

Eliseu Miguel Bertelli

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
A TRAJETÓRIA DA FACULDADE DE PATO BRANCO - FADEP**

**Curitiba
2004**

Eliseu Miguel Bertelli

Avaliação Institucional: a trajetória da Faculdade de Pato Branco - FADEP

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas do Ensino Superior, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng

**Curitiba
2004**

AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos para algumas pessoas importantes nesta caminhada:

João Carlos Ribeiro Pedroso, que com sua simplicidade e experiência tem me ensinado muito, a administrar e valorizar as pessoas;

Ana Maria Eyng que me orientou, literalmente no sentido da palavra, com muita paciência, no desenvolvimento deste trabalho;

Tania Lúcia Lupatini, por me auxiliar no desenvolvimento deste trabalho;

Heloí Aparecida De Carli, pela revisão ortográfica;

Aos docentes e discentes da Faculdade de Pato Branco – FADEP, pela contribuição significativa ao processo avaliativo;

À minha família pelo apoio encontrado e compreensão pelas ausências nas horas de estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	6
1. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTO E FUNCIONAMENTO.....	12
1.1 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	12
1.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	24
1.3 A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS.....	34
2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	34
2.1.1 Avaliação: uma concepção em desenvolvimento.....	35
2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO	39
2.2.1 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB	42
2.2.2 Exame Nacional de Curso – ENC (PROVÃO)	46
2.2.3 Avaliação das Condições De Ensino - ACE	47
2.2.4 Comissão Especial de Avaliação (CEA).....	49
2.2.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.....	51
2.2.6 Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.....	56
2.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO: AÇÕES COMPLEMENTARES	57
2.3.1 Avaliação Externa.....	59
2.3.2 Avaliação Interna	64
2.3.3 A Meta-avaliação	68
2.4 O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AVALIAÇÃO DO DOCENTE.....	69
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O RELATO DA EXPERIÊNCIA DA FADEP.....	75
3.1 METODOLOGIA	75
3.1.1 Procedimentos e instrumentos de investigação	77
3.1.2 Sujeitos envolvidos no processo de avaliação interna.....	78
3.2 CONTEXTO INVESTIGADO	79
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	83
4.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA	83
4.1.1 Processo de autorização da IES	83
4.1.2 Processo de autorização e reconhecimento dos cursos	86
4.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA.....	94
4.2.1 PRESSUPOSTOS DO PROJETO DE AVALIAÇÃO DA FADEP	94
4.2.2 Primeiros passos da avaliação na FADEP.....	96
4.2.3 Consolidando o processo de avaliação do docente na FADEP	105
5. A MELHORIA DA QUALIDADE INSTITUCIONAL COMO RESULTADO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	128
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	140

LISTA DE FIGURAS

TABELAS

Tabela 1 - Amostra dos Sujeitos Participantes do processo de avaliação interna	78
Tabela 2 - Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2001	107
Tabela 3 - Itens avaliados e médias por curso – 1º SEMESTRE / 2002.	108
Tabela 4 - Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2002	109
Tabela 5 - Itens avaliados e médias por curso – 1º SEMESTRE / 2003.....	110
Tabela 6 - Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2003	111
Tabela 7 - Visão geral da avaliação docente – 2º SEMESTRE 2001	112
Tabela 8 - Visão geral da avaliação docente – 1º SEMESTRE 2002.....	113
Tabela 9 - Visão geral da avaliação docente – 2º SEMESTRE 2002	113
Tabela 10 - Visão geral da avaliação docente – 1º SEMESTRE 2003	114
Tabela 11- Visão geral da avaliação docente – 2º SEMESTRE 2003	114
Tabela 12 - Resultados das avaliações realizadas no 2º. Sem 2003.....	120
Tabela 13 - Comparativo entre as duas fases das avaliações realizadas na FADEP.....	120
Tabela 14 - Resultados obtidos em cada item da auto-avaliação docente	124

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados comparativos dos resultados das avaliações por cursos e períodos avaliados.....	115
Gráfico 2 - Dados comparativos entre as categorias de avaliação	123

RESUMO

Avaliação Institucional foi o tema investigado neste trabalho de dissertação. Trata-se de questão atual e de extrema relevância não só no contexto institucional, mas no contexto da educação superior brasileira. A avaliação institucional é uma importante estratégia para a gestão institucional. As informações produzidas no desenvolvimento do processo avaliativo orientam a tomada de decisão, permitindo a melhora da qualidade institucional. O problema de pesquisa que orientou a reflexão questionou: **Quais as contribuições das informações oriundas dos procedimentos de avaliação externa e da avaliação interna no processo de tomada de decisão para o desenvolvimento da qualidade institucional?** Na tentativa de elucidar tal questionamento, foram propostos os seguintes objetivos: **Identificar** as contribuições das informações da Avaliação Externa e da Avaliação Interna utilizadas para a tomada de decisão; **Estabelecer** metas de melhora da qualidade institucional com base nas informações da Avaliação Externa e Avaliação Interna; **Verificar** o cumprimento das metas estabelecidas para a melhora institucional; **Analisar** os resultados do trabalho docente no âmbito do ensino, a partir da percepção dos acadêmicos e da auto-avaliação dos professores; **Contribuir** com pressupostos conceituais e metodológicos para a construção do projeto de avaliação interna. Na elaboração do referencial teórico do trabalho, procurou-se contextualizar a Educação Superior no Brasil, numa perspectiva histórica. A análise da Avaliação Institucional considerou as transformações nas políticas educacionais, seus princípios, sua concepção e a trajetória das propostas de avaliação institucional desenvolvidas no Brasil. No encaminhamento metodológico da pesquisa foi utilizado o “estudo de caso” procurando enfatizar o fenômeno em sua particularidade sem perder de vista o contexto avaliado. A definição por essa metodologia demonstra a preocupação em desenvolver uma pesquisa qualitativa, tendo como objetivo o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de investigação, permitindo, assim, a análise das avaliações externa e interna. O estudo de caso relata e analisa a complementaridade dos procedimentos realizados na avaliação externa e interna, experienciados pela instituição. A avaliação externa contribuiu com informações advindas do credenciamento da instituição, da autorização e reconhecimento dos cursos de graduação. A análise da avaliação interna, realizada a partir do primeiro semestre do funcionamento da instituição, e seu aperfeiçoamento ao longo de seis semestres enfatizam a melhora da instituição, mediante concretização de ações, com base nas informações obtidas nas atividades de avaliação e meta-avaliação. Os resultados da avaliação realizada, depois de submetidos a uma análise crítica, serviram como base para tomada de decisão, viabilizando a melhora da qualidade institucional. Cumpre destacar que tanto os dados da avaliação externa, como os da avaliação interna foram imprescindíveis para o desenvolvimento institucional, sendo suas informações complementares e indissociáveis.

Palavras-chave: avaliação institucional, avaliação externa, avaliação interna, educação superior, gestão institucional.

ABSTRACT

Institutional evaluation was the subject of this dissertation. It's an updated and relevant matter not only in the institutional context, but also in the context of Brazilian superior education. The institutional evaluation is an important strategy in the institutional management. The resulted information from the development of an evaluation process leads to a decision making which allows improvement in the institutional quality. The research problem that has guided to the reflexion in this study, was related to the following questions: **What are the contributions resulted from the external and internal evaluation procedures in order to make a decision to improve institutional quality?** Trying to elucidate this question, the following objectives were proposed: **Identify** the contributions of the External and Internal Evaluation information, used for decision making; **Establish** institutional quality improvement goals based on the pieces of information from External and Internal Evaluation; **Verify** the accomplishment of the established goals related to the institutional improvement; **Analyse** the results of docent work in the teaching ambit based on the perception of the students and on a docent self-evaluation; **Contribute** with conceptual and methodological principles in the construction of an internal evaluation project. The superior education in Brazil was contextualized in a historic perspective in the theoretic referential of this work. The analysys of the Institutional Evaluation took into consideration the transformations in the educational politics, its principles, its conceptions and the path of the institutional evaluation proposals developed in Brazil. The case study was used for the methodology in the conducting research, trying to emphasise the fenomenum in its particularities without losing track the assessed context. The decision for this methodology shows the preoccupation in developing a qualitative research that has as objective, the dialog with the subjects involved in the investigation process, allowing the analysys of the External and Internal Evaluation. The case study mentions and analyses the complementarity of accomplished Internal and External procedures experienced by the institutuion. The external evaluation contributed with information from the accreditation authorization and recognition of the graduation courses. The analysys of the Internal Evaluation, accomplished from the first functioning semester of the institution on and its improvements throughout six academic semesters, emphasises the increase of the institution through the accomplishment of actions based on the obtained information from the evaluation and meta- evaluation activities. After a critical analysys, the results of the accomplished evaluation were used as the base for decision making, in order to improve the institutional quality. It's importat to say that both Internal and External Evaluation data were equally important to the institutional development, being the information resulted from them complemetary and undissociable.

Key words: institutional evaluation, external evaluation, internal evaluation, superior education, institutional management.

INTRODUÇÃO

A importância deste estudo centra-se na tentativa de propor questões sobre os aspectos fundamentais do processo de Avaliação Institucional e suas implicações no trabalho pedagógico, bem como sua dinâmica formadora.

A condição deste pesquisador, como dirigente de uma instituição de ensino superior, credenciada junto ao Ministério da Educação em maio de 2000, ressalta a necessidade de desencadear um processo de Avaliação Institucional, como estratégia fomentadora da tomada de decisão, com vistas ao desenvolvimento institucional. Os resultados advindos tanto do processo de avaliação externa, quanto da avaliação interna, viabilizam o auto-conhecimento institucional, fundamental para a consolidação de uma jovem instituição de ensino superior.

A dimensão desejada pela Faculdade de Pato Branco - FADEP em seu projeto de Avaliação Institucional se determina pela busca do seu reconhecimento social e sua integração regional. Para tanto, os indicadores de qualidade dos serviços prestados na área do ensino superior pela FADEP serão construídos na perspectiva de um trabalho socialmente relevante para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e das práticas administrativas. Sendo assim, a Avaliação Institucional deve caracterizar-se como um processo de diagnóstico para identificar os fins, os resultados, o desempenho, os feitos e efeitos da FADEP, produzindo conhecimentos científicos sobre a realidade institucional.

Na década de 1990, inicia-se no Brasil um amplo processo de debate sobre a necessidade da Avaliação Institucional, deflagrado pela comunidade científica, articulada aos movimentos docentes e às agências governamentais, na esfera do ensino superior. É no interior das Universidades Públicas que a avaliação inicia sua

trajetória constitutiva e de caráter formativo. A dinâmica avaliativa no campo escolar brasileiro se constitui num importante campo de pesquisa, sistematicamente debatido e com extensa literatura produzida, com destaque para os estudos de Dias Sobrinho, Ristoff, Balzan, Zainko, Sguissardi, Leite.

A definição das atuais políticas públicas de avaliação está contida no atual programa da Reforma do Ensino Superior, de forma específica através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

As discussões sobre a Reforma da Educação Superior no Brasil nos indicam uma preocupação presente nas políticas públicas e nas pesquisas educacionais na área, com a ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino superior.

A avaliação institucional deve ser inserida no planejamento e considerada fundamental para o desenvolvimento institucional, pois orienta a tomada de decisão e projeção de futuro a partir dos seus resultados, configurando-se na interdependência das informações decorrentes dos procedimentos de avaliação interna e de avaliação externa.

O tema abordado nesta pesquisa de dissertação de mestrado, **a Avaliação Institucional**, trata-se de questão atual e de extrema relevância não só no contexto institucional, mas no contexto da educação superior.

Tais considerações permitem a definição do problema de pesquisa: **Quais as contribuições das informações oriundas dos procedimentos de avaliação externa e da avaliação interna no processo de tomada de decisão para o desenvolvimento da qualidade institucional?**

Buscando respostas para este questionamento, são propostos os seguintes **objetivos**:

- **Identificar** as contribuições das informações da Avaliação Externa e da Avaliação Interna utilizadas para a tomada de decisão;
- **Contribuir** para a definição de metas visando à melhora da qualidade institucional, com base nas informações da Avaliação Externa e Avaliação Interna;
- **Verificar** o cumprimento das metas estabelecidas para a melhora institucional;
- **Analisar** os resultados do trabalho docente no âmbito do ensino, a partir da percepção dos acadêmicos e da auto-avaliação dos professores;
- **Contribuir** com pressupostos conceituais e metodológicos para a construção do projeto de avaliação interna.

Em relação ao objeto desta pesquisa, interessa investigar a realidade concreta dos “feitos e efeitos”, os fatos, os dados de base descritivos e quantitativos, as qualidades relevantes das práticas acadêmicas desenvolvidas na instituição. Ressalta-se que o objeto da pesquisa não se apresenta sob a forma abstrata de desempenho institucional que necessita ser avaliado. Pelo contrário, a idéia abstrata de desempenho institucional deve ser investigada na concretude da representação da realidade de sua função e da existência institucional.

Definiu-se pelo encaminhamento metodológico na perspectiva da abordagem qualitativa, por entender que é a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que possibilita conhecer a realidade do objeto de estudo.

Nesta perspectiva, optou-se pelo “estudo de caso”, uma vez que este enfatiza o conhecimento do fenômeno em sua particularidade, mas não impede de estar-se atento ao seu contexto e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação, no caso, a análise da trajetória da Avaliação Institucional na Faculdade de Pato Branco – FADEP.

No processo de levantamento e análise de dados foram utilizadas as análises documentais, dinâmicas de discussões em grupo e aplicação de questionários aos acadêmicos dos cursos de graduação da instituição e aos professores para a auto-avaliação.

A reflexão pautada na pesquisa bibliográfica analisa o contexto e funcionamento da educação superior no Brasil e destaca a questão da Avaliação Institucional, sua trajetória e perspectivas.

No primeiro capítulo da fundamentação teórica são abordados os aspectos do contexto e funcionamento da Educação Superior no Brasil, bem como o seu histórico, referendado pela Legislação Educacional e nas contribuições de Romanelli, (2000) e Aranha, (1989).

A reflexão sobre os desafios e perspectivas atuais e a questão da docência na educação superior se faz pautada nas questões advindas das mudanças contextuais.

Procurou-se abordar historicamente a Educação Superior no Brasil, a partir do seu surgimento, apresentando, de forma sintetizada, os referenciais das leis 4.024/61, 5.540/68 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96. A análise culminou com a apresentação da atual situação deste nível de ensino, destacando as significativas mudanças para o processo de avaliação da Educação

Superior, a partir da aprovação da lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que homologou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Outro destaque dado no capítulo relaciona-se à ação docente na Educação Superior, procurando enfatizar a qualidade do ensino e também a abordagem do seu desenvolvimento profissional.

A avaliação institucional, objeto de análise do capítulo segundo considera, no contexto da Educação Superior no Brasil, suas transformações nas políticas educacionais, princípios e trajetória, referendada, sobretudo, nos estudos de Dias Sobrinho, Ristoff, Simões, destacando-se as propostas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A avaliação como estratégia que respalda a tomada de decisão e projeção de futuro constituiu-se como princípio orientador da trajetória de avaliação na FADEP, relatada a partir do terceiro capítulo. O relato do processo de avaliação vivenciado apresenta a configuração e desenvolvimento do contexto investigado, os princípios metodológicos da investigação, destacando, ainda, os procedimentos e instrumentos utilizados, como também os propósitos do estudo.

A análise da experiência da FADEP, na realização do seu processo de avaliação institucional, considera principalmente o contexto investigado e historia a trajetória da instituição, desde a sua criação. Também está sendo apresentada nesse capítulo, a metodologia utilizada para a pesquisa, demonstrando a preocupação em desenvolver uma pesquisa qualitativa, tendo como objetivo o diálogo com os indivíduos envolvidos no processo de investigação, bem como a observação dos procedimentos e instrumentos que permitiram a análise da

avaliação externa e interna, culminando com a apresentação da amostra dos participantes da avaliação interna.

Com a realização da pesquisa, a partir do estudo de caso, pode-se constatar no capítulo quarto, além da apresentação e análise dos dados, a complementaridade dos procedimentos de avaliação externa e interna na tomada de decisão. O relato dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos ofertados, procedimentos de avaliação externa e seus resultados permitiram a definição de metas para a melhora institucional. Da mesma forma, as informações resultantes dos procedimentos da avaliação interna, permitiram a definição de metas para melhora institucional. Apontam-se, também, os pressupostos do projeto de avaliação da FADEP, o qual procura abranger as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa.

Para a melhor compreensão deste processo de avaliação, procurou-se relatar todos os passos seguidos, desde o seu início no primeiro semestre de 2001, até o segundo semestre de 2003. Foram evidenciadas as mudanças ocorridas no processo avaliativo, com a demonstração clara de se buscar estratégias na tentativa de melhorar, não só a metodologia ou os instrumentos, mas os procedimentos adotados na obtenção de diagnósticos que permitam à instituição se aproximar de um processo avaliativo eficiente para a tomada de decisão.

Os resultados da avaliação realizada na FADEP serviram como base para tomada de decisão, viabilizando a melhora da qualidade institucional, depois de submetidos a uma análise crítica. Cumpre destacar que tanto os dados da avaliação externa, como os da avaliação interna são imprescindíveis para o desenvolvimento institucional, sendo suas informações complementares e indissociáveis.

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTO E FUNCIONAMENTO

A reflexão neste capítulo aborda o contexto e funcionamento da Educação Superior no Brasil, analisando a partir de uma perspectiva histórica, os seus desafios e tendências, ressaltando, na análise, a atuação do docente da educação superior no contexto atual.

A reflexão apóia-se nas indicações da legislação que trata do ensino superior, tendo por base as leis 4.024/61, 5.540/68 e 9.394/96, na análise das finalidades e demandas para a atuação docente, as ações e autonomias das universidades públicas.

1.1 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

As finalidades da educação superior sofrem influências de aspectos políticos, sociais e econômicos, cuja dinâmica varia em função do seu contexto histórico, podendo ser observado ao longo da sua história, diferentes intencionalidades formativas. A análise das origens e desenvolvimento da educação superior no Brasil apresentada nesse item do trabalho, tem como referência os textos de Aranha (1989), Sampaio (2000) e Romanelli (2000) e a Legislação Educacional.

Segundo Aranha (1989), a Educação Superior institucionalizou-se no Brasil, em 1808, a partir da chegada da família real em nosso país, quando foi criada a Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia, primeira escola superior brasileira. Até 1890, ano da proclamação da República, foram fundadas mais 13 instituições de ensino superior. No começo da República tínhamos 14 escolas superiores.

A implantação da Educação Superior, no primeiro período da República, teve influências de um projeto político idealizado por uma elite intelectual, que concebia a educação como um “movimento maior de modernização cultural e educacional ao país” (SAMPAIO, 2000, p.40) e era marcado por duas características, com objetivo de se alcançar um padrão de desenvolvimento, voltadas para a “orientação profissional e o controle do Estado sobre o sistema” (SAMPAIO, 2000, p. 40).

A organização do ensino superior em uma estrutura universitária foi oficializada em 1920, através do decreto N° 14.343, de 07 de setembro de 1920, que criou a Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, a história nos mostra que em 1912 já havia sido criada, a partir da Lei Estadual N° 1.284, a Universidade do Paraná, da qual faziam parte as Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Comércio. Porém, a oficialização da Universidade do Paraná só ocorreu em 1946, pois o Governo Federal baixou um decreto-lei de N° 11.530, de março de 1915, que determinava que o ensino superior somente poderia ser ofertado em cidades com mais de 100.000 habitantes e a cidade de Curitiba não abrigava essa população, nessa data.

Outra instituição com caráter de estrutura universitária surgida no ano de 1927 foi a Universidade de Minas Gerais, oriunda da junção das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina.

A oficialização do Estatuto das Universidades Brasileiras deu-se através do decreto N°. 19.851, de 11 de abril de 1931, que regulamentou o funcionamento das Universidades existentes. Nessa mesma data, 11 de abril de 1931, foi reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro e regularizada pelo decreto N° 19.852, “incorporando-lhe, além dos três cursos já existentes, a Escola de Belas Artes, o

Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada”. (ROMANELLI, 2000, p.132).

A primeira Universidade criada e organizada de acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras foi a universidade de São Paulo, instalada em 25 de janeiro de 1934. Além de atender as normas estabelecidas pelo estatuto, inovou com a incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi implantada para atender a uma necessidade de formar professores para o magistério.

Em 1935, duas novas Universidades eram criadas, a Universidade de Porto Alegre, que foi a precursora na oferta da Faculdade de Estudos Econômicos, e a Universidade do Distrito Federal, localizada, na época, no Rio de Janeiro e criada pelo então Secretário da Educação, Anísio Teixeira, com o diferencial de possuir uma Faculdade de Educação. A Universidade do Distrito Federal durou apenas quatro anos, pois em 1939 foi incorporada à Universidade do Brasil, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, existente desde 1937.

O estatuto das Universidades Brasileiras constituiu-se na legislação que oficializou o regime universitário na organização da educação superior brasileira. Os fins educacionais da estrutura universitária foram fixados na perspectiva de

elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ROMANELLI, 2000, P.133).

Observa-se que as finalidades da educação superior, consubstanciadas pelo estatuto, reforçam um tipo de formação centrada na habilitação profissional. Este marco reforça a tradição histórica da legislação educacional herdada do Brasil

Império que não prioriza o desenvolvimento da pesquisa, como elemento formador da educação superior. O trabalho de pesquisa não é referência obrigatória no estatuto, ou seja, destaca-se apenas como um indicativo para as atividades do professor catedrático.

O estatuto das universidades brasileiras previu a criação de órgãos administrativos, como reitoria, conselho universitário, assembléia universitária e direção de cada escola. Tal organização respondia pela gestão administrativa e pedagógica da universidade. O corpo docente foi estruturado por categorias que definiam as funções do professor catedrático, professor auxiliar de ensino e professor livre-docente. No âmbito da organização de cursos o artigo 5º. do Estatuto das Universidades exigia a oferta de pelo menos três cursos, dentre os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A obrigatoriedade da oferta, tendo como referência três cursos dos nominados anteriormente, respalda o espírito conservador da lei, isto é, não havia possibilidade de diversificar a formação superior, a partir da oferta de outras áreas que não fossem os “cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais” (ROMANELLI, 2000, p. 134).

Além da concepção conservadora imune à diversificação para a criação de outros tipos de cursos, o referido estatuto também impossibilitou, pelos artigos 8º e 9º, uma estrutura orgânica para a universidade. Isto porque a simples incorporação ou agregação de escolas independentes, para constituir a estrutura universitária não garantiu uma organização de plena integração, mas tão somente reforçou o “espírito federalista” presente no contexto político da sociedade brasileira.

O dispositivo do artigo 8º, ao prescrever a possibilidade de criar universidades com a agregação de instituições de diferentes esferas administrativas, seja federal,

estadual ou particular, favorece o sentido da agregação, contudo, não garante a real e plena integração dessas unidades. Em vez do estatuto das universidades fortalecer a instalação de uma estrutura orgânica a partir da agregação de diferentes esferas administrativas, o estatuto foi concebido em sentido oposto, pois garantia autonomia individual de cada instituição, expressa nos princípios da descentralização interna.

Também se compreende que a autonomia individual de cada instituição, se por um lado respaldou o espírito federativo da legislação, por outro reforçou a dependência administrativo-burocrática com o Ministério da Educação. Isto porque o titular da pasta possuía a prerrogativa de nomeação dos cargos inerentes às funções técnicas e administrativas das universidades, evidenciando uma postura “acentuadamente centralizadora” (ROMANELLI, 2000, p. 134), da legislação oficializada.

O período de 1945 a 1964 é caracterizado pelas mudanças de modelo do estado brasileiro, que busca a redemocratização, após a queda da ditadura de Getúlio Vargas. No campo econômico estabelece-se o modelo desenvolvimentista, identificado pela internacionalização da economia, favorecida com a entrada das empresas multinacionais, a partir do governo Kubitscheck (1956-1961).

Na educação, ocorre o movimento de intenso debate, sobre anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tramitará por treze anos (1948-1961). Embora os pressupostos da legislação fossem progressistas, isto é, situavam a educação como direito social e anunciavam práticas educativas renovadas, o longo período de tramitação da lei acaba descaracterizando e alterando profundamente os princípios dessa legislação.

As divergências em torno da LDB são identificadas a partir da questão da descentralização, que acaba sendo deslocada para a problemática da “liberdade de ensino”. O substitutivo do deputado Lacerda, em 1959, defende a estimulação da iniciativa privada, vetando o monopólio estatal para oferta do ensino.

As posições em torno da LDB acabam constituindo dois grupos antagônicos. Um deles, representado pelos religiosos católicos, tradicionalmente proprietários das escolas confessionais, e outro, integrado pelos “pioneiros da educação”, isto é, os professores que recebem apoio dos intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Tal grupo deflagra a “Campanha em Defesa da Escola Pública”.

A defesa da liberdade de ensino, assumida como bandeira dos católicos, era um subterfúgio para retomar a crítica sobre a laicidade do ensino. Neste sentido, Aranha (1989, p. 250), observa que,

[...] de fato, eles representam as forças conservadoras que defendem o ensino elitista de que sempre foram representantes. Sob a desculpa da “liberdade de ensino”, posicionam-se contra a democratização da educação. Afinal, a educação popular possibilitaria às camadas populares maior participação política, o que certamente alteraria a estrutura do poder.

Quando a lei 4.024/61 é promulgada, em dezembro de 1961, muitos dos seus princípios já se encontram superados, principalmente os relacionados ao contexto sócio-econômico, isto é, a ideologia nacional-desenvolvimentista.

A Lei 4.024/61 apontava que o objetivo do Ensino Superior, além da formação profissional, deveria estar atrelado à pesquisa, ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, direcionando, desde então, a educação superior para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Era possível, aos estabelecimentos de ensino superior, ministrar cursos de graduação, pós-graduação,

especialização, aperfeiçoamento e extensão, em consonância com os seus objetivos.

No que diz respeito à autonomia das Universidades, a Lei 4.024/61 previa que as mesmas poderiam resolver internamente suas questões didáticas, administrativas, financeiras e disciplinares, obedecendo sempre a seus estatutos, sendo que esta autonomia poderia ser suspensa pelo Conselho Federal de Educação, caso alguma instituição infringisse a lei ou os seus estatutos. Esta autonomia não era extensiva aos estabelecimentos isolados, que eram constituídos em forma de autarquias, associações ou fundações e possuíam seus conselhos de curadores, incumbidos de aprovar o orçamento anual da instituição, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor.

No início da década de 60, a ideologia política do estado brasileiro é caracterizada pelo nacionalismo, que busca dar identidade nacional ao povo, que anseia pela independência econômica e que favorece o populismo. Contrapondo a esta ideologia, o modelo econômico é baseado na internacionalização da economia e o mercado se submete ao controle internacional.

A imposição do regime militar, em 1964, reforça a opção pelo capital estrangeiro, rompendo com a ideologia nacional-desenvolvimentista. Compreende-se, então, que:

A recuperação econômica que se segue desenvolve um modelo concentrador de renda que favorece uma faixa restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos decentemente. Surgem, então, sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, que chega a níveis de miserabilidade. (ARANHA, 1989, p. 252).

Os reflexos no campo educacional são determinados pelas reformas educacionais, a partir da Lei 5.540/68 no âmbito do ensino superior, e da Lei

5.692/71 que trata do ensino de 1º e 2º graus. Tais legislações são impostas, ao contrário da Lei 4.024/61, que foi antecedida por amplo debate, inclusive com a participação da sociedade civil.

Destaca-se, também, que as reformas educacionais foram concebidas tendo como referência os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). Tais acordos visavam fornecer assistência técnica e cooperação financeira para implantar as reformas educacionais necessárias aos propósitos do regime militar.

A concepção tecnicista de educação permeou todo o espírito das reformas educacionais, ou seja, a mentalidade empresarial e tecnocrática, o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização de objetivos, a especialização das funções administrativas (supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional) constituem os princípios fundantes da nova legislação educacional. Assim, “desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico dependente, imposto pela política econômica norte-americana para a América Latina”. (ARANHA, 1989, p. 254).

As reformas educacionais foram projetadas a partir de três eixos básicos, destacados por Aranha (1989), a saber:

- a) educação e desenvolvimento: por este princípio a formação dos profissionais habilitados nos cursos de ensino superior e profissionalizantes do ensino do 2º grau, deve atender as necessidades do mercado, que por sua vez requer a formação de mão-de-obra especializada;
- b) educação e segurança: este princípio visava à formação do cidadão consciente. Para tanto, a legislação introduziu disciplinas obrigatórias, com conteúdos cívicos e voltados aos problemas brasileiros (educação moral e cívica, organização social política brasileira e estudos dos problemas brasileiros);

c) educação e comunidade: as relações entre a escola e a comunidade são recomendadas e fortalecidas a partir da criação de conselhos de empresários e mestres.

Na especificidade da reforma universitária, a Lei 5.540/68 extingue a cátedra, unifica o vestibular, aglutina diferentes faculdades em estrutura universitária, visando melhor concentração de recursos materiais e humanos, atendendo os princípios de racionalidade e não duplicação de custos para finalidades idênticas. Os currículos são reformulados, constituindo-se a partir do ciclo básico (objetivava suprir as deficiências do 2º grau) e do ciclo profissionalizante. São definidos cursos de curta e longa duração e no âmbito da pós-graduação institucionalizaram-se diversos programas.

Na gestão acadêmica, uma nova organização permite a matrícula por disciplina, constitui-se o sistema de créditos. Para exercer o cargo de Reitor e Diretor de unidade, não havia necessidade de serem pessoas do quadro acadêmico da instituição, desde que demonstrassem capacidade para vida pública ou empresarial.

O controle externo de várias decisões, como a seleção e nomeação do pessoal, a organização dos departamentos, fragmentou a unidade do trabalho docente. Em relação aos alunos, o novo sistema de matrícula por disciplinas, desfez os grupos que antes compunham a turma. Este tipo de gestão administrativa pode ser compreendido como “técnica de esfacelamento da interação entre pessoas e grupos com evidente intenção despolitizante”. (ARANHA, 1989, p. 256).

Ressalta-se, ainda, no contexto da reforma universitária imposta pelo regime militar, o Decreto-lei 474/69 aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo a estes segmentos, qualquer manifestação de caráter político.

No artigo que trata da autonomia das universidades, a lei aponta ainda a autonomia didático-científica, incluindo a pesquisa como uma das ações de intervenção e decisão da universidade, permanecendo em seu teor, os demais níveis de intervenção, sempre observando o que rege a lei e os seus estatutos.

Pela Lei 5.540/68, a autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior, passa a ser de autonomia do Poder Executivo, após parecer favorável do Conselho Federal de Educação.

Através dos processos de autorização, a legislação garantia às universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, a possibilidade de ministrar cursos de graduação, para alunos concluintes do ciclo colegial ou equivalente, classificados em concurso vestibular; de pós-graduação, abertos para candidatos com diploma de curso de graduação; de especialização e aperfeiçoamento, àqueles que possuíam cursos de graduação ou que apresentassem títulos equivalentes e cursos de extensão e outros, para candidatos que atendiam os requisitos exigidos.

Uma contribuição significativa da lei 5.540/68 foi a exigência da formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, que passou a ser realizada em nível superior. Também neste período, o Conselho Federal de Educação exercia o poder de suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade que não cumprisse a legislação do ensino ou os “seus preceitos estatutários ou regimentais”. As universidades e os estabelecimentos isolados

reconhecidos ficaram sujeitos à verificação periódica pelo Conselho Federal de Educação.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos 80, encaminhou o debate para a promulgação da nova constituição brasileira em 1988, que apontou a necessidade de discutir o campo educacional, com proposições para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394/96, em seu artigo 53, apresenta uma possível ampliação da autonomia das Universidades, fazendo com que as mesmas tenham poder de decidir sobre a

organização e extinção pelas universidades, em sua sede, de cursos e programas de educação superior; a fixação de currículos de cursos e programas; o estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; a fixação do número de vagas; a elaboração de estatutos; a atribuição de graus, expedição e registro de diplomas, celebração de contratos, acordos e convênios, aprovação e execução de planos, programas e projetos de investimentos; a administração de rendimentos conforme os dispositivos institucionais; a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; a ampliação e diminuição de vaga; a elaboração de programas de cursos; a programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores; a definição de planos de carreira. (RANIERI, 2000, p. 216).

A presente legislação prevê, ainda, a autonomia das universidades públicas, nas atribuições relacionadas com a administração de pessoal e a gestão de recursos financeiros ligados a investimentos com obras e aquisições de forma geral, sempre baseados na dotação orçamentária do Estado. Embora haja esta previsão, é perceptível que

as medidas políticas relativas às mudanças na educação superior brasileira apresentam um sentido de clara submissão ao econômico, não apenas no que diz respeito às exigências de maior vinculação das instituições com a produção, mas também no que se refere ao conceito de autonomia [...]. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 23).

Isto evidencia o fato de que, como o orçamento indicando os recursos destinados às IES têm sido em valores que não atendem as necessidades plenas das universidades públicas, as mesmas têm que recorrer, em algumas situações, à “venda” de projetos para a comunidade, que tem por objetivo arrecadar recursos, que permitam a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão que lhes são atribuídas, bem como manutenção e conservação de patrimônios e aquisição de equipamentos e materiais de expediente, em uma demonstração clara da falta de investimentos condizentes às necessidades das universidades públicas.

Tais necessidades de se auto sustentarem, levaram as instituições públicas de ensino superior a buscarem outras possibilidades de administrar os “possíveis” recursos arrecadados. As instituições perceberam que uma das formas seria a criação de fundações, as quais lhes permitiriam obter amparos legais para os encaminhamentos administrativos e contábeis dos recursos obtidos.

Devido a essa situação, Ristoff (2003) faz severas críticas às fontes financiadoras das Universidades Federais, acusando a co-existência, dentre outras, do que ele chama de Universidade das Fundações de Apoio - UFA, expressando que “Através dela proliferam as especializações, os mestrados fora de sede, os cursos à distância, as consultorias, as prestações de serviços, etc. - todos regiadamente remunerados” (p. 253).

Ainda sobre a fundação, Ristoff declara que ela “tornou-se um poderoso orçamento paralelo - uma criatura tão forte que é capaz de solapar a vida de quem a criou. A menos que estas contradições sejam resolvidas, a universidade continuará em crise, dividida e sem rumo” (p. 253).

A possibilidade de se explorarem as fundações nas universidades públicas se caracteriza por dois aspectos. O primeiro relaciona-se com a excessiva burocratização da administração pública, que gera a prática de se conseguir benefícios, evitando burocracias e protocolos na obtenção de verbas para a execução de projetos e o segundo, com o parco financiamento para a educação superior, que gera a necessidade de buscar recursos para a própria sobrevivência das universidades através da *venda de serviços*.

1.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Ensino Superior – público e privado – vive hoje intensa movimentação atribuída ao Programa da Reforma Universitária, que está sendo proposta pelo órgão *controlador e regulador* da educação brasileira, o Ministério da Educação. Com a divulgação do referido programa, percebe-se uma preocupação com a melhoria e a qualidade do ensino superior, e isto se constata na observação de temas a serem discutidos no processo de formulação da proposta governamental para a reforma: o papel das instituições de ensino superior públicas e privadas; autonomia universitária; gerenciamento; gestão e estrutura; acesso e permanência; programas e conteúdos e avaliação.

Dentre as questões propostas, uma que merece destaque *é a que* trata da Avaliação da Educação Superior. A necessidade inegável da avaliação institucional tem-se acentuado, devido à proliferação, nos últimos anos, das instituições de educação superior e de cursos superiores, de caráter privado. Os dados demonstrados pelo SENSU 2003 apontam esse crescimento em uma significativa desproporção entre as Instituições de Educação Superior de caráter público e

privado. Das 1.859 instituições cadastradas pelo Senso, 1.652 são do âmbito privado, o que representa um percentual de 88,9%; destas, 1.302 caracterizam-se com fins lucrativos, representando 78,8% e 350 como comunitárias, confessionais ou filantrópicas, representando 21,2% desse total. Apenas 207 instituições são de caráter público (federais, estaduais e municipais), o que representa 11,1%. Em relação aos cursos de graduação, que em nosso país totalizavam em 2003, 16.454 cursos, 10.791 são ofertados pelas IES privadas, 65,5%; 2.393, pelas IES Federais, 14,5%; 2.788 pelas IES Estaduais, 17% e 482 pelas IES Municipais, 3%. No que diz respeito a matrículas, havia em 2003, 3.887.771 alunos matriculados no ensino superior, destes, 1.137.119 no ensino público e 2.750.652 no ensino privado.

Esses dados confirmam as indagações a respeito da estagnação do ensino superior público e demonstram a necessidade de uma política de investimentos por parte do governo federal para diminuir essa diferença entre as IES, bem como, democratizar o acesso ao ensino superior. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de controlar a expansão das IES privadas e acompanhar o desempenho daquelas que já estão instaladas e, para tanto, a avaliação tem um papel fundamental.

Nesse sentido, a avaliação da qualidade institucional e da formação dos egressos do ensino superior sob orientação do MEC/INEP, cresceu na sua importância, como fator indispensável na busca de qualidade das instituições de educação superior.

Com a regulamentação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, através da lei 10.861, de 14 de abril de 2004, as instituições de ensino superior do país passarão a ser avaliadas em três itens: instituições, cursos e

desempenho dos alunos. O novo processo de avaliação dos estudantes terá o nome de Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) em substituição ao Exame Nacional de Cursos, o Provão e será aplicada a alunos do primeiro e do último ano do curso, podendo ser feita por amostragem. O Ministério da Educação ao instituir o SINAES, propõe como suas finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

Historicamente a avaliação da educação superior tem se realizado na perspectiva do controle pelos órgãos governamentais que a regulamentam. No entanto, atualmente, a avaliação da educação superior não pode desconsiderar a complementaridade das informações advindas dos procedimentos de avaliação externa e interna.

As práticas de avaliação interna nas IES têm focado a docência como um dos primeiros aspectos avaliados, quando não o único. A docência constitui-se num importante aspecto a ser avaliado, porém a avaliação institucional não se limita a esse aspecto. Historicamente as IES no Brasil têm identificado a docência como foco central das suas funções, não dando a mesma ênfase às funções de pesquisa e extensão. Essa pode se constituir na razão de os programas de avaliação institucional iniciarem-se pela avaliação docente. Cabe, pois, analisar a docência na educação superior.

1.3 A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A finalidade educativa da instituição projetada no seu Projeto Institucional orienta os projetos pedagógicos dos cursos e se concretiza na ação docente.

A atuação profissional dos docentes, na Educação Superior, chama a atenção de toda a sociedade, pois dela depende a formação de outros profissionais de diversas áreas. É claro que ainda se está longe de um reconhecimento ou de uma valorização significativa no âmbito social e econômico, além do que, precisa-se retomar com urgência o respeito ao professor existente em outros tempos, a partir das políticas públicas que viabilizem essa valorização.

No que se referem à docência, as políticas educacionais expressas na legislação educacional ainda é incipiente, tratando meramente das “atribuições”, ou titulação do professor. As “atribuições” são destaques na Lei 4.024/61, que determinava que o professor tivesse a incumbência de elaborar o programa da(s) sua(s) disciplina(s), organizando seu(s) plano(s) de ensino, porém, ficava(m) o(s) mesmo(s) sujeito(s) à aprovação da instituição.

A referida lei fixava também a obrigatoriedade da frequência mínima do professor, às aulas e exercícios previstos no regulamento da instituição, ficando a mesma com a incumbência de afastar temporariamente o professor que faltasse a 25% das aulas e exercícios ou não ministrasse 75% do programa instituído, sendo que a reincidência do professor era considerada falta grave, implicando abandono de cargo. Não faz referência à formação necessária, à qualidade do trabalho docente nas ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo óbvio o paradigma predominante da simples reprodução do conhecimento. As atribuições são meramente burocráticas, enfocando apenas o ensino.

A lei 5.540/68 apresenta um significativo avanço ao apresentar como objetivo primeiro, da Educação Superior, a pesquisa, atrelando a ela a atividade de ensino.

CAPÍTULO I Do Ensino Superior

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, Lei 5.540/68).

Embora destaque a relação ensino-pesquisa, a legislação ressalta, à semelhança da legislação anterior, aspectos relacionados às “atribuições” dos docentes:

Art. 29. Será obrigatória, no ensino superior, a freqüência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino.

§ 1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono de cargo ou emprego. (BRASIL, Lei 5.540/68).

No entanto, ao se referir ao corpo docente, a lei em questão destaca a indissociável integração do ensino e da pesquisa, considerando como critério para ingresso e promoção na carreira docente, a titulação aliada à produção científica do professor:

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 31. O regime do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas do ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§ 1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.

§ 2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos. (BRASIL, Lei 5.540/68)

A Lei 9.394/96 destaca a atividade de pesquisa na Educação Superior, inserindo a vinculação da IES com a comunidade, mediante atividades de extensão. A atividade de ensino é concebida como uma conseqüência da necessária participação do docente nas atividades de pesquisa, sendo de sua responsabilidade também, a contribuição para a melhoria das condições da comunidade na qual se insere, por meio da extensão. Caracteriza-se, assim, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão na ação do docente na Educação Superior:

CAPÍTULO IV Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, Lei 9.394/96).

Quanto à formação do corpo docente para a Educação Superior, a legislação menciona-a ao referir-se no Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, Lei 9.394/96). E em parágrafo único complementa que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, Lei 9.394/96).

Sobre a composição do quadro profissional nas universidades, destaca a obrigatoriedade da titulação acadêmica de mestrado e/ou doutorado, de pelo menos um terço do corpo docente. Ressalta, ainda, a necessidade de um terço do corpo docente em regime de trabalho em tempo integral, e, da obrigatoriedade de no mínimo oito horas semanais de aula do professor, nas instituições públicas de Educação Superior:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (BRASIL, Lei 9.394/96)

Embora a legislação se refira à composição dos quadros profissionais nas universidades não indicando como obrigatoriedade dessas exigências para as

demais IES, tais aspectos são analisados no momento da avaliação externa, na dimensão corpo docente.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, muitos programas foram criados. Algumas denominações como aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem, e atualmente formação continuada, entre outras, nos dão a idéia da importância dada à melhoria da atuação do profissional da educação, vinculando o desenvolvimento institucional ao desenvolvimento profissional do docente. A necessidade desta formação continuada, como se está mencionando, deve fazer parte do aperfeiçoamento permanente do professor, pois “um professor em sintonia com seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente”. (ZAINKO, 2003, p. 194-195).

É imprescindível destacar a avaliação como uma das formas de contribuição para o desenvolvimento profissional do docente e para fazermos esta relação, podemos utilizar a expressão “avaliar para o desenvolvimento” usada por Hopkins (1992), in (SIMÕES, 2000), em que este concebe a avaliação como “uma perspectiva formativa, uma perspectiva em que a avaliação produz dados destinados a ajudar os avaliados a melhorar sua prática [...]” (p.16).

A finalidade ou mesmo, a essência formativa da avaliação é amplamente analisada e defendida nos textos de Dias Sobrinho, como requisito para torná-la mais democrática, o qual destaca que “o sentido educativo da avaliação se potencia ainda mais quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa”. (2003, p. 177).

Bell & Gilbert (1994), citados por Simões (2000, p.17), consideram que dentre os aspectos do desenvolvimento dos professores, “o desenvolvimento profissional envolve a mudança de conceitos e de crenças relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem”. Outro aspecto destacado pelos autores e que está atrelado ao desenvolvimento profissional é o aspecto pessoal, pois este,

é considerado essencial no processo de desenvolvimento na medida em que ele precede o desenvolvimento profissional. Além disso, o desenvolvimento pessoal é freqüentemente influenciado por factores exteriores ao trabalho profissional do professor.

Webb (1994), também citado por Simões (2000, p. 19), faz a menção do desenvolvimento profissional no ensino superior como sendo “processo pelo qual nós monitorizamos e procuramos melhorar as várias coisas que fazemos no nosso trabalho, tais como, ensinar turmas grandes, tutorar pequenos grupos, publicar ‘papers’ ou administrar um curso”.

Nesse sentido, temos que considerar que o desenvolvimento profissional do professor deve ser caracterizado por mudanças de carácter qualitativo e estrutural, não simplesmente quantitativo.

Tais mudanças serão mais efetivas desde que decorrentes de um processo democrático-participativo. Dias Sobrinho ressalta essa participação, apoiado em Stenhouse, quando o mesmo afirma que

é fundamental reter a idéia de que não basta conhecer externamente o trabalho dos professores, senão que eles mesmos devem estudar suas atividades, refletir sobre suas ações por sua própria conta. Em consequência dessa idéia forma-se a convicção de que não pode haver nenhuma transformação importante no currículo e no processo de ensino e aprendizagem sem a participação ativa dos professores. Estes não se comprometerão com as propostas de que não se sentem autores ou participantes. (2003, p. 129).

Cabe destacar que “as perspectivas participativas valorizam bastante os processos de auto-avaliação, quase sempre combinados com procedimentos de avaliação externa” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 125).

A participação amplia dados, a atribuição de significados, sendo capaz de orientar com maior segurança a tomada de decisão em termos de aperfeiçoamento do processo, pois assegura a adesão dos envolvidos.

A participação de indivíduos e grupos gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Isso é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento dos serviços. A melhora da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente a educação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 124).

O comprometimento dos envolvidos no aperfeiçoamento do processo se dá à medida que eles atuem como sujeitos, tendo como consequência o aperfeiçoamento profissional e institucional.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

No âmbito da avaliação, cada vez mais, percebe-se a necessidade e ao mesmo tempo, a importância que se tem dado para este tema não só na área educacional, mas também, no que Dias Sobrinho (2003, p. 9) aponta como “outros domínios do Estado”, destacando que “ela hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais”, o que demonstra que “[...] a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo” (p. 9).

A avaliação institucional, objeto de análise neste capítulo, pode ser elucidada à luz dos dados advindos do seu contexto histórico, que retrata as transformações nas políticas, princípios e trajetória da Educação Superior.

O desenvolvimento institucional se consolida quando a tomada de decisão e projeção de futuro pautar-se nos resultados da avaliação institucional. A avaliação institucional por sua vez há que considerar na análise, a interdependência dos dados obtidos na avaliação interna e na avaliação externa.

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional é uma prática muito utilizada pelo sistema escolar, em qualquer nível de ensino, e sua importância ressaltada por todos os envolvidos com o processo educacional.

Inicialmente a sua aplicação enfocava basicamente o processo de aprendizagem do aluno, com ênfase classificatória, centrada nos resultados. A evolução dos estudos permitiu não só a ampliação do campo da avaliação

estendendo-se aos diferentes aspectos da instituição, bem como, ao sistema educacional como um todo, passando a ser uma importante ferramenta na gestão das IES e nessa perspectiva permitirá o acompanhamento dos processos nas instituições, orientando a tomada de decisão. Logo, a evolução da prática da avaliação vai da parte para o todo, iniciando pelo aluno, passando a abranger a instituição e o sistema e também deixa de ser somente quantificadora e classificatória, tornando-se produtora de sentidos e significados, considerando a subjetividade e a intersubjetividade.

Neste capítulo serão abordados alguns conceitos, sua importância, suas finalidades e características, bem como fazendo um breve relato histórico da avaliação educacional, culminando com o processo de avaliação democrática e participativa.

2.1.1 Avaliação: uma concepção em desenvolvimento

Evidencia-se a importância da avaliação, ao percebê-la incorporada no cotidiano, nas atividades desenvolvidas pelos diversos segmentos da sociedade, onde a mesma adquire “dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 13). Esta última tem-se beneficiado da avaliação, pelas contribuições de diversos estudiosos da avaliação educacional, que apresentam considerações que auxiliam sua compreensão.

Antes de destacar os conceitos relativos à avaliação educacional, faz-se necessário conceituar a avaliação. Tyler (1942) considerado o precursor dos estudos

deste tema, define avaliação como “um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos” in Vianna (1989, p. 20). Aponta também, que o papel da avaliação é “averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo” (TYLER, 1976, p. 98, in Dias Sobrinho, 2003, p. 19).

Dias Sobrinho (2002), renomado pesquisador e estudioso contemporâneo da avaliação da educação superior, caracteriza a avaliação como “plurirreferencial, complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências” (p. 32), o que permite diferentes entendimentos e “expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos” (p. 33), possibilitando a sua aplicação em diversos segmentos, com seus instrumentos específicos. “Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos” (p. 32-33), o que se verifica é que a sua concepção e exercício requerem colaboração interdisciplinar.

Outra concepção de avaliação que merece destaque no âmbito da educação superior é apresentada em 1993, pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, como sendo

um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor(...) a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica.

Nesse conceito, percebe-se a preocupação do grupo que elaborou o documento do PAIUB, com a formação dos alunos, com a administração das IES,

com a perspectiva de prestar contas à sociedade, mas acima de tudo, a possibilidade de um olhar interno para a própria instituição através da autocrítica.

A Comissão Especial de Avaliação, em 2003, ao propor Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, assume a avaliação utilizando como

idéias centrais, a integração e a participação - conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Além disso, desde o início a ACE procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 81).

A perspectiva formativa e da vinculação da avaliação institucional ao projeto da sociedade é resultante da trajetória das pesquisas que contribuíram para o aperfeiçoamento teórico-prático do campo da avaliação.

Os estudos da avaliação institucional iniciados por Tyler, na década de 40, até os dias atuais receberam inúmeras contribuições. Dentre essas, destacam-se nesse estudo as contribuições de Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1971), Provas (1971), Worthen e Sanders, (1973), Popham, (1975), Belloni (2000), Dias Sobrinho (1995, 1997, 2000, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b).

Na década de 40, Ralph W. Tyler contribuiu significativamente para os estudos da avaliação educacional com seu trabalho intitulado *General Statement on Evaluation, publicado em 1942*, falando sobre a teoria e a prática da avaliação educacional. A partir de então, surgiram trabalhos de Hammond (s.d.), de Metfessel e Michael (1967), bem como os projetos de avaliação, como o *National Assessment of Educational Progress*, nos anos 70.

Lee J. Cronbach (1963) também deu sua contribuição através do seu artigo *Course improvement through evaluation*, o qual influenciou novos trabalhos de Scriven (1967) e de Stake (1967), os quais causaram grandes repercussões na prática da avaliação educacional. Cronbach bem observa que o objetivo da avaliação educacional “não consiste em simplesmente aquilatar o valor de cursos, rejeitando-os ou aceitando-os, mas, sim, em ser uma parte fundamental no processo de desenvolvimento de currículos, através de coleta e do uso de dados que possibilitem uma compreensão mais profunda do processo educacional”.

Scriven (1967) in Vianna (1989, p. 21), concebe a “avaliação como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional”. Já Stake (1967) in Vianna (1989, p. 21), caracteriza a avaliação “como descrição e julgamento de programas educacionais”.

Stufflebeam *et al* (1971) desenvolveram um modelo centralizado na idéia de que a avaliação deve permitir aos administradores a tomada de decisões e, coerentemente, definiram “avaliação como o processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas” (in VIANNA, 1989, p. 21). Provus (1971), apresenta a avaliação como “um processo de comparação entre desempenho e padrões”. (in VIANNA, 1989, p. 21).

Na configuração da concepção da avaliação institucional, Worthen e Sanders, (1973), (in VIANNA, 1989, p. 20) acrescentam que “avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações, para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo, ou ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para

atingir determinados propósitos”. A avaliação refere-se, assim, conforme Popham, (1975), a “atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais (in VIANNA, 1989, p. 20), quaisquer que sejam”.

No entendimento de Belloni (2000, p. 52), a avaliação

é uma atividade acadêmica que se caracteriza por traduzir um compromisso de ordem filosófica, social e política [...] a finalidade última da avaliação não se esgota no âmbito da instituição, mas deve se constituir em uma estratégia para construir uma ponte efetiva entre a universidade e a realidade social, uma ponte que concretize o compromisso com a reconstrução do espaço social através do cumprimento de sua missão institucional.

Dias Sobrinho (2003, p. 27) ao analisar a evolução, os enfoques e definições do campo da avaliação destaca o aspecto epistemológico ético e político que a configuram:

O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo a fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo.

A influência do conjunto das contribuições dos pesquisadores mencionados se manifesta nas práticas avaliativas nas IES. Na sua trajetória, a avaliação educacional aponta para a necessidade de uma crescente democratização no seu exercício, na perspectiva da conquista gradativa da autonomia do cidadão-profissional e das instituições.

2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO

A questão da Avaliação Institucional nas universidades brasileiras foi problemática discutida pelo movimento docente que, a partir de 1982 inicia um

amplo debate coordenado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Na concepção de que a avaliação deveria ser utilizada como forma das IES estarem prestando contas à sociedade dos recursos recebidos e justificando os investimentos realizados, surgiu a primeira proposta de avaliação da educação superior no Brasil, que foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983. O PARU elaborou questionários que foram aplicados a estudantes, dirigentes e docentes das universidades, discutindo basicamente dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, com o objetivo de perceber o impacto da Lei 5.540/68, que propôs mudanças no ensino superior, no que se refere à “estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 16).

Nessa linha de discussão, o GERES (Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior), criado pelo Ministério da Educação em março de 1986, visava à reestruturação do ensino superior e tinha como objetivo dar continuidade às propostas elaboradas pela “Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior” criada pelo Presidente da República, em maio de 1985, através do Decreto nº. 91.177, com o propósito de reestruturar toda a educação superior, o que não acontecia com o GERES, que estava disposto a reestruturar apenas o segmento federal de ensino superior.

O relatório apresentado pelo GERES em 1986, segundo Dias Sobrinho, “vinculava explicitamente a alocação de recursos a uma avaliação de desempenho,

propunha o abandono do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, propunha a diversificação institucional, defendia a necessidade de controle dos resultados...”. (in: PAULA, 2002, p.15).

Observa-se na proposta de avaliação do GERES, algumas particularidades com o modelo utilizado nas propostas de Avaliação das Condições de Oferta - ACO, tais como, indicação de uma Comissão de Especialistas para verificação *in loco*, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação, tendo como foco as “condições físicas e pedagógicas, os recursos financeiros, indicadores de eficiência e produtividade, tais como proporção aluno/professor, custos do aluno, tempo de conclusão, evasão, números de produtos e resultados”. (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 15). No modelo de avaliação proposto pelo GERES, os recursos para as instituições de ensino federais ficavam atrelados ao desempenho institucional e ao desempenho dos professores, utilizando, assim, a avaliação de maneira regulatória e como contraponto da autonomia das IES.

Também ocorrem semelhanças entre a avaliação do GERES e a ACE - Avaliação das Condições de Ensino, ou Provão, onde “todos os alunos em determinada área de conhecimento (ou amostra deles) são submetidas a testes padronizados, que permitem aferir o quanto sabem. Este é, possivelmente, o melhor indicador de desempenho dos cursos” (MEC/GERES, 1986, p. 70).

No ano de 1986, a UNB (Universidade de Brasília) inicia seu projeto de avaliação institucional, apresentando um documento que marcaria sua trajetória, denominado “Proposta de Avaliação do Ensino Superior”, cujo objetivo era promover a “tomada de consciência sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as

condições com as quais trabalhavam e os resultados obtidos nas diferentes ações”. (BELLONI, et all, 1995, p.91).

Verifica-se, também, que este processo voltado para a autoconsciência da instituição já apresentava subsídios para a tomada de decisões nos níveis individual e coletivo da instituição, visando o aperfeiçoamento da universidade, destacando a importância da participação da comunidade acadêmica, na busca de alcançar seus objetivos em cumprir com suas finalidades científicas e sociais.

Em sua proposta de avaliação institucional, a UNB inseriu a avaliação do ensino nos níveis de 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 dessas dimensões seria avaliada quanto às condições para seu desenvolvimento, os processos desenvolvidos e os resultados obtidos”. (p. 92).

2.2.1 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB

Nos anos de 1993 e 1994, o debate sobre Avaliação Institucional é retomado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e pelos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento. Esta discussão se articula às políticas do Ministério da Educação que inicia *estratégias* para viabilizar um programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, instalando a Comissão Nacional de Avaliação, regulamentada pela portaria SESu, Nº 266, de 24 de agosto de 1995.

Dos trabalhos realizados pela Comissão Nacional de Avaliação, em 1993, institucionalizou-se um programa pela Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da SESu (Secretaria da Educação Superior), o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras).

Tal programa, com dotação orçamentária própria, caracterizou-se por possibilitar a livre adesão das IES, incentivando a concorrência de projetos com princípios avaliativos, marcados por pressupostos emancipatórios e participativos. Assim, o PAIUB buscou desenvolver processos avaliativos que considerassem as estruturas universitárias em seus diversos aspectos e em suas dimensões de atividades fins e atividades meio. O programa apresentava características que evidenciavam o caráter institucional e seu compromisso social. O objetivo geral do programa evidencia que:

a avaliação de desempenho das universidades 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 sua legitimação junto à sociedade. (PAIUB, 1993, p. 5).

O PAIUB apontava como princípio básico a adesão voluntária das Universidades Brasileiras e sugeria como etapa primeira, a auto-avaliação envolvendo toda a instituição, proporcionando a partir de então, subsídios para a realização da avaliação externa. O PAIUB adquiriu credibilidade ao relacionar o conhecimento à formação, ao mesmo tempo em que, através da relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, traçou objetivos a serem alcançados. Em sua duração, o PAIUB “conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária” (SINAES, in Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, vol, 9 – Nº 1, março de 2004, p. 20).

O PAIUB procurou estruturar a avaliação a partir das seguintes fases:

- 1) preparação, através do processo de sensibilização da comunidade acadêmica para a avaliação institucional;
- 2) diagnóstico, através da situação atual, a partir do cadastro e das opiniões da comunidade;
- 3) avaliação interna, com auto-avaliação, destacando pontos positivos e pontos negativos; e consolidação dos dados, através da organização dos resultados da auto-avaliação, sem emitir julgamento de valor;
- 4) preparação da implementação da avaliação externa, através da indicação de comissão externa de avaliação, organização do processo e roteiros, encaminhamento do diagnóstico e relatório da auto-avaliação para a comissão externa;
- 5) realização da avaliação externa, com a presença dos avaliadores que analisam dados, complementam informações junto aos cursos, emitem julgamentos através de relatórios;
- 6) reavaliação interna, através da organização e divulgação de documentos que inclui diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa, numa descrição do processo avaliativo, destacando os pontos para análise e discussão da comunidade interna, que se pronuncia sobre avaliação e determina medidas em diferentes âmbitos de decisão;
- 7) realimentação e difusão dos resultados, através de proposição de alternativas de correção e aperfeiçoamento, tomada de decisões e sua implementação e publicação de relatório final, encaminhando à SESu/MEC e divulgado à comunidade externa. (MEC/SESu, 1994).

Ficam evidenciados, através da apresentação destas fases, os princípios do PAIUB, o qual preocupava-se, além da adesão voluntária, com o princípio da totalidade, da comparabilidade, do respeito à identidade institucional, da não-premiação ou punição, da legitimidade e da continuidade, preocupando-se também com o processo e com a missão da instituição na sociedade.

A Comissão Nacional de Avaliação desenvolve uma concepção avaliativa onde os objetivos devem ser projetados para atender exigências da universidade contemporânea. Neste particular, o documento destaca que as universidades brasileiras necessitam:

- a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;

- b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
 - c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade
- (Comissão Nacional de Avaliação. SESu – 1995).

Os objetivos projetados pela comissão, para a avaliação de desempenho das IES são centrados nos aspectos indissociáveis das atividades fim e das atividades-meio do universo acadêmico, visando aperfeiçoar o próprio projeto institucional e político, promovendo melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas. Destacam-se, no documento, indicadores que ressaltam a necessidade da intensa participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos, quanto na implementação dos processos avaliativos.

Os motivos explicitados para o processo avaliativo deixavam clara a necessidade de “dar cumprimento ao princípio ético de prestação de contas à sociedade e ao mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização”. (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 33).

Destacam-se do PAIUB, os princípios básicos que norteiam todo o processo avaliativo, ou seja, *a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios adotados; o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho individual.* Tais princípios derivam das características principais do PAIUB, compreendidas pelo caráter institucional, pela globalidade, pela participação dos diferentes segmentos que compõem a universidade, pela avaliação interna, avaliação externa e re-avaliação, pela continuidade, pela sistematização e legitimidade política e técnica do processo.

O PAIUB tem como característica básica sua intencionalidade formadora e educativa e na compreensão de Dias Sobrinho (2002a, p. 71):

do ponto de vista ético e político, o PAIUB é um modelo profundamente identificado com os princípios e valores da educação entendida como bem social e público. Por isso, põe em foco o projeto educativo de cada instituição. Reflete coletivamente sobre os significados da formação que põe em ação. Avalia sua inserção na sociedade, isto é, sua responsabilidade pública e social.

O PAIUB, a partir das políticas públicas organizadas pelo Ministério da Educação, recebeu apoio logístico e financeiro no período de 1993-1994. As universidades desencadearam então, seus processos de Avaliação Institucional, embora, as políticas do MEC, já no ano de 1995, apontavam outros interesses no campo da avaliação do ensino superior, em particular, o Exame Nacional de Cursos (1996).

2.2.2 Exame Nacional de Curso – ENC (PROVÃO)

Instituído através da Medida Provisória Nº 1018/95 e explicitado pela Lei Nº 9131/95 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, regulamentado pela Portaria Nº 249/96 e pelo decreto Nº 2026/96 e no decreto Nº 3860/2001, o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão” teve como objetivo medir as aprendizagens realizadas pelos estudantes de último ano da educação superior e constitui uma medida que teve a finalidade de avaliar externamente o curso, e não o aluno.

O “Provão” surgiu com a intencionalidade de reordenar o modelo brasileiro de avaliação institucional. Embora o programa tenha contribuído para que as IES repensassem suas práticas educativas, muitas críticas foram-lhe atribuídas, sendo que alguns aspectos negativos são apontados por Santos Filho, in Dias Sobrinho e Ristoff (2000, p. 166), referindo-se às quatro primeiras limitações como ao objetivo

de aprimoramento do curso e as demais, ao objetivo de prestação de contas à sociedade:

1. Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
2. Desconsideração do contexto local e institucional dos cursos;
3. Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
4. Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
5. Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
6. Concepção tecnocrática da educação superior;
7. Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e,
8. ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.

Neste aspecto, a cultura avaliativa resultante do “Provão” possibilitou à sociedade civil reconhecer neste processo avaliador, critérios que acabaram “classificando” as instituições de ensino superior em conformidade com o resultado obtido pelo Exame Nacional de Cursos – ENC.

2.2.3 Avaliação das Condições De Ensino - ACE

É apresentada como uma forma de avaliação das Instituições de Ensino Superior, cujos alunos realizam o Exame Nacional de Cursos – Provão. As comissões de especialistas da área de conhecimento estabelecem, para cada curso profissional, as definições relativas às provas, com o objetivo de orientar também aos verificadores.

São os especialistas de cada área de conhecimento que realizam a avaliação externa *in loco*, das chamadas Condições de Ensino (CE). Anualmente, para esta verificação, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério chega a treinar cerca de

300 especialistas docentes acadêmicos. Enviados a todo país, os especialistas observam as condições locais, captam e encaminham dados que auxiliarão na composição da classificação nacional de cursos de graduação. As comissões, enviadas a cada curso, examinam um conjunto de indicadores pré-estabelecidos, avaliando: (a) a organização didático-pedagógica de cada curso; (b) adequação das instalações físicas; (c) adequação das instalações especiais – laboratórios, oficinas, salas ambiente e outros; (d) qualificação do corpo docente – titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiência profissional, relação professor-aluno e outros; (e) bibliotecas – acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental; (f) Plano de desenvolvimento Institucional – PDI. Os resultados dessas verificações são expressos em conceitos: CMB – condições muito boas; CB – condições boas; CR – condições regulares e CI – condições insuficientes. A matéria é amplamente divulgada na página da web do MEC, onde consta o manual pertinente a cada curso, conforme a área de conhecimento e os resultados de cada curso avaliado. A ACE vem sendo efetuada desde 1997, seguindo a realização do ENC. Assim, gradativamente, a cada ano, esse formato avaliativo incorpora um número maior de visitas locais. (LEITE, 2002).

Embora o processo de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, objetivamente possuísse critérios mais favoráveis para compor uma avaliação na totalidade do projeto acadêmico e sócio-político da instituição, foi o provão, isoladamente, que acabou tendo mérito de avaliar por si só, as instituições de ensino superior.

Compreende-se que o Exame Nacional de Cursos – ENC e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, ao terem seus critérios concebidos como aspectos isolados e desarticulados, não favoreceu ao MEC institucionalizar uma concepção “sistêmica de avaliação que combinasse os resultados dos dois instrumentos: o chamado provão e as condições de ensino” (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, 2004, p. 53).

2.2.4 Comissão Especial de Avaliação (CEA)

A Comissão Especial de Avaliação (CEA) foi designada pelas Portarias MEC/SESu, Nº 11, de 28 de abril de 2003 e Nº 19, de 27 de maio de 2003, sendo oficialmente instalada pelo então Ministro da Educação, Cristóvam Buarque, em 29 de abril de 2003. A referida comissão foi criada com a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas da Educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 7). A comissão, presidida pelo professor José Dias Sobrinho, coordenou os seus trabalhos através de reuniões quinzenais em Brasília, além de reuniões nas cidades de Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Recife, oportunizando, assim, momentos riquíssimos de discussões, sendo que várias entidades representativas da sociedade, em especial aquelas ligadas à educação superior, apresentaram suas contribuições, possibilitando o surgimento de propostas de reformulação do sistema avaliativo brasileiro.

A concepção de avaliação instituída pela CEA apresenta como centro de suas reflexões, a integração e a participação e neste sentido aponta sua definição “como

processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social [...] a avaliação deve também ser entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas” (p. 81).

Buscando dar continuidade às suas propostas, a CEA sugeriu ao Ministério da Educação a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, a qual teria a incumbência de

coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 97).

A Comissão Especial de Avaliação iniciou seus trabalhos com uma ampla avaliação diagnóstica do marco legal e dos procedimentos de verificação e avaliação da educação superior. No diagnóstico do Exame Nacional de Curso (Provão) apresenta como críticas e aspectos a serem melhorados:

- a) a sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidos;
- b) o fato de exames gerais semelhantes ao ENC terem sua motivação mais fora do que dentro da escola, produzindo representações pontuais, incompletas e equivocadas do mundo acadêmico;
- c) a sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica, atendendo, portanto, mais à construção da reputação institucional do que à qualidade institucional;
- d) a desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES, tornando inviável a análise do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes e tornando impossível determinar a capacidade institucional de oferecer boa formação aos seus alunos;
- e) a ausência da comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a capacidade de avaliar os êxitos, insucessos e perspectivas dos alunos;
- f) os boicotes por parte dos estudantes e a falta de critério para lidar com provas entregues em branco;
- g) a constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público. A

distribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidenciam que um conceito *A* não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito *D* pode não indicar um curso de má qualidade;

h) a divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos;

i) a adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficientes e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos. (SINAES, in REVISTA DA REDE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, vol, 9 – no. 1, março de 2004, p. 55),

Destaca-se, neste estudo, que as políticas avaliativas do MEC, implantadas a partir de 1996, não serão objetos de análise, contudo é necessário ressaltar que:

com o advento dos outros procedimentos avaliativos adotados pelo MEC, a partir do final de 1996, especialmente o ENC, houve um considerável declínio da aplicação do PAIUB nas universidades, pois estas se viram obrigadas a responder às novas exigências e mostrar eficiência na avaliação que lhes foi imposta. Além disso, vários documentos legais do ministério alteraram de modo essencial o PAIUB, desfigurando-o e lhe dando características e atribuições distantes de sua concepção original. Apesar de todas as dificuldades e dos dispositivos legais e burocráticos impostos pelo MEC, algumas instituições ainda hoje conduzem processos avaliativos fundados nos princípios, propósitos, objetivos e metodologias do PAIUB original (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 52).

Observa-se que os enunciados da portaria Nº 11/2003 buscam romper com as práticas avaliativas, em especial o Exame Nacional de Cursos, ou Provão como ficou nacionalmente conhecido, realizado por concluintes dos cursos de graduação.

2.2.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

A proposta de avaliação da educação superior criada pela Comissão Especial de Avaliação em 2003 foi denominada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Oficializado pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria MEC Nº 2.051, de 09 de julho de 2004, o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua

oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública; da promoção dos valores democráticos; do respeito à diferença e à diversidade; da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Os princípios avaliativos consubstanciados pelo SINAES procuram contemplar a complexidade do ensino superior brasileiro, articulando as dimensões do processo de ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social da instituição.

O SINAES será coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e promoverá a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e o desempenho dos estudantes.

Na tentativa de buscar cumprir suas finalidades, o SINAES apresenta como princípios fundamentais:

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo.

No contexto da proposta do MEC para a aplicação do SINAES, serão utilizadas três modalidades de instrumentos de avaliação com aplicação em momentos distintos. São elas:

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004; b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecida pela CONAES.

2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

3. Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente o Ministério da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE.

Embora já preconizado pela legislação em vigor, as propostas do SINAES, para a sua efetiva institucionalização, dependerão de significativas alterações nas concepções avaliativas, ou seja,

os instrumentos em vigor, que sejam considerados válidos, devem ser preservados e aperfeiçoados, porém, integrados a uma outra lógica que seja capaz de construir um sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa. O enfoque a ser adotado considera Avaliação Institucional, não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 16).

O SINAES expressa em seus fundamentos, uma concepção de avaliação que prioriza as idéias de participação e de integração. Avaliar, nesta perspectiva, exige que os projetos institucionais sejam avaliados em atendimento aos princípios democráticos, de afirmação da autonomia, de convivência com a diversidade e do fortalecimento da própria identidade institucional.

Observa-se também que as idéias de participação e integração, presentes no ideário avaliativo do SINAES, definem como aspectos possíveis de serem avaliados, a dimensão interna e externa, o movimento processual contemplando aspecto do particular e do global, a concepção somativa e formativa, os dados quantitativos e qualitativos. Assim, as distintas perspectivas conceituais e metodológicas presentes

no SINAES, destacam que o processo “incorpora para além da dimensão cognitiva, as perspectivas críticas das funções da educação superior dentro do contexto nacional e internacional”. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 81).

Os vínculos formativos decorrentes do processo de avaliação concebido pelo SINAES articulam as dimensões educativas, decorrentes do projeto pedagógico institucional e as funções reguladoras, próprias da esfera estatal. Neste particular, compreende-se que o processo avaliativo requer a necessidade de articular a avaliação interna com a avaliação de outros pares, a comunidade acadêmica com outros participantes da sociedade civil, as instâncias institucionais com outras diferentes instituições, tanto de nível nacional, quanto internacional.

A indicação da articulação e integração, presentes nos pressupostos avaliativos, busca superar as concepções de avaliação ideologicamente marcadas pelo espírito da competitividade, da seleção, da classificação, da concorrência. Para além da idéia de educação como um produto mercadológico, a avaliação proposta pelo SINAES, ressalta a concepção de educação como bem social, direito social e dever do Estado. Assim, os processos avaliativos favorecem práticas solidárias e humanizadoras no âmbito inter e intra-institucional.

O SINAES também aponta como pressuposto inerente aos processos avaliativos, a função de auto-avaliação. Por ela a instituição de ensino superior acumulará conhecimentos sobre sua realidade. O processo de auto-avaliação possibilitará questionar a missão, rever as finalidades sociais, identificar problemas, fortalecer o relacionamento institucional com o entorno social e a sociedade em geral, projetar a relevância social e científica das atividades, referendar publicamente

a própria existência da instituição. Compreende-se que a auto-avaliação possibilitará:

auto-conhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízo de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Neste sentido, os processos de auto-avaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 96).

Observam-se que os pressupostos avaliativos do SINAES comportam mecanismos internos e externos, visando à melhoria da qualidade dos cursos superiores, numa tentativa de superar a cultura avaliativa da nota de uma prova (ENC), por Índices de Desenvolvimento do Ensino Superior que, por sua vez, integrarão os processos de regulação e supervisão da educação superior.

O artigo 3º da Lei 10.861/2004 destaca que as diferentes dimensões institucionais serão elementos constitutivos do processo avaliativo, procurando identificar o perfil e o significado da atuação da instituição de ensino superior, a partir da avaliação dos cursos, programas, projetos e atividades. Assim, a missão, o plano de desenvolvimento institucional, as políticas para o ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação serão dimensões avaliadas.

Também o artigo 3º destaca a necessidade de avaliar a responsabilidade social da instituição. Nesta particularidade serão observadas as contribuições da IES para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, as políticas de meio ambiente, projetos de memória cultural e produção artística.

Ressalta-se que o processo avaliativo também buscará indicadores para as políticas de pessoal, planos de cargos e salários, condições de trabalho e programa de desenvolvimento profissional. A organização e gestão da administração, a infra-

estrutura física e as políticas de atendimento aos estudantes, também compõem os mecanismos de avaliação operacionalizados pelo SINAES.

No âmbito da avaliação do desempenho dos alunos, a lei 10.861/2004 prevê a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, a ser aplicado periodicamente, a partir de procedimentos amostrais para alunos de todos os cursos de graduação, matriculados no primeiro e no último ano do curso.

Para coordenar e supervisionar o SINAES, a Lei 10.861/2004 instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, colegiado este, constituído por um representante do INEP, um representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, três representantes do Ministério da Educação, um representante do Corpo Discente, do Corpo Docente e técnico administrativo, das instituições de educação superior e cinco membros indicados pelo Ministro de Estado da Educação.

2.2.6 Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES foi constituída a partir da sugestão da Comissão Especial de Avaliação, com o objetivo de coordenar os trabalhos de avaliação da educação superior no Brasil.

A CONAES terá como incumbência assegurar “o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 97).

A designação dos membros que compõem a CONAES se deu através do DECRETO PRESIDENCIAL de 28 de maio de 2004, tendo em vista o disposto no artigo 7º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A primeira CONAES ficou assim constituída:

- 1 (um) representante do INEP - Dilvo Ristoff.
- 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Renato Janine Ribeiro.
- 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior - Mário Pederneiras, Antonio Ibañez Ruiz e Marcos Dantas.
- 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior - Gustavo Lemos Peta.
- 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior - Laura Tavares.
- 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior - Leia de Souza Tavares.
- 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior - Héglio Henrique Casses Trindade, José Dias sobrinho, Wilson Alberto de Mattos, Sílvio Meira e Gilberto Dupas.

2.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO: AÇÕES COMPLEMENTARES

No processo de Avaliação Institucional estão inseridos momentos distintos que são a avaliação externa, a avaliação interna e a meta-avaliação. São momentos específicos, mas que buscam ou apresentam, ou devem apresentar objetivos voltados à melhoria do ensino, bem como, do projeto de desenvolvimento

institucional, apontando caminhos para a tomada de decisão. Porém, segundo Dias Sobrinho, “esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global”. (2000, p. 127).

A CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), faz referência à avaliação interna e externa observando que ambos os modelos, devem fazer parte do processo de avaliação institucional, pois

As ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomada de decisão, buscando o fortalecimento ou re-direcionamento de ações. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 105).

Se considerarmos esses processos avaliativos como ciclos, verificaremos que a avaliação interna irá fornecer subsídios para a avaliação externa, que também possibilitará novos processos de avaliação interna, caracterizando assim, a meta-avaliação.

Simons (1987), citado por Angulo Rasco (2000), destaca que “a avaliação de qualquer instituição necessita da conjunção tanto de processos externos como internos” (p. 81). Ao realizar seu processo avaliativo utilizando estes dois momentos distintos, a IES busca a sua identificação com a comunidade, buscando também a compreensão de que “a confiança pública na universidade se sustenta justamente nos dois pilares: no juízo interno dos membros da instituição e no juízo externo do coletivo interuniversitário e social”. (ANGULO RASCO, 2000, p.82)

O que deve ser considerado nestes processos é a afirmação de Dias Sobrinho “nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva

ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes” (2000, p. 127).

Fica evidenciado que “a avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 128).

2.3.1 Avaliação Externa

A prática da avaliação externa do sistema educacional brasileiro passou a ser executada em meados dos anos noventa, através da implementação das políticas públicas do MEC, atendendo as solicitações dos órgãos de financiamento estrangeiros, e tinha como objetivo criar padrões de qualidade dentro dos moldes internacionais.

Não se pode ignorar que o avaliador externo, pelo fato de estar distanciado do contexto a ser avaliado, aja com maior imparcialidade. A imparcialidade, aliada à experiência dos avaliadores, contribui muito para a observação dos limites institucionais apontados pelos procedimentos utilizados na avaliação. O olhar externo poderá identificar alguns limites existentes na instituição que possivelmente não seriam vistos por quem está envolvido no processo, isto porque os interesses tendem a acobertar problemas de ordem pedagógica, estruturais e administrativos. A proximidade do avaliador pode ser um fator limitador na identificação de possíveis limites institucionais.

Visando este processo de avaliação externa, foi instituído pelo MEC, através da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC),

popularmente conhecido e consagrado como Provão e tinha como objetivo, avaliar anualmente, os cursos de graduação, através de uma prova baseada nos conteúdos mínimos estabelecidos nas diretrizes curriculares. Outra forma de avaliar as instituições se deu através de especialistas que tinham a incumbência de desenvolver o processo de Avaliação das Condições de Ensino (ACE), em substituição ao processo de Avaliação das Condições de Oferta (ACO), tendo em vista as diversas críticas feitas ao trabalho das comissões responsáveis por este sistema.

A Avaliação das Condições de Ensino tem seu foco em três grandes dimensões, sobre as quais os avaliadores se debruçam: 1) Organização Didático-Pedagógica; 2) Corpo Docente e 3) Instalações. No processo avaliativo, estas dimensões se subdividem em níveis diferentes, que apontam os itens a serem avaliados. Estes itens recebem, de forma individual, um conceito dos avaliadores, variando entre Muito Fraco, Fraco, Regular, Bom ou Muito Bom, sendo que o conjunto destes conceitos em cada um dos níveis avaliados, gerará um conceito geral para cada dimensão avaliada.

As considerações que serão feitas neste trabalho, na especificidade da Avaliação das Condições de Ensino da FADEP relacionam-se com as discordâncias entre os critérios utilizados pelos avaliadores durante a realização da avaliação dos cursos a serem ofertados pela instituição. Ficou evidenciado que cada comissão de especialistas adotava, apesar de utilizarem o instrumento denominado manual geral de avaliação das condições de ensino, critérios diferentes para avaliarem os itens existentes nas dimensões a serem avaliadas. Em algumas situações, avaliadores chegaram a sair do foco da avaliação dos itens contidos no manual de avaliação,

querendo interferir inclusive, na gestão administrativa da Instituição, numa tentativa visível de intimidação, utilizando sua condição de avaliador.

Ainda sobre a avaliação externa na FADEP, deve ser ressaltado que a maioria dos avaliadores mantiveram uma postura de auxiliar e contribuir para a melhora e o crescimento da instituição, apontando e sugerindo mudanças tanto na dimensão do projeto pedagógico como nas instalações, sempre tendo como base suas experiências, tanto em instituições de ensino superior públicas quanto privadas, seja no âmbito da docência ou do setor administrativo.

A proposta do SINAES indica, através da CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, a realização da avaliação externa, após a realização do processo de auto-avaliação, com a elaboração de um relatório com os detalhes dos resultados da avaliação e aprovado pelo conselho superior da instituição.

A proposta de avaliação externa apresentada pelo SINAES é que ela seja

feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, designados pela CONAES. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 104-105)

A CONAES constitui as comissões de avaliação externa, observando as áreas e os cursos a serem avaliados e aponta também, que “os avaliadores externos devem sempre estar atentos aos critérios de participação, integração e de articulação das relações de caráter pedagógico e de relevância social...” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, p. 105)

A proposta do SINAES (2003) para avaliação externa observa entre outros, os princípios da totalidade e da globalidade, destacando também o critério da interdisciplinaridade, salientando a importância deste critério ser observado pelas comissões externas de avaliação, entendendo que a avaliação deve contemplar o “conjunto de análises, estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais [...] sempre relacionados com as estruturas acadêmico-científicas e administrativas mais amplas da IES”. (p. 105).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, na tentativa de garantir uma coerência entre as comissões de avaliação, definiu alguns procedimentos metodológicos da avaliação externa assim relacionados:

- a) Análise crítica dos relatórios e materiais produzidos na auto-avaliação e demais documentos da instituição que tenham interesse para a avaliação institucional. Esses materiais devem estar disponíveis pelo menos um mês antes da visita dos avaliadores externos.
- b) Análise das principais instalações da IES, das faculdades e órgãos (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, hospitais, departamentos, seções administrativas, campos experimentais, áreas de lazer, restaurantes etc.).
- c) Entrevistas com autoridades, conselhos, professores de distintas categorias, diretores, coordenadores, estudantes, técnicos, ex-alunos, empregadores, setores da população mais envolvidos e outros, a critério dos avaliadores externos.
- d) Elaboração de um relatório, contendo as principais idéias que obtiveram acordo entre os membros da comissão externa. A redação final e definitiva do relatório da comissão externa deve ser feita em um tempo máximo de um

mês após a visita. Esse relatório deve conter os juízos de valor a respeito das atividades e condições reais de trabalho da IES/faculdade/área/curso e as propostas e sugestões para a superação das dificuldades e fragilidades institucionais. Não deve apresentar somente uma visão descritiva da situação avaliada; deve oferecer também uma pauta de políticas para a transformação da instituição. Ao final da visita, a Comissão externa discutirá com os membros da comunidade interna e externa as linhas gerais de suas observações.

e) O envio do relatório para a CONAES, contendo análise detalhada e fundamentada da instituição/área/curso em todas as dimensões avaliadas e indicando explicitamente as recomendações a serem encaminhadas aos órgãos superiores pertinentes, relativamente a ações de supervisão e regulação, quando e conforme couberem. Esse relatório desempenha um papel de grande importância: não só fornece as bases para informação da população como também assessora o MEC e suas diversas instâncias (CNE, SESu, INEP, CAPES e SEMTEC) relativamente às funções de supervisão, regulação e demais políticas de ES.

Nesta proposta do SINAES, as comissões externas de avaliação desempenham um papel fundamental, pois a partir dos seus pareceres é que será decidida a autorização, o reconhecimento, o credenciamento e o credenciamento para as IES.

2.3.2 Avaliação Interna

Na perspectiva da avaliação interna, seus mecanismos deverão ser capazes de compreender o que está acontecendo na instituição, através da interpretação dos dados obtidos, bem como, propor ações de melhoria, possibilitando correções imediatas, para os casos que forem detectados ou diagnosticados.

Estefanía & López, (2001, p. 30), entendem a avaliação interna como

el proceso intencional de la comunidad educativa para analizar, comprender, e interpretar de manera cooperativa la actividad educativa del centro, lo que ayudará a conocer los puntos fuertes y débiles de su organización y funcionamiento y a realizar propuestas de mejora que ayuden a mejorar la práctica educativa.

Através da avaliação interna, as IES têm a oportunidade, além de obter diagnósticos que lhes auxiliarão nas tomadas de decisões, de externalizar seus pontos positivos ou pontos fortes, bem como, seus limites, deixando claras suas intenções, através do seu trabalho diário que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. A avaliação interna deverá servir como momento de reflexão para todos os sujeitos envolvidos com a instituição e deverá ser considerada fundamental para a continuidade, bem como para o desenvolvimento da sua comunidade acadêmica, pois, neste sentido, o princípio da globalidade permitirá, também, o “autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais” (BELLONI et al, in Balzan e Dias Sobrinho, 1995, p.101).

Nesta etapa da avaliação, o documento do PAIUB indica que a mesma “consiste em um momento de reflexão de cada instituição sobre suas diversas

dimensões, em um processo de auto-avaliação”. (1993, p. 6). Nesta perspectiva, a realização da avaliação está centrada nas seguintes categorias:

- a) Avaliação de cursos;
- b) Avaliação de disciplina;
- c) Avaliação do desempenho docente;
- d) Avaliação do estudante;
- e) Avaliação do desempenho técnico-administrativo;
- f) Avaliação da gestão universitária.

Já o SINAES, ao focalizar a avaliação das IES, apresenta um “caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo” (CONAES, 2004, p.5), ao mesmo tempo que conceitua a avaliação interna como “um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social” (p. 6). Complementa afirmando que a “avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição”. (p. 7).

No que diz respeito à avaliação interna ou auto-avaliação, a CONAES aponta como objetivos:

produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (SINAES, 2004, p. 5-6).

De acordo com o SINAES, a auto-avaliação apresenta três etapas distintas, sendo elas: i) Preparação: constituição de CPA (Comissão Própria de Avaliação), sensibilização e elaboração do projeto de avaliação; ii) Desenvolvimento: ações, levantamento de dados e informações, análise das informações, relatórios parciais; iii) Consolidação: relatório, divulgação, balanço crítico.

Cabe ressaltar, que a avaliação interna da instituição é sempre projeto coletivo e, como tal, supõe a adoção compartilhada de uma concepção que se fundamente em uma visão epistemológica. Tratando-se de projeto coletivo destaca-se o aspecto político, pois supõe negociação na tomada de decisão. Também como projeto coletivo, atende a interesses da coletividade, não é, portanto, um processo que atenda interesses individuais ou de pequenos grupos. Nesse aspecto, o projeto avaliativo há que se fundar na ética, assegurando o respeito tanto aos sujeitos envolvidos, como à comunidade, na perspectiva do desenvolvimento e do bem-estar social.

Portanto, uma característica que aumenta na sua importância e no sentido de apropriação coletiva dos resultados do processo da avaliação é a participação. A contribuição de todos os envolvidos no processo demonstra, assim, o caráter democrático que se julga imprescindível para a produção de mudanças, melhoria do funcionamento da instituição sem esquecer da sua responsabilidade social. Neste sentido, Dias Sobrinho observa que “a avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações” (2003, p. 44) e complementa que “como a educação comprometida com as necessidades e

interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa” (2003, p. 44).

Barreira (2000), destaca que avaliação participativa em uma de suas atribuições procura viabilizar o processo e o resultado da avaliação, otimizando assim, as possibilidades pedagógicas da avaliação participativa. Cousins e Earl, 1995, in (BARREIRA, 2000, p. 71-73) apresentam como características do modelo participativo:

a) a avaliação deve envolver num crescendo a participação dos membros ativos do programa (gestores, equipe técnica e beneficiários);

b) a avaliação deve envolver os membros ativos do programa em todas as fases da elaboração, implementação e execução do programa;

c) o avaliador é o coordenador do projeto avaliativo;

d) a avaliação participativa tem como interesse central conciliar o uso dos dados da avaliação para a solução de problemas práticos inseridos em um específico contexto organizacional;

e) a aprendizagem coletiva (*sic*) é a finalidade principal em um modelo de avaliação participativa.

O PAIUB, em sua proposta de avaliação institucional, apresenta o princípio da participação, “considerando o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional” (1993). A aplicação de tal princípio nos programas de avaliação elaborados pelas IES estará proporcionando de forma democrática, o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, caracterizando, assim, a responsabilidade coletiva, numa perspectiva de obtenção de resultados ou

diagnósticos muito próxima à realidade institucional, objetivando a melhoria dos serviços educacionais prestados à comunidade pela instituição.

O princípio da participação torna-se essencial para que a avaliação tenha efetividade na instituição. Ao se referir à auto-avaliação das IES, o SINAES recomenda que

o processo de auto-avaliação é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo recomendável que nesse processo também conte, a seu critério, com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente de ex-alunos e representantes daqueles setores sociais mais diretamente envolvidos com as IES. (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 101-102).

Diante das concepções apresentadas destaca-se que a importância da participação na avaliação se encontra na tentativa de, através da avaliação democrática do processo como um todo, buscar-se a melhoria do instituição educacional.

2.3.3 A Meta-avaliação

Este é o momento em que as IES poderão comparar as avaliações interna e externa, tendo como objetivo a tomada de decisões para melhorar as condições institucionais, bem como, de preparar as novas etapas da avaliação. Diante desta possibilidade, Dias sobrinho (2000), entende a meta-avaliação como “a atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo, é necessariamente coincidente no tempo com as outras etapas, embora recomendável que lhe seja destinado um período próprio após o cumprimento das avaliações interna e externa” (p. 127). É a partir da meta-avaliação que as IES poderão rever as suas práticas de avaliação, detectando, assim, suas possíveis falhas, bem como seus acertos, pois através da meta-avaliação os

resultados da avaliação em seus processos internos e externos são recolocados em discussão nos âmbitos da comunidade acadêmica, para que se produzam os consensos possíveis a respeito dos problemas e deficiências detectados e sobretudo suas potencialidades e ações de superação que devem ser empreendidas nas diversas dimensões do ensino, da produção de conhecimento, da vida social, das relações com o mundo político e com o trabalho, da gestão, etc. Igualmente deve ser feito um reexame das práticas avaliativas desenvolvidas, seus equívocos e acertos, e o redesenho das ações futuras. (DIAS SOBRINHO, apud Dias Sobrinho e Ristoff, 2003, p. 51)

Cabe ressaltar que neste ciclo avaliativo deve ocorrer o que Dias Sobrinho chama de “interação e reciprocidade” (2000, p. 127) entre as etapas da avaliação, sendo que a avaliação interna deverá fornecer subsídios para a avaliação externa e esta possibilitará novos processos de avaliação.

Stufflebeam (1981) in GREGO, apud (SGUISSARDI at all), conceitua meta-avaliação como “o processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamento sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado em seus pontos fortes e fracos” (1997, p. 99).

2.4 O Projeto De Avaliação Institucional: Avaliação Do Docente

A realização concomitante do processo de avaliação interna e avaliação externa é defendida já no PAIUB e referendada na proposta do SINAES. O PAIUB previa três etapas na avaliação, “a avaliação interna (auto-avaliação), avaliação externa (por comissão de pares) e a reavaliação (síntese e encaminhamentos)”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 132).

O sistema de avaliação proposto pelo SINAES indica que os procedimentos metodológicos da avaliação institucional deverão integrar a realização da auto-avaliação da IES, a realização da avaliação externa organizada pela Comissão

Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e a meta-avaliação, que se trata de retroalimentação do sistema.

Quanto aos princípios fundamentais aplicados na avaliação institucional, o PAIUB tem como norteadores os princípios *da globalidade, da comparabilidade, do respeito à identidade institucional, da não premiação ou punição, da adesão voluntária, da legitimidade e da continuidade*. O SINAES, ao se referir aos princípios e critérios da avaliação, destaca os princípios *da globalidade, da legitimidade e da continuidade*.

Todo projeto de avaliação institucional deverá ter tais princípios como norteadores, no entanto, esses princípios serão gradativamente instituídos e consolidados na instituição. Por exemplo, no que se refere ao princípio da globalidade, a IES pode iniciar seu projeto de avaliação interna pela avaliação de uma de suas atividades e gradativamente irá incorporando as demais atividades, até atingir a totalidade das atividades que realiza (ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas...). Por outro lado, os demais princípios deverão estar presentes, perpassando as diferentes etapas de planejamento, implementação e aperfeiçoamento do projeto institucional de avaliação. Ressalta-se a importância do princípio da *adesão voluntária*, inserido nos princípios do PAIUB,

pois o que se busca vai muito além de constatações específicas e momentâneas geradas por instrumento 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. (RISTOFF, 1995, p. 49).

No caso específico da avaliação docente, a adesão voluntária é condição *sine qua non* para a efetividade do processo. “E este processo só logrará êxito se for

coletivamente construído e se puder contar *com intensa participação dos seus membros, tanto nos procedimentos e implementação como na utilização dos resultados*". (RISTOFF, 1995, p.49).

Um programa de Avaliação Institucional é composto por diversas dimensões, dentre elas destaca-se neste estudo, a Avaliação Docente como um dos aspectos que irá determinar as condições de ensino ofertadas pela instituição, aproximando-se da constatação de Stufflebeam (1983) *in (Ristoff, 2003, p.32)* que define a avaliação como sendo "Estudos realizados para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar suas funções sociais para as quais foram designados".

O tema Avaliação Docente deve ser observado como possibilidade de se buscar diagnósticos que nos apontem caminhos para superar possíveis limites, tanto do professor, quanto da instituição em que o mesmo atua.

A avaliação de docentes é um processo complexo, e não existe uma fonte de dados única que seja adequada, pois será no mínimo incompleta. Para chegar-se a um diagnóstico que possa retratar em amplitude esta complexidade e tenha confiabilidade, devem-se considerar diferentes e diversificadas fontes de informação. A avaliação de docentes é uma prática que apresenta também, uma característica dinâmica, é um componente em evolução, e qualquer dado que seja considerado como inexpressivo ou de pouca utilização hoje pode vir a ser útil posteriormente, pois há que se considerar que os professores são os responsáveis pela qualidade da formação dos alunos.

A avaliação de professores é ao mesmo tempo um processo e um resultado: uma maneira de determinar metas, tomar decisões, projetar o futuro e aperfeiçoar os processos.

A base do programa de avaliação é sua aceitação pelo corpo docente, a qual se alicerça na confiança que têm os professores na integridade do programa, que, por sua vez, depende da participação ativa dos professores no seu desenvolvimento. Ressalta-se a necessidade de se ter claro o princípio da não-punição ou premiação:

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. (RISTOFF, 1995, p. 43-44).

Muitos professores temem que dados levantados numa avaliação para fins de aperfeiçoamento venham a ser utilizados no embasamento de decisões referentes à estabilidade, promoções e retenções, o que Simões chama de “condicionalismos na avaliação”. Peterson (1995), observa alguns problemas que contribuem para uma certa resistência por parte dos docentes, entre os quais ressalta:

os directores são considerados avaliadores pouco credíveis; os professores têm pouco controlo e envolvimento na sua própria avaliação; os relatórios dos administradores não aumentam a confiança dos bons professores nem tranqüilizam o público sobre a qualidade do ensino; avaliam-se competências mínimas e não o seu uso apropriado; os professores não querem ser avaliados, não sentem que precisam da avaliação para melhorar ou não acreditam que isto possa ser feito. (PETERSON, 1995, apud SIMÕES, 2000, p. 23).

O programa deve ser planejado de maneira a incluir revisões, de modo que itens inadequados ou tendenciosos possam ser eliminados no decorrer do processo de avaliação. Quanto maior for a participação efetiva do conjunto de sujeitos envolvidos na construção e avaliação dos procedimentos e instrumentos utilizados,

maior será a possibilidade de aperfeiçoamento do processo, bem como a adesão ao programa de avaliação.

Não existe nem pode existir nenhum programa de avaliação perfeito, o que provavelmente permanecerá sempre como meta a ser alcançada. Mas, tempo, princípios e procedimentos adequados possibilitam aproximação a este ideal.

Dias Sobrinho (2003, p. 134) ao concluir a reflexão sobre os objetivos e efeitos da avaliação destaca que

A avaliação é um empreendimento complexo carregado de sentidos e efeitos. Como processo de interesse público, requer formulações consistentes e que mereçam certo grau de aceitação social. Referindo-se à educação, ela só pode ser democrática e orientada para melhorar a compreensão do fenômeno educativo e a prática formativa. Daí que precisa ser uma construção coletiva em que se comprometam diferentes agentes e ações, para lá das individualidades. É isso que torna a avaliação necessária para dar maior consistência aos trabalhos educativos e profissionalismo aos agentes da educação.

O projeto de avaliação institucional, vinculado às possibilidades de desenvolvimento institucional e profissional, permite a definição da identidade institucional:

A identidade institucional não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, as condições de produção, os valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, as demandas interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de educação superior. O respeito a identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional. (BRASIL, SINAES, 2003).

O respeito à identidade institucional gradativamente constituída no decurso dos processos de avaliação, constitui-se em desafio tanto nos procedimentos de avaliação interna, quanto na avaliação externa.

No projeto institucional submetido para o credenciamento junto ao MEC, a IES apresenta sua intenção de identidade. O credenciamento, após avaliação de comissões de especialistas, avaliza a identidade projetada. Essa

identidade vai se ajustando e consolidando de forma gradativa, na medida em que as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas são avaliadas tanto pela comunidade interna, quanto externa, mediante processos avaliativos internos e externos.

A trajetória percorrida por uma IES na consolidação da sua identidade é analisada na experiência da Faculdade de Pato Branco – FADEP, objeto de estudo de caso desta dissertação e apresentada na seqüência deste trabalho.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O RELATO DA EXPERIÊNCIA DA FADEP

O relato do processo de avaliação experienciado na Faculdade de Pato Branco - FADEP apresenta a configuração e desenvolvimento do contexto investigado, os princípios metodológicos da investigação, destacando, ainda, os procedimentos e instrumentos utilizados e os propósitos do estudo.

3.1 METODOLOGIA

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados coletados são designados *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento estatístico. Portanto, compreende-se que “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p. 16).

A abordagem qualitativa nos permite, enquanto pesquisador, uma visão do contexto estudado, uma vez que ela tem, de acordo com Lüdke & André (1986, p. 11),

o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, seu principal instrumento, exigindo dele, contato direto e prolongado com o ambiente e situação pesquisada e diante da definição da especificidade de seu estudo, do quadro teórico pré-estabelecido, possa iniciar a coleta de dados, mantendo uma perspectiva de totalidade sem desviar-se do caminho.

Neste contexto de pesquisa qualitativa, elegemos o “estudo de caso” para o encaminhamento metodológico, uma vez que este enfatiza o conhecimento do fenômeno em sua particularidade, mas não impede de estar-se atento ao seu contexto e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação, no nosso caso, o desempenho do docente nos cursos de graduação da Faculdade de Pato Branco – FADEP.

Sendo o estudo de caso um estudo qualitativo, pois “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18), é a modalidade que nos favorece para adentrar na problemática da avaliação docente a partir dos sujeitos informantes, isto é, alunos e professores da Faculdade de Pato Branco – FADEP, na busca de argumentos para dar respostas às nossas indagações, particularmente, compreender que relações podem ser estabelecidas entre o processo de avaliação docente e a melhoria da qualidade de ensino ofertado pelos cursos de graduação da instituição.

A investigação qualitativa é um tipo de abordagem de pesquisa que prioriza estratégias e procedimentos pelos quais os pesquisadores buscam dialogar com os sujeitos informantes, numa tentativa de perceber a dinâmica das situações, na totalidade do contexto em que as mesmas são determinadas.

Os pesquisadores qualitativos enfatizam com maior interesse o próprio processo da investigação, aos resultados ou produtos da pesquisa. Isto porque o movimento processual ao recolher os dados, pretende abarcar toda riqueza dos informantes no próprio ambiente, compreendendo que qualquer informação tem

potencialidade para constituir pistas que estabeleçam conexões para melhor esclarecer o objeto de estudo.

A abordagem da investigação qualitativa requer que a realidade em estudo seja examinada em toda a sua plenitude, respeitando a idéia de que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

Na presente investigação, o enfoque metodológico, centrado no estudo de caso, tem como propósitos:

- Analisar o impacto da avaliação externa no desenvolvimento institucional;
- Analisar as relações estabelecidas entre o processo de avaliação docente e a melhoria da qualidade de ensino ofertado pelos cursos de graduação.

3.1.1 Procedimentos e instrumentos de investigação

No processo de análise da avaliação externa, tendo como fonte os documentos institucionais, valeu-se do procedimento metodológico de análise documental. O relato da Avaliação Institucional da FADEP enfoca os aspectos resultantes da avaliação externa, que englobam o processo de autorização da instituição e dos diferentes cursos. Valeu-se, como fonte de consulta, das respectivas portarias de autorização e de reconhecimento dos cursos e dos relatórios das comissões de especialistas responsáveis pelos processos de avaliação.

O processo de análise da avaliação interna teve como fonte os resultados advindos da realização de dinâmica com os alunos e da aplicação de questionários de avaliação do docente pelo discente e questionário de auto-avaliação docente.

3.1.2 Sujeitos envolvidos no processo de avaliação interna

O processo de avaliação do docente pelo discente, mediante aplicação de procedimentos de hetero e auto-avaliação, teve como sujeitos envolvidos, os 104 professores e 1.891 alunos, da FADEP. Os números dos envolvidos em cada período e curso podem ser visualizados na tabela 1. No primeiro semestre de 2001, a avaliação envolveu os cursos implantados em 2000: Administração Geral, Administração Rural, Gestão da Informação, Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Pedagogia. No segundo semestre de 2001, foi acrescido o curso de Educação Física e no primeiro semestre de 2002 foram inseridos no processo de avaliação, os cursos de Enfermagem e Fisioterapia, implantados no segundo semestre de 2001, completando assim, a relação dos cursos de graduação existentes na FADEP.

Tabela 1 – Amostra dos Sujeitos Participantes do processo de avaliação interna

Curso	2º. sem /2001		1º. Sem/2002		2º. Sem/2002		1º. Sem/2003		2º. Sem/2003	
	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno
Adm Geral	11	74	17	117	9*	70*	20	125	19	159
Adm Rural	4	20	10	50	10	38	15	49	15	62
Gestão Inf.	9	46	15	88	15	77	20	97	20	73
Com. Ext.	8	89	15	130	19	120	25	105	25	120
Pub. Prop.	11	48	17	72	17	96	23	84	21	93
Jornalismo	11	64	18	72	13	91	25	91	20	94
Pedagogia	10	70	15	105	15	96	20	124	20	123
Ed. Física	14	81	23	115	24	98	33	127	33	138
Enfermagem	-	-	12	49	21	84	28	124	20	123
Fisioterapia	-	-	8	46	17	104	25	99	22	101
Totais	78	492	150	844	160	804	234	1025	215	1086

*Com relação ao 2º semestre de 2002, no curso de Administração Geral, apenas duas turmas participaram do processo de avaliação, justificando um número menor de sujeitos envolvidos no processo. Ainda nesse semestre, destaca-se uma diminuição do número de alunos participantes em relação ao semestre anterior. Este dado provavelmente esteja relacionado à desmotivação dos alunos quanto ao

preenchimento do formulário de avaliação, que continuava sendo respondido de modo manual, através de cartões-resposta.

Na tabela apresentada acima, a coluna referente ao número de professores avaliados, relaciona-se com o número de disciplinas ministradas no respectivo curso, portanto, o número total da coluna não representa o número de professores da instituição, pois em alguns casos, o mesmo professor ministrou mais do que uma disciplina.

3.2 CONTEXTO INVESTIGADO

A Associação Patobranquense de Ensino Superior Ltda foi institucionalizada em 16 de setembro de 1999 (um mil novecentos e noventa e nove) como mantenedora da Faculdade Educacional do Sudoeste do Paraná - FADEP, que posteriormente, após reformulação no seu estatuto, passou a denominar-se Faculdade de Pato Branco – FADEP. Sua qualificação é caracterizada como uma entidade civil com fins lucrativos, exercendo suas atividades no ensino superior, e tem como sede e foro o município de Pato Branco – PR.

A projeção da expansão dos cursos de graduação da FADEP foi determinada pelas necessidades sócio-econômicas e culturais da região sudoeste do Paraná, que historicamente apresentava uma realidade carente de oferta de cursos superiores. Na década de 80, o ensino superior era ofertado por três instituições mantidas por Fundações de caráter confessional e ou municipal, instaladas no município de Palmas, Pato Branco e Francisco Beltrão. A população da região sudoeste do Paraná nesse período era de 521.269 (quinhentos e vinte e um mil duzentos e sessenta e nove) habitantes, sendo que o ensino superior ofertado pelas

três instituições abrigava 1.210 alunos. Já o número de alunos do ensino médio nas cidades de Palmas, Pato Branco, Francisco Beltrão era de 4.498 o que representava uma defasagem na relação de alunos que freqüentavam o ensino superior. Esta defasagem pode ser compreendida no campo da relação demanda, oferta, como resultante da restrita oportunidade de ingresso ao ensino superior.

O cenário educacional no sudoeste paranaense em relação ao ensino superior, permaneceu inalterado até o final de 1990. A partir deste período instalaram-se faculdades particulares, totalizando, em 2001, onze instituições de ensino superior, das quais duas são públicas, mantidas uma pela União e outra pelo Estado do Paraná.

A instalação da Faculdade de Pato Branco é o resultado da necessidade de garantir aos jovens do sudoeste do Paraná, acesso ao ensino superior, situação esta que historicamente não lhes era permitido usufruir. Os dados estatísticos referentes à população estudantil do sudoeste contribuem para legitimar a necessidade social da implantação de cursos superiores na microrregião três, área de abrangência da FADEP.

A demanda reprimida pela oferta da educação superior estimulou a busca de soluções urgentes e, nesta direção, a Associação Patobranquense de Ensino Superior insere-se como uma nova opção na oferta de ensino superior de qualidade.

A Portaria nº 746, de 26.05.2000 credencia a Faculdade de Pato Branco, mantida pela Associação Patobranquense de Ensino Superior e concomitante, autoriza o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, com as habilitações em Comércio Exterior, Administração Rural, Gestão da Informação e Administração Geral.

O primeiro processo seletivo para ingresso dos acadêmicos foi realizado em 16.07.2000 para o curso de Administração, com as habilitações anteriormente nominadas. O calendário acadêmico determinou o início das atividades para 31.07.2000.

A autorização de funcionamento dos cursos de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda deu-se pela Portaria nº 1.034, de 20.07.2000 e o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional foi autorizado pela Portaria 1.211, de 16.08.2000. O processo seletivo para ingresso dos alunos nesses cursos foi realizado em 27.08.2000 e o início das aulas se deu no dia 04.09.2000.

A gênese da trajetória institucional da Faculdade de Pato Branco pode ser compreendida na temporalidade do encaminhamento do processo de credenciamento (27.09.1999), da autorização dos cursos de Administração Geral, Administração Rural, Gestão da Informação, Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Pedagogia, ocorrida em 2000. E, os processos de reconhecimento: do curso de Pedagogia, em dezembro de 2003; dos cursos de Administração Geral, Administração Rural, Gestão da Informação, Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, em maio de 2004.

A partir do credenciamento e do início das atividades acadêmicas, a Faculdade de Pato Branco buscou institucionalizar suas ações em consonância com os dispositivos reguladores fixados pelo Ministério da Educação. Novos cursos foram projetados e implantados na instituição, sendo acrescentados aos já existentes: os cursos de Educação Física, Enfermagem e Fisioterapia.

A Faculdade de Pato Branco protocolou junto ao Ministério da Educação, o projeto do curso de graduação em Educação Física, o qual foi autorizado pela portaria ministerial nº 549/2001.

Em 2001, a FADEP visualiza, a partir de pesquisas realizadas no município de Pato Branco e municípios da região, possibilidade de oferta de cursos de graduação na área da saúde. Para tanto, foram protocolados junto ao MEC os processos para autorização dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, os quais tiveram sua legitimidade a partir da portaria nº 2.309/2001 para o curso de Enfermagem e portaria nº 2.865/2001, para o curso de Fisioterapia.

A comunidade acadêmica da FADEP, em março de 2004, é composta por 125 professores, 71 funcionários técnico-administrativos e 1.891 alunos, distribuídos nos seus 10 cursos de graduação.

Concomitantemente ao crescimento e ampliação dos cursos de graduação, bem como, da sua infra-estrutura, a instituição tem presente a necessidade de um acompanhamento sistemático do seu processo de desenvolvimento, mediante projeto de Avaliação Institucional, iniciado no segundo semestre de 2001.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os resultados da avaliação realizada na FADEP, ora apresentados, servirão como base para tomada de decisão, objetivando a melhora da qualidade do ensino de graduação, desde que submetidos a uma análise crítica. Cumpre destacar que tanto os dados da avaliação externa, como os da avaliação interna são imprescindíveis para o desenvolvimento institucional, sendo suas informações complementares e indissociáveis.

4.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

No âmbito da avaliação externa, consideram-se os parâmetros instituídos pela portaria ministerial nº. 640/97, que dispõe sobre o credenciamento de faculdades isoladas. As informações oriundas da avaliação externa terão como base de análise, os documentos legais do processo de credenciamento da Associação Patobranquense de Ensino Superior, mantenedora da Faculdade Educacional do Sudoeste do Paraná – FADEP e os documentos legais que autorizaram o funcionamento dos cursos de graduação em Administração com habilitação em Comércio Exterior, Administração Rural, Gestão da Informação e Administração Geral, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda e Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

4.1.1 Processo de autorização da IES

A Associação Patobranquense de Ensino Superior, mantenedora da Faculdade Educacional do sudoeste do Paraná – FADEP (nome inicial dado à

mantida, o qual sofreu alterações regimentais, substituindo o seu nome para Faculdade de Pato Branco – FADEP), protocolou em 27 de setembro de 1999, junto ao Ministério da Educação – MEC, o processo de nº 23000.013287/99-00, que solicitava o credenciamento da instituição no município de Pato Branco, localizado no sudoeste do estado do Paraná. Paralelamente, encaminhou o processo que solicitava a autorização para o funcionamento dos cursos de graduação em Administração com habilitações em Comércio Exterior, Administração Rural, Gestão da Informação e Administração Geral, Comunicação Social com habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda e Pedagogia com habilitações em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

A Faculdade de Pato Branco – FADEP, de acordo com o seu projeto de credenciamento, elencou sua missão e objetivos, baseado em seus propósitos de se constituir em uma instituição de ensino superior que preze pela qualidade nos serviços educacionais ofertados. Determinou como sua **Missão Institucional**:

Formar e qualificar cidadãos, produzindo conhecimentos, orientados para o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão, inseridas no contexto regional e global, a partir de uma perspectiva latino-americana.

Os dados resultantes da primeira fase de avaliação externa permitiram à instituição definir metas que aperfeiçoem os seus projetos educacionais. Para tanto foram elencadas metas relacionadas ao ensino na graduação, metas para a pós graduação e pesquisa, metas para a extensão e prestação de serviços, metas relacionadas aos recursos humanos, metas relacionadas à infra-estrutura e gestão.

Metas relacionadas ao Ensino na graduação:

- Reconhecer os cursos de graduação autorizados, com padrões de qualidade compatíveis com as diretrizes curriculares exigidas pelo Ministério da Educação e Cultura.
- Expandir a oferta de cursos de graduação em atendimento às demandas tecnológicas e sociais da região sudoeste do Paraná.
- Implantar o Instituto Superior de Educação, legitimando a formação, em nível superior, de professores para atuar na educação básica.

Metas para a Pós Graduação e Pesquisa:

- Implementar e fortalecer as atividades do Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Práticas Pedagógicas – NEIPP;
- Implantar programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* e linhas de pesquisa nos colegiados de cursos;
- Implantar ações para estimular a cultura de informação, editoração e publicação;
- Implementar e fortalecer as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas Empresariais e Gerenciais – NEPEG;
- Implantar as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas na área da Saúde – NEPAS;
- Implantar as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas na área da Comunicação Social – NEPCS;

Metas para a Extensão e Prestação de Serviços:

- Implantar programas e atividades de extensão;
- Buscar parcerias com órgãos públicos e privados para dinamização de projetos de relevância social;
- Incentivar a prestação de serviços às empresas privadas, ao setor público e à comunidade, intensificando a presença da FADEP no contexto regional.

Metas relacionadas aos Recursos Humanos:

- Intensificar a contratação de corpo docente qualificado com a titulação mínima de mestre;
- Implantar a carreira do magistério do Ensino Superior da FADEP;
- Qualificar o quadro gerencial e de apoio técnico-administrativo.

Metas relacionadas à Infra-Estrutura e Gestão:

- Expandir a infra-estrutura física e tecnológica para atender as necessidades das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Reconfigurar o sistema dos serviços da biblioteca, ampliação do espaço-físico, dos equipamentos e acervo;
- Implantar o Núcleo de Processamentos de Dados para agilizar o domínio da cultura da informação e reconfigurar os sistemas de organização e gestão.

Estes foram os objetivos propostos pela instituição, quando da apresentação do seu projeto de credenciamento junto ao Ministério da Educação. Acima de tudo, há que se levar em consideração, o pouco tempo de atuação da FADEP, no cenário local e regional, onde todas as situações são consideradas novas, requerendo um envolvimento e uma dedicação ainda maior por parte de toda comunidade acadêmica, principalmente seus dirigentes, professores e técnico-administrativos.

4.1.2 Processo de autorização e reconhecimento dos cursos

Uma das etapas de avaliação por que a instituição passou foi o processo de autorização dos seus cursos, o que está regulamentado pelo MEC, a partir da Avaliação das Condições de Ensino – ACE, que substituiu o programa de Avaliação das Condições de Oferta – ACO, onde as Comissões de Especialistas da SESu (Secretaria de Educação Superior), estiveram verificando *in loco* as condições da

Faculdade para ofertar os cursos que haviam sido solicitados através de protocolos junto ao Ministério da Educação.

As Comissões de Especialistas focaram a avaliação da ACE em três dimensões, sendo elas:

- a) A Organização Didático-Pedagógica;
- b) O corpo Docente;
- c) As instalações.

Estas dimensões contêm desdobramentos que indicam os demais aspectos que são avaliados sendo que os mesmos recebem a partir do processo de avaliação, um conceito que pode apresentar a seguinte escala: Muito Fraco, Fraco, Regular, Bom ou Muito Bom.

Após os trâmites burocráticos do Ministério da Educação para credenciar a instituição, foi nomeada uma Comissão de Especialistas com a incumbência de verificar *in loco* as condições de oferta dos cursos, cuja autorização de funcionamento havia sido solicitada. A primeira Comissão de Especialistas nomeada pelo MEC foi a que avaliou a oferta dos cursos de graduação em Administração com as seguintes habilitações: Administração Geral, Administração Rural; Comércio Exterior e Gestão da Informação. Esta comissão foi nomeada através do despacho ministerial nº 2.484, de 17/11/99 SESu/MEC, cuja nomeação já apresentava as datas para a avaliação que ficou agendada para o período de 20/12/1999 a 22/12/1999.

O processo de avaliação realizado pela comissão externa, levou em consideração os aspectos das condições existentes em relação à infra-estrutura, projeto pedagógico dos cursos e corpo docente, numa perspectiva de, conforme os

padrões de qualidade apontados pelo MEC, tentar avaliar a instituição e sua proposta, de forma qualitativa e também quantitativa.

Após os procedimentos de avaliação realizados pelos especialistas, a comissão emitiu parecer favorável à oferta dos cursos solicitados pela instituição, destacando na sua justificativa de recomendação que: “O curso objeto da presente verificação, com suas várias habilitações, apresenta, pelo que já foi realizado ou em fase adiantada de realização e pelo que está projetado, plenas condições de atingir elevado padrão de qualidade”. (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SESU/MEC, 1999).

O Ministério da Educação procedeu a tramitação do processo de autorização dos referidos cursos e como conseqüência das avaliações, foi emitida a Portaria Ministerial nº 746 de 26.05.2000, que credenciou a Faculdade de Pato Branco, mantida pela Associação Patobranquense de Ensino Superior e autorizou, através do mesmo ato, o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, com as habilitações em Comércio Exterior, Administração Rural, Gestão da Informação e Administração Geral, sendo assim, constituída de fato a Faculdade Educacional do Sudoeste do Paraná – FADEP.

O segundo processo de avaliação externa ocorrido na instituição, teve como referência, o pedido de autorização de funcionamento do curso de Comunicação Social, nas habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda, protocolados junto à SESu/MEC, sob os respectivos números, 23000.013274/99-50 e 23000.013278/99-19. As comissões avaliativas designadas pelas portarias ministeriais nº 2530, de 19 de novembro de 1999, para curso de Jornalismo e nº 61, de 14 de janeiro de 2000, para o curso de Publicidade e Propaganda. Após os

processos de verificação *in loco* das condições de oferta dos referidos cursos, emitiram relatório conclusivo favorável à oferta dos citados cursos.

Observa-se que o relatório conclusivo para o curso de Jornalismo indicou o conceito CMB (Conceito Muito Bom), destacando que “a comissão considera importante a implantação de um curso de Jornalismo na região sudoeste do Paraná, que apresenta forte expansão econômica e campo de atuação para as diversas mídias”. (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS SESu/MEC, 2000).

O curso de Publicidade e Propaganda foi avaliado pela mesma comissão, com o conceito global CB (Conceito Bom). Observando a necessidade da construção de espaços específicos de laboratórios de fotografia, da agência experimental e dos estúdios de rádio e de televisão, tendo em vista que, na ocasião da visita, a instituição possuía apenas os projetos arquitetônicos dos referidos espaços.

A continuidade dos processos de avaliação externa ocorreu com a verificação *in loco* das condições de oferta para o curso de Pedagogia, nas habilitações em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A comissão avaliadora designada pela portaria nº 2.930, de 20 de dezembro de 1999, após as verificações dos aspectos que envolveram a estrutura física, o projeto pedagógico do curso e o seu corpo docente, atribui o Conceito Global B, para as condições iniciais do referido curso de graduação.

Como a instituição solicitou o pedido de autorização para oferta do curso de graduação em Educação Física, houve a indicação por parte do Ministério da

Educação, através da portaria ministerial nº 1.911/00 – SESu/MEC, da Comissão de Especialistas que teve a incumbência de também verificar *in loco*, as condições de oferta do referido curso. Tal verificação ocorreu no período de 29 a 30 de setembro de 2000 e, após todos os procedimentos e observações dos itens a serem avaliados, a Comissão de Especialistas recomendou a oferta do curso de Educação Física, emitindo o seguinte parecer favorável: “A Comissão Verificadora nomeada pela Portaria nº 1.911/00 – SESu/MEC com o objetivo de avaliar as condições de oferta do curso proposto, considera que a instituição, Faculdade Educacional do Sudoeste do Paraná, reúne as condições necessárias que atendem os Padrões de Qualidade em Educação Física”.

Dando conclusão ao processo de autorização do curso em questão, o Conselho Nacional de Educação também manifestou-se favorável, encaminhando seu parecer para que fosse emitida a portaria de autorização, que leva o número 549, de 22 de março de 2001.

Na continuidade dos processos avaliativos sofridos pela Faculdade de Pato Branco – FADEP, ocorreram as avaliações para os reconhecimentos dos cursos de graduação já autorizados para funcionamento, através dos respectivos atos legais.

O primeiro curso a receber os membros das comissões de especialistas, foi o curso de Pedagogia – Habilitações em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A avaliação do processo de reconhecimento do curso aconteceu no período de 17 a 19 de dezembro de 2003, sendo que a mesma teve como parâmetros avaliativos, as dimensões de infra-estrutura, organização didático-pedagógica e corpo docente, obedecendo as instruções contidas nos formulários que regulamentam os processos de avaliação estabelecidos pelo MEC/INEP. Como

a instituição demonstrou, a partir das dimensões avaliadas, todas as condições para que o curso fosse reconhecido, a Comissão de Especialistas, em seu relatório, recomendou o reconhecimento do curso de Pedagogia, emitindo o seguinte parecer:

“A Comissão de Verificação in loco, após visita às instalações da Faculdade de Pato Branco; realizadas entrevistas diversas com os professores, alunos, coordenador, diretores, funcionários; análise dos documentos colocados à nossa disposição pelo INEP e pela IES, comprova a existência do Curso de Pedagogia em excelentes condições de funcionamento.

Tendo em vista as observações realizadas na IES, levando em consideração as instalações físicas, o Projeto de Curso, a Organização didático-acadêmica e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo corpo docente, sob a orientação da Coordenação e o apoio da Direção, somos favoráveis ao reconhecimento do curso de Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional da FADEP”.

Desta forma, foram emitidos os conceitos CMB para as dimensões infraestrutura e organização didático-pedagógica, e CB para a dimensão corpo docente, tendo como conceito final da avaliação “CMB (Conceito Muito Bom)”.

O curso de Pedagogia teve seu reconhecimento oficializado a partir da publicação no Diário Oficial da União, na data de 08 de junho de 2004, através da portaria ministerial número 1.667, de 03 de junho de 2004.

Em uma segunda etapa, que ocorreu entre os dias 21 e 23 de maio de 2004, os cursos que passaram pelo processo de avaliação de reconhecimento foram: Comunicação Social, Habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda,

Administração com Habilitações em Administração Geral, Administração Rural, Comércio Exterior e Gestão da Informação. Para estas avaliações foram designadas duas comissões de especialistas, uma composta por dois membros, esteve encarregada de avaliar os cursos de Comunicação Social, Habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda e a outra, nomeada com três membros, responsável pela avaliação dos cursos de Administração, Habilitações em Administração Geral, Administração Rural, Comércio Exterior e Gestão da Informação.

Os critérios de avaliação seguidos pelas respectivas comissões também tiveram como base para seus procedimentos avaliativos, as mesmas dimensões utilizadas pela comissão que as precedeu, ou seja, as dimensões de infraestrutura, organização didático-pedagógica e corpo docente. Após as verificações concluídas, cada uma das comissões emitiu seu parecer, sendo que a comissão de especialistas que avaliou os cursos de Comunicação Social emitiu seu parecer favorável ao reconhecimento com os conceitos CMB (conceito muito bom) para as dimensões de infraestrutura e organização didático-pedagógica, já para a dimensão corpo docente, o conceito foi CB (conceito bom), finalizando um conceito CMB para o reconhecimento do curso.

A comissão de especialistas responsável por avaliar os cursos de Administração, apresentou parecer conclusivo com os seguintes conceitos: CMB (conceito muito bom) para a dimensão de infraestrutura e conceito CB (conceito bom) para as dimensões da organização didático-pedagógica e dimensão corpo docente, finalizando um conceito CB para o curso.

Por fim, completando a etapa de reconhecimento dos cursos protocolados em 01 de agosto de 2003, para esta finalidade, o curso de Educação Física passou pelo mesmo processo que os demais cursos da instituição. A comissão nomeada a partir do despacho ministerial, teve sua visita agendada para o período de 14 a 16 de junho de 2004. Os trabalhos de verificação seguiram os mesmos parâmetros utilizados pelas comissões anteriores, tendo como referência as dimensões já destacadas nos relatos anteriores.

Diante das expectativas da instituição em concluir os processos avaliativos, com o objetivo de integralização dos cursos ofertados, pôde-se constatar que os resultados dessas avaliações foram significativos para a concretização do projeto inicial, em que a FADEP se propôs a consolidar-se como uma instituição de ensino superior séria e comprometida com a qualidade dos serviços educacionais ofertados. Os conceitos recebidos pelos diversos cursos são a comprovação de que a instituição trilha caminhos que estarão em um curto prazo, apresentando sua contribuição para o desenvolvimento da região.

O êxito das medidas no saneamento dos limites apontados no momento do credenciamento e autorização, tornam-se evidentes no momento do reconhecimento dos cursos. Todas as comissões avaliaram positivamente o conjunto dos aspectos relacionados ao ensino na graduação, à pós graduação e pesquisa, à extensão e prestação de serviços, aos recursos humanos e à infra-estrutura e gestão. Apenas no aspecto recursos humanos as comissões observaram a inexistência de um plano de cargos e salários.

4.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTERNA

O projeto de avaliação interna na FADEP, pautado em pressupostos consonantes com o seu projeto institucional, teve o início da sua aplicação no 1º. Semestre de 2001, a partir de reuniões com as turmas, em que os acadêmicos se posicionaram verbalmente, avaliando as condições sobre aspectos referentes a ensino-aprendizagem, gestão administrativa e infra-estrutura. No segundo semestre de 2001, o processo de avaliação procurou aprofundar-se no aspecto ensino-aprendizagem, enfocando a avaliação do docente pelo discente, mediante instrumento padronizado. A evolução do processo de avaliação viabilizou o aperfeiçoamento dos instrumentos e a ampliação do aspecto avaliado. Na busca de um aperfeiçoamento nos processos de avaliação na FADEP, foram realizadas reuniões com a comunidade acadêmica, com o objetivo de se elaborar um novo instrumento de avaliação docente pelo discente. O novo instrumento passou a ser utilizado a partir do 2º. Semestre de 2003, quando foi implantada, também, a auto-avaliação docente, a partir de um instrumento elaborado pela direção geral, equipe pedagógica e corpo docente.

4.2.1 Pressupostos do projeto de avaliação da FADEP

No âmbito da avaliação interna, a FADEP busca operacionalizar seu processo avaliativo abrangendo as diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa. Portanto, a Avaliação Institucional da FADEP tem o caráter de diagnosticar os fins e os resultados da faculdade, produzindo conhecimentos sobre a realidade institucional.

A Avaliação Institucional projetada pela FADEP objetiva implementar e consolidar características definidoras do seu perfil de oferecer ensino de qualidade, bem como, usufruir um fluxo de sistema de informações quantitativas e qualitativas que subsidiarão tomadas de decisões, com vistas à melhoria institucional. Conforme Dias Sobrinho (2000, p. 89-90),

a Avaliação Institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importante são a sua ação e seu significado político. ... Não podemos nos esquecer de que as perguntas ou as questões realmente significativas estendem campos de dúvidas e significados abertos que nos impulsionam a sobre eles trabalhar. O caráter operativo da avaliação consiste, portanto e sobretudo, em sua dimensão política e, conseqüentemente, filosófica.

Os propósitos formadores da Avaliação Institucional na FADEP ao contemplarem diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, de extensão e da gestão têm uma dinâmica processual, que se caracteriza pela articulação dos aspectos interativos das atividades fim e das atividades-meio.

Portanto, a Avaliação Institucional da FADEP fundamenta-se na compreensão de que

a Avaliação Institucional não é uma soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é uma ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade compreendida integradamente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é um sujeito coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores, ou ao menos conjuntos representativos dessas três categorias, legitimadas por seus pares (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 103).

O princípio da globalidade apresenta-se de forma significativa a partir da concepção da instituição de integrar as dimensões avaliativas de forma contínua e permanente, envolvendo toda a sua comunidade acadêmica.

4.2.2 Primeiros passos da avaliação na FADEP

O interesse em realizar um diagnóstico junto aos acadêmicos dos cursos de graduação da FADEP determinou-se pela necessidade de se identificar as condições do processo de ensino e aprendizagem. Neste particular, pretendeu-se observar e refletir sobre as possibilidades de atender os pressupostos básicos de um processo de formação qualificada para o ensino superior.

A FADEP compreende que os pressupostos básicos de uma formação qualificada incorporam finalidades tais como:

- I- desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- III- promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade;
- IV- incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica voltada às necessidades da vida econômica e social;
- V- construção do saber por meio do ensino, desenvolvendo o entendimento do homem e do meio em que vive de forma crítica e criativa;
- VI- socialização para a comunidade, sob a forma de extensão, cursos e serviços, às conquistas resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica desenvolvidas na instituição. (cf. LDBEN).

A realização do presente diagnóstico foi decidida em reunião colegiada com os coordenadores dos cursos de Administração, Comunicação Social, Educação Física e Pedagogia, sendo definido que o curso de Educação Física teria seu diagnóstico a partir do mês de agosto, considerando seu calendário que é diferenciado dos demais cursos.

O processo de avaliação interna iniciou-se no 1º semestre de 2001, quando o trabalho docente foi avaliado pelos acadêmicos, a partir de um diagnóstico realizado mediante uma dinâmica de grupo, onde a exposição oral dos alunos contemplasse questões relacionadas aos seguintes aspectos de ensino aprendizagem (ementas, planos de ensino, desempenho didático-pedagógico, relação professor-aluno,

relação aluno-aluno); de gestão administrativa (Direção Geral, Direção Pedagógica, Direção Administrativa Financeira, Secretaria Acadêmica, Coordenação de Cursos, secretaria das coordenações de curso, biblioteca, recepção, serviços de reprografia). De infra-estrutura (laboratórios, salas de aula, ambiente de circulação, cantina, estacionamento).

A orientação e encaminhamento desta dinâmica de grupo avaliativa ficaram sob a responsabilidade da Direção Geral, Direção Pedagógica e respectiva Coordenação de Curso. O horário previsto para a realização do diagnóstico compreendeu duas horas-aula, nas quais os acadêmicos relataram oralmente suas observações, em respeito a uma ordem de inscrição, para garantir a oportunidade de todos se manifestarem. Ressalta-se que neste trabalho coletivo de diagnóstico o professor não participava, em respeito à ética profissional individual e da categoria de classe funcional. As observações dos acadêmicos foram anotadas pela Direção Pedagógica, e Coordenação de Curso respectiva. Os resultados desse diagnóstico foram sistematizados e repassados ao corpo docente e aos representantes discentes de cada turma.

O diagnóstico foi realizado no período de 11 de junho a 13 de julho de 2001, no horário noturno, conforme cronograma estabelecido com as coordenações de cursos.

4.2.2.1 Informações obtidas no processo de diagnóstico

A organização dos dados obtidos no diagnóstico foram agrupados em duas categorias: Limites e Sugestões.

Limites no âmbito do processo de ensino-aprendizagem:

Curso de Administração Geral

O diagnóstico não constatou limites relacionados ao trabalho docente, os acadêmicos afirmaram que o trabalho dos professores estava sendo conduzido de forma satisfatória.

Curso de Administração – Gestão da Informação

As observações dos acadêmicos evidenciaram situações de limites de aprendizagem nos seguintes aspectos:

- O tempo-escolar (horário das aulas) não estava sendo utilizado de forma a cumprir integralmente o previsto, ou seja, havia “desperdício de tempo”, demorava-se muito para iniciar o desenvolvimento dos conteúdos, levava-se um tempo excessivo para assumir a sala; (chamadas – conversas individuais – atendimentos particulares retardavam o início dos trabalhos).
- As conversas em demasia por parte dos alunos desfavoreciam a aprendizagem e, conseqüentemente, desmotivavam o grupo para participar ativamente das atividades desenvolvidas.
- Sugeriu-se que a organização do horário das disciplinas devia ser feita, observando-se a não fixação da mesma disciplina nos últimos horários, isto porque, a concentração visando garantir a aprendizagem ficava prejudicada pelo cansaço físico dos alunos, que em sua maioria eram profissionais que tinham jornada de trabalho diurno.
- Os alunos evidenciaram a necessidade de articulação dos conteúdos ao contexto do campo empresarial, isto é, o espaço da sala devia possibilitar o debate teórico-prático mobilizador da aprendizagem significativa e inovadora.

SUGESTÃO: Implantar curso extracurricular para inglês e espanhol.

Curso de Administração – Rural

As considerações dos alunos foram apontadas nos seguintes aspectos:

- A comunicação docente em sua linguagem oral não tem favorecido a compreensão dos conteúdos, isto porque os termos técnicos não são do cotidiano dos alunos.
- A distribuição das disciplinas no horário deve evitar concentração de disciplinas em dias seguidos, isto inviabiliza a leitura de apoio e mesmo a realização de trabalhos extra-classe marcados em uma aula para a aula seguinte.
- As avaliações devem ser realizadas de forma e tempo mais contínuo, evitando acumular conteúdos só para avaliações mensais.

Curso de Administração – Comércio Exterior – Turma A

Os acadêmicos relataram suas observações destacando o seguinte:

- A metodologia do trabalho de grupo foi utilizada em demasia, isto é, os trabalhos docentes nos meses de junho e julho ficaram restritos à apresentação dos grupos, acarretando uma rotina de sala de aula, que comprometeu a aprendizagem. A desmotivação e indiferença por parte dos alunos originaram situações conflituosas entre os mesmos, uma vez que, somente o grupo responsável pela apresentação estava interessado em cumprir a regra estabelecida, mas não conseguiam a participação dos demais colegas, porque os mesmos só estavam preocupados em preparar a sua apresentação.
- Os conteúdos não estão buscando a devida contextualização com o campo profissional. Evidencia-se uma desvinculação dos conteúdos disciplinares com a realidade do mundo empresarial.

Curso de Administração – Comércio Exterior – Turma B

- O diagnóstico seria realizado no reinício das atividades acadêmicas, no mês de agosto de 2001.

Curso de Comunicação Social – Jornalismo

Os limites do processo de ensino e aprendizagem foram identificados como sendo:

- O processo avaliativo não está observando o indicador de retornar ao aluno, as observações e os próprios instrumentos para o conhecimento do aluno.
- A postura da relação professor-aluno é conflitiva, em relação à produção do conhecimento, ou seja, os alunos afirmam que em muitas situações o docente não tem “flexibilidade” e “sensibilidade” para “ouvir” as posições dos alunos.
- Tem disciplinas que “cobram” muitos trabalhos e os mesmos não são sistematizados de forma satisfatória.
- Os trabalhos de grupos ficam “dispersos”, “soltos”, os alunos “apresentam para si próprios”, “não participam da dinâmica”, “o interesse está apenas na sua apresentação”.
- As disciplinas que estão sendo trabalhadas por profissionais não habilitados na área, ficam descontextualizadas da realidade do campo profissional.
- A comunicação docente está sendo feita a partir de um “discurso autoritário”, ou seja, a “voz, a fala” do aluno não é suficientemente considerada no diálogo. A centralidade do “discurso

pedagógico” impossibilita e inibe a participação do aluno nas atividades de sala de aula.

- As atividades avaliativas estão sendo feitas na perspectiva tradicional centrada na “nota” como instrumento de “poder e controle do professor”. Ressalta-se, ainda, que algumas disciplinas não retornam aos alunos, os trabalhos de avaliação, para que os mesmos possam redimensionar seus aprendizados.
- A contextualização do processo de formação, articulando a teoria ao campo prático profissional, não é trabalhada de modo satisfatório, ou seja, os alunos afirmam sentirem-se “desmotivados”, “distanciados da realidade do mundo jornalístico”.

Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda

Os acadêmicos relataram suas observações destacando:

- Os conteúdos programáticos não estão sendo trabalhados de forma a garantir a devida articulação entre Teoria e Prática, isto é, há disciplinas “teóricas demais” e há “aulas práticas” que não se reportam às teorias que legitimam o campo profissional da publicidade e propaganda.
- A dominância do trabalho em grupo na modalidade “seminário”, foi utilizada de forma exaustiva. Os alunos afirmaram que no “mês de junho, parece que os professores combinaram de só trabalhar com seminário”. Esta dinâmica foi avaliada pelos acadêmicos como sendo “cansativa, desmotivadora”, porque os alunos só se preocupam com “sua apresentação”, assim, o aprendizado dos conteúdos fica prejudicado.
- A comunicação docente, tanto no aspecto da linguagem verbal como na linguagem não verbal (simbólica) se manifesta de forma tradicional e autoritária. Neste sentido, os alunos caracterizaram situações onde o discurso pedagógico “ignora” a fala do acadêmico, evidenciando “comportamentos de indiferença” com as opiniões dos mesmos.
- O planejamento das disciplinas evidencia desarticulação com o campo profissional, ou seja, não há contextualização dos conteúdos curriculares com as informações ou dados do cotidiano da publicidade e propaganda.
- A proposta curricular deveria estar mais articulada com o campo de intervenção profissional oferecendo disciplinas mais “dinâmicas”, voltadas à “realidade do mercado”.
- Os trabalhos de grupo devem ser mais bem estruturados, buscando maior compreensão do conteúdo por parte de todos os alunos, evitando-se “apresentações formais”, onde a participação e atenção dos demais colegas não são feitas em níveis satisfatórios. Neste sentido os alunos solicitam que o trabalho docente garanta a síntese, estabeleça as “amarras” conceituais para o aprendizado qualificado.

SUGESTÕES: Implantar agência experimental, oportunizar espaço para trabalhos de publicidade e propaganda da instituição, com a participação dos acadêmicos; ampliar oportunidades de viagens de

estudo e participação em eventos da área; organizar curso extracurricular na área da iniciação científica.

Os acadêmicos sugeriram, ainda, alterações na proposta curricular, com inclusão de disciplinas tais como: Design gráfico e mídia.

Curso de Pedagogia – Turma I

O diagnóstico apontou as seguintes considerações:

- O trabalho final do semestre projetado na perspectiva interdisciplinar apresentou dificuldades de encaminhamento, evidenciando que os professores não tinham um referencial de consenso sobre os objetivos do trabalho.
- A relação professor-aluno apresenta-se conflituosa no âmbito dos encaminhamentos dos trabalhos avaliativos, isto é, o retorno das avaliações não está garantindo a objetividade necessária para que os alunos possam reencaminhar suas avaliações de modo a atender os níveis de uma aprendizagem significativa.
- As ementas das disciplinas devem ser reestruturadas, evitando conteúdos repetitivos.
- A dinâmica de trabalhos grupais ocasionou situações desmotivadoras, inibindo a participação dos alunos. A apresentação dos trabalhos de grupo centrou-se na exposição oral, ou leitura dos conteúdos, fato este que contribuiu para aumentar a desmotivação dos alunos em relação à aprendizagem.

Curso de Pedagogia – Turma II

As considerações dos acadêmicos evidenciaram os seguintes aspectos:

- A preocupação excessiva de “vencer” os conteúdos, demonstrou uma tendência pedagógica centrada no “conteudismo”, ocasionando um reforço do discurso técnico, em desfavorecimento do paradigma da aprendizagem significativa.
- O trabalho docente concentrado em duas disciplinas pelo mesmo professor num período, foi considerado como improdutivo. Isto porque houve situações em que os horários eram alterados em função dos encaminhamentos feitos, e nem sempre todos os alunos estavam cientes das alterações, dificultando a participação nas aulas, principalmente dos acadêmicos que realizam complementações de estudo.
- Os trabalhos avaliativos concentrados no final do semestre ocasionaram situações de evidente “stress”, dificultando a realização de trabalhos mais qualificados.
- Os trabalhos projetados em grupos necessitam ser estruturado de forma mais objetiva, ou seja, explicitar claramente as finalidades, os encaminhamentos, a dinâmica de apresentação e finalmente garantir a síntese dos conteúdos, fazendo as devidas relações para favorecer a aprendizagem de toda a turma e não apenas do grupo que apresenta o respectivo trabalho.

- A comunicação docente em sua forma de linguagem verbal e não verbal (simbólica) tem sido feita de forma a evidenciar posturas profissionais centradas no paradigma da “escola tradicional”, onde o professor é detentor de uma autoridade imposta pela hierarquia escolar e por ela a relação professor-aluno se limita à atitude receptiva por parte dos alunos. Esta situação foi considerada pelos acadêmicos, como limitadora do seu processo de formação, uma vez que o “discurso pedagógico” anuncia posturas democráticas, contudo, a “prática pedagógica”, vivencia comportamentos autoritários na relação professor-aluno.
- As correções das atividades avaliativas devem ser feitas na perspectiva de diagnosticar e encaminhar ações que favoreçam a aprendizagem e não apenas como verificação de resultados. Os acadêmicos observaram que muitas atividades avaliativas não são corrigidas com o devido encaminhamento das limitações e isto não tem possibilitado exercitar no cotidiano da sala de aula, experiências emancipadoras e problematizadoras do processo avaliativo.

Limites no âmbito da Administração Institucional

O diagnóstico apontou os limites da administração, basicamente centrados nas questões seguintes:

- A comunicação entre os acadêmicos e os vários setores administrativos não é feita de forma qualificada, isto porque muitas informações não são repassadas de forma ágil e de modo a contemplar todas as turmas. Constatou-se que a divulgação das informações necessitam ter um tratamento mais qualificado.
- O atendimento nos setores da biblioteca, secretaria financeira, secretaria acadêmica, necessita qualificar o convívio social nos aspectos de presteza, polidez e empatia com os acadêmicos.
- A necessidade de digitação dos trabalhos acadêmicos apontou situações de carência em relação a impressoras disponíveis. Verificou-se que o Diretório Central dos estudantes não conseguiu estruturar tal serviço, embora a instituição disponibilizasse impressoras para tais fins.
- Os acadêmicos de Publicidade e Propaganda evidenciaram a necessidade de que a Instituição “profissionalizasse” o trabalho de assessoria de comunicação social e marketing, ou seja, reivindicam que sejam implantados estes serviços na FADEP.
- Houve a constatação de que é bastante visível a qualidade da estrutura física da instituição, contudo, os estudantes de Comunicação Social solicitam maior atenção para a área de recursos humanos, isto porque desejam que a política de contratação docente seja condizente com os níveis de qualidade projetados institucionalmente.

- Constatou-se a necessidade de firmar-se convênios com empresas locais e regionais para os acadêmicos usufruírem descontos e promoções específicas em compra de produtos ou prestação de serviços.
- A problemática do acesso à FADEP, pela rodovia Via do Conhecimento, foi enfatizada como um percurso de alta periculosidade e reivindicam soluções imediatas junto ao poder executivo municipal.
- Os cartões de identificação dos estudantes demoram em demasia para serem entregues aos mesmos.

SUGESTÃO: A data-limite para o pagamento das prestações com desconto deveria ser alterada para o dia dez de cada mês.

Limites no âmbito da estrutura física:

A infra-estrutura física foi caracterizada com limites nos seguintes aspectos:

- O espaço físico da biblioteca foi considerado insuficiente em relação às necessidades de trabalhos em grupos. A utilização dos computadores para fins de pesquisa é prejudicada pelo “bate-papo” que nem sempre está direcionado para finalidades de ensino. Os acadêmicos recomendam um trabalho de orientação para o uso da biblioteca com objetivos de ensino e pesquisa, trabalho este desenvolvido pela bibliotecária. Também apontam necessidades de ampliar o acervo bibliográfico, principalmente em relação ao número de volumes de uma obra, para atender à demanda dos trabalhos de grupo. Constatou-se número insuficiente de cadeiras e mesas para o trabalho de grupos. Há reivindicações para a permissão de empréstimos de revistas semanais.
- A construção das passarelas interligando os blocos administrativos e salas de aula foram apontadas como necessidade urgente.
- O problema do estacionamento dos transportes coletivos precisa ser solucionado para o próximo semestre, ou seja, providenciar o abrigo para os acadêmicos num local mais próximo do bloco das salas de aula para o desembarque dos mesmos.
- Os recursos audiovisuais são insuficientes para atender a demanda das salas de aula. Observou-se a necessidade de organizar salas específicas montadas com os devidos recursos audiovisuais para melhor utilização didática desses recursos.
- O atendimento do setor de xérox requer maior agilidade na presteza do serviço e houve reivindicações no sentido de buscar valor mais acessível para a reprodução das cópias.
- O atendimento na cantina foi apontado como deficitário em relação ao tratamento aos acadêmicos, à variedade dos gêneros alimentícios (cardápio repetitivo) e ao horário de fechamento (reivindicam que a cantina permaneça aberta até o final das aulas).

4.2.2.2 Decisões a partir da análise das informações obtidas no diagnóstico

O presente diagnóstico possibilitou identificar os limites estruturais e de aspectos pedagógicos, a partir do ponto de vista e das observações dos acadêmicos. Neste particular, é possível reencaminhar ações no âmbito do processo de ensino e aprendizagem e de infra-estrutura, buscando níveis mais qualificados para o projeto educacional da FADEP. Assim, foram definidas metas objetivando melhorias nas seguintes direções:

Metas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem:

- Ampliar espaços para discussão coletiva relacionada ao trabalho docente e suas determinações metodológicas.
- Fortalecer a reflexão pedagógica no espaço dos projetos curriculares dos cursos, buscando articular o ementário na perspectiva interdisciplinar e em consonância com o contexto do campo profissional.
- Institucionalizar os projetos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a comprovação para os processos de reconhecimento dos cursos.
- Dinamizar os espaços culturais e de inserção na comunidade, favorecendo a integração da FADEP no contexto sócio-cultural regional.
- Discutir nos colegiados, a progressão dos alunos, na perspectiva de um processo de avaliação diagnóstica, formativa e emancipadora, pelo qual os estudantes e professores assumem coletivamente a responsabilidade de um plano progressivo de reflexão e de formação.
- Criar novos espaços-tempos de formação, organizando as interações e as atividades de modo que os estudantes vivenciem situações fecundas de aprendizagem.

Metas no âmbito da infra-estrutura administrativa e física:

- Institucionalizar a assessoria de comunicação social.
- Agilizar formas de comunicação entre os diferentes setores administrativos e a comunidade acadêmica.
- Reestruturar o setor de recursos audiovisuais, instalando salas de projeção e ampliando o número de aparelhos multimídia.
- Redimensionar o espaço da biblioteca favorecendo a realização de trabalhos em grupo.

- Ampliar o horário de atendimento da cantina (das 18:00 às 23:00).
- Rever os valores das taxas do xérox, buscando uma redução do valor praticado atualmente.
- Incentivar o Diretório Central dos estudantes para qualificar o atendimento à categoria, principalmente nas atividades de apoio à digitação e impressão dos trabalhos acadêmicos.
- Construir o abrigo de embarque e desembarque dos estudantes em local mais próximo ao bloco das salas de aula.

Em síntese, constatou-se que o presente diagnóstico buscou estabelecer o início de “um debate estrutural, ético e político” (SIMONS, 1993), possibilitador de um processo dinâmico de avaliação, onde as principais dificuldades estão colocadas no campo do político, ou seja, objeto da negociação coletiva. Assim, a importância desse processo reside justamente na tentativa de levantar as questões sobre os fundamentais temas do processo formador da FADEP, no sentido de não apenas obter respostas para nossas questões, mas, sobretudo, refletir sobre as questões que este processo suscita. Portanto, para além das dificuldades instrumentais e das tendências tecnocratas que pretensamente justificam os sistemas avaliativos a partir da precisão, eficiência e racionalidade técnicas com que se operacionaliza o processo, nossa intencionalidade, neste diagnóstico é essencialmente um empreendimento de compreensão e reflexão a respeito da natureza da missão da FADEP em sua dinâmica formadora. Isto porque

A avaliação deve ser um processo pedagógico... em outras palavras, a avaliação busca conhecer não para execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos. Privilegiar a função formativa é colocar o acento nos dispositivos da ação no dinamismo do processo, no desenvolvimento das relações pedagógicas. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 105-106).

4.2.3 Consolidando o processo de avaliação do docente na FADEP

Concretizando a intencionalidade do projeto de Avaliação Institucional, a FADEP realizou sua primeira avaliação do trabalho docente pelo discente em 2001, a partir da representação dos acadêmicos, através de questionário específico. A experiência vivenciada apontou para a necessidade do aprofundamento da

avaliação do docente, desenvolvida em duas diferentes fases até o presente momento.

Na primeira fase de consolidação, realizada a partir do 2º. Semestre de 2001, os alunos participaram do processo avaliativo respondendo um questionário com questões objetivas (anexo 1), contemplando aspectos metodológicos, didáticos e ético-profissionais. A avaliação docente feita pelos discentes foi planejada com o apoio das coordenações de cursos e teve calendário previsto com disponibilidade de horário compatível para garantir a qualidade da avaliação proposta. O resultado das avaliações foi repassado individualmente ao docente e serviu de parâmetro redimensionador para o ensino da graduação.

O questionário foi elaborado com 21 questões objetivas, organizado em forma de escala de classificação, para serem analisadas indicando a opção entre os conceitos: ruim, regular, bom e ótimo. Os resultados deste processo de avaliação foram sistematizados pelo Núcleo de Processamento de Dados da instituição e repassados relatórios individuais para cada docente, com cópia para Coordenação de Curso e Direção Pedagógica.

Este modelo de instrumento foi aplicado no 2º semestre de 2001 (tabela 2), 1º semestre de 2002 (tabela 3) e no 2º semestre de 2002 (tabela 4), através de formulário pré-impreso no modelo de cartão resposta, sendo processado através de mecanismo de leitura óptica. No 1º semestre de 2003 (tabela 5), ainda foi utilizado o mesmo instrumento, porém, com o preenchimento eletrônico pelos alunos nos laboratórios de informática da instituição.

A partir do 2º semestre de 2003, foi utilizado um novo instrumento de avaliação (tabela 6), o qual foi sistematizado através de processamento eletrônico pelo Núcleo de Processamento de Dados da instituição.

A seguir podem ser visualizadas as respectivas tabelas referentes aos itens avaliados, bem como a média de cada item por curso, em cada uma das avaliações realizadas.

Tabela 2 – Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2001

ITENS	CURSOS AVALIADOS NO 2º SEMESTRE DE 2001							
	Adm Geral	Adm Rural	Gest. Info	Com Ext	Pub Prop	Jorna lismo	Peda gogia	Ed Física
AVALIAÇÃO DO PROFESSOR								
1 - O domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a) e sua contextualização com a realidade profissional foi:	8,6	8,9	8,5	8,4	8,6	8,1	9,1	9,3
2 - O planejamento do professor em suas aulas foi:	7,9	8,7	7,7	7,8	7,9	7,4	8,6	8,6
3 - A metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi:	7,7	8,3	7,7	7,6	7,5	7,1	8,5	8,5
4 - A clareza das explicações dadas pelo(a) professor(a):	7,9	8,6	7,8	7,9	7,9	7,5	8,8	8,6
5 - A motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas foi:	7,9	8,4	8,0	7,8	7,6	7,8	8,9	8,6
6 - O relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma foi:	8,2	8,6	8,0	8,7	8,3	8,2	8,9	9,0
7 - A atenção do(a) professor(a) para responder às perguntas dos alunos foi:	8,4	8,9	8,0	8,6	8,4	8,0	8,9	9,1
8 - A pontualidade do(a) professor(a) (quando do início e término das aulas) foi:	8,8	9,0	8,5	8,8	8,9	8,6	9,3	9,2
9 - O desempenho do(a) professor(a) no geral foi:	8,1	8,5	7,9	8,1	7,9	7,7	9,0	8,9
AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA								
10 - A atualidade do programa da disciplina foi:	8,0	8,7	8,1	8,2	8,1	7,8	8,8	8,9
11 - Os objetivos propostos no plano de ensino foram:	7,9	8,5	7,9	7,8	7,8	7,6	8,6	8,6
12 - A seqüência dos conteúdos da disciplina foi:	8,0	8,6	7,9	8,0	7,7	7,3	8,7	8,6
13 - A relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas foi:	7,9	8,6	8,0	7,7	7,5	7,5	8,6	8,5
14 - O material didático e a bibliografia indicados aos alunos foram:	7,6	8,2	7,8	7,8	7,6	7,7	8,9	8,6
15 - O processo de avaliação da aprendizagem utilizado na disciplina foi:	7,9	8,5	7,8	8,0	7,8	7,5	8,9	8,5
AUTO-AVALIAÇÃO								
16 - A sua motivação para assistir às aulas do(a) professor(a) foi:	7,9	8,5	8,0	7,9	7,4	7,5	8,6	8,3
17 - A sua freqüência e pontualidade às aulas foram:	8,1	8,8	8,2	7,9	7,5	7,8	8,9	8,3
18 - A sua disponibilidade de tempo para dedicar-se a disciplina foi:	7,4	8,3	7,9	7,4	6,8	7,1	8,6	7,6
19 - A sua cooperação e responsabilidade nas atividades em grupo foram:	7,4	8,8	8,5	8,5	8,0	7,9	9,4	8,6
20 - O cumprimento das tarefas nesta disciplina foi:	8,2	8,7	8,3	8,3	8,1	8,0	9,1	8,4
21 - O seu nível de aproveitamento da disciplina como um todo foi:	7,8	8,3	7,8	7,9	7,9	7,4	8,8	8,3

Tabela 3 – Itens avaliados e médias por curso – 1º SEMESTRE / 2002

ITENS	CURSOS AVALIADOS NO 1º SEMESTRE DE 2002									
	Adm Geral	Adm Rural	Gest. Info	Com Ext	Pub Prop	Jorna lismo	Peda gogia	Ed Física	Enf.	Fisiot
AVALIAÇÃO DO PROFESSOR										
1 – O domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a) e a contextualização com a realidade profissional foi:	8,6	8,3	8,6	8,3	8,8	8,0	8,8	8,5	9,2	8,5
2 - O planejamento do professor em suas aulas foi:	8,1	7,8	7,8	7,7	8,0	7,4	8,1	8,0	8,7	7,8
3 - A metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi:	7,6	7,6	7,6	7,4	7,9	7,3	8,2	7,8	8,6	7,4
4 - A clareza das explicações dadas pelo(a) professor(a):	7,9	7,9	7,8	7,7	8,2	7,5	8,4	7,7	8,8	7,6
5 - A motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas foi:	7,8	7,7	7,9	7,4	8,4	7,6	8,4	8,0	8,9	7,7
6 - O relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma foi:	8,2	8,3	8,3	8,2	8,6	8,4	8,7	8,5	8,7	7,9
7 - A atenção do(a) professor(a) para responder às perguntas dos alunos foi:	8,3	8,3	8,6	8,5	8,7	8,2	8,4	8,5	9,1	8,2
8 - A pontualidade do(a) professor(a) (quando do início e término das aulas) foi:	8,6	8,6	8,8	9,0	8,7	8,6	9,1	8,5	8,8	8,4
9 - O desempenho do(a) professor(a) no geral foi:	8,0	7,9	8,1	7,9	8,4	7,7	8,4	8,1	8,7	8,0
AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA										
10 - A atualidade do programa da disciplina foi:	8,1	8,1	8,1	7,9	8,4	7,8	8,3	8,0	9,0	8,0
11 - Os objetivos propostos no plano de ensino foram:	7,9	8,0	8,0	7,7	8,0	7,5	8,2	7,8	8,7	7,9
12 - A seqüência dos conteúdos da disciplina foi:	7,7	8,0	8,0	7,7	7,7	7,6	7,9	7,7	8,7	7,8
13 - A relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas foi:	7,8	7,8	7,8	7,4	8,0	7,7	8,2	7,7	8,1	7,8
14 - O material didático e a bibliografia indicados aos alunos foram:	7,8	7,9	7,8	7,7	7,9	7,4	8,5	7,9	8,6	7,5
15 - O processo de avaliação da aprendizagem utilizado na disciplina foi:	7,7	7,8	7,9	7,6	8,2	7,7	8,4	7,8	8,4	7,7
AUTO-AVALIAÇÃO										
16 - A sua motivação para assistir às aulas do(a) professor(a) foi:	7,6	7,9	7,9	7,3	8,1	7,6	8,2	7,8	8,7	7,7
17 - A sua freqüência e pontualidade às aulas foram:	8,0	8,4	8,4	7,7	7,9	8,1	8,6	8,3	9,0	8,2
18 - A sua disponibilidade de tempo para dedicar-se a disciplina foi:	7,0	7,8	7,7	7,0	7,5	7,5	7,9	7,4	8,4	7,6
19 - A sua cooperação e responsabilidade nas atividades em grupo foram:	8,3	8,4	8,5	8,1	8,3	8,4	8,9	8,4	9,1	8,3
20 - O cumprimento das tarefas nesta disciplina foi:	8,1	8,2	8,4	8,1	8,3	8,1	8,7	8,2	9,0	8,1
21 - O seu nível de aproveitamento da disciplina como um todo foi:	7,7	8,0	8,1	7,7	8,1	7,5	8,2	7,9	8,5	7,6

Tabela 4 – Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2002

ITENS	CURSOS AVALIADOS NO 2º. SEMESTRE DE 2002									
	Adm Geral	Adm Rural	Gest. Info	Com Ext	Pub Prop	Jorna lismo	Peda gogia	Ed Física	Enf.	Fisiot
AVALIAÇÃO DO PROFESSOR										
1 - O domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a) e sua contextualização com a realidade profissional foi:	8,6	8,7	8,5	8,0	8,5	8,5	8,9	8,9	9,0	8,9
2 - O planejamento do professor em suas aulas foi:	7,8	8,5	7,8	7,4	8,0	8,0	8,3	8,3	8,4	8,3
3 - A metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi:	7,7	8,5	7,7	7,1	7,9	7,8	8,3	8,1	8,3	8,1
4 - A clareza das explicações dadas pelo(a) professor(a):	8,0	8,5	7,8	7,5	8,1	8,1	8,6	8,2	8,5	8,2
5 - A motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas foi:	7,9	8,4	8,0	7,3	8,1	8,1	8,6	8,3	8,4	8,4
6 - O relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma foi:	8,4	8,7	8,5	7,8	8,9	8,6	8,7	8,5	8,5	8,7
7 - A atenção do(a) professor(a) para responder às perguntas dos alunos foi:	8,4	8,6	8,5	8,0	8,8	8,6	8,8	8,6	8,8	8,6
8 - A pontualidade do(a) professor(a) (quando do início e término das aulas) foi:	8,8	9,0	8,6	8,4	8,9	8,5	8,8	8,8	8,5	8,2
9 - O desempenho do(a) professor(a) no geral foi:	8,1	8,6	8,2	7,7	8,2	8,2	8,8	8,4	8,6	8,5
AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA										
10 - A atualidade do programa da disciplina foi:	8,1	8,4	8,1	7,7	8,2	8,3	8,6	8,4	8,6	8,5
11 - Os objetivos propostos no plano de ensino foram:	8,1	8,5	7,9	7,4	8,0	7,8	8,4	8,2	8,4	8,4
12 - A seqüência dos conteúdos da disciplina foi:	8,1	8,6	7,9	7,3	8,1	7,7	8,4	8,2	8,4	8,4
13 - A relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas foi:	7,9	8,6	7,9	7,3	7,9	8,0	8,5	8,2	8,0	8,3
14 - O material didático e a bibliografia indicados aos alunos foram:	7,9	8,5	7,8	7,2	7,8	7,8	8,6	8,1	8,3	8,2
15 - O processo de avaliação da aprendizagem utilizado na disciplina foi:	7,9	8,5	7,9	7,5	8,1	8,1	8,5	8,1	8,2	8,4
AUTO-AVALIAÇÃO										
16 - A sua motivação para assistir às aulas do(a) professor(a) foi:	7,5	8,5	8,0	7,2	7,8	8,1	8,3	8,1	8,4	8,1
17 - A sua freqüência e pontualidade às aulas foram:	8,0	8,6	8,3	7,6	7,9	7,7	8,6	8,3	9,0	8,4
18 - A sua disponibilidade de tempo para dedicar-se a disciplina foi:	7,4	8,0	7,7	7,0	7,7	7,6	7,8	7,8	8,2	8,0
19 - A sua cooperação e responsabilidade nas atividades em grupo foram:	8,4	8,6	8,4	7,9	8,4	8,4	8,9	8,6	8,9	8,6
20 - O cumprimento das tarefas nesta disciplina foi:	8,3	8,5	8,4	7,7	8,5	7,9	8,8	8,4	8,8	8,6
21 - O seu nível de aproveitamento da disciplina como um todo foi:	7,8	8,4	8,1	7,3	8,1	7,7	8,5	8,2	8,3	8,1

Tabela 5 – Itens avaliados e médias por curso – 1º SEMESTRE / 2003

ITENS	CURSOS AVALIADOS NO 1º. SEMESTRE DE 2003									
	Adm Geral	Adm Rural	Gest. Info	Com Ext	Pub Prop	Jorna lismo	Peda gogia	Ed Física	Enf.	Fisiot
AVALIAÇÃO DO PROFESSOR										
1 - O domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a) e sua contextualização com a realidade profissional foi:	8,5	8,6	8,2	8,5	8,6	8,7	8,3	8,4	8,7	8,8
2 - O planejamento do professor em suas aulas foi:	8,1	8,5	7,9	8,1	8,0	8,2	7,7	8,0	8,1	8,2
3 - A metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi:	7,7	8,3	7,6	7,8	7,8	8,1	7,6	7,8	8,0	8,0
4 - A clareza das explicações dadas pelo(a) professor(a):	7,8	8,4	7,8	8,0	7,9	8,2	7,9	7,8	8,2	8,1
5 - A motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas foi:	7,8	8,5	7,7	7,8	8,3	8,5	7,7	7,8	8,1	8,4
6 - O relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma foi:	8,3	8,9	8,2	8,2	8,8	8,8	8,2	8,2	8,3	8,7
7 - A atenção do(a) professor(a) para responder às perguntas dos alunos foi:	8,5	8,9	8,1	8,5	8,7	8,8	8,2	8,3	8,4	8,7
8 - A pontualidade do(a) professor(a) (quando do início e término das aulas) foi:	8,9	9,2	8,7	8,7	8,7	8,7	8,1	8,4	8,2	8,6
9 - O desempenho do(a) professor(a) no geral foi:	8,1	8,7	8,0	8,1	8,4	8,4	7,9	8,1	8,3	8,5
AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA										
10 - A atualidade do programa da disciplina foi:	8,1	8,5	8,1	8,0	8,3	8,4	8,0	8,1	8,5	8,5
11 - Os objetivos propostos no plano de ensino foram:	7,7	8,3	8,1	7,9	8,1	8,2	7,9	8,0	8,3	8,4
12 - A seqüência dos conteúdos da disciplina foi:	7,7	8,4	8,0	7,8	8,0	8,1	7,6	7,9	8,2	8,3
13 - A relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas foi:	7,6	8,4	7,9	7,7	8,1	8,1	7,7	8,0	7,9	8,2
14 - O material didático e a bibliografia indicados aos alunos foram:	7,4	8,2	7,7	7,6	7,8	8,0	7,8	7,7	8,1	7,8
15 - O processo de avaliação da aprendizagem utilizado na disciplina foi:	7,7	8,3	7,9	7,9	8,1	8,0	8,0	7,9	8,1	8,3
AUTO-AVALIAÇÃO										
16 - A sua motivação para assistir às aulas do(a) professor(a) foi:	7,6	8,4	7,9	7,9	8,0	8,0	7,9	8,0	8,4	8,0
17 - A sua freqüência e pontualidade às aulas foram:	8,1	8,7	8,3	8,1	8,2	8,3	8,4	8,1	8,9	8,4
18 - A sua disponibilidade de tempo para dedicar-se a disciplina foi:	7,1	7,7	7,6	7,3	7,5	7,5	7,9	7,6	8,4	7,9
19 - A sua cooperação e responsabilidade nas atividades em grupo foram:	8,3	8,7	8,4	8,4	8,4	8,6	8,9	8,4	8,9	8,8
20 - O cumprimento das tarefas nesta disciplina foi:	8,3	8,6	8,3	8,4	8,4	8,6	8,9	8,3	8,8	8,8
21 - O seu nível de aproveitamento da disciplina como um todo foi:	7,6	8,3	7,9	7,7	7,9	8,1	8,0	7,8	8,2	8,3

Tabela 6 – Itens avaliados e médias por curso – 2º SEMESTRE / 2003

ITENS	CURSOS AVALIADOS NO 2º. SEMESTRE DE 2003									
	Adm Geral	Adm Rural	Gest. Info	Com Ext	Pub Prop	Jorna lismo	Peda gogia	Ed Física	Enf.	Fisiot
1 - Você conhece o projeto pedagógico do seu curso?	6,09	6,85	6,42	5,87	6,78	6,16	5,89	6,70	6,23	7,30
2 - Você percebe uma articulação desta disciplina com as demais disciplinas deste período?	6,48	7,16	6,68	6,17	7,25	6,51	6,61	6,72	6,97	7,59
3 - E com disciplinas de períodos anteriores?	6,22	6,96	6,64	5,85	6,84	6,10	6,16	6,48	6,64	7,12
4 - Com qual em especial? (Essas respostas estão em ANEXO - Questão discursiva)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 - E com a realidade de mercado?	7,54	7,62	7,11	6,92	7,38	6,88	6,73	6,78	7,37	8,23
6 - Você é assíduo nesta disciplina?	7,30	7,60	7,27	7,02	7,45	7,11	7,43	7,14	8,05	8,54
7 - É pontual?	7,69	7,91	7,50	7,29	7,54	7,23	7,93	7,48	8,24	8,88
8 - E seu professor, é assíduo?	8,03	7,80	7,72	7,77	8,17	7,97	7,47	7,53	7,71	8,96
9 - É pontual?	8,45	8,14	7,96	7,90	8,28	7,83	7,46	7,74	7,41	8,95
10 - Você conseguiu ter clareza dos objetivos de cada tópico / conteúdo que foi trabalhado?	6,63	7,23	7,00	6,44	7,26	6,54	6,68	6,73	6,87	7,87
11 - Você considera que o curso oferece oportunidade de "resolução de problemas"?	7,06	7,38	6,85	6,51	7,18	6,34	6,65	6,82	6,99	8,13
12 - Você considera que as aulas desta disciplina contribuem para a sua formação profissional?	7,54	7,71	7,24	6,95	7,78	7,36	7,23	7,19	7,66	8,79
13 - Você considera que o tempo de aula é adequadamente aproveitado?	6,45	7,33	6,99	6,36	7,05	6,41	6,51	6,83	6,73	8,03
14 - A apresentação dos conteúdos nas aulas é bem conduzida pelo professor ?	7,01	7,35	7,11	6,74	7,44	6,74	6,72	6,99	6,91	8,14
15 - Há incentivo, por parte do professor, de desenvolvimento de espírito de equipe e do trabalho em grupo?	7,10	7,49	7,23	6,66	7,54	7,22	7,01	7,05	6,96	8,07
16 - Você trabalha em grupo com seus colegas com regularidade?	7,18	7,73	7,26	6,93	7,77	7,33	7,78	7,26	7,57	8,03
17 - O professor exige / solicita leitura de textos (ou outro material) relacionado ao assunto que está sendo discutido?	7,13	7,52	7,12	6,73	7,34	7,04	7,19	7,18	7,15	7,75
18 - Você achou útil a bibliografia sugerida pelo professor?	6,57	7,43	6,62	6,42	7,22	6,47	7,00	6,94	6,72	7,85
19 - Ela é de fácil acesso?	6,62	6,91	6,51	6,18	6,67	6,31	6,81	6,53	6,54	7,71
20 - Você buscou informações em fontes de pesquisa disponíveis (biblioteca, Internet,...) sobre os temas da disciplina?	6,41	7,02	6,71	6,01	6,92	6,11	7,22	6,89	7,34	7,72
21 - As avaliações centraram-se em situações problemas referentes a sua área de formação?	6,89	7,38	6,95	6,31	7,41	6,71	6,90	6,95	7,34	8,31
22 - Você sentiu que as avaliações exigiram mais raciocínio lógico e espírito crítico que memorização?	7,17	7,25	6,96	6,46	7,38	6,77	6,96	6,89	7,21	8,00
23 - Há coerência entre os conteúdos discutidos em sala com os solicitados nas avaliações?	7,31	7,38	7,35	6,85	7,86	7,34	6,97	7,05	7,35	8,55
24 - O conjunto de instrumentos (provas, resenhas, trabalhos) usados, no seu modo de ver é adequado para avaliar seu progresso na disciplina?	6,99	7,37	7,08	6,48	7,49	6,89	6,86	6,97	7,12	8,00
25 - Os trabalhos solicitados são corrigidos e os erros e acertos comentados?	6,94	7,45	7,30	6,51	7,26	6,84	6,48	6,87	6,58	7,73
26 - Você sentiu que as avaliações foram momentos de aprendizado?	6,82	7,66	7,06	6,35	7,41	6,82	6,71	6,96	7,18	8,04
27 - Você considera que melhorou seu espírito crítico e incorporou valores éticos a partir desta disciplina?	6,89	7,41	7,02	6,41	7,34	7,01	6,88	6,79	7,31	7,96
28 - A convivência em sala de aula lhe possibilitou ampliar sua capacidade de "viver junto" ?	6,84	7,73	7,00	6,35	7,14	6,69	7,08	6,93	7,17	7,84
29 - Você participou de atividades extra-curriculares e eventos promovidos por esta disciplina?	5,16	7,09	6,42	5,46	6,40	5,46	7,16	6,27	6,38	7,06
30 - Eles foram importantes à sua formação?	5,48	7,38	6,42	5,64	6,66	5,68	7,09	6,45	6,58	7,14
31 - Você poderia dizer que melhorou sua capacidade de "aprender a aprender" (buscar conhecimento), capacitando-se para continuar aprendendo depois de formado?	6,86	7,53	7,09	6,49	7,25	7,07	7,32	6,91	7,45	8,15
32 - Você considera que, em relação ao início desta disciplina, você ampliou seus conhecimentos sobre os temas abordados ?	7,05	7,53	6,97	6,52	7,50	7,06	7,23	6,96	7,43	8,40
33 - A disciplina correspondeu à sua expectativa?	6,34	7,20	6,69	6,10	7,03	6,51	6,48	6,59	6,66	7,73
34 - Que nota você daria a esta disciplina? (utilize a mesma legenda: 0 - 1 - 2 ou 3)	6,83	7,46	6,93	6,59	7,16	6,87	6,85	6,84	7,06	8,03

É possível constatar nas tabelas anteriores, que as mesmas apresentaram apenas a média em cada item avaliado por curso. As notas individuais finais por professor em cada curso, sem a identificação do docente, bem como a média final do curso, pode ser visualizado nas tabelas seguintes.

Através deste mecanismo de processamento e sistematização das informações contidas nos instrumentos foi possível apurar as médias finais dos docentes da FADEP, em cada período de avaliação.

Tabela 7 - VISÃO GERAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE – 2º SEMESTRE 2001

	Adm. Geral	Adm. Rural	Gestão Inf.	Com. Ext.	Public. Prop.	Jornalismo	Pedagogia	Ed. Física
Notas Obtidas pelos Professores da Coordenação	9,20	9,60	9,70	7,90	7,60	8,20	9,10	9,10
	9,00	7,40	8,70	8,90	9,00	8,30	8,50	8,50
	8,30	8,40	8,80	8,30	7,10	7,80	9,60	8,90
	9,50	9,30	9,50	8,10	7,40	7,10	8,80	9,40
	6,80		7,20	8,70	7,70	6,60	7,60	8,80
	8,10		8,10	8,10	7,60	9,00	9,20	8,00
	8,00		9,00	5,40	8,40	7,50	9,30	8,90
	8,00		7,40	8,20	9,50	8,90	8,80	9,60
	7,90		4,30		6,70	8,80	9,60	8,80
	8,20				8,10	5,70	8,60	7,80
	5,80				8,90	8,50		9,70
								8,50
								9,30
								9,20
MÉDIA FINAL	8,07	8,68	8,08	7,95	8,00	7,85	8,91	8,89

Média Final dos Professores FADEP no 2º semestre / 2001: 8,31

Tabela 8 - VISÃO GERAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE – 1º SEMESTRE 2002

	Adm. Geral	Adm. Rural	Gestão Inf.	Com. Ext.	Pub. Prop.	Jornalismo	Pedagogia	Ed. Física	Enfermagem	Fisioterapia
Notas Obtidas pelos Professores da Coordenação	8,4	7,3	9,3	8,0	7,4	6,7	8,9	9,6	8,1	9,5
	8,0	6,9	7,4	6,3	8,0	9,5	7,3	5,9	8,9	6,5
	6,5	8,4	9,9	8,6	8,4	9,3	9,7	5,8	9,6	6,3
	9,4	7,2	6,1	7,1	9,4	7,0	9,2	9,3	8,4	7,0
	9,0	8,4	8,9	7,0	8,1	6,5	9,0	8,9	9,4	8,0
	9,4	7,4	7,6	7,6	9,0	6,7	8,2	7,2	9,7	9,6
	7,9	8,6	6,4	8,4	7,5	8,8	9,5	7,7	9,3	8,9
	8,0	9,2	9,3	8,0	8,6	5,3	5,8	8,1	7,1	7,0
	7,8	8,2	8,4	9,2	8,9	7,2	8,7	8,5	8,9	
	8,5	9,0	9,3	9,3	5,5	7,4	7,5	8,6	7,8	
	7,4		8,0	8,1	9,6	5,9	9,0	9,1	9,3	
	7,9		8,6	7,2	7,9	8,3	9,6	8,6	9,1	
	8,4		8,6	7,0	7,9	9,8	9,0	9,8		
	7,8		7,1	8,5	8,9	8,9	7,9	9,2		
	7,9		9,5	8,4	9,5	9,3	8,1	9,0		
	6,9				8,8	8,6		9,3		
	9,4				9,4	7,4		7,8		
						9,7		8,3		
								5,9		
								8,1		
							7,9			
							8,0			
							9,0			
MEDIA FINAL	8,15	8,06	8,29	7,91	8,40	7,91	8,49	8,24	8,80	7,85

Média Final dos Professores FADEP no 1º semestre / 2002: 8,22

Tabela 9 - VISÃO GERAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE – 2º SEMESTRE 2002

	Adm. Geral	Adm. Rural	Gestão Inf.	Com. Ext.	Pub. Prop.	Jornalismo	Pedagogia	Ed. Física	Enfermagem	Fisioterapia
Notas Obtidas pelos Professores da Coordenação	9,5	9,4	7,6	8,1	8,5	7,6	9,0	8,9	7,6	9,1
	8,7	7,4	7,9	8,7	8,7	7,6	8,4	8,3	9,4	8,5
	8,6	9,5	6,4	8,6	6,7	7,3	7,7	8,8	9,0	9,3
	7,4	7,7	9,4	7,8	7,1	6,0	4,6	9,7	8,3	5,7
	8,0	8,4	7,0	8,4	6,6	9,0	8,0	6,1	9,1	9,0
	7,6	8,9	9,3	7,0	7,9	9,1	9,0	8,9	9,4	9,4
	9,8	9,8	8,0	9,1	9,6	9,1	9,6	8,1	8,3	7,5
	6,2	7,1	9,3	8,8	9,8	9,4	8,4	6,5	8,4	7,3
	7,9	9,1	9,4	9,2	9,8	9,2	9,3	7,3	9,0	7,8
		7,8	8,2	7,3	6,5	8,1	8,0	8,1	8,4	8,5
			9,4	8,4	8,4	9,3	9,6	8,2	7,4	8,3
			8,2	5,2	8,4	8,9	9,3	8,4	7,6	8,2
			9,0	9,3	8,5	9,2	9,8	8,5	7,3	9,7
			8,5	6,0	9,3		9,6	8,9	9,3	9,6
			6,9	7,0	9,6		8,9	9,7	9,4	8,9
				6,3	8,5			9,4	8,1	9,4
				6,5	9,6			8,8	8,6	6,6
				7,5				9,0	9,1	
				7,4				9,4	7,9	
								8,3	8,6	
							8,2	9,2		
							8,9			
							8,5			
MEDIA FINAL	8,19	8,51	8,30	7,72	8,44	8,45	8,61	8,47	8,54	8,40

Média Final dos Professores FADEP no 2º semestre / 2002: 8,36

Tabela 10 - VISÃO GERAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE – 1º SEMESTRE 2003

	Adm. Geral	Adm. Rural	Gestão Inf.	Com. Ext.	Pub. Prop.	Jornalismo	Pedagogia	Ed. Física	Enfermagem	Fisioterapia
	7,9	7,9	8,4	10,0	7,1	7,2	9,4	8,5	6,4	8,9
	6,2	8,5	7,7	5,4	6,5	6,6	7,2	8,6	9,5	8,9
	6,9	8,7	8,6	10,0	8,2	8,7	8,2	8,5	7,6	9,4
	7,9	9,2	7,9	10,0	6,0	9,4	6,5	6,6	9,0	7,2
	8,7	9,5	7,0	7,4	9,4	9,7	6,4	9,3	5,3	9,2
	8,1	7,4	8,8	8,0	8,0	8,5	7,7	7,9	8,2	7,1
	7,1	8,8	8,4	9,0	8,5	7,2	6,1	9,9	8,8	9,5
	8,9	9,8	5,7	6,8	8,7	7,2	6,1	7,7	9,0	9,0
	6,2	9,9	7,9	7,9	8,5	7,4	8,6	7,7	6,9	8,6
	8,8	9,9	7,5	8,8	8,4	8,2	7,0	8,3	9,2	8,7
	9,4	9,0	9,1	9,8	7,2	8,8	6,7	9,2	9,0	6,6
	9,2	8,5	8,6	6,8	8,9	9,8	8,5	8,4	8,4	8,7
	6,2	9,3	9,0	9,5	9,5	8,7	9,4	9,6	9,2	8,2
	9,0	7,7	5,1	6,7	7,8	8,2	9,3	8,9	9,5	7,8
	8,2	7,5	9,4	6,9	9,1	8,6	7,9	7,2	9,1	9,3
	8,1		8,8	10,0	7,8	9,3	9,7	7,9	8,4	8,2
	9,0		7,9	7,6	9,1	8,3	8,4	8,1	8,8	8,7
	8,1		9,5	9,2	8,9	8,8	8,8	8,6	9,1	7,5
	9,5		8,3	5,0	8,4	9,1	9,7	9,1	9,0	9,8
	9,3		6,8	7,1	9,1	8,4	6,2	8,6	8,5	9,2
				8,8	8,2	8,2		9,3	7,5	7,0
				8,8	8,3	8,7		8,7	8,7	9,3
				9,5	9,0	9,1		7,2	9,6	8,3
				8,4		9,3		8,4	9,3	7,4
				2,5		8,0		8,7	5,6	8,1
								8,9	5,8	
								5,3	8,5	
								8,6	8,0	
								4,8		
								7,2		
								6,8		
								9,9		
								5,6		
MÉDIA FINAL	8,14	8,77	8,02	8,00	8,29	8,46	7,89	8,12	8,28	8,42

Média Final dos Professores FADEP no 1º semestre / 2003: 8,23

Tabela 11 - VISÃO GERAL DA AVALIAÇÃO DOCENTE – 2º SEMESTRE 2003

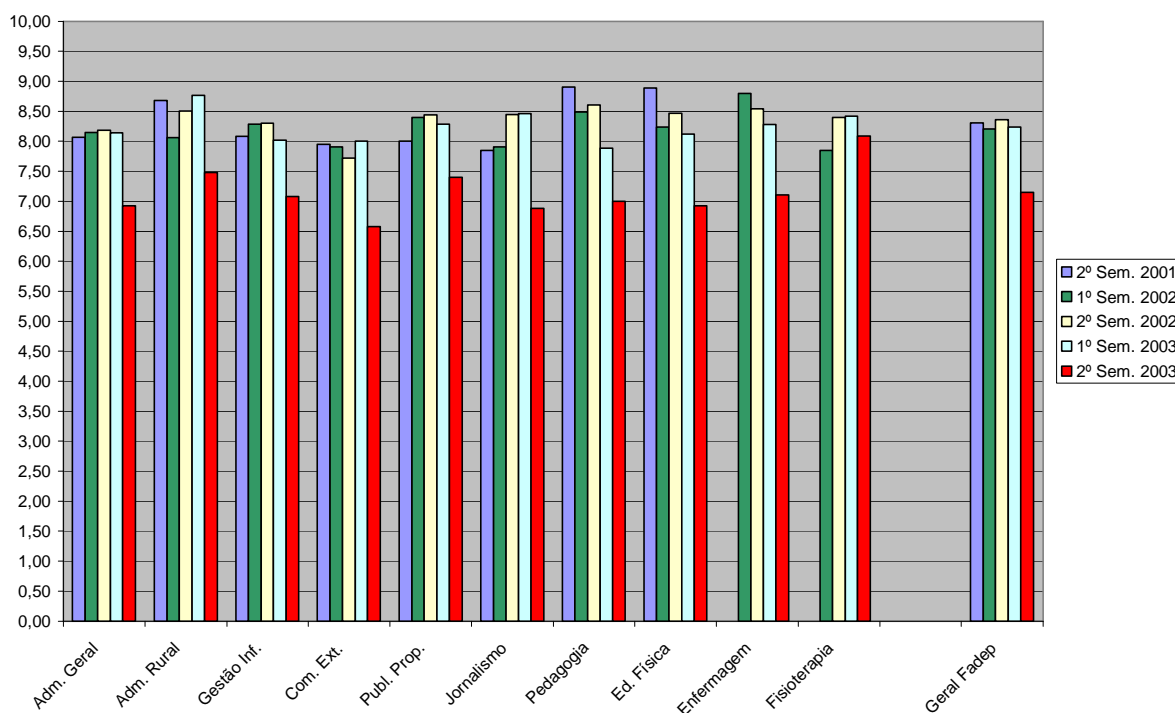
	Adm. Geral	Adm. Rural	Gestão Inf.	Com. Ext.	Pub. Prop.	Jornalismo	Pedagogia	Ed. Física	Enfermagem	Fisioterapia
	8,6	7,3	5,4	7,5	7,6	7,1	7,5	4,6	6,1	8,5
	7,6	8,1	8,5	8,7	7,3	6,3	7,1	5,8	2,6	7,1
	8,2	8,0	6,8	7,3	7,9	6,8	7,1	6,1	8,3	7,6
	5,9	7,9	7,5	7,6	7,0	7,5	6,2	4,9	8,5	5,6
	8,0	7,6	8,2	6,6	7,8	6,7	6,8	6,7	7,3	7,9
	7,2	7,3	5,0	8,2	5,1	7,4	8,2	5,6	7,9	8,2
	7,1	6,9	6,2	7,8	8,1	7,5	7,9	7,7	5,7	6,9
	6,5	9,1	6,5	8,3	8,4	5,6	4,2	8,2	7,4	8,4
	6,9	8,5	6,3	8,3	8,1	8,1	8,7	8,8	8,5	9,5
	7,7	8,0	5,8	7,8	7,5	7,5	8,5	9,1	7,5	9,2
	6,5	7,6	5,1	6,2	6,1	5,7	8,0	7,2	6,5	7,9
	7,5	7,2	7,4	5,3	6,8	7,1	7,1	7,0	6,9	9,1
	4,7	8,2	7,7	5,9	9,3	6,0	8,9	8,1	7,0	8,5
	7,0	5,4	7,4	5,4	5,5	7,0	7,8	6,7	7,1	8,4
	5,3	5,2	5,6	5,4	7,4	6,6	9,0	4,4	7,9	8,9
	7,4		7,8	5,9	7,7	8,9	4,8	7,5	7,2	8,9
	7,3		8,4	5,4	7,8	6,2	5,6	8,8	8,0	8,4
	6,7		9,0	3,3	9,0	7,4	4,3	6,2	7,5	8,6
	5,6		8,0	5,2	6,7	6,4	6,0	6,7	6,2	7,8
			9,1	7,3	7,2	5,87	6,5	5,8	7,6	7,1
				4,1	7,2			7,7	7,6	7,6
				8,9				7,1		8,0
				8,1				7,1		
				4,4				7,4		
				5,7				5,6		
								8,5		
								7,9		
MÉDIA FINAL	6,93	7,48	7,08	6,58	7,40	6,88	7,00	6,93	7,11	8,09

Média Final dos Professores FADEP no 2º semestre / 2003: 7,15

Observa-se nas tabelas anteriores onde são apresentadas as médias gerais da instituição nos respectivos períodos avaliados, uma oscilação entre as mesmas, porém, sem grande significância. A única exceção refere-se à última avaliação aplicada, 2º semestre de 2003, onde ocorreu uma mudança no instrumento avaliativo, bem como na escala determinada para cada item avaliado.

Para uma melhor visualização dos resultados obtidos em cada uma das avaliações realizadas na instituição, é apresentado abaixo um gráfico comparativo referente às médias finais de cada curso, considerando apenas as notas dos professores referentes aos itens avaliados pelos alunos.

Gráfico 1 – Dados comparativos dos resultados das avaliações por cursos e períodos avaliados



Com relação ao processo avaliativo no segundo semestre de 2003, as coordenações de curso, juntamente com a Direção Geral e Direção Pedagógica da instituição, decidiram alterar o instrumento avaliativo utilizado desde o segundo semestre de 2001, considerando que o instrumento já havia estabelecido um comportamento de rotina por parte dos acadêmicos. Esta observação foi constatada a partir de determinadas situações onde se pode registrar a repetição de avaliações anteriores, mesmo em relação a elementos que não configuravam situações idênticas ou semelhantes. Pode-se exemplificar a partir de questões que se reportavam a elementos como pontualidade, motivação, metodologia, material didático, planejamento das aulas, isto porque houve situações em que ocorreram alterações significativas na prática docente.

As alterações ocorridas nesta prática foram decorrentes do próprio resultado indicado pelas avaliações anteriores e do trabalho de acompanhamento por parte das coordenações de cursos e do empenho institucional para fortalecer o projeto de formação continuada dos professores e estas alterações não estavam sendo indicadas pelos alunos por ocasião do processo de avaliação do docente.

A necessidade de rever o instrumento também foi justificada, considerando que o mesmo enfatizava basicamente o trabalho docente a partir das qualidades e habilidades do professor (09 questões). A disciplina era avaliada no âmbito do planejamento didático (06 questões), a auto-avaliação do aluno estava centrada nos comportamentos pessoais dos mesmos (06 questões). Além do que, os indicadores classificados a partir dos conceitos, ótimo, bom, regular e fraco, indicavam uma avaliação subjetiva.

A discussão resultante do projeto de avaliação docente pelo discente, buscou subsídios para rever o instrumento avaliativo e, para tanto, o texto de Moema Miranda de Siqueira (2002), forneceu os encaminhamentos teóricos e metodológicos para a organização de um novo instrumento avaliativo.

Os pressupostos decorrentes do modelo de instrumento apresentado por SIQUEIRA (2002, p. 102), são decorrentes da concepção de aprendizagem ativa, isto é,

se é preconizado o modelo ativo de aprendizagem, os alunos deverão procurar identificar, principalmente, em que medida o professor contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender. Nessa capacidade estão incluídos conhecimentos, habilidades e comportamentos, significando a formação da personalidade profissional e da cidadania.

Outro diferencial em relação ao instrumento anterior, é que pelo modelo de SIQUEIRA (2002), a avaliação do professor desvincula-se da avaliação da figura do professor e busca reforçar a avaliação da disciplina trabalhada pelo professor na totalidade do processo ensino/aprendizado. Assim, alterou-se inclusive a nomenclatura identificadora dos instrumentos: o primeiro reportava-se à avaliação docente; o segundo identifica o instrumento como sendo avaliação da disciplina pelo discente.

Portanto, esta segunda fase de consolidação da avaliação foi realizada mediante aplicação de dois questionários construídos coletivamente pelas coordenações de cursos, professores, direção geral e direção pedagógica. O primeiro questionário enfoca a avaliação da disciplina pelo discente (anexo 2); o segundo questionário encaminha a auto-avaliação do docente (anexo 3). O questionário de avaliação da disciplina pelo discente constituiu-se de um instrumento com 34 questões fechadas e uma aberta, contemplando os seguintes aspectos:

- a) avaliação da disciplina, com 16 questões;
- b) avaliação do professor, com 08 questões;
- c) avaliação do curso, com 04 questões;
- d) auto-avaliação do aluno, com 06 questões;
- e) uma questão aberta, solicitando ao estudante complementar informações consideradas relevantes.

Nesta fase da avaliação, participaram 1.086 alunos, de um universo de 1.497 alunos inscritos, representando 72,54% dos alunos.

Destaca-se que o questionário é previsto para ser respondido pelos alunos, a partir de cada disciplina que integra a proposta curricular do semestre em vigor, nos respectivos cursos de graduação. Os estudantes preencheram o respectivo questionário optando em cada questão por notas de 0 (zero) a (3) três, correspondendo a nenhum/nada (zero); pouco (um); razoavelmente (dois) e totalmente (três).

A aplicação do questionário foi feita a partir do preenchimento do formulário eletrônico, nos laboratórios de informática da instituição, que foram devidamente reservados e programados para tal coleta de dados. Os estudantes receberam o cronograma do seu horário para preenchimento do formulário eletrônico, com antecedência, motivando-os à participação. Os aplicadores foram os técnicos dos respectivos laboratórios que por sua vez, foram orientados a partir de reuniões específicas.

A participação dos acadêmicos foi registrada com a assinatura de presenças. O tempo de preenchimento do formulário é variável, dependendo do número de alunos por turma. A organização do horário considera esta variável, bem como o número de computadores por laboratório. Assim, tivemos turmas com reserva de

duas horas/aula para o preenchimento do formulário. O tempo individual de cada sujeito informante varia de no mínimo 5 minutos e no máximo 20 minutos, para a totalidade das disciplinas cadastradas no programa.

Tais questionários buscaram respostas dos acadêmicos sobre a atuação do docente nas suas práticas em sala de aula, abordando especificamente a avaliação do docente, a avaliação da disciplina e a auto-avaliação discente. Procurou-se abordar, na intervenção avaliativa dos docentes pelos discentes, o domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a), sua contextualização com a realidade profissional, o planejamento do professor, a metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas, a clareza das explicações dadas pelo(a) professor, como foi a motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas, o relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma, se o mesmo dispensou atenção para responder às perguntas dos alunos, a pontualidade do(a) professor(a), no início e término das aulas e o desempenho do(a) professor(a) no geral.

Ao compararmos os dois instrumentos utilizados para avaliação, constata-se a mudança com relação à escala utilizada como critério avaliativo para cada item respondido pelos alunos. No primeiro instrumento utilizou-se uma escala através dos conceitos: ruim, regular, bom e ótimo. Já no segundo instrumento foi utilizada uma escala numérica de zero até três, correspondendo a: 0 – nenhum/nada, 1 – pouco, 2 – razoavelmente, 3 – totalmente.

Com a aplicação do novo instrumento, utilizando-se da escala numérica já explicitada, a tabela abaixo nos apresenta o resultado das avaliações realizadas no 2º semestre de 2003, mostrando as médias por curso, com os itens agrupados pela avaliação docente pelo discente, e da auto-avaliação discente. Conforme já relatado

anteriormente, no 2º semestre de 2003, também foi realizada a auto-avaliação do docente, com os resultados sendo apresentados na seqüência do trabalho.

Tabela 12 - RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS NO 2º. SEM 2003

Curso	2º. Sem/2003	
	Professor	Aluno
Administração Geral	6,93	6,91
Administração Rural	7,48	7,27
Gestão da Informação	7,08	7,06
Comércio Exterior	6,58	6,59
Publicidade e Propaganda.	7,40	7,30
Jornalismo	6,88	6,79
Pedagogia	7,00	7,23
Educação Física	6,93	6,90
Enfermagem	7,11	7,41
Fisioterapia	8,09	8,09
Totais	7,15	7,16

Professor – questões referentes à avaliação do professor pelo aluno.

Aluno – questões referentes à auto-avaliação do aluno.

A partir das informações obtidas com o histórico das avaliações realizadas na instituição, foi possível o cruzamento dos dados, com o objetivo de apresentar uma tabela comparativa com relação à avaliação do docente pelo discente, e à auto-avaliação do discente. Esses dados são apresentados na tabela 13.

Tabela 13 - COMPARATIVO ENTRE AS DUAS FASES DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS NA FACULDADE DE PATO BRANCO - FADEP

Curso	2001/2º. sem		2002/1º. sem		2002/2º. sem		2003/1º. sem		2003/2º. Sem	
	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno
Adm Geral	8,20	8,00	8,10	7,80	8,19	7,90	8,23	7,80	6,93	6,91
Adm Rural	8,70	8,60	8,00	8,10	8,51	8,40	8,70	8,40	7,48	7,27
Gestão Inf.	8,00	8,10	8,20	8,20	8,30	8,20	8,00	8,10	7,08	7,06
Com. Ext.	8,20	8,00	8,00	7,60	7,72	7,50	8,18	8,00	6,58	6,59
Pub. Prop.	8,10	7,60	8,40	8,00	8,44	8,10	8,43	8,10	7,40	7,30
Jornalismo	7,80	7,60	7,90	7,90	8,45	7,90	8,50	8,20	6,88	6,79
Pedagogia	8,90	8,90	8,50	8,40	8,61	8,50	7,90	8,30	7,00	7,23
Ed. Física	8,90	8,30	8,20	8,00	8,47	8,20	8,10	8,00	6,93	6,90
Enfermagem	-	-	8,80	8,80	8,54	8,60	8,30	8,60	7,11	7,41
Fisioterapia	-	-	7,90	7,90	8,40	8,30	8,39	8,40	8,09	8,09
Médias Gerais	8,35	8,14	8,20	8,07	8,36	8,16	8,27	8,19	7,15	7,16

Professor – questões referentes à avaliação do professor pelo aluno.

Aluno – questões referentes à auto-avaliação do aluno.

Na análise dos dados obtidos com a avaliação do docente pelo discente e da auto-avaliação discente, pode-se constatar que as médias não apresentam grande diferenciação entre as categorias avaliadas, sendo que se consideradas apenas as médias gerais por período avaliado, constata-se que o docente obteve um resultado um pouco acima da auto-avaliação discente. Essa constatação não ocorreu apenas no último período avaliado, onde a auto-avaliação discente foi ligeiramente superior.

Como o processo de avaliação institucional da FADEP previa para o 2º semestre de 2003 a auto-avaliação do docente, surgiu a necessidade de elaborar um instrumento para a coleta dessas informações.

Nesse sentido, o mesmo foi concebido a partir de uma ampla discussão que envolveu a direção pedagógica, direção geral, coordenadores de cursos e a participação de 43 professores, de um universo de 104, tendo uma representatividade de 41,3% dos docentes, os quais atenderam o convite para participar da discussão referente ao processo de auto-avaliação docente. Tais reuniões ocorreram no mês de novembro de 2003.

A metodologia de trabalho da reunião obedeceu à dinâmica de divisão dos presentes em pequenos grupos, que realizaram análises dos modelos apresentados e construíram, a partir de outras sugestões, um modelo para ser apresentado em plenária. Os relatores de cada grupo, por sua vez, integraram uma nova equipe, responsabilizada pela plenária para sistematizar o instrumento final. Tal instrumento foi elaborado e exposto aos coordenadores de curso que o referendaram. Em continuidade ao processo de auto-avaliação, o instrumento foi entregue a todo o corpo docente da instituição, durante o encontro pedagógico, realizado no período

de 09 a 13 de fevereiro de 2004. Este processo avaliativo reportava-se à auto-avaliação do docente que atuou no segundo semestre letivo de 2003.

Já para o processo de auto-avaliação docente, os professores participaram efetivamente da elaboração do instrumento. Em um primeiro momento foi encaminhado um convite para que os mesmos participassem do projeto, sendo que simultaneamente foi solicitado a eles que trouxessem para a reunião, algumas sugestões de questões para a auto-avaliação docente. Na ocasião do encontro para definir o instrumento, participaram 62 (sessenta e dois) professores, os quais foram divididos em grupos, 08 grupos de 06 professores e 02 grupos de 07 professores. Foi-lhes entregue um formulário contendo 60 (sessenta) questões onde cada grupo teria a incumbência de analisá-las e selecionar as que achava relevantes, tendo a possibilidade de excluir algumas e incluir outras, a partir das sugestões apresentadas. Das discussões, definiu-se por um instrumento que contemplou 34 (trinta e quatro) questões, com a decisão do grupo de não identificar o professor no referido instrumento.

A partir deste instrumento, foi definido que o mesmo seria apresentado para os professores durante o encontro pedagógico que seria realizado no início do ano letivo de 2004 e os professores que atuaram no segundo semestre de 2003 foram convidados a respondê-lo. Foram distribuídos 86 (oitenta e seis) questionários, sendo que retornaram 42 (quarenta e dois) questionários devidamente respondidos.

A seguir destacam-se os resultados obtidos nesta auto-avaliação docente, sendo apresentados de duas formas, através do gráfico comparativo entre as categorias avaliadas, bem como uma tabela contendo os resultados obtidos em

cada item da auto-avaliação docente, com a respectiva média por item e a média final. Nesta tabela os dados foram sistematizados em duas escalas, sendo: zero a quatro (0 – 4) correspondendo ao padrão de preenchimento do formulário, e a sua conversão para a escala de zero a dez (0 – 10).

Gráfico 2 – Dados comparativos entre as categorias de avaliação

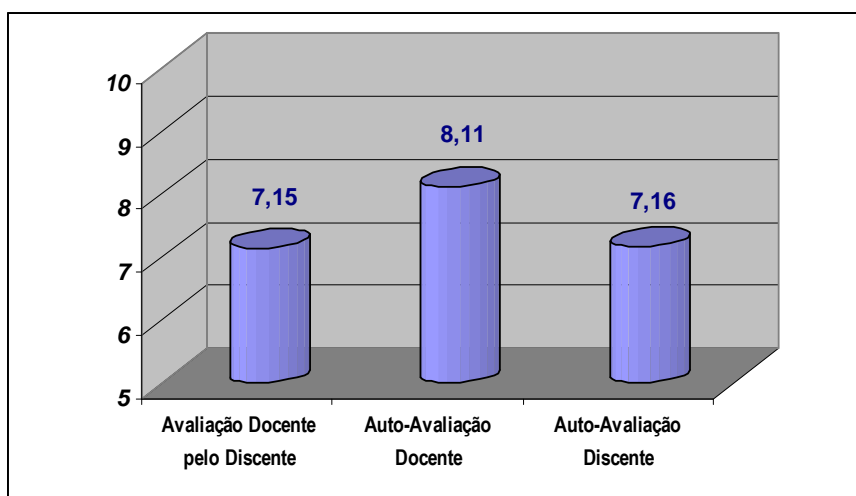


Tabela 14 – Resultados obtidos em cada item da auto-avaliação docente

ITEM	INDICADORES	ESCALA (0 - 4)	ESCALA 0-10
ATIVIDADES COLETIVAS DO CURSO			
01	O meu comprometimento com a realização das atividades propostas pelo colegiado de curso foi:	3,43	8,56
02	Considero minha participação nas reuniões de planejamento:	2,98	7,44
03	Considero minha participação nas reuniões de colegiado de curso:	3,13	7,81
CONTRATO DE TRABALHO			
04	A minha pontualidade no início das aulas foi:	3,68	9,19
05	A minha pontualidade no término das aulas foi:	3,53	8,81
06	A minha assiduidade às aulas foi:	3,80	9,50
07	A minha disponibilidade para atender os alunos fora do horário de aula foi:	3,30	8,25
08	A minha disponibilidade de ampliação de carga horária é:	3,18	7,94
09	O meu cumprimento dos prazos estipulados pela secretaria acadêmica, para entrega de livros de chamadas e notas é:	3,75	9,38
TRABALHO DOCENTE			
10	A minha dedicação para cumprir o proposto no "contrato didático"/plano de ensino foi:	3,38	8,44
11	A minha satisfação com a ação docente que desenvolvi foi:	2,98	7,44
12	O meu processo de apresentação do plano de ensino foi:	3,08	7,69
13	O meu comprometimento em elaborar o planejamento da minha disciplina foi:	3,30	8,25
14	Houve coerência entre o desenvolvimento das aulas e os elementos curriculares como:		
	Objetivos	3,35	8,38
	Conteúdos	3,50	8,75
	Metodologia	3,18	7,94
	Avaliação	3,28	8,19
15	O meu conhecimento em trabalhar com os recursos áudio-visuais disponíveis na instituição foi:	3,03	7,56
16	A minha satisfação em relação ao aprendizado dos meus alunos foi:	2,70	6,75
17	O meu conhecimento a respeito do projeto pedagógico do(s) curso(s) em que atuo é:	2,83	7,06
18	A metodologia usada em minhas aulas evidenciou uma concepção ativa de aprendizagem:	2,93	7,31
19	Introduzo inovações pedagógicas em minha atuação docente:	3,10	7,75
20	A atualização das minhas leituras em relação à(s) disciplina(s) que leciono é:	3,35	8,38
21	Oportunizo de forma igualitária, aos alunos, a participação em minhas aulas:	3,38	8,44
22	O processo de apresentação do plano de ensino aos meus alunos foi:	3,28	8,19
23	O meu conhecimento das diretrizes curriculares para elaboração do plano de ensino foi:	2,90	7,25
24	A contribuição das diretrizes curriculares para a elaboração do meu plano de ensino foi:	2,83	7,06
25	Os critérios de avaliação da minha disciplina foram apresentados aos alunos :	3,35	8,38
26	O meu retorno das avaliações aos alunos foi:	3,25	8,13
27	A minha análise dos resultados da avaliação e a aplicação de estratégias para melhorias do desempenho dos meus alunos foi:	3,03	7,56
RELAÇÕES INTERPESSOAIS			
28	A minha relação com os acadêmicos foi:	3,40	8,50
29	A minha relação com o(a) coordenador(a) de curso foi:	3,68	9,19
30	A relação com meus colegas foi:	3,60	9,00
31	O meu trabalho em equipe para melhorar o desempenho dos alunos foi:	3,10	7,75
32	O meu interesse em compartilhar experiências com os colegas foi:	3,13	7,81
RELAÇÕES INSTITUCIONAIS			
33	Considero minha participação nos encontros pedagógicos:	3,23	8,06
34	A minha participação nos programas institucionais que apoiam os processos de ensino e aprendizagem foi:	3,10	7,75
35	A minha satisfação em relação ao ambiente de trabalho foi:	3,40	8,50
36	O meu interesse em participar dos projetos de formação continuada, ofertados pela instituição foi:	3,23	8,06

MÉDIA FINAL DA AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE ==> 3,24 8,11

Na leitura inicial dos dados obtidos pelo processo avaliativo na Faculdade de Pato Branco – FADEP, no âmbito da avaliação do docente pelo discente, durante o período do segundo semestre de 2001 ao primeiro semestre de 2003, observou-se que os aspectos referentes à metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi o indicador menos pontuado na escala de zero a dez. Assim, no segundo semestre de 2001 a média obtida por todos os cursos, neste item, foi de 7,86. No primeiro semestre de 2002, este mesmo indicador continua tendo a menor avaliação, ou seja, 7,74. Na avaliação do segundo semestre de 2002, a média deste item correspondeu a 7,94. Já no primeiro semestre de 2003, este item obteve uma média de 7,87.

Observa-se também, que no mesmo período, o processo avaliativo revelou que os dois itens melhores pontuados na escala de zero a dez, foi a pontualidade do docente e o domínio (conhecimento da matéria) e sua contextualização com a realidade profissional, obtendo a média de 8,71 para o item da pontualidade e 8,60, para o quesito de domínio (conhecimento).

Já no processo avaliativo do segundo semestre de 2003, utilizando-se o novo instrumento de avaliação, o item diagnosticado com a menor pontuação foi o relacionado ao aproveitamento do tempo em sala de aula, com uma média de 6,86. Em contrapartida, os itens com melhores desempenhos continuou sendo o referente à pontualidade do professor com média 8,01 e o item que solicitava a percepção do aluno sobre a coerência entre os conteúdos discutidos em sala de aula com os conteúdos solicitados nas avaliações, pontuado com a média 7,40.

Em relação aos indicadores que se reportavam à estruturação didático-pedagógica do curso, o item menos pontuado foi o que se referia a se o aluno tinha

conhecimento do projeto pedagógico do seu curso, com uma média de 6,42 e no aspecto que avaliava a atuação do discente, constatou-se que o menor indicador é o que se refere à participação das atividades extra-curriculares e eventos promovidos, com a média de 6,28.

Na categoria da auto-avaliação docente realizada no segundo semestre de 2003, ficou evidenciado que o item com menor avaliação foi o correspondente à satisfação do professor em relação ao aprendizado dos alunos, com uma média de 6,75. Os itens avaliados de forma mais satisfatória pelos docentes foram a questão da sua assiduidade com 9,50 de média e o indicador que avaliava a coerência entre o desenvolvimento das aulas e os conteúdos trabalhados, com média de 8,75.

De forma geral, os instrumentos aplicados no processo avaliativo do segundo semestre de 2003 permitem observar que as médias resultantes da avaliação docente pelo discente (7,15), auto-avaliação discente (7,16) e auto-avaliação docente (8,11), possuem uma aproximação entre os resultados, com uma pequena variação positiva para a auto-avaliação docente.

Também integram a cultura avaliativa da FADEP os encontros pedagógicos, que são programados semestralmente, a partir de um projeto de formação continuada, conforme resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, COSEPE, de número 027/01.

A avaliação formal dos professores, inserida no contexto da Avaliação Institucional, tem sua finalidade centrada na perspectiva de sua função formadora, ou seja, ser elemento propulsor do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e da própria melhoria da qualidade do ensino.

No processo avaliativo do segundo semestre de 2003, o conjunto de aspectos avaliados estão consideravelmente melhores, tanto na visão dos docentes quanto na visão dos discentes. Sendo estabelecidas, nesse momento, metas que permitam a melhora institucional:

- quanto ao aproveitamento do tempo em sala de aula;
- em relação à coerência entre os conteúdos discutidos em sala de aula e os conteúdos solicitados nas avaliações;
- conhecimento do projeto pedagógico do seu curso;
- satisfação do professor em relação ao aprendizado dos alunos;
- participação em atividades extra-curriculares e eventos promovidos.

5. A MELHORIA DA QUALIDADE INSTITUCIONAL COMO RESULTADO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação institucional como estratégia aplicada na gestão institucional, contribui significativamente na melhora da qualidade da instituição, pois as informações produzidas tanto na avaliação externa, quanto na avaliação interna, permitem que as decisões mais focadas na singularidade institucional.

O processo de avaliação institucional investigado, integrando as ações da avaliação externa, da avaliação interna e da meta-avaliação, permitiu verificar a efetivação dos indicadores de qualidade dos serviços prestados na área do ensino superior da FADEP. Na tentativa de propor questões capazes de elucidar os aspectos fundamentais do processo de avaliação institucional, suas implicações na gestão institucional e sua dinâmica formadora, a FADEP vem desenvolvendo o seu projeto de avaliação institucional.

Os procedimentos e instrumentos de avaliação são construídos na perspectiva de um trabalho socialmente relevante para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e das práticas administrativas, priorizando o princípio da participação.

O estudo, relatado neste trabalho, caracterizou-se como um processo de diagnóstico que analisou as informações decorrentes dos procedimentos de avaliação externa e interna, na melhora da qualidade institucional da FADEP. Essa melhora institucional foi perceptível a partir da possibilidade de se tomarem decisões pautadas nos dados revelados pelo processo de avaliação.

A avaliação institucional construída no espaço da FADEP projetou encaminhamentos que orientaram a tomada de decisão, bem como uma projeção de

futuro a partir dos seus resultados, configurando-se uma interdependência das informações, oriundas dos procedimentos de **avaliação externa**, caracterizada pela ACE – Avaliação das Condições de Ensino, possibilitando subsídios para uma avaliação interna e conseqüentemente para a meta-avaliação.

É possível, então, responder ao problema de pesquisa que orientou a reflexão desenvolvida na construção desta dissertação: **Quais as contribuições das informações oriundas dos procedimentos de avaliação externa e da avaliação interna no processo de tomada de decisão para o desenvolvimento da qualidade institucional?**

Dentre as metas estipuladas pela instituição, a partir do que foi diagnosticado na avaliação externa, as decisões tomadas pela FADEP resultaram nas seguintes ações de caráter administrativo, pedagógico e de infra-estrutura, visando a melhor qualificação do seu projeto institucional:

Resultados relacionados ao ensino na graduação:

- Reconhecimento de oito dos seus dez cursos de graduação que estavam até então, apenas autorizados, sendo que os mesmos obtiveram conceitos de padrões de qualidade compatíveis com as diretrizes curriculares exigidas pelo Ministério da Educação e Cultura.
- Expansão da oferta de seus cursos de graduação em atendimento às demandas tecnológicas e sociais da região sudoeste do Paraná.

Resultados relacionados à Pós Graduação e Pesquisa:

- Implantação de programas de pós-graduação *lato sensu* e linhas de pesquisa nos colegiados de cursos, continuando a projetar a pós-graduação *stricto sensu*;
- Edição, sob responsabilidade do curso de Comunicação Social da Revista In Pauta, possibilitando a publicação dos seus docentes, abrangendo uma característica interdisciplinar;
- Estímulo ao fortalecimento do Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Práticas Pedagógicas –NEIPP;

- Implementação e fortalecimento das atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas Empresariais e Gerenciais – NEPEG;
- Implantação do Núcleo de Estudos e Pesquisas na área da Saúde – NEPAS;
- Implantação das atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas na área da Educação Física;

Resultados relacionados à Extensão e Prestação de Serviços:

- Implantação de programas e atividades de extensão, como a Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI, atendendo atualmente 150 idosos, tendo como requisito para participação, a idade mínima de 55 anos. O projeto Campus da Saúde, atendendo a comunidade dos bairros do município, através de intervenções e procedimentos de prevenção às doenças;
- Parcerias firmadas com órgãos públicos e privados, para dinamização dos projetos mencionados anteriormente;
- Contribuição com a prestação de serviços às empresas privadas, ao setor público e à comunidade, auxiliando na elaboração e execução de projetos, intensificando a presença da instituição no contexto regional.

Resultados relacionados aos Recursos Humanos:

- Instituição de políticas de contratação de corpo docente qualificado, priorizando a titulação mínima de mestre, sendo que atualmente a instituição conta com um percentual de 42% de mestres e doutores em seu quadro de docentes;
- Qualificação de seu quadro gerencial e de apoio técnico-administrativo, através de cursos de capacitação.

Resultados relacionados à Infra-Estrutura e Gestão:

- Ampliação de sua infra-estrutura física e tecnológica, procurando atender as necessidades das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Reconfiguração do sistema dos serviços da biblioteca, ampliando seu espaço-físico, equipamentos e acervo;
- Implantação do Núcleo de Processamentos de Dados para agilizar o domínio da cultura da informação, contratando para tanto, profissionais com formação e qualificação para o setor;
- Construção dos espaços específicos de laboratório de fotografia, das agências experimentais de Jornalismo e Publicidade e Propaganda e dos estúdios de rádio e televisão, para os cursos de Comunicação Social.

Da mesma maneira, as metas estipuladas pela instituição, a partir do que foi diagnosticado na **avaliação interna**, as decisões tomadas pela FADEP resultaram nos seguintes resultados:

Resultados das ações no âmbito do processo ensino-aprendizagem:

- Ampliação dos espaços para discussão coletiva relacionada ao trabalho docente e suas determinações metodológicas, criando, em algumas áreas, grupos de estudos, executando projetos de capacitação para os docentes, abrindo espaços para profissionais visitantes, com o objetivo de os docentes estarem revendo suas práticas pedagógicas;
- A partir de atuação direta da direção pedagógica, abertura de espaços para fortalecer a reflexão pedagógica no espaço dos colegiados de cursos, procurando articular o ementário na perspectiva interdisciplinar e em consonância com o contexto do campo profissional.
- Institucionalização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, através dos seus conselhos superiores, possibilitando a comprovação para os processos de reconhecimento dos cursos.
- Dinamização de espaços culturais e de inserção na comunidade, favorecendo a integração da FADEP no contexto sócio-cultural regional, através de exposições de arte, exibição de peças teatrais, instituição do cine-fórum, pelo curso de Publicidade e Propaganda.
- Estímulo à discussão nos colegiados de cursos, sobre a progressão dos alunos, na perspectiva de um processo de avaliação diagnóstica, formativa e emancipadora, pelo qual os estudantes e professores assumem coletivamente a responsabilidade de um plano progressivo de reflexão e de formação;
- Possibilidade de financiamento para capacitação docente, oportunizando, assim, a melhoria na formação dos seus professores.

Resultados das ações no âmbito da infra-estrutura administrativa e física:

- Institucionalização da assessoria de comunicação social;
- Agilização das formas de comunicação entre os diferentes setores administrativos e a comunidade acadêmica, através da criação de murais informativos, banners indicativos de projetos institucionais, além de proporcionar aos acadêmicos a consulta sobre seu histórico escolar através dos terminais de consulta; criação, através da sua home-page, de canal de comunicação entre o docente e seus alunos, disponibilizando aos mesmos, materiais pedagógicos referente às disciplinas cursadas;
- Reestruturação do setor de recursos audiovisuais, instalação de duas salas de projeção multimídia, com retro-projetor, vídeo-cassete, DVD, TV 29" e aparelho multimídia, sendo que o auditório principal e o mini-auditório também receberam esses equipamentos. Ampliação de dois para seis o número de aparelhos multimídia;

- Redimensionamento do espaço da biblioteca, passando de 580m² para 1.380m², favorecendo a realização de trabalhos em grupo, com a criação de 5 salas de estudos, na biblioteca;
- Ampliação do horário de atendimento da cantina, passando das 18:00 às 22:00 para 7h30min às 23h;
- Incentivo ao Diretório Central dos Estudantes, para qualificar o atendimento à categoria, principalmente nas atividades de apoio à digitação e impressão dos trabalhos acadêmicos, mas a articulação discente ainda não está consolidada;
- Criação da Comissão de Qualidade para fiscalizar os serviços terceirizados da cantina e do xérox, bem como controlar os preços dos produtos e serviços ofertados aos acadêmicos;
- Construção do abrigo de embarque e desembarque dos estudantes próximo ao bloco das salas de aula, possibilitando um espaço específico para os ônibus e as vans que transportam os alunos.

Considerando as repercussões geradas pelo processo de avaliação na tomada de decisão, com vistas ao aperfeiçoamento institucional e à participação da comunidade acadêmica envolvida, constata-se que o processo avaliativo da Faculdade de Pato Branco – FADEP teve considerável evolução em termos de participação dos sujeitos envolvidos (de certa forma justificado pelo aumento de alunos ingressantes na instituição), evolução nos procedimentos que se procurou dar ao encaminhamento das metodologias utilizadas, bem como, dos instrumentos utilizados.

Ao iniciar seu processo de avaliação, ainda em 2001, com a intervenção dos acadêmicos a partir de reuniões com a direção geral, direção pedagógica e coordenações de cursos, a FADEP estava proporcionando à sua comunidade, a oportunidade de melhorar suas ações educacionais, tanto de âmbito pedagógico, quanto administrativo e de infra-estrutura.

As observações dos limites e das possibilidades apontadas pelos alunos em suas intervenções, num primeiro momento, deram à instituição a visibilidade para se buscar melhorias nas ações dos docentes e nas decisões administrativas.

Embora essas observações, na maioria das vezes se apresentassem apenas como situações constatadas, sem apontar possíveis sugestões, as mesmas permitiram à Direção Geral, Direção Pedagógica e Coordenações, dar encaminhamentos para a solução de problemas estruturais e metodológicos apontados durante as indicações dos alunos. Tais indagações puderam ser evidenciadas no segundo momento da avaliação, especificamente no primeiro semestre de 2002, quando os próprios alunos se manifestaram apontando algumas melhorias que, pelos resultados, se tornaram explícitas, como por exemplo, o desempenho dos professores avaliados.

Através do processo avaliativo da FADEP, com as observações dos limites apontados, constatou-se uma intensa mobilização por parte dos docentes que buscaram, a partir dos diagnósticos obtidos e da verificação dos seus limites no âmbito pedagógico, uma maior capacitação através da participação em cursos, seminários e congressos, buscando uma melhora no seu desempenho em sala de aula. Neste sentido, deve-se considerar que a avaliação trouxe significativas contribuições não só para os docentes, mas principalmente para os alunos, os maiores beneficiados, pois a mudança refletiu diretamente na atuação do professor em sala de aula.

Ficou evidenciado, porém, que nem todos os docentes tiveram a mesma sensibilização. Alguns ficaram, no início, indiferentes aos diagnósticos apresentados, numa demonstração de descrédito do processo avaliativo. Nestes casos a instituição

definiu que os coordenadores de cursos fizessem um acompanhamento mais próximo desses professores, na tentativa de sensibilizá-los da necessidade de mudança visando à melhora do desempenho dos mesmos em sala de aula. A política da instituição é de oferecer subsídios aos seus docentes para que consigam melhorar seu desempenho.

Compreende-se também, no caminho metodológico, que não é suficiente levantar um conjunto de dados, aplicar questionários, produzir relatórios. O relevante e fundamental nessa investigação é construir respostas às perguntas que demarcam a qualidade acadêmica e científica do desempenho institucional nos cursos de graduação.

Neste sentido, o conhecimento construído na trajetória da Avaliação Institucional da FADEP permite contribuir para a construção de um processo conceitual e metodológico de avaliação institucional.

Em síntese, o processo de avaliação institucional da Faculdade de Pato Branco – FADEP indica etapas interdependentes e articuladas, visando conhecer as condições existentes e necessárias para assegurar a legitimação social da instituição.

A participação da comunidade acadêmica valorizou significativamente o processo de avaliação interna, e conseqüentemente, a auto-avaliação na instituição, tendo presente às observações e indicações dos avaliadores externos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o projeto de avaliação institucional da FADEP foi pautado no princípio da participação, envolvendo a comunidade acadêmica de forma a comprometê-la, buscando aperfeiçoar o processo na medida em que eles atuem como partícipes no processo de desenvolvimento institucional,

destacando a observação de Dias Sobrinho de que “o sentido educativo da avaliação se potencia ainda mais quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa”. (2003 p. 177).

A avaliação docente realizada na FADEP desencadeou a discussão coletiva sobre a necessidade de avaliar os demais setores e funções da instituição. O resultado desse debate provocou a criação, na instituição, de um grupo de trabalho integrado por dirigentes, representantes dos coordenadores de cursos, dos docentes, dos discentes e dos técnicos administrativos. Este grupo de trabalho, a partir de reuniões quinzenais, desencadeou um processo de construção de um amplo diagnóstico institucional, contemplando as diferentes dimensões institucionais. Deste trabalho resultou um instrumento avaliativo abrangendo todos os setores e funções da instituição, atendendo ao princípio da totalidade apontado como princípio avaliativo.

A cultura da avaliação se desenvolve e se fortalece mediante vivência coletiva de um processo da avaliação institucional continuada. Tal cultura, por sua vez, favorece tanto o desenvolvimento das pessoas que integram o universo institucional, quanto o aperfeiçoamento do fazer acadêmico, no cotidiano das atividades fim e atividades-meio da instituição educacional.

Para dar continuidade ao processo avaliativo na instituição e atendendo as determinações da legislação inseridas nas políticas públicas, relativas à avaliação institucional na FADEP, foi constituída, através da Portaria nº 05/2004, (Gabinete da Direção), de 28 de maio de 2004, a Comissão Própria de Avaliação – CPA, que terá a incumbência de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Nesta perspectiva, a Avaliação Institucional integra o conjunto dos processos de formação humana de caráter contínuo e transformador, pelo qual a Instituição de Ensino Superior busca legitimar e melhorar continuamente a sua missão social.

O conhecimento construído ao longo da experiência do processo de avaliação permitiu o aperfeiçoamento do projeto em desenvolvimento, realizando-se a meta-avaliação. Neste sentido foram aperfeiçoados os procedimentos e os instrumentos avaliativos, contribuindo para o aprimoramento dos pressupostos conceituais e metodológicos na construção coletiva e continuada do projeto de avaliação institucional. O projeto, enquanto processo de conhecimento da realidade institucional, está sempre em movimento, em constante aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ANGULO RASCO, J. F. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 73-94.

ARANHA, M. L de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARREIRA, M. C. R. N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2000.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BELLONI, I. et all. Avaliação institucional da universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 87-113.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. Lei 2.026/93, Brasília: MEC.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61**. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.540/68**. Brasília: MEC, 1968.

_____. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **SINAES. Lei 10.864**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Lei Nº 10.861/2004**. Brasília: MEC.

_____. **Comissão Especial de Avaliação**. Brasília: MEC, 2003

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

_____. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. Prefácio. In: PAULA, M. de F. de. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentia universitária.** Florianópolis: Insular, 2002b.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: SP, Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público:** a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

ESTEFANÍA, J. L. & LÓPEZ, J. **Evaluación interna del centro y calidad educativa:** estrategias e instrumentos. Madri: Editorial CCS, 2001.

GREGO, S. M. D. A meta avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. p. 91-121.

INEP, Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Senso da Educação Superior 2003.** Brasília, DF, MEC, 2004 .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1995.

PAULA, M. de F. de. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentia universitária.** Florianópolis: Insular, 2002.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANIERI, N. B. **A educação superior, direito e estado:** na lei de diretrizes e bases (Lei Nº 9.394/96). São Paulo: EdUSP, 2000.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO (Orgs.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p.37-51.

RISTOFF, D. I. Políticas para a Educação Superior no Brasil: deselitização e desprivatização. In: ZAINKO, M. A. S. & GISI, M. L. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003, p. 249-263.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SIMÕES, Gonçalo A. G. **A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica**. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SIMONS, H. **A avaliação e reforma das escolas**. In: ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

SIQUEIRA, M. M. Avaliação docente: implicações éticas. In **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, vol. 7, n. 1, p. 97-105, mar./ 2002.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

ZAINKO, M. A. S. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In FERREIRA, N.S.C. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Instrumento de avaliação do docente pelo discente (1ª fase)	142
Anexo 2 - Instrumento de avaliação do docente pelo discente (2ª fase)	143
Anexo 3 - Instrumento de auto-avaliação docente.....	145

ANEXO 1 – Instrumento de avaliação do docente pelo discente (1ª fase)

FACULDADE DE PATO BRANCO
 SETOR: DIREÇÃO PEDAGÓGICA
 APOIO TÉCNICO: NÚCLEO DE PROCESSAMENTO DE DADOS

Curso: NOME DO CURSO
Disciplina: NOME DA DISCIPLINA
Professor: NOME DO PROFESSOR

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
<u>AVALIAÇÃO DO PROFESSOR:</u>				
01 - O domínio (conhecimento) da matéria demonstrado pelo(a) professor(a) e sua contextualização com a realidade profissional foi:				
02 - O planejamento do professor em suas aulas foi:				
03 - A metodologia (didática) com que o professor conduziu suas aulas foi:				
04 - A clareza das explicações dadas pelo(a) professor(a):				
05 - A motivação (entusiasmo) do(a) professor(a) durante as aulas foi:				
06 - O relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma foi:				
07 - A atenção do(a) professor(a) para responder às perguntas dos alunos foi:				
08 - A pontualidade do(a) professor(a) (quando do início e término das aulas) foi:				
09 - O desempenho do(a) professor(a) no geral foi:				
<u>AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA:</u>				
10 - A atualidade do programa da disciplina foi:				
11 - Os objetivos propostos no plano de ensino foram:				
12 - A seqüência dos conteúdos da disciplina foi:				
13 - A relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas foi:				
14 - O material didático e a bibliografia indicados aos alunos foram:				
15 - O processo de avaliação da aprendizagem utilizado na disciplina foi:				
<u>AUTO-AVALIAÇÃO:</u>				
16 - A sua motivação para assistir às aulas do(a) professor(a) foi:				
17 - A sua freqüência e pontualidade às aulas foram:				
18 - A sua disponibilidade de tempo para dedicar-se a disciplina foi:				
19 - A sua cooperação e responsabilidade nas atividades em grupo foram:				
20 - O cumprimento das tarefas nesta disciplina foi:				
21 - O seu nível de aproveitamento da disciplina como um todo foi:				

ANEXO 2 – Instrumento de avaliação do docente pelo discente (2ª fase)

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA 2º SEMESTRE 2003

Curso: CURSO - PERÍODO
Disciplina: NOME DA DISCIPLINA
Professor: NOME DO PROFESSOR

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Neste campo é inserido o objetivo geral da disciplina a ser avaliada.

Prezado Acadêmico: Atribua uma nota a cada questão, utilizando a seguinte legenda:

Nenhum / nada (0) pouco (1) razoavelmente (2) totalmente (3)

PARTE I - Questões Objetivas:

	NOTA
1 . Você conhece o projeto pedagógico do seu curso? -----	
2. Você percebe uma articulação desta disciplina com as demais disciplinas deste período? -----	
3. E com disciplinas de períodos anteriores? -----	
4. Com qual em especial? (Utilize o espaço da parte II para relatar essa opção)	
5. E com a realidade de mercado? -----	
6. Você é assíduo nesta disciplina? -----	
7. É pontual? -----	
8. E seu professor, é assíduo? -----	
9. É pontual? -----	
10. Você conseguiu ter clareza dos objetivos de cada tópico / conteúdo que foi trabalhado? -----	
11. Você considera que o curso oferece oportunidade de "resolução de problemas"? -----	
12. Você considera que as aulas desta disciplina contribuem para a sua formação profissional? -----	
13. Você considera que o tempo de aula é adequadamente aproveitado? -----	
14. A apresentação dos conteúdos nas aulas é bem conduzida pelo professor ? -----	
15. Há incentivo, por parte do professor, de desenvolvimento de espírito de equipe e do trabalho em grupo?	
16. Você trabalha em grupo com seus colegas com regularidade? -----	

17. O professor exige / solicita leitura de textos (ou outro material) relacionado ao assunto que está sendo discutido? -----	
18. Você achou útil a bibliografia sugerida pelo professor? -----	
19. Ela é de fácil acesso? -----	
20. Você buscou informações em fontes de pesquisa disponíveis (biblioteca, internet,...) sobre os temas da disciplina? -----	
21. As avaliações centraram-se em situações problemas referentes a sua área de formação? -----	
22. Você sentiu que as avaliações exigiram mais raciocínio lógico e espírito crítico que memorização? -----	
23. Há coerência entre os conteúdos discutidos em sala com os solicitados nas avaliações? -----	
24. O conjunto de instrumentos (provas, resenhas, trabalhos) usados, no seu modo de ver é adequado para avaliar seu progresso na disciplina? -----	
25. Os trabalhos solicitados são corrigidos e os erros e acertos comentados? -----	
26. Você sentiu que as avaliações foram momentos de aprendizado? -----	
27. Você considera que melhorou seu espírito crítico e incorporou valores éticos a partir desta disciplina? ----	
28. A convivência em sala de aula lhe possibilitou ampliar sua capacidade de "viver junto" ? -----	
29. Você participou de atividades extra-curriculares e eventos promovidos por esta disciplina? -----	
30. Eles foram importantes à sua formação? -----	
31. Você poderia dizer que melhorou sua capacidade de "aprender a aprender" (buscar conhecimento), capacitando-se para continuar aprendendo depois de formado? -----	
32. Você considera que, em relação ao início desta disciplina, você ampliou seus conhecimentos sobre os temas abordados ? -----	
33. A disciplina correspondeu à sua expectativa? -----	
34. Que nota você daria a esta disciplina? (utilize a mesma legenda: 0 - 1 - 2 ou 3) -----	

PARTE II - Digite na caixa de texto abaixo, a disciplina solicitada na questão 4, e se considerar necessário, use este espaço para complementar alguma informação:

ANEXO 3 – Instrumento de auto-avaliação docente

FACULDADE DE PATO BRANCO – FADEP

Prezado(a) Professor(a):

Dando continuidade às políticas de Avaliação Institucional da FADEP, apresentamos o presente instrumento de auto-avaliação, considerando que a sua participação é imprescindível para a garantia dos objetivos de uma avaliação diagnóstica e formativa, buscando identificar limites e possibilidades, para os parâmetros de qualidade de ensino, desejados por nossa instituição.

Contando com a sua pronta colaboração no preenchimento deste instrumento, desde já, agradecemos.

Direção Geral

INSTRUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE – 2º Semestre/2003

1. Dados de Identificação :

Curso(s) em que atua: _____

Idade: _____

Tempo de Magistério no Ensino Superior: _____

Sexo: _____ Titulação: _____

Exerce outra profissão: () sim () não - Qual? _____

2. Escala de valores:

O referido instrumento apresenta uma escala de valores dentre os quais, o(a) professor(a) assinalará a opção que julgar adequada à sua situação enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, referentes ao 2º semestre do ano de 2003.

1) Insuficiente; 2) Regular; 3) Bom; 4) Ótimo

ITEM	INDICADORES	ESCALA	
ATIVIDADES COLETIVAS DO CURSO			
01	O meu comprometimento com a realização das atividades propostas pelo colegiado de curso foi:	1 2 3 4	
02	Considero minha participação nas reuniões de planejamento:	1 2 3 4	
03	Considero minha participação nas reuniões de colegiado de curso:	1 2 3 4	
CONTRATO DE TRABALHO			
04	A minha pontualidade no início das aulas foi:	1 2 3 4	
05	A minha pontualidade no término das aulas foi:	1 2 3 4	
06	A minha assiduidade às aulas foi:	1 2 3 4	
07	A minha disponibilidade para atender os alunos fora do horário de aula foi:	1 2 3 4	
08	A minha disponibilidade de ampliação de carga horária é:	1 2 3 4	
09	O meu cumprimento dos prazos estipulados pela secretaria acadêmica, para entrega de livros de chamadas e notas é:	1 2 3 4	
TRABALHO DOCENTE			
10	A minha dedicação para cumprir o proposto no "contrato didático"/plano de ensino foi:	1 2 3 4	
11	A minha satisfação com a ação docente que desenvolvi foi:	1 2 3 4	
12	O meu processo de apresentação do plano de ensino foi:	1 2 3 4	
13	O meu comprometimento em elaborar o planejamento da minha disciplina foi:	1 2 3 4	
14	Houve coerência entre o desenvolvimento das aulas e os elementos curriculares como:	Objetivos	1 2 3 4
		Conteúdos	1 2 3 4
		Metodologia	1 2 3 4
		Avaliação	1 2 3 4
15	O meu conhecimento em trabalhar com os recursos áudio-visuais disponíveis na instituição foi:	1 2 3 4	
16	A minha satisfação em relação ao aprendizado dos meus alunos foi:	1 2 3 4	
17	O meu conhecimento a respeito do projeto pedagógico do(s) curso(s) em que atuo é:	1 2 3 4	

18	A metodologia usada em minhas aulas evidenciou uma concepção ativa de aprendizagem:	1 2 3 4
19	Introduzo inovações pedagógicas em minha atuação docente:	1 2 3 4
20	A atualização das minhas leituras em relação à(s) disciplina(s) que leciono é:	1 2 3 4
21	Oportunizo de forma igualitária, aos alunos, a participação em minhas aulas:	1 2 3 4
22	O processo de apresentação do plano de ensino aos meus alunos foi:	1 2 3 4
23	O meu conhecimento das diretrizes curriculares para elaboração do plano de ensino foi:	1 2 3 4
24	A contribuição das diretrizes curriculares para a elaboração do meu plano de ensino foi:	1 2 3 4
25	Os critérios de avaliação da minha disciplina foram apresentados aos alunos :	1 2 3 4
26	O meu retorno das avaliações aos alunos foi:	1 2 3 4
27	A minha análise dos resultados da avaliação e a aplicação de estratégias para melhorias do desempenho dos meus alunos foi:	1 2 3 4
RELAÇÕES INTERPESSOAIS		1 2 3 4
28	A minha relação com os acadêmicos foi:	1 2 3 4
29	A minha relação com o(a) coordenador(a) de curso foi:	1 2 3 4
30	A relação com meus colegas foi:	1 2 3 4
31	O meu trabalho em equipe para melhorar o desempenho dos alunos foi:	1 2 3 4
32	O meu interesse em compartilhar experiências com os colegas foi:	1 2 3 4
RELAÇÕES INSTITUCIONAIS		1 2 3 4
33	Considero minha participação nos encontros pedagógicos:	1 2 3 4
34	A minha participação nos programas institucionais que apóiam os processos de ensino e aprendizagem foi:	1 2 3 4
35	A minha satisfação em relação ao ambiente de trabalho foi:	1 2 3 4
36	O meu interesse em participar dos projetos de formação continuada, ofertados pela instituição foi:	1 2 3 4

O espaço a seguir, poderá ser utilizado para informações ou sugestões que considerarem necessárias:
