÁREAS	N° DE TRABALHOS					
	UFRJ	USP	UNICAMP	UFRGS	UFMG	UFFc
A	449	286	471	238	405	188
B	127	420	153	65	60	62
C	174	997	208	87	202	73
P	2156	2552	1041	668	911	394
S	1036	1003	1586	616	519	661
T	397	118	407	164	80	94
Y	45	67	44	28	17	7
O	187	192	104	64	37	41
TOTAL	4572	5705	4014	1930	2231	1520

Áreas de conhecimento

- A- Agricultura, Biologia e Biotecnologia
- B- Humanas
- C- Medicina
- P- Biomédicas
- S- Física, Química, Matemática e Ciências da Terra
- T- Engenharia e Informática
- Y- Artes, Arquitetura, História e Linguística
- O- Outros

% Dos Trabalhos

ÁREAS	N° DE TRABALHOS					
	UFRJ	USP	UNICAMP	UFRGS	UFMG	UFFc
A	4.7	4.0	4.9	2.5	4.2	2.0
B	5.8	19.2	7.0	3.0	2.7	2.8
C	3.1	17.8	3.7	1.6	3.6	1.3
P	11.2	13.1	5.4	3.5	4.7	2.0
S	8.0	7.7	12.2	4.7	4.0	5.1
T	12.2	3.6	12.5	5.0	2.5	2.9
Y	7.7	11.5	7.6	4.8	2.9	1.2
O	10.1	10.3	5.6	3.4	2.0	2.2
TOTAL	8.6	10.7	7.5	3.6	4.2	2.8

Os dados apresentados mostram que a UFRJ vem contribuindo significativamente para a formação de recursos humanos bem como para o desenvolvimento científico, artístico, humano e sócio-cultural brasileiro. Poderíamos pensar que vivemos num "mar de rosas", sem precisar de um esforço de avaliação para atingir novos padrões de qualidade e desempenho. No entanto, buscar o conhecimento e formar profissionais numa sociedade em desenvolvimento rápido requerem um esforço hercúleo e permanente para que os cursos estabelecidos não se imobilizem, para que a metodologia de ensino se dinamize, evitando uma grande evasão, e para que novos métodos de administração sejam introduzidos substituindo práticas ultrapassadas.

Nesse sentido, estamos implementando um amplo processo de avaliação que será discutido nas próximas seções.

3. Experiências de avaliação UFRJ

Algumas experiências de avaliação realizadas na UFRJ valeria citar aqui. Sem dúvida alguma, nossa maior tradição de avaliação é nos cursos de pós-graduação. A avaliação da pós-graduação não nasceu como uma necessidade interna da Universidade, mas como fruto de uma demanda das agências financiadoras como o CNPq, a CAPES e a FINEP, que investiram uma considerável soma de recursos nos processos de julgamento. Além disso, os artigos publicados por nossos pesquisadores passam pelo aceite dos consultores (*referee*), na maioria das vezes, precedidos de uma análise criteriosa, resultando, em última instância, no julgamento da qualidade do trabalho produzido em certas áreas.

Já na graduação, a situação é bem diferente. O desejo de avaliação existe, e pode ser constatado nos diversos questionários de avaliação de docentes por discentes encontrados em praticamente todas as unidades da UFRJ. Apesar disso, poucos foram os esforços mais sistemáticos e razoavelmente globalizantes na avaliação dos cursos de graduação. Entre as experiências sistemáticas realizadas na avaliação de cursos de graduação nos últimos anos, podemos citar a colaboração da COOPERA, nos anos de 1992 e 1994, e da Comissão de Integração Acadêmica (CCMN/CT).

A COOPERA iniciou um estudo voltado para a avaliação de cinco cursos de centros diferentes da UFRJ, no qual foram montados os instrumentos de avaliação (questionários) e iniciados os trabalhos dos avaliadores externos, mas não foi concluído. Acreditamos que o principal motivo para esse fato foi não ter sido a avaliação precedida de uma etapa de sensibilização da comunidade, seguido de uma etapa de auto-avaliação. Considera-se que essas etapas devem prece-

der a avaliação externa, conforme será exposto na quarta seção deste artigo, no qual discutiremos o trabalho que vem sendo implementado a partir de novembro de 1994, quando uma nova composição da COOPERA iniciou um trabalho de dois anos dentro do espírito do PAIUB.

A Comissão de Avaliação (CT/CCMN) montou uma avaliação de docentes por discentes, e uma auto-avaliação de docentes que vem ocorrendo a cada semestre desde 1992 no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (Física, Química, Matemática e Geociências) bem como no Centro de Tecnologia (Engenharias) abrangendo cerca de seis mil alunos da Universidade. Esse trabalho foi assumido pela atual COOPERA e vem sendo paulatinamente estendido ao restante da UFRJ. No primeiro semestre de 1995, estamos aplicando esse trabalho também nos Centros de Ciências Jurídicas e Econômicas, bem como no Centro de Filosofia e Ciências Sociais, que, juntamente com o CCMN e o CT, compõem cerca de 70% do alunado de graduação.

A cada semestre os alunos respondem a um questionário de avaliação composto de 23 perguntas sobre as disciplinas que ele cursou, além de perguntas sobre infra-estrutura (bibliotecas, salas de aula etc.) e a disponibilidade de tempo para o estudo. Os professores respondem a um outro questionário composto de 22 perguntas sobre as suas disciplinas, assim como a perguntas sobre infraestrutura (gabinete de trabalho, laboratórios etc.), motivação ao ensino de graduação e percentagem de tempo dedicado às diversas atividades acadêmicas. Os formulários foram construídos visando permitir a leitura ótica dos dados fornecidos pelos alunos e professores. Cada pergunta pressupõe uma nota de zero à cinco ou a resposta *não sei*.

Construímos um sistema de computador que analisa esses dados, os quais geram, a cada semestre, um banco de dados. Esse sistema foi concebido visando à mais ampla utilização dos dados. Nesse sentido, entre as várias opções, pode-se analisar o desempenho de um professor nas diversas disciplinas que ele lecionou no semestre (útil para o professor se auto-avaliar); pode-se, também, analisar as diversas disciplinas fornecidas por um departamento (útil para os chefes de departamento analisarem o desempenho de seus professores) e pode-se, ainda, analisar as diversas disciplinas cursadas pelos alunos de um determinado curso (útil para o Diretor Adjunto de Graduação). Segue o *menu* de opções que aparece na tela do computador ao chamar o sistema: (p. 131).

Para facilitar a análise dos dados, agrupamos as 23 perguntas em seis categorias: Adequação da Disciplina, Estilo Docente, Empenho do Professor, Empenho do Aluno, Requisitos Docentes, e Outros. O sistema computacional permite também o fácil acesso aos dados de cada pergunta, bastando acionar o *mouse* em cima do agrupamento desejado.

São fornecidos, na tela do computador, gráficos que dependem do tipo de análise selecionada no *menu* de opções. Por exemplo, ao selecionar a análise por

professor e indicado o nome do professor, aparece, no computador, uma tela que reproduzimos parcialmente na Tabela 3. Nela, o desempenho do professor selecionado (no caso, Francisco Fernando, nome fictício) é comparado à média dos colegas que ministraram a mesma disciplina (no caso Físico-Química III) e, em seguida, à média dos colegas de departamento da qual a disciplina faz parte, (no caso, o Departamento de Físico-Química), dos colegas de Instituto (no caso, o Instituto de Química) e, finalmente, à média dos colegas de Centro (no caso, o CCMN). Dessa forma, o professor pode se situar comparando o seu desempenho em cada tópico com o conjunto de primeiros vizinhos (colegas de disciplinas), segundos vizinhos (colegas de departamentos), terceiros vizinhos (colegas de Instituição) e, finalmente, os quartos vizinhos (colegas de Centro).

Aluno
Infra-Estrutura Tempo de Serviço
Professor
Infra-Estrutura Dedicação Motivação
Comparativos
Unidades por Centro Departamentos por Unidades Cursos por Unidade Disciplinas por Departamento Disciplinas por Curso Professores por Disciplinas Professores por Curso Turmas por Professor
Relatórios

O sistema mostra os dados agregados nos seis conjuntos acima mencionados, ou seja, Adequação da Disciplinas, Requisitos Docentes etc. Para analisar cada resposta que compõe esse conjunto, basta acionar o *mouse* num determinado tópico. Por exemplo, ao acionar o tópico Requisitos Docentes, a tela do computador exibe um gráfico contendo cada uma das perguntas relacionadas a esse item. Acionado o *mouse* em qualquer tópico, a tela exibirá as notas brutas fornecidas pelos alunos. O sistema fornece também um relatório de notas de cada pergunta que reproduzimos na Tabela 4.

Da mesma forma, podemos analisar o desempenho de um determinado departamento; nesse caso, a tela exibe um gráfico parcialmente apresentado na Tabela 5, na qual estão comparadas as médias das respostas dos alunos para as diversas disciplinas que o Departamento de Física Teórica lecionou. Esse gráfico é útil, por exemplo, para os chefes de departamento analisarem os principais problemas de seus departamentos quanto ao ensino. Da mesma forma, pode-se olhar o seu desempenho em cada pergunta que compõe os seis tópicos apresentados. Pode-se, ainda, selecionar outros tipos de amostragem, por exemplo, as disciplinas que os alunos de um determinado instituto cursaram (disciplinas lecionadas por diferentes institutos também). Esse gráfico é interessante para o Diretor Adjunto de Graduação analisar o desenvolvimento de um determinado curso, por exemplo, o curso de Química. Da mesma forma, um Decano pode analisar o desempenho dos institutos que compõem o seu Centro.

O sistema também permite uma análise da infra-estrutura feita pelos alunos e professores, separada por Departamento, Unidade e Centro, e permite, ainda, uma análise da motivação para o ensino, por parte dos professores; como estes dividem seu tempo entre as diversas atividades. Esse sistema é instalado em diversos microcomputadores das Unidades de ensino e pode ser utilizado em diversas situações como, por exemplo, em reuniões de Departamento.

A cada semestre são enviados relatórios a todos os professores, chefes de Departamento, diretores de Institutos, decanos e diretórios acadêmicos. Os professores recebem, para cada disciplina que ministraram, um relatório com os gráficos acima descritos e um outro com a distribuição das notas brutas. De uma maneira geral, o programa tem valorizado o trabalho docente, dando crédito à maioria dos professores que se dedicam com empenho às atividades didáticas. Nesse sentido, acreditamos que o projeto tem cumprido a sua finalidade principal - a valorização do ensino de graduação -, além de colocar os professores e os dirigentes em contato com eventuais problemas que persistem no ensino de graduação.

Um outro aspecto positivo do programa é a criação de uma cultura de avaliação dentro da UFRJ. Um aspecto negativo é que, embora conheçamos os casos mais problemáticos no ensino de graduação, pelo menos no CT e no CCMN, nem sempre tem sido possível saná-los. Algumas sugestões têm sido colhidas ao longo desses anos, sobre como considerar esses resultados nos pedidos de promoção docente e oferecer cursos de reciclagem didática a alguns professores, aproveitando a competência específica de cada unidade na democratização do seu tipo de saber. Até o presente momento, a coordenação do programa tem apenas estimulado sua utilização nos diversos palcos de discussão sobre didática, em reuniões de departamento, de Instituto etc., dentro do espírito de uma avaliação não-premiativa e não-punitiva. Trata-se de um aspecto que será fruto de uma discussão mais ampla no âmbito da COOPERA.

4. Projeto em elaboração pela COOPERA

Em outubro de 1994 foi nomeada uma nova composição para a COOPERA com o objetivo de elaborar e executar uma avaliação para a UFRJ dentro das diretrizes traçadas no *Documento Básico para Avaliação das Universidades Brasileiras* do Programa de Avaliação Institucional de Universidades Brasileiras (PAIUB). Essa comissão é composta por dois membros de cada um dos seis Centros da UFRJ, tendo sua maioria participado (ou ainda participa) dos conselhos Superiores da UFRJ. Além disso, boa parte dos doze membros da COOPERA já participou de programas ou trabalhos de avaliação institucional, contando com quatro doutores que trabalham em pesquisa na área de avaliação.

4.1 Metodologia

Numa visão contemporânea, a avaliação é entendida, tanto como julgamento do valor de um programa numa instituição ou num indivíduo, como do próprio processo pelo qual esse juízo é formulado. De múltiplas maneiras, porém, tais julgamentos são mais comumente elaborados. Às vezes o são com base exclusivamente pessoal e subjetiva que um administrador isolado, por exemplo, venha expressar; outras vezes, pelo consenso de um grupo na análise de opiniões e posições diversificadas ou, ainda, levando-se em conta uma exaustiva coleta e interpretação de dados. Um pesquisador, por sua vez, poderá formular seu juízo depois de sofisticada análise estatística com dados objetivos obtidos mediante complexos modelos de pesquisa, tentando assegurar altos níveis de confiabilidade e validade.

Aqui se poderia pensar que esse último fosse o modo mais pertinente e adequado de se chegar ao juízo valor. Entretanto, tal procedimento tem, por sua própria natureza, sérias limitações e isso porque as constantes mutações e complexidades das questões humanas e sociais nas quais se inserem plenamente os temas educacionais e institucionais, desafiam as abordagens avaliativas oriundas de rigorosas metodologias de pesquisa, nas quais o estudioso mais ocupado com problemas de longo alcance, na busca de generalizações e princípios, limita e restringe seu campo de observação, o que conduz, muitas vezes, o juízo, a soluções inviáveis para problemas complexos. No caso educacional mais amplo, por exemplo, uma avaliação clama freqüentemente, por soluções a curto prazo, porque toca a intensidade dos problemas imediatos e urgentes, tão próprios desse contexto. Nessa perspectiva, juízos e decisões emergem, enfrentando pressões sociais, políticas, financeiras e de tempo, as quais não sintonizam necessariamente com a pesquisa acadêmica rigorosa e justamente porque, no caso, ela se faz irrelevante. Geralmente, o pesquisador mais afastado das questões sensíveis e emocionais do cenário e protegido pela liberdade acadêmica está freqüentemente sujeito, apenas, à crítica de seus pares e, não, às pressões da sociedade. Nesse

sentido, enquanto o pesquisador é um ocupado com as questões que estuda, o avaliador é um preocupado com as questões e os temas que suscitam soluções de várias dimensões no contexto acadêmico-social mais amplo. Nessa perspectiva, a responsabilidade essencial da avaliação seria a de identificar e examinar valores, muito além de dados, e promover substancial suporte a decisões relevantes, utilizando plenamente os valores envolvidos junto aos legítimos interessados no objeto sendo avaliado.

Tais considerações não desprezam de maneira alguma a contribuição da coleta sistemática de informação e que utiliza a estatística mais sofisticada, ou menos, se for o caso, contanto que a informação seja relevante para a formulação ao juízo de valor que, por sua vez, deve iluminar as necessárias mudanças no processo de aperfeiçoamento. A avaliação em sua integridade, deve estimular a flexibilidade e a adaptação por um lado e, ao mesmo tempo, por outro lado, desafiar e provocar as transformações, sobretudo naqueles - sejam programas, instituições ou indivíduos - que se agarram à estabilidade que não cresce. Uma e outra dimensão são necessárias ao sucesso da avaliação.

Nessas considerações, em síntese, estão as marcas mais recentes e polêmicas de um conceito de avaliação que, nos últimos cem anos, passou por sensíveis e substanciais transformações teórico-metodológicas, mas lamentavelmente, nem sempre acopladas a uma prática inovadora e promissora. Valeria, pois aqui, rever, ainda que brevemente, a trajetória dessa evolução, sobretudo se ela contribuir para apontar novos caminhos e esperanças para um milênio mais digno na educação, nas instituições e na sociedade em geral.

Evolução do conceito

A avaliação, portanto, como avaliação educacional teve seu ponto de partida no início do século. Vários avanços significativos marcaram esse percurso constituindo-se em, pelo menos, quatro gerações de estudiosos cujos nomes não caberiam nos limites deste texto, mas cuja contribuição Guba e Lincoln (1989) sistematizam com clareza, de modo a caracterizar cada etapa nos seus essenciais.

A primeira, principalmente associada à mensuração, não distinguia avaliação de medida, nem na teoria nem na prática. A ênfase se colocava na utilização de testes para a verificação de rendimento escolar, e seu valor residia no aprimoramento de tais medidas. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico.

A segunda geração, voltada para a verificação do alcance dos objetivos, adquiriu visão mais *descritiva* do rendimento do aluno. Tornava-se, também, evidente a necessidade de se rever o currículo escolar. Mais ainda, nessa fase, emergiu o termo *avaliação educacional* na expressão de Tyler (1934), e daí eclodiu grande expansão da tecnologia de elaboração de testes, tanto com relação a objetivos como

a diferenças individuais ou ao estabelecimento de normas regionais ou nacionais, especialmente no contexto norte-americano. Deu-se, então, uma grande expansão de modelos de avaliação que explicavam relações entre as variáveis do fenômeno educacional maior, fosse ele programa ou instituição, ou currículo, ou sistema. Faltava, porém, à complexidade desses modelos, utilidade e relevância aos que deveriam se beneficiar da avaliação. A distinção entre medida e avaliação foi marcante nessa fase, e o papel do avaliador, embora ainda técnico, foi muito mais o de descrever padrões e critérios em relação ao sucesso ou ao fracasso de objetivos.

A terceira geração surgiu em decorrência das limitações detectadas na fase anterior, em relação à excessiva dependência da definição de objetivos. Programas e projetos, nos seus variados campos de conhecimento, nem sempre estabeleciam, *a priori* e com rigor, seus objetivos, o que bloqueava o processo avaliativo, tornando-o, muitas vezes, inútil e pouco relevante (Gronbach, 1963). Mais ainda, o aspecto puramente descritivo da fase anterior omitia o que se tornava essencial no processo avaliativo, ou seja, o *juízo de valor*, e este foi o que caracterizou essa terceira geração. O papel do avaliador, de acordo com uma multiplicidade de modelos de avaliação, se distinguiu predominantemente como o de juiz.

Conquanto essas três gerações tivessem representado um avanço no desenvolvimento do conhecimento em avaliação, alguns problemas se agudizaram na tentativa de o avaliador integrar todos esses papéis técnicos, descritivos e de julgamento. Nesse sentido, algumas tendências tornaram-se conflitantes e o foram, principalmente no que diz respeito à relação entre gerenciamento e avaliação, à falha em integrar a pluralidade de valores e ao compromisso rígido com o paradigma científico de investigação (Guba e Lincoln, 1989).

A quarta geração emerge então e se identifica, principalmente, pela busca de um enfoque mais amplo e amadurecido de avaliação, indo para além de uma posição supostamente científica e meramente voltada para a coleta de informação, a fim de envolver aspectos humanos, políticos, sócio-culturais e contextuais, sendo a *negociação* elemento crucial de integração. Nesse sentido, são levadas em consideração as preocupações, as percepções, as construções e os valores dos interessados em relação ao objeto de avaliação. É, sobretudo, em respeito à dignidade, à integridade e à privacidade de cada um dos envolvidos que o processo deve ser trabalhado, o que implica intensa participação e criatividade na construção de metodologias de abordagem. Em síntese, poder-se-ia dizer que uma geração não eliminou a anterior mas, sim, buscou superá-la, sempre incorporando aspectos indispensáveis na essência do processo avaliativo.

Na prática, são as várias concepções do enfoque de avaliação que se prioriza, que vão gerar as diferentes abordagens avaliativas. De qualquer forma, é possível que, de um modo geral, o papel da avaliação é dar respostas às

indagações que, por sua vez, provêm essencialmente de três grupos de interessados: os que têm poder de decisão sobre o objeto ou o foco em questão (programa, curso de ação, instituição ou outro); 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 (Tijiboy, Penna Firme e Stone, 1990).

Assim, é das preocupações dos interessados e do tipo de questões que se formulem que o caminho ou a abordagem para a resposta mais apropriada a cada caso, o que poderia gerar uma abordagem voltada para os propósitos ou objetivos do programa, para o gerenciamento ou, ainda, para os destinatários. Tais direcionamentos inspirariam as diferentes metodologias para a busca e a interpretação das informações. Responder, porém, a todos esses interesses é o genuíno desafio da avaliação. Assim, o que mais contemporaneamente emerge e que possui maior sintonia com a concepção de avaliação no perfil da quarta geração é a abordagem voltada para os participantes, ou seja, todos que, de alguma forma, estão envolvidos com o objeto da avaliação. A característica principal dessa abordagem é a de responder à multiplicidade de interesses, por sua flexibilidade e sua amplitude. Conhecida como abordagem *responsiva* (Stake, 1975), ela leva em consideração toda e qualquer indagação que se apresente ao longo do processo avaliativo, detectando ou criando, para cada uma, os procedimentos metodológicos mais pertinentes. Estes, por sua vez, tendem a privilegiar a descoberta, uma abordagem que envolve democraticamente todos os *integrantes do objeto-alvo*, em todo o curso do projeto ou programa. Inerente à concepção de avaliação aqui defendida, impõe-se a necessidade de uma postura crítica permanente da própria avaliação; é o que chamamos de meta-avaliação - uma visão crítica do processo avaliativo que aqui é brevemente comentado.

Meta-avaliação

Torna-se cada vez mais inadmissível conviver com a defasagem entre organizações cada vez mais dinâmicas e flexíveis, por um lado, e a visão retrógrada da concepção e dos métodos de avaliação, por outro. Isso decorre nem tanto pela lacuna da produção do conhecimento na área de avaliação, rápida e substancialmente desenvolvida nas duas últimas décadas, mas, sim, por uma prática arbitrária e distorcida, porque desvinculada das conquistas teórico-metodológicas já alcançadas. Tem faltado, sobretudo, a crítica ao que se divulga como resultados de avaliações que, às vezes, são *pseudo-avaliações* por sua fragilidade, superficialidade e manipulação; outras vezes, são as *quase-avaliações* que, embora não incluídas de modo algum nas anteriores, são, entretanto, muito mais identificadas com a pesquisa e, por isso, nem sempre úteis aos propósitos avaliativos. Raramente se trata de *verdadeiras avaliações* nas quais o juízo de valor tem lugar primordial, e questões essenciais, referentes a mérito e a relevância, são

objetos de atenção. Nesse contexto, as dimensões filosóficas, políticas, metodológicas, sociais, pedagógicas e técnico-científicas da avaliação são consideradas nas suas múltiplas implicações.

No momento atual, de acentuada crise social e econômica, marcada pela convulsão de valores éticos e morais, simultaneamente com a preocupação por uma sociedade melhor, não se pode prescindir de uma postura sensível e crítica e, sobretudo, de um compromisso sério com soluções que conduzam ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos. Avaliações devem servir a esse propósito.

Entende-se que avaliar se caracteriza como uma ação que orienta os caminhos que um programa e uma instituição devem seguir e que estimula seus participantes a segui-los, gerando e preservando o seu compromisso de assim proceder. Vale então, agora, ressaltar o que representariam os critérios para se guiar a própria avaliação. Tais critérios ou padrões estabelecidos por uma comissão inter-disciplinar de grande alcance (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1981) contribuem, sem dúvida, para iluminar uma necessária e permanente reflexão sobre a qualidade de nossas avaliações. Indicados por doze organizações envolvidas e preocupadas com a avaliação educacional após cerca de quatro anos de trabalho envolvendo aproximadamente duzentas pessoas, esses critérios somam um elenco de trinta proposições que se agrupam em quatro categorias: utilidade, viabilidade, exatidão e ética.

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. É à dimensão ética precisamente que se vincula mais substancialmente à formalização do juízo de valor, seja ele de mérito ou de relevância. Sobre esse aspecto crucial, algumas considerações serão feitas.

Na busca do juízo de mérito e da relevância

A essência do processo avaliativo consiste em julgar o mérito ou a relevância (e, de preferência, ambos) do seu objeto-alvo. O *mérito* é basicamente a qualidade do programa ou da instituição que garante as condições para alcançar seus propósitos. É a segurança no caminho do cumprimento da missão. Nesse sentido, o programa só é mentório se dotado de recursos, de pessoal competente,

de boa utilização e de tudo o mais que favoreça o seu sucesso para os resultados pretendidos ou inesperados. A *relevância* é basicamente o que diz respeito a esses resultados. É o alcance de propósitos, o impacto acadêmico e social e a mudança nos indivíduos, nos destinatários do programa, nos interessados, na comunidade acadêmica e na sociedade em geral. Portanto, não basta o ser meritório, é necessário o ser relevante.

Julgar, portanto, uma e outra dimensão - o mérito e a relevância - é crucial num processo avaliativo total que pretende obter transformações mais arrojadas e inovadoras. A identificação dos sinais concretos e específicos de mérito e de relevância no programa ou na instituição, ou nos seus integrantes é, sem dúvida, um processo criativo e próprio de cada caso em particular. É, porém, uma tarefa participativa e democrática e, por certo, sumamente educativa.

Traçando um trajeto metodológico

No concerto de todas essas reflexões de fundamentação de um plano de avaliação para a UFRJ, o trajeto emerge naturalmente para a condução metodológica da tarefa. Nessa confluência, estudos e experiências anteriores (Tijiboy, Penna Firme e Stone, 1990) emprestaram sua contribuição pertinente e significativa na concepção e na formulação de passos metodológicos, coerentes com os princípios teórico-metodológicos mais contemporâneos da avaliação já aqui, de certo modo apresentados. Assim, se desencadeou a trajetória. Na dinâmica e na criatividade das discussões inter-disciplinares, o processo metodológico mais adaptado para o contexto da UFRJ foi tomando sua própria configuração.

Primeiro, a identificação, a análise e a priorização de preocupações, ou melhor, de temas preocupantes entre os interessados no objeto da avaliação - a UFRJ - , o que acentua o compromisso de cada um e de cada grupo representativo em relação à Universidade. *Segundo*, a formulação de *Questões Avaliativas* que naturalmente emergem das preocupações levantadas. As questões explicitam mais claramente o foco da avaliação e se direcionam para o juízo de valor que deverá ser emitido sobre o mérito ou a relevância desse foco. *Terceiro*, a busca de indicadores que melhor expressem o significado do mérito ou da relevância exigido pelas *Questões Avaliativas*, o que pode ocorrer mediante análise lógico-teórica ou da observação de pistas ou sinais procurados diretamente no campo. Assim, se faz o elo de ligação entre a questão e a informação e a resposta a ser construída em termos de juízo de valor. *Quarto*, a coleta de informações pertinentes, extraindo-as das fontes apropriadas e utilizando técnicas adequadas e diversificadas, na tentativa de encontrar evidências sobre o mérito e a relevância do foco de avaliação, apontadas pelos indicadores. São essas evidências que vão permitir a formulação do juízo de valor sobre mérito e relevância. *Quinto*, a análise e a sistematização das informações coletadas no campo pela comparação com padrões de excelência discutidos e negociados participativamente na comunidade acadêmica e social em geral. *Sexto*, a interpretação dos resultados como ponto culminante do processo avaliativo, pois é o momento crucial da formulação de juízos à luz dos parâmetros

para se chegar a conclusões sobre o mérito e a relevância do “avaliando” e propor recomendações que esclareçam decisões e ações de sustentação, correção e aperfeiçoamento contínuo. *Sétimo*, divulgar a resposta às questões avaliativas formuladas e que são o resultado da avaliação realizada. É essencialmente a comunicação às diversas audiências de interessados envolvendo-as, assim, no compromisso das necessárias mudanças.

Corolários e desdobramentos desse trajeto poderão emergir, entendendo-se que o processo é dinâmico e responsivo às necessidades próprias de cada contexto ou situação. Um aspecto fundamental do método é a negociação que pervade as interações entre os vários atores interessados e participantes. Outro aspecto marcante é a pluralidade nas fontes, nas técnicas e nos instrumentos, dependendo da natureza da questão avaliativa, do tipo de indicador-*quantitativo* ou qualitativo ou ambos. Sobretudo, vale dizer que a trajetória não termina aqui; ela se reduz ou cresce, mas sempre se aperfeiçoa. Nesse sentido, uma definição tentativa de avaliação talvez pudesse melhor concluir, temporariamente, a trajetória aqui explicitada, enfatizando o caráter de flexibilidade, de participação e de criação da avaliação tal como contemporaneamente convém entendê-la... *um processo pelo qual avaliadores e interessados juntos e em colaboração criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema. Tal construção está sujeita à contínua reconstrução, incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição.*

Com tal concepção, o projeto de avaliação na UFRJ, teve como ponto de partida a identificação dos temas preocupantes dos quais foram geradas as Questões avaliativas, conforme trajetória anteriormente mencionada. Das Questões avaliativas emergiram indicadores, a partir dos quais, estão sendo elaborados instrumentos avaliativos de caráter qualitativo e quantitativo, em consonância com as questões, os indicadores e as fontes de obtenção de informação. Para melhor ilustrar o processo, são aqui apresentadas as Questões avaliativas que deverão nortear a tarefa.

4.2 Questões avaliativas

As questões avaliativas refletem, fundamentalmente, o objetivo maior do trabalho de avaliação antes mencionado, ou seja:

Verificar a eficácia da ação da UFRJ na sociedade brasileira, tendo como corolário, conhecer a UFRJ e subsidiar ações na UFRJ visando a eficiência da sua relação com a sociedade Brasileira.

1. A docência em Graduação tem presença significativa no conjunto das atividades dos Docentes?
2. A estrutura e a prática administrativas da UFRJ favorecem as atividades de ensino, pesquisa e extensão?

3. Os programas curriculares, a capacitação e alocação dos docentes, a metodologia de ensino utilizada, os estágios e a infra-estrutura de apoio disponível na UFRJ são adequados à produção de conhecimento e à formação de profissionais?
4. A interação entre os participantes da UFRJ facilita o intercâmbio cultural, político e científico?
5. Até que ponto os docentes e funcionários técnico-administrativos estão motivados para o exercício de suas funções?
6. A articulação entre Graduação, Pós-Graduação e Extensão contribuem para a eficácia da ação da UFRJ?
7. Qual o juízo que a sociedade faz da UFRJ?
8. Em que sentido professores e funcionários entendem a relação entre a UFRJ e o Estado?
9. As estratégias de *marketing* da UFRJ são eficazes?
10. Até que ponto a UFRJ tem viabilizado a sua articulação com a sociedade, considerando sua interação com empresas públicas e privadas, com escolas públicas e privadas do 1º e 2º graus, com instituições da sociedade civil (OAB, IAB etc.) e com organismos internacionais como a UNESCO?
11. Os egressos da UFRJ estão inseridos com sucesso, no mercado de trabalho? Eles têm sido ajudados pela UFRJ em sua inserção no mercado de trabalho? Eles mantêm algum tipo de vínculo com a UFRJ ?
12. O processo de seleção no Vestibular tem sido adequado?

5 - Considerações Finais

O processo de avaliação na UFRJ está desencadeado. Muitas correções poderão ser feitas no curso de seu desenvolvimento. Muitos desdobramentos significativos emergirão e essa flexibilidade é própria e necessária numa concepção contemporânea de avaliação. O essencial é manter a dinâmica do processo e sobretudo desenvolver a cultura de avaliação. Assim, focar hoje um departamento, uma unidade, a própria instituição é apenas um episódio num contexto mais amplo que os resultados vão iluminando no sentido de promover as necessárias transformações acadêmicas e sócio-políticas. Avaliação serve para facilitar o entendimento das múltiplas relações numa situação institucional total. Aqui vale dizer que o mais importante é a informação que sustenta a negociação e não o que é calculada para apontar a decisão correta. E nessa perspectiva, a comunicação informal é muitas vezes altamente significativa e não pode ser desconsiderada. Muito do que se tem escrito e dito sobre avaliação, recomenda pla-

nos cientificamente rigorosos, entretanto ela deverá utilizar vários formatos e em muitas circunstâncias, abordagens menos rigorosas têm valor crucial, na medida em que a avaliação precisa cumprir seu papel social. Nesse sentido é fundamental que se assegure a crítica ao processo avaliativo em si mesmo, o que ocorre, em grande parte, no intercâmbio entre pares.

Aqui faz sentido a questão da avaliação interna e externa. O que se aprende num processo de auto-avaliação pode ser aperfeiçoado e melhor esclarecido no diálogo com o avaliador externo que, por sua vez só terá a visão mais pertinente e apropriada do objeto em foco se integrar as informações e os juízos dos que internamente vivenciam determinado programa. E nesse conjunto todos aprendem. O avaliador é um educador, seu sucesso deve ser julgado em função do que outros aprenderam dele. (Gronbach, 1980) Finalmente, vale enfatizar, e é o mesmo referido autor quem recomenda, a qualidade científica do processo avaliativo não é o critério principal. Uma avaliação deve ser compreensível, correta e completa, e acreditada pelos participantes de todos os lados e posições.

Referências Bibliográficas

- CRONBACH, Lee J. *"Course Improvement Through Evaluation"*. Teachers College Record, 64, 672-683. 1963.
- CRONBACH, Lee J. et al *"Toward Reform of Program Evaluation"*. San Francisco, California: Jossey-Bass. 1980.
- GUBA, E. G. and Lincoln, Y. S. *"Fourth Generation Evaluation"*. Newbury Park, California: Sage. 1989.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *"Standards for the evaluation of educational programs, projects, and materials"*. New York: Mc Graw-Hill. 1981.
- LETA, J., Toscano de Breta, W.A. e de Meis, L. *"Ciência no Brasil, Dados Preliminares"*- a ser publicado.
- STAKE, Robert E. *"Evaluating the Arts in Education: A responsive Approach"*. Columbus, Ohio: Merrill. 1975.
- TIJIBOY, J. A., Penna Firme, T.; Stone, V. I. *"Avaliação de Programas Sociais: Como Entocar e Como Pôr em Prática"*.(Mimeo). Brasília, DF; UNICEF. 1990.
- TYLER, Ralph W. *"Constructing Achievement Tests"*. Columbus, Ohio: State University Press. 1934.

A voz do estudante e a questão da avaliação institucional *

Dulce Maria Pompêo de Camargo
Maria Eugênia L. Montes Castanho
Newton César Balzan

Professores da Pontifícia Universidade Católica
de Campinas

Introdução

A VOZ do estudante constitui o núcleo do presente trabalho, que tem como objetivo principal contribuir para a implementação da Avaliação Institucional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da qualidade do ensino e das condições de vida universitária oferecidas por uma Instituição Comunitária brasileira ao seu alunado. Ouvi-lo a respeito daquilo que ele tem a dizer sobre ensino e Universidade, depois de passar um período relativamente longo enquanto estudante, é considerado, desta forma, de importância fundamental.

Ao elaborar o Projeto, tinha-se como objetivos, a curto prazo: a) contribuir para o processo de Avaliação Institucional, uma das plataformas de ação da atual Administração da Universidade; b) contribuir para o desenvolvimento da consciência da necessidade de se promover reformulações no sentido de se proporcionar melhores condições de ensino e de vida universitária em nível de Instituição. A médio e a longo prazo, pretendia-se que os resultados deste estudo

O presente texto tem por base uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que foi realizada pelos autores, intitulada: "O estudante e a questão da qualidade do ensino superior" junto ao Programa de Mestrado em Educação da PUCAMP.

pudessem apontar para dimensões mais amplas do PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE, elaborado e implementado a partir de 1982 e que concretiza um ideal de comprometimento efetivo com os princípios adotados por expressiva parcela da Igreja no campo educacional, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

O estudo, como se verá, se por um lado mostra resultados que podem ser considerados como bastante favoráveis a determinados cursos e à Universidade, em geral, por outro lado sugere mudanças, às vezes radicais, em termos de currículos e de atitudes em relação à docência e à Universidade. Acima de tudo, porém, os resultados levantam uma série de indagações que se constituem como verdadeiros desafios ao corpo docente, à Administração Central e aos estudantes da PUCCAMP.

I - A Instituição

O estudo teve lugar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP - situada em Campinas, cidade com aproximadamente um milhão de habitantes, distante 100 km ao norte de São Paulo, a capital do Estado do mesmo nome. Conta com 40 cursos de graduação com aproximadamente 20.000 alunos, 5 cursos de pós-graduação stricto sensu com quase 1.000 alunos, 13 cursos de especialização, um curso de doutorado, 1.400 professores e 1.200 funcionários, mantendo cursos diurnos e noturnos, praticamente na mesma proporção.

A Instituição data do ano de 1941, quando a diocese de Campinas criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas. Em seguida vieram outras faculdades, surgindo em 1955 a Universidade Católica de Campinas, tornada Pontifícia em 1972. Do antigo casarão inicial no centro urbano, ampliou-se, na década de 70, contando hoje com cinco locais diferentes situados nos arredores da cidade, distantes uns dos outros até 25 km: é, assim, uma Universidade *multicampi*.

Na área de Ciências Biológicas e da Saúde o Campus tem 265.000 metros quadrados, mantendo cursos, laboratórios, o Hospital, uma unidade psiquiátrica de urgência e várias clínicas especializadas. As práticas da saúde estendem-se para centros de saúde periféricos, clínicas de odontologia, fonoaudiologia e psicologia.

Na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, além dos cursos específicos, assessora comunidades de favelas com projetos, fazendo levantamentos topográficos, fiscalização de obras, projetos de saneamento e de educação ambiental.

Na área de Ciências Humanas, reúne grande parte de seus cursos de graduação e de pós-graduação, indo da comunicação à economia, da psicologia à

contabilidade, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão em Ciências Sociais aplicadas, Letras e Artes e nas Ciências Humanas em geral.

Há uma série de outros serviços que estão ligados a esse conjunto de atividades: a Biblioteca informatizada e com mais de 140.000 volumes; a Assessoria de Estágios; os Núcleos de Educação e de Saúde; os Convênios com setores estatais e com empresas; o Centro de Cultura e Arte, com o Museu Universitário, o Coral Universitário, o Grupo Experimental de Teatro e o Grupo de Dança; a Universidade da Terceira Idade; a Universidade do Trabalhador, o Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente e outros.

Comunitária e com projeto institucional claramente voltado para o atendimento da maioria da população, a Puccamp encontra-se em processo de construção de uma verdadeira comunidade acadêmica: é importante enfatizar o apoio dado para a realização de estudos como o presente, que explicitam suas próprias falhas e desacertos.

As possibilidades de realização de investigações dessa natureza, com plena liberdade, situam a Puccamp ao lado de Universidades consideradas como "Instituições de ponta" no país. Instituições com problemas a resolver e ao mesmo tempo Instituições modernas, que optaram por ter como alunos, indivíduos críticos que sempre acabam por criticá-las também.

II - Questões de metodologia: como foi desenvolvido o estudo

Os *sujeitos* do estudo foram os estudantes que em 1992 concluíram os 40 cursos oferecidos pela PUCCAMP. Em número de 3.157, eles assim se distribuíam, segundo as "Grandes Áreas de Conhecimento": Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, 897 concluintes; Ciências Exatas e Engenharias, 284; Ciências Humanas, 435; Ciências Sociais Aplicadas, 1304; Letras e Artes, 237 estudantes. Os concluintes de *cursos noturnos* correspondem a aproximadamente *metade dessa população* vindo, a seguir, os concluintes de cursos diurnos em tempo parcial. Os concluintes de cursos em período integral correspondem a pouco mais de 1/5 da população estudada.

O total de respondentes - 2.172 - corresponde a 68,8% dos formandos de 1992, cabendo destacar que em todos os cursos os índices de respondentes situaram-se acima de 50,0% em relação ao universo dos estudantes em vias de colação de grau.

O *instrumento* utilizado para fins de coleta de dados foi elaborado sob a forma de questionário, composto de três partes. A primeira delas contém cinco questões abertas, visando colher dados relevantes sobre os seguintes aspectos: 1) motivação para o exercício da profissão para a qual está se habilitando; 2) percepção

sobre a qualidade do ensino, ressaltando seus aspectos positivos e negativos abordados em cinco sub-itens: conteúdos desenvolvidos nas várias disciplinas, bibliografia, didática dos professores, processos de avaliação, atividades práticas; 3) apreciação global sobre o curso; 4) situações de aprendizagem - aspectos positivos; 5) situações de aprendizagem - aspectos negativos.

A segunda parte do questionário constituiu-se de três itens também abertos, abordando tópicos sobre a Universidade: a auto-percepção do estudante enquanto universitário; as condições de vida universitária que a PUCCAMP lhe oferece; seu caráter de Universidade Católica, que deve articular ciência e fé, pluralismo e doutrina católica; comentários, perguntas, sugestões e críticas que o estudante desejasse fazer visando a melhoria da Instituição.

A terceira parte contém quarenta e quatro itens fechados elaborados com a finalidade de se caracterizar os formandos sob os seguintes aspectos: dados pessoais, prioridade e critérios de escolha do curso; escolaridade de 2º grau e frequência ou conclusão de outro curso superior; situação do aluno trabalhador; estudos extra-classe e hábitos de estudo; relação entre o curso que está concluindo e expectativas de trabalho; expectativas imediatas e a longo prazo em relação à profissão e/ou à carreira acadêmica; nível sócio-econômico familiar¹; relação entre término de curso, competência profissional e cidadania.

No *tratamento dos dados* os procedimentos se diferenciaram conforme se tratasse de itens aos quais os sujeitos deveriam assinalar as alternativas que lhes eram oferecidas a "itens fechados" ou de itens que implicassem respostas discursivas.

No primeiro caso - itens fechados - a leitura das respostas fornecidas pelos estudantes em formulário ótico foi realizada por leitora IBM, sendo a seguir gravadas em fitas magnéticas. O *processo de tabulação* foi efetuado em computador IBM/3 modelo 10, do CPD (Centro de Processamento de Dados da PUCCAMP).

No segundo caso, adotaram-se dois tipos de procedimentos:

1º) As respostas dadas pelos alunos a um dado item do questionário foram objeto de leituras por duas pessoas (auxiliares de pesquisa, professores do Programa de Mestrado, e alguns alunos do mesmo Programa), que as classificaram em função do sentido favorável ou desfavorável nelas contidos, em a) positivas; b) negativas; c) positivas e/ou negativas com ressalvas; d) difusas; e) outras.

Nos casos em que as classificações feitas pelos leitores não apresentaram concordância, um terceiro elemento se manifestou a respeito, discutindo-se a seguir, os resultados das três apreciações.

Os resultados, transcritos em matrizes - um para cada item/curso especialmente elaboradas para este fim - foram tabulados e a seguir, expressos em termos percentuais e através de gráficos.

2º) Foram feitas sucessivas leituras das respostas dadas pelos estudantes aos itens do questionário, destacando-se períodos e marcas dos discursos, obtendo-se “recortes” que foram transcritos em folhas próprias de forma a facilitar um processo sistemático de busca de **unidades** de significados relevantes aos objetivos da pesquisa. Surgiram assim **agrupamentos**, isto é, categorias de respostas que fornecem estrutura de cada item do questionário. Os extratos incorporados ao presente texto constituem enunciados dos próprios estudantes e foram considerados como exemplos significativos de tudo aquilo que eles expressaram.²

A propósito cabe lembrar a necessidade de se ter presente as condições de produção configuradas no discurso dos concluintes pesquisados. Estas são frutos de um contexto específico de enunciação que faz com que tais discursos tenham um efeito de sentido, que seria diferente se tivessem sido produzidos em condições diversas àquelas em que efetivamente se realizaram.

É preciso destacar o *sujeito da pesquisa* que, ao responder o questionário, ao mesmo tempo estava na posição de *Estudante Universitário* (aluno), estava também no condição de *Concluente*. As suas apreciações são, portanto, produzidas em um contexto bastante específico frente ao seu trajeto acadêmico-universitário percorrido ao longo da sua permanência de enunciação (BALZAN, Newton; MENEGHEL, Stela Maria.; JAKUBOWSKI, Cláudia D., 1993)

Desta forma, embora tenha sido dada prioridade à abordagem qualitativa no tratamento dos dados, não se descartou o recurso a processos quantitativos, sempre que considerados relevantes.

Mais que conclusões ou apresentação de orientações normativas, o Estudo sugere um conjunto de informações que convidam a estudar em maior profundidade as questões aqui levantadas e analisadas e, sobretudo, convidam a uma constante reflexão sobre a PUCCAMP enquanto Universidade Católica e sobre a qualidade dos cursos que ela oferece aos seus estudantes.

III - Perfil Sócio-Cultural do Concluente

Este jovem, que passou quase 3/4 de sua vida sob um regime autoritário, terá passado por uma série de frustrações que sucederam ao advento da “Nova República” e, a seguir, presenciado o processo que culminou com o “Impeachment” do Presidente, fato que, por mais paradoxal que possa parecer, lhe terá dado novo ânimo em relação àquilo que certamente constitui a raiz de nossos problemas: a cidadania.

Nosso jovem estudante cursou todo o Ensino Médio - antigo “Curso Colegial” - e iniciou seu Curso Superior durante uma década de grande complexidade em termos políticos, econômicos e sociais para a América Latina, isto é, os anos

80. Os 51% dos concluintes que cursaram Escolas Públicas antes de ingressarem na Universidade, o fizeram quando esta já se encontrava em período de forte decadência.

A nova onda de neo-liberalismo e a conseqüente importância atribuída ao Mercado como elemento-chave da vida social, provavelmente terão contribuído para tendências a atitudes competitivas, "fechadas" e individualistas em relação à Universidade, aos Cursos e à própria sociedade.

Os dados coletados sobre os estudantes-concluintes levam-nos a questionar, já num primeiro momento, se nos encontramos diante de uma PUCCAMP, de duas PUCCAMP's - a diurna e a noturna - ou de várias PUCCAMP's, presentes num mesmo período e por vezes num mesmo curso.

Enquanto 2/3 dos estudantes do período noturno freqüentaram escolas públicas de nível médio, apenas 1/3 dos estudantes do período diurno o fizeram neste mesmo tipo de Instituição. É preciso destacar, a propósito, que a Escola Pública, no Brasil, encontra-se em franca decadência quanto à qualidade de serviços prestados à população. Enquanto apenas 12,9% dos concluintes de período diurno são filhos de trabalhadores, em se tratando de período noturno a presença desse grupo atinge 43,4%. Enquanto mais da metade dos estudantes dos cursos noturnos têm renda média familiar mensal de "até dez salários mínimos", é inferior a 1/3 o número de estudantes de cursos diurnos nesta mesma situação. Se quase a metade dos pais dos estudantes-concluintes de cursos diurnos tem escolaridade superior, este nível mal chega a 1/6 no caso de pais dos estudantes de cursos noturnos.

O cruzamento de dados permite a identificação de cursos cujos alunos se situam num "patamar superior", isto é, estudante, que contam com condições privilegiadas em termos de escolaridade anterior à Universidade, condições para estudo e histórias de vida caracterizadas por um maior número de ofertas culturais e de cursos cujos alunos encontram-se diante de condições mais adversas. Os mesmos cursos, se oferecidos em período noturno, têm estudantes cujos perfis sócio-culturais diferem substancialmente de seus colegas do período diurno.

Essas constatações sugerem uma série de indagações a respeito da possibilidade - e necessidade! - de se atuar nos Cursos Noturnos, oferecendo-se, neste período, ensino em nível de excelência. Não é possível que aos alunos desse período sejam oferecidos cursos fracos, ou "simplificados", sob a desculpa de que eles trabalham e, portanto, não têm tempo para estudar. Há uma certa verdade quanto ao fato de eles disporem de menos tempo para estudar do que os alunos do diurno. Basta dizer que 89% dos estudantes do Noturno exercem algum tipo de atividade remunerada, sendo que quase a totalidade dos mesmos dedica mais de 6 horas diárias ao trabalho. No entanto, *poucos alunos declaram não dispor de tempo algum para estudos extra-classe: 3,3%*, no caso dos estudantes do Noturno e

1,3% em se tratando dos estudantes do Diurno. Isto tudo significa que os cursos noturnos merecem tratamentos adequados às circunstâncias específicas de sua clientela, sugerindo que outras formas de ensino devam ser buscadas para ela, de modo a se garantir excelente qualidade, apesar do menor tempo disponível para atividades de classe e extra-classe.

A propósito, ressalta-se na pesquisa o desconhecimento, por parte do estudante, do Projeto Pedagógico da Universidade - ignorado pela absoluta maioria do alunado - bem como em relação à opção por soluções predominantemente individuais quando situados diante de alternativas que possam contribuir para melhorar o país: "agir honestamente" aparece em primeiro lugar, vindo, a seguir, "colaborando para que a sociedade se organize", em se tratando de alunos do diurno. A inversão observada, sob este aspecto, quando se toma como referência os alunos do noturno, que optaram majoritariamente por soluções que envolvem a coletividade, indica que provavelmente existem condições favoráveis, presentes neste grupo, capazes de reverter o processo de ensino ora vigente, o qual não tem levado em consideração as experiências de vida que os mesmos possuem, o trabalho, acima de tudo.

IV - Apreciação sobre a qualidade do ensino

A apreciação sobre a qualidade do ensino foi feita através de seis questões discursivas em que o concluinte deveria examinar o ensino e a aprendizagem vividos durante seu curso de graduação.

O tratamento dado às respostas discursivas (mais de 13.000), permitiu sua quantificação, tendo sido estabelecidas as seguintes categorias para análise dos comentários: positivos; negativos; positivos ou negativos com ressalvas; difusos e outros.

Analisados os depoimentos, buscando suas *marcas discursivas* e quantificando-os segundo as categorias acima apontadas, foi possível chegar ao seguinte quadro geral relativo aos itens sobre os quais os concluintes foram questionados:

Tomando-se todo o conjunto de cursos da universidade, pode-se observar a predominância de comentários de concluintes que fazem ressalvas ao ensino que lhes foi oferecido. Nota-se também que a taxa relativa a comentários negativos supera a de positivos, exceto no item *bibliografia*, o que talvez se explique em parte pelo altos índices de *pouco tempo dedicado ao estudo*, apontados no item anterior. Convém ainda apontar para as altas taxas de comentários negativos envolvendo *avaliação e atividades práticas*.

Qualidade de Ensino: Dados Gerais da PUCCAMP

Qualidade de Ensino	Positiva %	Negativa %	Ressalvas %	Outros %	Total %
Conteúdos	14,3	24,3	48,5	12,9	100
Didática	9,1	25,7	55,6	9,6	100
Bibliografia	33,9	17,1	35,7	13,3	100
Avaliação	18,6	39,2	25,7	16,5	100
Atividades Práticas	13,1	52,7	23,8	10,4	100
Apreciação Global	14,0	26,0	41,0	19,0	100

Cotejando esses números com o tratamento dado ao conjunto de comentários sobre o ensino no curso e na universidade, as unidades de significação selecionadas no processo de análise encontram-se assim articuladas:

1. Comentários que se referem ao curso analisando a questão da prática ou da relação teoria-prática.

"A qualidade de ensino deixa a desejar no que se refere à parte prática e de laboratório." Engenharia Sanitária/noturno.

"...muito do que se aprende é na prática, ou melhor, a maioria. Portanto, mais aula prática". Nutrição/integral.

Pode-se depreender que preponderam preocupações simplistas quanto às atividades práticas, reivindicando-se, no geral, que tais atividades sejam em maior volume. Talvez isso possa ser explicado em parte pela presença de um ensino que tem como uma de suas maiores características o verbalismo, com ênfase na palavra a ser ouvida, repetida, fixada. Na medida em que eleva a verbosidade à categoria do valioso, o ensino escamoteia a realidade através da palavra que, ao invés de ser usada para revelá-la, vai-se separando artificialmente do real. Os alunos percebem que "alguém errou", parecendo não saber explicar com precisão as causas mais profundas de sua insatisfação mas sentem o mal estar e procuram explicá-lo, reivindicando, por exemplo, mais aulas práticas.

2. Comentários que apontam para a existência de problemas quanto à atuação docente.

"O curso em si é bom, mas a qualidade ainda deixa a desejar, exatamente porque muitos professores têm péssima didática". Análise de Sistemas/noturno.

"Acho que os problemas centrais são a motivação dos professores e o rigor dos processos de avaliação, em minha opinião, falhos. O conteúdo do curso, se bem explorado, pode ser considerado muito bom". Economia/ matutino.

"Desrespeito dos professores diante da falta de formação dos alunos". Ciências Sociais/noturno.

Um dos princípios básicos da aprendizagem é o de que o professor deve conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para promover uma integração crescente e gradual de esquemas de pensamento. A esse respeito convém lembrar Ausubel (AUSUBEL Cf et al, 1978) afirmando com todas as letras que se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diria que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, sendo necessário descobri-lo e nele basear os ensinamentos.

"A realidade do curso noturno é muito dura, pois somos alunos que trabalhamos o dia todo e à noite a gente vem cansada assistir aulas. Chegamos aqui e muitos professores só sabem dar um monte de textos. Explicações com relação a estes textos temos muito poucas. Mas existem também alguns profissionais que estão realmente preocupados com a nossa formação e dão boas aulas. Dão poucos textos, mas esse pouco é explicado. Existem muitos professores que só fingem que ensinam e a gente finge que aprende". Ciências Sociais/noturno.

Está sempre presente a consideração da condição de trabalhador, independente do turno freqüentado. Isso mostra que a questão não é do noturno, devendo-se à dificuldade para conciliar trabalho e estudo, não importando o turno de funcionamento dos cursos. Aliás, a presença do trabalhador estudante vem aumentando mesmo em universidades públicas nos cursos diurnos (PILATI, Orlando et al, 1986). É importante notar nos discursos que não há qualquer apelo para facilitação ou aligeiramento dos conteúdos a ensinar, como nenhum pedido de comisseração para sua condição. Apela-se por uma outra qualidade de ensino que leve em conta sua especificidade.

Assim, devem ser descartadas soluções barateadoras do ensino, como redução condescendente de exigências e desprezo ao aspecto técnico do processo. A questão exige estudos que mudem a espinha dorsal dos cursos, valorizando a experiência do mundo do trabalho e levando à compreensão das várias dimensões que o trabalho pode comportar.

2.1. *Comentários que enfatizam a ação de alguns professores:*

"Alguns professores merecem nossa atenção pela qualidade de suas aulas e o interesse". *Economia/matutino*.

"O curso poderia ter mais qualidade se alguns professores possuísem também esta qualidade. Se eles possuísem mais experiência profissional e assim pudessem nos transmitir mais essa experiência". *Publicidade e Propaganda/noturno*.

3. **Comentários que indicam a preocupação em apontar eventuais soluções para os problemas levantados:**

"Deveria ser norma da PUCC os professores estarem se reciclando com constantes pesquisas". *Serviço Social/noturno*.

"É essencial a reavaliação da 'qualidade do professor' enquanto tal. Pode ser que seja bom noutra área e não na sala de aula. Deve ser preocupação da direção estar atenta a esse aspecto". *Psicologia/Formação de Psicólogos/integral*.

Certamente a questão da qualidade de ensino passa pela avaliação do trabalho docente: é relevante que o corpo docente tenha condições objetivas para atuar no projeto de viabilização de um ensino eficaz. A avaliação dos professores deve ser entendida nesse processo de mudança e não como processo punitivo. Queixas contra *alguns/muitos/certos* professores são extremamente freqüentes, com apresentação de argumentos que têm fundamentação. É também freqüente o registro elogioso dos professores que foram *educadores*, identificados como aqueles que se empenham, vinculando-se de modo significativo com o curso.

4. **Comentários que permitem captar a concepção de conhecimento do concluinte.**

"Há pouco incentivo à independência do aluno e pouca coisa a se fazer além de sentar-se nas carteiras e ouvir". *Psicologia/Formação de Psicólogos/integral*.

"'Falta o básico: discussão, análise, pensamento, crítica, autocrítica, diálogo !!! Chega de impor idéias arcaicas e não analisadas". *Publicidade e Propaganda/noturno*.

"O curso oferece boa qualidade no geral, diversidade de disciplinas, bons professores, quantidade de material de laboratório suficiente, porém não há incentivo à pesquisa". *Nutrição/integral*.

Já analisamos que o verbalismo, através da ênfase na palavra, é uma das formas de escamotear sistematicamente a realidade. Aqui aparecem outros mecanismos que desencadeiam também essa formação distorcida. A percepção do conhecimento como algo não valioso em si mesmo, um desejo de ser preparado

para a competição, uma concepção subjacente de que a universidade é empresa fornecedora de conhecimentos. Por outro lado, notam-se depoimentos reveladores de percepção de que as coisas poderiam ser diferentes. Aí está o terreno fértil para a reestruturação da práxis: *a valorização da pesquisa, a compreensão da interdisciplinaridade, o desejo de ser sujeito ativo na construção do conhecimento.*

5. Comentários que revelam desinteresse pela formação geral e/ou humanística:

"Várias disciplinas poderiam ser utilizadas ao invés de matérias inúteis como Filosofia, Antropologia, Sociologia."Publicidade e Propaganda/matutino.

Esta é uma questão da maior seriedade e tem razões históricas. Sua origem está na divisão social do trabalho sob o capitalismo que parcelou as atividades e subdividiu o homem, fragmentando-o, separando teoria e prática, fazer e saber, agir e pensar, trabalho com as mãos e trabalho mental. Numa sociedade de caráter humano, os aspectos sociais do trabalho devem ser considerados e certamente a formação de cada um deve ser completa, atingindo todas as dimensões da inteligência e da personalidade. É a compreensão do trabalho como mercadoria, é a defesa da profissionalização estreita, é a conseqüência da extrema especialização, é a valorização da exigência do mercado como critério último que ajudam a explicar posições tão refratárias à presença de disciplinas com caráter de formação onilateral.

6. Comentários que deixam evidente a valorização do conceito de mercado como critério para fazer a apreciação geral:

"O curso é fraco, o mercado de trabalho está deficiente de mão de obra e nós não estamos sendo preparados para assumir este mercado". Turismo/noturno.

Como predomina a visão do trabalho e do conhecimento como mercadorias para atender à demanda, pode-se perceber que o sujeito quer ser preparado para a competição. O discurso revela uma concepção subjacente de que a universidade - enquanto fornecedora do conhecimento - deve preparar para a adaptação ao mercado de trabalho.

7. Comentários que comparam o ensino dentro e fora da Puccamp e revelam como se encontram em relação às expectativas individuais:

"O curso reflete a atualidade educacional do país: alunos deficientes com professores não muito qualificados". Turismo/noturno.

"O curso ainda é um dos mais cotados no mercado. Profissionais formados pela Puccamp têm emprego garantido no mercado". *Enfermagem/integral*.

Como se vê, apesar de sérias ressalvas quanto ao ensino recebido, os concluintes indicam que há pontos dignos de consideração em seus cursos, quando fazem uma avaliação mais global.

Analisando-se todo o conjunto de discursos na forma com que foram sistematizados, pode-se indicar os aspectos ligados ao trabalho docente como os que mais receberam críticas severas. Ressalvam os bons professores - alguns ou certos professores - como exemplos de profissionais importantes em sua formação. Por outro lado, apontam com insistência para problemas didático-pedagógicos que acontecem no cotidiano da sala de aula (ligados à didática, à postura, à competência na área, aos processos de avaliação etc.) como grandes responsáveis pela insuficiente formação que lhes foi oferecida.

Nota-se que há expectativa de aprender mais e melhor, embora tenham noção da dificuldade de receberem um ensino de boa qualidade, mas nem por isso consideram-no inviável.

No entanto, os comentários não fazem, de modo geral, grandes relações para explicar porque o ensino *funciona* da maneira como funciona. O trabalho docente na direção de uma pedagogia comprometida com os objetivos do Projeto Pedagógico da Instituição, deve fazer ver aos alunos que as individualidades se modificam na medida em que mudam todo o conjunto de relações de que são o centro. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se significa ter consciência delas, assim como modificar-se significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, Antonio Cf; 1994).

O estudo sinaliza para a recuperação de um trabalho de sala de aula, nos seminários, nas pesquisas e demais atividades, que seja sério, sem preocupações com rótulos ou com esquematismos ideológicos. Um trabalho voltado para a formação intelectual de qualidade, sem ingenuidade e sem distorções esquemáticas. Isso aponta para uma política firme e decidida de capacitação dos docentes, sem vê-los como *culpados*, mas sim como agentes prioritários na reversão do quadro crítico com que a qualidade do ensino se apresenta.

Certamente encontrar saídas para os aspectos considerados críticos exige clareza de objetivos. Objetivos que não deverão estar vinculados à profissionalização estreita mas sim à formação de consciência social, concretizando a percepção do processo educacional, indo às fontes da cultura, recolhendo a vida ativa dos homens na sociedade e não a figura abstrata que os esquemas proporcionam. Para isso, há indicações de ações em nível institucional e que estão ligadas especialmente ao incremento de capacitação docente e pesquisa de procedimentos didático-metodológicos ao lado de providências quanto a recursos materiais e revisões curriculares. Embora as causas primeiras que determinam grande parte dos problemas apresentados possam estar em fatores fora da

Universidade, o estudo levanta pistas para muitas ações que podem ser reforçadas, desencadeadas e melhoradas no interior da Instituição.

V. A puccamp enquanto Universidade Católica

Nesse momento em que a Universidade Brasileira passa por profundas transformações, é fundamental, também, saber como o estudante universitário se percebe dentro dela e como, na atual conjuntura, a PUCCAMP enquanto Universidade Católica resolve o importante desafio de articular *ciência e fé, pluralismo e doutrina católica*. Para isso o concluinte respondeu a três questões discursivas que serão analisadas a seguir. Acredita-se que tal desafio demanda uma reflexão política, sociológica e pedagógica, uma vez que o ensino ministrado na PUCCAMP, deve procurar atingir a todos.

No entanto, o que se pôde perceber no decorrer da pesquisa é que, no geral, os alunos concluintes que responderam demonstraram pouco entusiasmo por estas questões. Talvez porque, como já foi apontado, as respostas obtidas são fruto de um momento específico, em que vivenciam inúmeras situações contraditórias onde perpassam: medo; esperança; insegurança; expectativa... No entanto, é frente a essas sensações que ele se manifesta acerca da PUCCAMP enquanto Universidade. Portanto, não se pode subestimá-las na análise.

Quando argüidos sobre *como se sentem enquanto estudantes universitários*, foram obtidas três categorias de respostas:

1- Como o aluno vê a Universidade

Apesar de se querer investigar a *auto-percepção universitária* dos concluintes, muitos deram suas respostas fazendo referências à Universidade e aos recursos materiais e humanos que ela oferece. Chamou a atenção o fato de esses alunos não se considerarem sujeitos do processo. A maioria desses depoimentos coloca no plano exterior, no que vem de fora, os motivos de suas esperanças e/ou de suas frustrações, como por exemplo, a estrutura pedagógica rígida e autoritária; a ausência de uma vida cultural mais intensa e o excesso de burocracia na Universidade

“Não, parece que ainda estou no colégio, onde a chamada é feita e precisa assistir 75% das aulas. Assiste a aula quem quer!! Quem quiser ser bom profissional que se dedique. Professor não tem que fazer chamada, se estiver consciente de seu trabalho, tudo bem. E o autoritarismo aqui ainda vigora, não adianta ir conversar que nada se resolve.” Análise de Sistemas/Integral

Mas, a questão da *qualidade de ensino* também foi bastante evidenciada. Os comentários obtidos acerca desta questão foram valiosos. Foram abordados: o

incentivo à pesquisa científica; a relação teoria-prática; as atividades de extensão universitária; a vivência cultural, política e social; a necessidade de um maior entrosamento entre os universitários; o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico; a importância de uma revisão curricular; a melhoria da atuação docente; o bom funcionamento das monitorias e a implantação de bolsas para os alunos. Eis um exemplo:

*“Não, em absoluto. 1) Nos cursos básicos de medicina costumava brincar com meus colegas que estava com ‘saudades de pensar’. Porque, até no ‘cursinho’ se pensa e se questiona mais do que na nossa ‘Universidade’. Antes de vir para a PUCCAMP eu estudava em Londrina (UEL) e lá existe curso de filosofia básica, de antropologia e as aulas eram fascinantes (no curso de medicina mesmo). Aqui, as nossas pobres aulas de antropologia teológica são os únicos estímulos para pensar um pouco; 2) Em todos os países os movimentos estudantis são importantes, são reconhecidos e respeitados. O que acontece com nossa Universidade? Ninguém sabe ou participa de movimento algum; 3) O que nossa Universidade oferece para a população? Que ciência, que projetos novos, avanços, além do precário atendimento que damos...” **Medicina/integral***

Historicamente, esta ênfase dada quase que de modo exclusivo para a formação profissional, vem do século passado, desde a instalação das escolas de nível superior estruturadas no país após a Independência. Essa tradição profissionalizante, decorrente de uma mentalidade cientificista positivista, foi sendo consolidada ao longo do tempo, apesar de esforços diferenciados como, por exemplo, a criação da Universidade de Brasília, no início dos anos 60.

Ressalta-se, ainda, que também a política econômica do Estado Brasileiro foi enfatizando, cada vez mais, o papel a ser desempenhado pela educação frente ao desenvolvimento do país. Tal política foi melhor explicitada com a implantação da Reforma Universitária em 1968, cujas preocupações estiveram mais centradas: na *quantidade*; nos *meios* técnicos para a educação; na *formação profissional* e em *prescrever um modelo* ao qual as Universidades deveriam se adaptar. Como lembra PAOLI (PAOLI, N.J., 1985), estas discussões já estiveram diretamente ligadas às relações *teoria e prática* nos mais diferentes campos do conhecimento, objetivando, em nível do ensino, uma boa formação *teórica e técnica*. Entretanto, após a reforma educacional ocorrida nas Universidades Brasileiras, a partir de 1968, a integração entre elas ficou esvaziada de seu conteúdo original. O autor lembra, ainda, que também houve segmentação na perspectiva do aluno, pois as suas experiências ficaram restritas a um espaço físico-temporal limitado

*“Sinto a universidade como um sonho para muitos, de muito sacrifício para tê-la e de tão pouco sabor e profissionalismo, como deveria de fato ser.” **Educação Especial/vespertino.***

Estas reflexões ficam melhor explicitadas quando os alunos se manifestam com relação à dispersão do espaço físico

"A PUCCAMP-CENTRAL não tem 'cara', nem estrutura de Universidade e reflete o caos que o país enfrenta. É a cara do Brasil, pode desmoronar a qualquer momento." Psicologia-Licenciatura/vespertino

Este isolamento encontrado na PUCCAMP não está desvinculado dos equívocos que foram cometidos na trajetória das demais Universidades Brasileiras. Sabe-se que um deles diz respeito à redução destas instituições em um aglomerado de escolas isoladas. Esse modelo de Universidade pode levar a uma maior valorização dos cursos, em detrimento do valor atribuído a Universidade em si.

Essa ênfase nos cursos pode também levar a uma maior valorização da formação técnica do profissional em detrimento de sua formação geral. Atualmente, uma hipótese que se levanta acerca desta questão é a de que a raiz da crise no ensino superior, e que precisa ser superada, está na tradição unilateral da Universidade ter um perfil eminentemente profissionalizante. Acredita-se que o caráter distintivo de uma Instituição de Nível Superior deveria ser o desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia intelectual, advindos da realização de pesquisas. E os alunos perceberam e denunciaram isto

"...acabo sendo um profissional especializado e a palavra Universidade implica em um aspecto global." Farmácia Industrial/integral

Apesar de um grupo de alunos enfatizar e valorizar apenas a formação profissional, de maneira geral, as respostas dos alunos concluintes, relacionadas à historicidade de nossas Instituições de Ensino Superior, reforçam a idéia de que o papel a ser desempenhado pela Universidade não deve ser exclusivamente o de formação profissional. Uma de suas grandes atribuições, portanto, é também a de *fazer ciência*. E, uma vez que esta está em constante transformação, professores e alunos devem e têm condições de participar de sua elaboração. Não precisam ser meros reprodutores do conhecimento. Somente assim a Universidade poderá avaliar com rigor a sua inserção na sociedade brasileira.

2- Como ele se vê enquanto universitário

A dissociação entre o aluno e o professor na relação ensino/aprendizagem ficou mais evidenciada quando os alunos centraram as respostas em si próprios. No geral, apareceram comentários que salientavam a motivação e dedicação pessoal, a importância da pesquisa; o privilégio de ser um universitário; os sacrifícios empreendidos; a participação sócio-política. Alguns afirmaram que não conseguiram se sentir universitários ou por culpa da universidade ou por culpa de si próprios. Outros, nem se perceberam participantes do processo. Nos depoimentos, ficou também bem diferenciada a fala do aluno do diurno e do noturno.

3- Como ele estabelece a relação entre o que a Universidade oferece e o seu desempenho enquanto universitário.

Poucos foram os alunos que estabeleceram a relação entre os sujeitos envolvidos em um processo de conhecimento. Como foi visto anteriormente, ou o aluno expressando-se positiva ou negativamente, considerava apenas o que a PUCCAMP lhe oferecia, ou ele se colocava de forma dissociada do que acontecia na Universidade

Ao longo do trabalho, o leitor pôde perceber que a ênfase dada em alguns aspectos pelos concluintes foi uma constante. De certa forma essa repetição no conteúdo dos depoimentos não causa estranhamento, uma vez que há, entre as questões formuladas, uma ligação muito estreita. Isso também não significa que tenha sido fácil escolher esse ou aquele discurso. Mas, como já foi evidenciado, o importante é que eles sejam significativos para os objetivos propostos.

Para não ser repetitivo, no que se refere à questão *vida universitária: o que falta* optamos por dar destaque às falas que trazem alguma novidade

"Não dá vontade de responder....Se falta algo? Será que um dia eles vão se dar conta dos sonhos que passam na nossa cabeça?" Publicidade e Propaganda/matutino

As demais, já conhecidas, e que aqui estão caracterizadas como "ausências", como "o que falta" à vida universitária, serão evidenciadas ou comentadas nos sub-itens que se seguem:

Infra-estrutura: construção de refeitório; fornecimento de refeições mais baratas nas cantinas; melhoria no sistema de transportes; prédios mais limpos; cortinas; criação de moradia estudantil; bibliotecas mais completas e atualizadas, mais amplas e abertas aos sábados; criação de laboratórios;

Melhoria da qualidade dos cursos: maior aprofundamento dos conteúdos; didática e capacitação de professores; cumprimento de programas; incentivo à pesquisa; maior integração entre os estágios e o mercado de trabalho; ampliação e fomento às monitorias e bolsas de estudo; mais respeito, valorização e incentivo ao aluno; mais liberdade na opção de disciplinas;

Vida acadêmica mais ampla: mais integração e intercâmbio em diversos níveis (Universidades, disciplinas, cursos, e a própria sociedade); ênfase no lado humano dos cursos; exposições; eventos diversos; incentivo às participações sócio-culturais e políticas em geral; organização de gincanas e jogos esportivos

"Falta conscientização do que é uma Universidade, qual sua proposta e reais objetivos. A PUCC é um oceano com ilhas isoladas." Psicologia- Formação de Psicólogos/vespertino

Mudanças administrativas: revisão das finanças e das mensalidades; nova organização administrativa;

"Existe um 'sufocamento' por parte da Universidade em relação às questões políticas. Embora pareça uma universidade bem democrática, tem embutido em si, enormes traços de autoritarismo, hierarquia e centralização de poderes. Isso é muito negativo para um ambiente em que se promove a educação." **Nutrição/integral**

A última questão aberta ligada à *Universidade e fé cristã* adquire, uma importância ainda maior diante da situação objetiva de nosso país, onde coexistem grupos de origem étnica e/ou geográfica muito diversos. A pluralidade e a variedade de adesões religiosas, os diferentes valores e modos de vida acabam por tornar esta relação entre *ciência e fé* bem mais complexa

"...isso levaria a uma melhor identificação da universidade perante a sociedade e a si mesma." **História/noturno**

Estas considerações reforçam a idéia de que as questões pedagógicas no ensino, que têm como sujeitos alunos e professores, não devem ser entendidas apenas no plano econômico, mas também no plano *cultural*. Ao longo do tempo, e de uma forma cada vez mais acentuada, os fatores culturais se tornaram cada vez mais evidentes, especialmente a partir do processo de democratização no acesso à educação.

Entretanto, a pertinência desta pergunta foi questionada pelos alunos, uma vez que boa parcela deles não viu relação entre a PUCCAMP e a Fé Cristã e, por isso, não a considerou um desafio.

"A minha resposta a esse desafio é muito simples - num país em que a educação não é um direito de todos, não há como conceber uma escola que não seja laica." **Ciências Sociais/noturno**

"O universitário da PUC não está interessado em pluralismo de doutrina católica, mas, sim, de se preparar para um mercado de trabalho de acirrada competição." **Ciências Contábeis/noturno**

Talvez isso tenha ocorrido porque os alunos não entenderam a essência da pergunta, ou talvez, porque confundiram e/ou reduziram a questão à disciplina obrigatória de "Antropologia Teológica". Esses depoimentos têm muito valor, uma vez que, conscientemente ou não, reivindicam o pluralismo religioso, e chamam a atenção para a necessidade urgente de uma revisão desta disciplina

"Para mim o curso de Antropologia Teológica proposto no meu (Odonto) é simplesmente ficção. Não se tem absolutamente nada que traga aos estudantes a refletir em sua vida espiritual, suas necessidades de ajudar outros cidadãos e sua vida como um todo junto à sociedade." **Odontologia/integral**

Entende-se que esse posicionamento dos formandos deriva da crise vivida hoje pelas Instituições Sociais que, no entanto, considerem ou não, continuam tendo uma parcela de responsabilidade, uma vez que é a partir delas que se

concretizam determinadas relações sociais específicas, que contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade.

“Repensar sua identidade católica envolve considerar que a universidade é, por definição, um lugar de pluralismo ideológico. E a universidade católica ainda se encontra muito secularizada. O grande problema é como adotar uma doutrina se deve ser pluralista? (CASTANHO, M. Eugênia, 1984).

Cabe, portanto, procurar resgatar a função específica da Universidade Católica frente à realidade social, bem como os pressupostos que a fundamentam. Qual a Universidade que se quer e para qual sociedade? Essa pergunta adquire maior significado quando se tem em mente que as Instituições de Nível Superior, nelas incluídas também as Universidades Católicas, não vêm correspondendo às esperanças que são nelas depositadas. Essas considerações ficam melhor exemplificadas a partir deste depoimento

“Refleta sobre a Universidade como se fosse um estudante. Só assim saberá o que deve ser melhorado.” Ciências Sociais/noturno

A descrença do aluno, tanto em sua capacidade opinativa e reivindicatória, como no retorno de resultados a partir de instrumentos de análise como o que foi objeto do presente estudo, é grande. Os depoimentos são caracterizados por um misto de desconfiança e de esperança

“Algumas modificações já estão ocorrendo, e espero que não parem por aqui, mas sim que também esta pesquisa ajude a que as mudanças continuem ocorrendo.” Ciências Econômicas/matutino

“Servirá este documento para realmente efetuar alguma mudança, para melhorar a nossa vida acadêmica ou servirá apenas para um levantamento das dificuldades, dados, etc. dos alunos da PUCAMP sem em nada implicar?...” Filosofia/matutino

Considerações Finais

Se se pretender uma fundamentação maior para as questões ligadas à *Avaliação Institucional da PUCAMP* e que foram levantadas no decorrer desta investigação, especialmente no que se refere à *qualidade de ensino* oferecida, pode-se buscar subsídios nas pesquisas que estão sendo atualmente realizadas por grupos ligados à Nova Sociologia da Educação. Os estudos por eles desenvolvidos trabalham com a teoria do currículo, abordando, portanto, uma dimensão mais conjuntural da Avaliação Institucional, e menos na visão estrutural insistentemente evidenciada pelos concluintes.

A proposta desta tendência, portanto, é a de centrar também, e principalmente, no estudo dos conteúdos dos programas de ensino, nos tipos de

conhecimento, nas significações e nos valores que constituem a substância do currículo. Tal perspectiva, segundo FORQUIN, revela a tensão interna que se estabelece no pensamento pedagógico contemporâneo, e que se apresenta, de forma mais explícita, no interior de sala de aula (FORQUIN, J.C., 1993). Revela, também, que não podemos nos furtar da discussão acerca da atitude, por muitos assumida, de neutralidade científica relacionada à responsabilidade intelectual que se espera do professor. Esse debate é bastante atual frente às expectativas de transformação vivenciadas pelos diferentes sujeitos da ação educativa.

“O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis - dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão (FERNANDES, F., 1987).”

No entanto, espera-se que o professor possua a formação necessária para entender o que lhe compete fazer diante das mudanças e das novas expectativas sociais. Tal situação revela a complexidade e as dificuldades hoje vivenciadas, tanto pelos cursos de formação de educadores - as chamadas licenciaturas - como pelos projetos de capacitação de docentes, em implantação em muitas Instituições de Ensino Superior, incluindo entre elas a própria PUCAMP.

Para superá-la, é preciso que o professor tenha formação social; técnica e pedagógica. Assim, um outro argumento deve ser evidenciado quando se analisa o fato de o docente assumir, na maioria das vezes, o papel de simples agente da transmissão cultural. Por isso, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa ouvindo também os professores da PUCAMP, uma vez que a *qualidade do ensino superior* não pode ser entendida apenas com os frutos obtidos através dos depoimentos discentes. Muitos questionamentos, muitas dúvidas permaneceram, e estas apontam para a necessidade de uma retomada das reflexões anteriores ouvindo novos sujeitos e utilizando, inclusive, novas fontes e formas de observação e análise.

Esta nova investigação deverá ajudar, ainda, a entender porque professores e alunos, de maneira geral, não têm sido elementos contestadores e pensantes. Pelo contrário, o professor tem assumido muito mais o papel de preservador da cultura ao desempenhar o seu trabalho de uma forma mecânica, isolada e até mesmo autoritária, enquanto os alunos não reagem. Através de alguns depoimentos, foi possível perceber como isto ocorre também na nossa Universidade. O itinerário a ser seguido daqui para a frente, portanto, aponta para a necessidade de constituição de novas bases de luta e de ação.

Por fim, reitera-se, novamente, que os resultados aqui apresentados são provisórios, e que a intenção primeira da análise é a de contribuir para a *Avaliação Institucional da PUCAMP* e suscitar um debate mais amplo com vistas à melhoria da *qualidade de ensino* e da *Universidade* que queremos construir.

Notas

- ¹ Para se caracterizar o nível sócio-econômico familiar, além de determinadas questões que compõem a série de "ítems fechados", introduziu-se uma "questão aberta" em que se solicitava descrição detalhada sobre a ocupação do pai do estudante, possibilitando, desta forma, a distribuição da população em sete níveis, conforme Escala de Hierarquia de Prestígio Social das Ocupações (Hutchinson, 1960).
- ² Os procedimentos utilizados estão fundamentados na técnica da Análise de Discurso, conforme propõem Orlandi, Pécheux Maingueneau e Guespin entre outros lingüistas. Veja-se a propósito, de: Eni Puccinelli ORLANDI "A análise de discurso: algumas observações", IN *D.E.L.T.A.*, Vol.2, n.1, 1986, 105-106). Da mesma autora: "A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso", São Paulo, Brasiliense, 1983; "Terra a Vista Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo", São Paulo, Cortez Éd, 1990; "As formas do silêncio (no movimento dos sentidos)", Campinas, Ed. UNICAMP, 1992; de Domonique MAINGUENEAU, "Análise do discurso", Campinas, Ed. UNICAMP/Pontes, 1989, de Louis GUESPIN, "Typologie du discours politiques, publicado na revista *Langages*, n.41, 1976 de Michel Pécheux "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours; Veja-se ainda de: E. Goffman, "The neglectes situation", publicado em *American Anthropologist*, Vol. 66, n.6, Part.2, (133-136); de Sérgio Rouanet. A razão cativa.

Bibliografia utilizada

- AUSUBEL et al. *Psicologia Educacional*, 2. ed., RJ.: Interamericana, 1978.
- BALZAN C., MENEGHEL S. M. e JAKUBOWSKI C. D. , "A questão da bibliografia, segundo concluintes de graduação", Campinas, UNICAMP, 1993, p.3 (mimeo) (Ver de Newton).
- CASTANHO, M. E., *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*, Campinas, S.Paulo: Papirus, 1989
- CATANI, D. et al (orgs.), *Universidade, Escola e Formação de Professores*, 2a. ed., S.Paulo: Brasiliense, 1987.
- FERNANDES, F. "A formação política e o trabalho do professor" in CATANI, D. et alii (orgs.), *Universidade, Escola e Formação de Professores*, p.23 .
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, 5a, ed., RJ.: Civilização Brasileira.
- MORAIS, J.F Régis de, *Universidade: seus desafios neste final de século*, F. de Educação, UNICAMP, Publicação Interna, 1993
- ORLANDI, E., org, *Discurso Fundador*, Campinas, S.P.: Pontes, 1993.
- PAOLI, N.J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*, 2a. edição, Campinas, S.Paulo: Ed. da UNICAMP, 1985
- PILATI, O. et al. *Ensino Público noturno: uma alternativa de democratização para a educação superior*. MEC/ SESu/PARU, Brasília, 1986.

Publicaciones Recientes

- La Calidad, la Tecnología y la Globalización en la Enseñanza Superior Latinoamericana/J. Silvio (Ed.) (1992), 525 p.
Bs. 2.000 US\$ 44
- Una Manera de Comunicar el Conocimiento (1993), J. Silvio (Ed.), 345 p.
Bs. 2.500 US\$ 50
- Acreditación Universitaria en América Latina Antecedentes y Experiencias/ CINDA (1994) 264 p.
Bs. 2.000 US\$ 44
- Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano/Luis Enrique Orozco Silva (1994), 112 p.
Bs. 800 US\$ 24
- Universidad y Mundo Productivo/ Gustavo López (Ed.) 197 p.
Bs. 1.500 US\$ 30

Revista Educación Superior y Sociedad
(Volúmenes publicados)

- 1993 Sustentabilidad y humanización del desarrollo
- 1992 Universidad medio ambiente y desarrollo
Gestión del conocimiento en un nuevo ambiente tecnológico
- 1991 Futuros y compromisos
Propuestas sobre políticas y proyectos
- 1990 Una agenda de trabajo para los años 90
Nuevos roles de la educación superior

(Valor de cada ejemplar de la Revista: US\$ 20 ó Bs. 1700,00)



REVISTA EDUCACION SUPERIOR Y SOCIEDAD
FORMULARIO DE SUSCRIPCION

Nombre : _____

Dirección: _____

Apdo. Postal : _____

Edo. / Ciudad : _____

País : _____

Suscripción Año _____ Factura Pro-forma Año _____

TARIFAS	1 Número	2 Números
Exterior *	\$ 20,00	\$ 35,00
Venezuela	Bs. 1.700,00	Bs. 3.000,00

(*TARIFAS INCLUYEN COSTOS DE ENVIO POR CORREO)

Para cancelar favor emitir cheque a la orden de: UNESCO y enviar al Apdo. Postal 68394 Caracas 1062-A, Venezuela

Normas de Publicación

1. Los artículos sometidos a la consideración del Comité Editorial deben ser inéditos abordando preferiblemente, temas de investigación sobre educación superior en América Latina y el Caribe. En lo posible, se pide el texto en diskette, preparado en procesador de palabras (Word o Word Perfect) para su lectura en una computadora IBM o compatible o Mac, junto con dos copias a doble espacio en papel tamaño carta.

2. El texto debe presentarse en base a 27 líneas de 70 espacios por página. Tanto los subtítulos, como la ubicación en el texto de cuadros o tablas, deben ser claramente indicados. Cada cuadro o tabla debe presentarse en hoja aparte colocada con su debida identificación al final del texto. Las notas, que serán reducidas al mínimo, deben aparecer debidamente enumeradas al final del artículo. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto según las normas del sistema "Harvard" colocando entre paréntesis el apellido del autor, coma, año de publicación, pero sin número de página (s). Ejemplo: (Altbach , 1979). Según el mismo sistema, la bibliografía colocada al final del artículo se ordenará alfabéticamente de acuerdo con el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenarán cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras: ejemplo (1978c). En todo caso, las referencias deben ser registradas en la bibliografía, presentándose la información de rigor en el orden y de la manera siguiente: *PARA LIBROS*, apellido (s), inicial (es), año de publicación (entre paréntesis), título, páginas, casa editora, lugar de publicación; y *PARA ARTICULOS*, apellidos, nombres, año (entre paréntesis), título (entrecorillado), nombre de la revista, volumen, número, páginas, lugar de publicación. Ejemplo. *PARA LIBROS*: MIREN, F. (1988) *La revolución permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores, México. *PARA ARTICULOS*: MILOT, L. (1995) Relevance and limitation of periodic programme evaluation: the case of Laval University. *Higher Education Management*, Vol. 7, N° 1, p. 15-24, OECD, Paris. *PARA CAPÍTULOS DE LIBROS*: QUIJANO, A. (1991) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, en E. Lander (Ed.), *Modernidad y Universalismo*. UNESCO/Rectorado UCV, Nueva Sociedad, Caracas.

3. La extensión de los artículos no debe exceder 23 páginas (38.400b ytes).

4. Los autores deberán enviar junto con sus artículos, un resumen no mayor de 180 palabras del artículo y otro de 10 líneas de sus datos personales (incluyendo: (1) cargo que desempeña, (2) lugar o lugares donde trabaja, (con dirección postal y fax), (3) breve lista de sus obras más importantes.

5. Los originales que el Comité Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación en la Revista serán sometidos al arbitraje de especialistas en el tema y los comentarios remitidos al autor junto con cualquier sugerencia de la Dirección de la Revista.

6. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos o a condicionar su aceptación a la introducción de modificaciones.

7. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar de la revista en que aparece su artículo y 10 reimpresos del mismo.

PRÓXIMO NÚMERO

**Revista
Educación
Superior
y Sociedad**

Vol. 6, Nº 1, 1995

Marta Egilda Castellano

La política de modernización de la educación superior en Venezuela:
efectos y espacios para la investigación socio-educativa

J.J. Montilla, H. Navarro, M. Hanson y J.M. Cortázar

Los ritmos de crecimiento del sistema escolar en Venezuela y su
incidencia en el gasto educativo.

Axel Didriksson

Transferencia de conocimientos y tecnologías. La relación universidad-
industria en Japón

Alex Fergusson

Población, ambiente y desarrollo

Carmen García-Guadilla

Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios

César Villarroel

La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción
del conocimiento.

Carlos Tünnermann Bernheim

Una nueva visión de la educación superior

José Silvio

La investigación sobre educación superior en América Latina y el
Caribe: un estudio introductorio.

