PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ELIZABETH ROCHA KRÜGER

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

CURITIBA
2006

ELIZABETH ROCHA KRÜGER

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª Dra. Ana Maria Eyng.

CURITIBA
2006

Krüger, Elizabeth Rocha
K94a Avaliação institucional como subsídio para a formação continuada do
2006 professor / Elizabeth Rocha Krüger ; orientadora, Ana Maria Eyng. – 2006.
vi, 103 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006
Inclui bibliografia

1. Avaliação educacional. 2. Professores – Formação. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.26
371.12

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 434

DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Elisabeth Rocha krüger

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois e seis, reuniu-se no Auditório Thomas Morus - 2º andar, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, Prof. Dr. Guilherme Marback Neto e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti para examinar a Dissertação da candidata Elisabeth Rocha krüger, ano de ingresso 2004, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "*A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO SUBSIDIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR*", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng _____

Convidado Externo:
Prof. Dr. Guilherme Marback Neto Guilherme Marback Neto

Convidado Interno:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti _____

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens
Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho CEP 80215 901 Curitiba Paraná Brasil
Caixa Postal 17315 CEP 80242 980 Tel.: (41) 3271 1564 Telefax: (41) 3271 1618 www.pucpr.br

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, pela parceria!

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Eyng que, com muito carinho e paciência, me conduziu à luz deste caminho, nem sempre sereno;

Aos meus amados filhos e neta, Vanessa, Rafael, Eduardo e Giovanna, pela compreensão nos momentos de ausência;

Aos professores colegas, em especial ao Professor Doutor Iglê Santos Pequeno, pelo apoio constante e contribuições reflexivas sempre pontuais;

Aos colegas e amigos de mestrado, que muito me incentivaram, nos momentos de desânimo, destacando Marcelo e Eduardo;

E à querida Márcia de Pádua, cuja colaboração foi imprescindível para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado tem como **tema** a avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior - IES. Na delimitação do tema a investigação enfoca a avaliação institucional no contexto da auto-avaliação ou Avaliação Interna. A importância do desenvolvimento desta pesquisa está na análise dos resultados obtidos na Avaliação Institucional como subsídio para as políticas de pessoal, mais especificamente a formação continuada dos professores, e, por conseqüência, na melhoria da qualidade das IES. Pode-se proporcionar uma reflexão sobre a avaliação institucional como forma de subsidiar a formação continuada dos docentes, nas IES investigadas. Nessa análise se considera a avaliação do professor como um instrumento para a formação continuada, pois os resultados da avaliação permitem a atualização do seu conhecimento. O sistema de avaliação vai delineando para a educação superior os perfis organizacionais adequados, produtividade acadêmica satisfatória e o modelo de formação profissional ajustado às exigências do mercado de trabalho. Nesse modelo, pode-se refletir que o sistema de avaliação reconstitui as instituições e instrui os professores para um novo desempenho. Sob a ótica do papel do docente é focada a cultura de antecipação como meio de planejar o futuro e antever as mudanças. A avaliação propõe uma mudança de comportamento, ou melhor, de cultura individual e coletiva que invocará em uma cultura de antecipação. Neste prisma pressupõe-se a avaliação como meio de melhoria institucional. Por conseqüência, o professor como elemento da difusão do conhecimento poderá construir gradativamente uma prática educacional que propicie a melhoria da sociedade. Como alicerce do trabalho fundamentaram-se na legislação, LDB e SINAES bem como na contribuição de Dias Sobrinho (1998, p.6) com “a definição dos objetivos específicos de cada IES” e com” a toda avaliação corresponde a uma certa concepção de educação que por sua vez está integrada a uma idéia e sociedade”; Juliatto (2005,p.194),com “os objetivos claros e critérios definidos para julgar o relativo sucesso ou fracasso”, Eyng (2004,p.41) e “a cultura de antecipação”; Robbins (2003,p.499) “ sistemas abertos as IES e sistemas fechados ; Dutra(2004,p.17)com “ saímos da era do controle para a do desenvolvimento mútuo, desenvolve a instituição e desenvolvem as pessoas”; Behrens (1996,p.229) com a “proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja docentes envolvidos ,competentes e em busca de qualidade”.

Palavras-Chave: Educação, Avaliação, Formação Continuada.

ABSTRACT

This master's research dissertation work has as its **theme** the institutional evaluation in the Instituições de Ensino Superior – IES. Within the theme's delimitation the investigation focuses the institutional evaluation in the context of the self-evaluation or Internal Evaluation. The importance of the development of this research is found in the analysis of the results obtained from the Institutional Evaluation as a resource for personnel politics, more specifically continuous education of teachers, and consequently the improvement of the quality of the IES. A reflection about the institutional evaluation can be provided as a means of supporting the continuous education of scholars in the researched IES. In this analysis the evaluation of the professor is considered as a tool for the continuous education because the results of the evaluation allow the updating of the professor's knowledge. The evaluation system describes to the higher education the adequate organizational profiles, satisfactory academic productivity, and the model of the professional education adjusted to the work market needs. Through this model one can think that the evaluation system rebuild institutions and teach scholars a new performance. Under the point of view of the scholar's function the culture of the anticipation is focused as a means of planning the future and anticipating changes. The evaluation suggests a change in behavior, or better stating, a change in individual and collective culture which will claim for a culture of anticipation. This point of view presupposes evaluation as a means of institutional improvement. As a consequence the professor as an element of knowledge propagation will be able to gradually build up an educational exercise that provides the improvement of the society. The work was based on the available legislation - LDB, and SINAES - as well as in the contribution of Dias Sobrinho (1998, p.6) with "the definition of the specific objectives of each IES" and with" the all evaluation corresponds to a certain conception of education that in turn is integrated to an idea and society"; Juliatto (2005,p.194),with "the clear objectives and defined criteria to judge the relative success or failure", Eyng (2004,p.41) e "the anticipation culture"; Robbins (2003,p.499) "open systems the IES and systems closed systems; Dutra (2004,p.17) with "we leave the age of the control for the one of the mutual development, it develops the institution and develop the people"; Behrens (1996,p.229) with the "proposal pedagogical with autonomy and creativity tries teaching involved, competent and in quality search".

Word-Key: Education, Evaluation, Continued formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Hierarquia das necessidades de Maslow.....52

FIGURA 02 – Fatores higiênicos de Herzberg..... 53

FIGURA 03 – Finalidades da Avaliação de Desempenho..... 54

FIGURA 04 – Categoria Funcional..... 63

FIGURA 05 – Formação Educacional..... 63

FIGURA 06 – Titulação Acadêmica.....64

FIGURA 07 – Tempo de IES.....65

FIGURA 08 – Anos de experiência na docência..... 65

FIGURA 09 – Quantas IES atuam.....66

FIGURA 10 – A docência é a principal atividade.....66

FIGURA 11 – A outra atividade está na mesma área de interesse.....67

FIGURA 12 – Turno de trabalho.....67

FIGURA 13 – Regime de Trabalho.....68

FIGURA 14 – Participa de grupo de Pesquisa..... 68

FIGURA 15 – Artigos Publicados..... ...69

FIGURA 16 – Quantos livro leu.....70

FIGURA 17 – Quantos eventos participou.....71

FIGURA 18 – Quantas palestras participou.....72

FIGURA 19 – Quantos cursos de extensão participou.....72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Dispositivos Regulamentadores do Ensino Superior.....11

QUADRO 02 – Porcentagem da Amostra.....60

QUADRO 03 – Categoria Funcional e a Formação Acadêmica.....62

QUADRO 04 – Titulação Acadêmica..... 64

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Finalidade da Avaliação.....73

TABELA 02 – Resultado da Avaliação.....78

TABELA 03 – Importância da Formação Continuada.....84
.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional para o Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....01

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....07
2.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil.....07
2.1.1 A legislação e o ensino superior brasileiro.....08
2.2 As Políticas Externas e a Educação Brasileira.....15
2.3 A IES e o contexto do trabalho.....17

3 AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....03
3.1 A concepção de Avaliação: idéias iniciais.....23
3.2 As políticas de Avaliação Institucional.....27
3.2.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.....34
3.3.Etapas da Avaliação institucional.....36
3.3.1 Avaliação Externa.....40

4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....42
4.1 As transformações do trabalho e a relação com a Avaliação..... 42
4.2 A formação continuada dos professores..... 47

5 AVALIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS IES PESQUISADAS.....58
5.1 O levantamento de dados.....58
5.2 Caracterização das IES investigadas.....59
5.3 caracterização dos sujeitos investigados.....60
5.4 A percepção dos sujeitos investigados.....72
5.4.1 As finalidades da avaliação institucional nas IES.....73
5.4.2 A contribuição da avaliação institucional na formação continuada 78
5.4.3 A importância da formação continuada dos docentes.....83
5.5 Avaliação institucional e formação continuada: o que os dados indicam.....88
5.5.1 IES A.....88
5.5.2 IES B.....90
5.5.3 IES C.....91

CONSIDERAÇÕES FINAIS...93

REFERÊNCIAS.....97

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são instituições singulares. Trabalham com o conhecimento, elemento primordial para proporcionar melhores condições sociais O conhecimento é um bem individual para o desenvolvimento da melhoria coletiva. A sociedade contemporânea impõe para a sobrevivência do indivíduo o domínio de conhecimentos cada vez mais complexos.

As IES são instituições que objetivam a formação da educação superior desses indivíduos, assim devem atentar pela constante melhoria de seus colaboradores, em especial os docentes.

A importância deste estudo está na análise dos resultados obtidos com a avaliação institucional, instrumento que fornece subsídios para a formação continuada dos professores, e, por conseqüência, na melhoria da qualidade das Instituições de Ensino Superior - IES. A formação continuada dos professores está determinada no artigo 3º, V, da Lei nº. 10.861/2004, quando indica as políticas de pessoal como uma das dimensões da avaliação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES demonstra em seu Art. 1º– § 1º – que tem por finalidade promover a continuidade e o aprimoramento do processo de melhoria da qualidade do ensino superior, a orientação de expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, 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.

Certo de que o processo avaliativo resulta em informações sobre as IES este estudo objetiva verificar se estes elementos fomentam a formação continuada dos professores.

A globalização cria um cenário de constantes mudanças e desafios, influenciado cada vez mais por fatores de ordem econômica e tecnológica, nos aspectos políticos e sociais. Este panorama acaba propiciando o encurtamento das distâncias geográficas, bem como facilitando o acesso às informações, induzindo as pessoas a, cada vez mais, ampliarem seus conhecimentos, o que, indiscutivelmente se faz indispensável à sobrevivência em uma esfera econômica competitiva.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior devem, incessantemente, se preocupar com a sua função de difusora do saber. É indiscutível a importância das IES na contribuição para a formação do indivíduo.

A sociedade evolui por meio de melhores atitudes de seus cidadãos e estes se modificam pela assimilação de novos e melhores conhecimentos. Portanto a importância das IES vem da instância que alimenta o processo do desenvolvimento da sociedade.

Para a manutenção e o aprimoramento da qualidade destas instituições o Ministério da Educação (MEC) instituiu o SINAES com o propósito de orientar e regulamentar a avaliação institucional das IES.

A presente dissertação tem como tema a Avaliação Institucional. Segundo Belloni (2000, p.15), entende-se a avaliação ”como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas, que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Na delimitação do tema propõe-se investigar a contribuição da avaliação institucional nas políticas de pessoal das IES, focada na formação continuada dos professores, tendo como pressuposto a dimensão indicada no inciso V, do artigo 3º do SINAES:

> Art. 3º. A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:
> [...]
> V - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Em uma visão sistêmica do processo avaliativo tem-se que o desempenho individual do profissional está diretamente relacionado aos resultados alcançados pela instituição. Desta feita, a melhoria de um reflete na do outro, que por sua vez contribui para a melhoria da sociedade, conforme o princípio da totalidade[1], no qual se entende o todo por meio de todas as partes, subpartes e

[1] O princípio da totalidade diz que tudo se relaciona. Não só as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

assim por diante. Na citação de Fernandes (2006, p.5), “por desempenho organizacional entende-se os resultados que uma organização alcança em decorrência de seus esforços”.

Nóvoa (1992, p. 9) ratifica este posicionamento ao citar que “não há ensino de qualidade,nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Em concordância com os autores citados, a formação continuada dos professores é um meio de melhoria da qualidade dos resultados das IES.

Pelas ponderações apresentadas chega-se ao problema da pesquisa: o processo da avaliação institucional contribui para a formação continuada do docente de Administração?

Procurando responder à questão proposta delineou-se o seguinte objetivo geral: analisar de que forma a avaliação institucional pode contribuir na formação continuada dos professores.

E os objetivos específicos são os seguintes: identificar a referência ao tema investigado, nos objetivos da avaliação propostos nos projetos da avaliação institucional das IES; examinar as contribuições dos resultados da avaliação institucional para a formação continuada dos professores; e analisar a relação da formação continuada dos professores com a avaliação institucional, segundo a percepção dos professores e gestores das IES investigadas em relação a essa avaliação.

Para a elucidação do problema de pesquisa e a obtenção dos objetivos propostos, a investigação orientou-se pela abordagem qualitativa. Porém em determinado momento da pesquisa observou-se a possibilidade de analisar também os dados numéricos, constantes no instrumento de pesquisa, o que justifica a utilização da abordagem quantitativa.

A abordagem qualitativa é caracterizada pela possibilidade de conhecer a realidade deste estudo. Conforme Gil (1994,14), pesquisa é uma atividade direcionada para a solução de problemas, através da utilização de processos científicos. Já para Demo (1998, p. 22), a pesquisa “é a atividade básica da ciência”.

”A parte materializa o todo, mas o todo não é a soma das partes, nem é a parte o todo. Busca-se entender os fenômenos e os objetos dentro de uma totalidade concreta, pois nada é isolado. Isolar um fato, fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo” (LEFÈBVRE, *apud* GADOTTI, 1983, p. 25).

Assim, o significado de uma pesquisa, conforme Pádua (2000, p.31) pode ser:

> (...) toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade; é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e oriente melhor nossas ações.

A pesquisa qualitativa será a abordagem adotada para esta dissertação, que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Entre as características da pesquisa qualitativa pode-se citar a objetivação do fenômeno, hierarquização das ações, descrever, compreender, explicar a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis, oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Portela, 2004). A abordagem quantitativa tem suas características na aplicação de questionário padronizado com menos número possível de questões, codificação das questões e o tratamento estatístico dos dados.

A pesquisa de campo é o método de procedimento. Gil (1994, p. 27) relata que ”pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. E segundo Ruiz (1993, p.38), método é o conjunto de etapas e processos a serem atingidos de forma ordenada na investigação dos fatos ou na procura da verdade.

Não obstante existam vários métodos de pesquisa, e a partir do exposto por Lakatos e Marconi (1986, p. 28) "a seleção do instrumental está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado", o método da pesquisa de campo ou pesquisa empírica, segundo Pereira (1999, p.31),

> [...] se caracteriza basicamente pelo contato com os dados no próprio lugar onde eles se manifestam. Neste tipo de pesquisa, podemos contar com alguns procedimentos do tipo: observação, entrevista, análise de materiais, estes, questionários, definição de amostragem, etc.

Este estudo investiga o tema – a relação da avaliação com a formação continuada dos professores nas IES – em três instituições de ensino superior. Pode-se identificar como uma pesquisa de campo, pois encontrar-se-á as informações no próprio local onde se manifestam, ou seja, nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Como forma de levantar dados para responder ao problema de pesquisa, foi utilizada a análise documental, incluindo projetos e relatórios do ano de 2005 relativos às avaliações institucionais de três IES de Curitiba. A pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica; todavia, as fontes que a constituem são documentos e não apenas livros publicados e artigos científicos divulgados.

Para Andrade (2004, p. 29), "a pesquisa documental está fundamentada no levantamento de documentos, escritos ou não [...] A diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica está somente no tipo de documento consultado". As informações obtidas mediante a pesquisa documental foram completadas por meio da aplicação de questionários[2]. Este instrumento é composto por 18 questões objetivas e três abertas.

Este estudo está estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma introdução ao trabalho desenvolvido, através de uma exposição geral do conteúdo, contextualizando-o frente ao cenário atual, justificando o interesse despertado para a pesquisa sobre o tema bem como a definição dos objetivos.

Nos capítulos dois, três e quatro está apresentada a reflexão teórica que fundamentou o desenvolvimento da pesquisa. Esta revisão bibliográfica está apoiada, segundo Gil (1994, p. 14), "na pesquisa elaborada a partir de materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, artigos periódicos e atualmente com material disponível na Internet". O capítulo dois trata da educação superior num diálogo com autores como: Dias Sobrinho (2004, 2002) e Toffler (1987). No capítulo três desenvolve-se a temática da avaliação institucional, mais especificamente a avaliação interna ou auto-avaliação, com apoio de Dias Sobrinho (2004), Ristoff (1999) e Eyng (2004), além da legislação educacional. No quarto capítulo foi desenvolvido o tema sobre as políticas de pessoal - a formação continuada do corpo docente. Os autores que fundamentaram este tema foram: Robbins (2002, 2004),

[2] Conforme Malhotra (2001), não existem princípios científicos que garantam um questionário ótimo ou ideal, sua concepção é uma habilidade que se adquire com experiência. Para chegar à experiência, é preciso passar pela fase de exposição ao conhecimento sobre o assunto.

Ferreira (2003), Nóvoa (1992, 2002), Lacombe (2005), Lucena (2004) e Dutra (2004).

No quinto capítulo é apresentado o levantamento de dados realizado por meio do instrumento de pesquisa e no sexto capítulo são apresentadas as considerações sobre os dados coletados e as reflexões pertinentes.

Este trabalho é justificado na medida em que se acredita que, adotando estratégias de avaliação institucional, conseguir-se-á aprimorar as políticas de pessoal nas IES, mais especificamente a formação continuada dos professores, consolidando essas instituições como de qualidade e socialmente responsáveis.

Antes de decorrer sobre o tema, é pertinente a apresentação do perfil desta investigadora uma vez que a interpretação dos dados é realizada segundo sua ótica. A investigadora trabalha como docente em uma IES no curso de Administração há quase cinco anos. Leciona, atualmente nos cursos de Administração e Comunicação Social nas disciplinas de Comportamento Humano nas Organizações, Princípios de Administração de Pessoas, Administração Estratégica de Pessoas, Gestão de Pessoas. Sua graduação foi em Psicologia e também em Administração, sua especialização compreendeu a Formação de Professores em Educação à Distância e aperfeiçoamento em Formação em Magistério Superior para Pós-Graduados.Atua também como coordenadora e professora na Pós-Graduação no curso de Gestão Estratégica de Pessoas. Trabalhou na Universidade Livre do Esporte do Paraná, área da gestão acadêmica e docência do curso Pós-Médio: Administração Esportiva, e na implantação e coordenação de Pós-Graduação em parceria com UFPR, do curso Administração Esportiva. As experiências referendadas norteiam o olhar desta investigadora, cuja afinidade com a relação docente, discente e instituição de ensino é bem expressiva, o que não caracteriza um olhar novo sobre o cenário investigado.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo apresenta um breve histórico a propósito da educação superior no Brasil. Procurar-se-á indicar as idéias iniciais sobre certas políticas educacionais que influenciaram a atual situação educacional brasileira e a relação das instituições educacionais com o mundo do trabalho.

O objetivo deste capítulo é apresentar, de forma breve, a evolução histórica da educação superior no Brasil, possibilitando um entendimento dos contextos políticos e produtivos do país.

A fundamentação teórica deste capítulo está apoiada em Aranha (1989), Romanelli (2000), Coraggio (1995), Dias Sobrinho (1998; 2002), Dias Sobrinho e Balzan (1995), Toffler (1987) e Brasil (lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), Brasil (10.810/200–Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior–SINAES) e a Constituição Federal de 1988.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A idéia de universidade, segundo Morhy (2001), provém do mundo islâmico da Antiguidade, onde surgiram os madraçais, espécie de escolas que formavam mestres com o objetivo de fortalecer a fé islâmica.

Ao final do século X já havia uma escola de medicina em Salerno, Itália. Com o apoio da Igreja Católica, outras escolas superiores foram criadas, ensinando religião, artes, direito e outros conhecimentos. Estas escolas foram se extinguindo e outras foram surgindo com melhorias e inovações.

No século XIII já estavam implantadas as universidades de Bolonha, Oxford, Pádua, Paris e Montpellier. Estas universidades caracterizavam-se, segundo Charle Verger (1996), como uma

> comunidade autônoma de mestras e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior [...] esse modelo tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo das instituições não universitárias, especialmente as que atuam na complementação de estudos ou educação continuada (p.15)

A história da educação superior no Brasil teve início com a chegada da Família Real Portuguesa, em decorrência da invasão das tropas de Napoleão a

Portugal, que fez com que a corte se transferisse para o Brasil. Foi em razão da instalação da Família Real no Brasil que foram implantadas no país, progressivamente, a Academia da Marinha, a Academia do Exército, a Escola de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Os indivíduos que cursavam essas IES tinham como objetivas a diplomação e a conseqüente ascensão social, pelo direito de assumir postos privilegiados de trabalho (Martins, 1996).

Com o transcorrer dos anos outras instituições foram se instalando pelo território nacional. Em 1827 foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Em 1889, a república se desenvolveu com a criação de 14 escolas superiores. A Universidade de Manaus, criada em 1909, mostrou a força do ciclo da borracha e, em 1912, a Universidade do Paraná surgiu com o ciclo do café. Posteriormente, foram criadas a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e de Minas Gerais, em 1927.

Em 1934, a Universidade de São Paulo–USP e a Universidade de Brasília, em 1961. Após 1964, a reforma universitária assessorada pelos EUA introduz o modelo norte-americano de organização universitária - um projeto "tecnocrático-empresarial" para a universidade.

2.1.1 A legislação e o ensino superior brasileiro

O ensino superior brasileiro, público ou privado, é regido, conforme Schwartzman (2003), por dois principais meios legais: a Constituição Federal de 1988 (art. 207, 208,213 e 218) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), conhecida como LDB, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para cada curso e a lei da Avaliação Institucional (lei 10.861/2004).

No artigo 205 da Constituição Federal consta “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho” (Brasil, 2001).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, regulamentou o funcionamento das universidades existentes no país. A finalidade da educação superior, segundo o citado estatuto, reforçava a formação voltada à habilidade profissional, além de não possibilitar a diversidade de oferta de outros cursos que não fossem, segundo Romanelli (2000, p.134), “cursos formadores de profissionais

para carreiras liberais".

O período compreendido entre 1945, após a queda da ditadura de Getúlio Vargas e o golpe de Estado em 1964, ficou caracterizado pela busca de uma nova democratização do Brasil. A economia voltada para investidores internacionais deixou o mercado brasileiro submisso ao controle internacional.

Em 1968, uma nova legislação educacional – a Lei nº 5540 – contemplou a reforma da educação baseada em acordos firmados entre o MEC e a *United States Agency for Internacional Development* (USAID). Estes acordos visavam auxiliar financeiramente as reformas educacionais necessárias para o contexto do regime militar vigente no Brasil. Conforme Aranha (1989, p. 254).

> [...] 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.

A Lei nº 5.540/68 interferiu muito na atuação do docente, administrativo e discente das IES, inclusive na liberdade de fazer manifestações de cunho político.

Com a chegada da década de 80, a globalização proporciona aos países um modelo diferenciado de capitalismo, que passou a atuar como 'regulador' do mercado e como promotor da competitividade. Na educação, as influências deste contexto implicaram a obtenção de novos espaços e meios de acesso ao conhecimento. Este objetivo se tornou primordial para o capitalismo contemporâneo necessário ao novo profissional. Torre (1995, p.120) lembra que "a nova economia reclama por trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa".

Durante a década de 90 houve uma significativa expansão das IES em número de instituições e de cursos. Com este processo, surgiu uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos, com desenhos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas.

Conforme o MEC[3], podem ser classificadas em:

---

[1]Segundo Triviños (1987:109) os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema

[3] Conforme visita ao site do MEC -http://www.educacaosuperior.inep.g. stm, em 14 de setembro de 2006.

A – Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

B – Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser:

- Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;
- Filantrópicas: são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (MEC. 2006).

Atualmente, a Legislação que vigora para a educação superior é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que veio possibilitar uma maior autonomia às universidades, a decisão sobre a manutenção ou não de cursos, programas da educação superior, objetivos para pesquisa científica, número de vagas, acordos e convênios, atividades de extensão, contratação e dispensa de professores, e outros aspectos constantes no decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (denominado informalmente de decreto Ponte). Este decreto representa um processo de transição entre o momento antes e depois da reforma. Contudo, apresentar alguns pontos tratados na mesma a exemplificar é a questão da abertura dos cursos da área de Direito e Saúde. Ambos os projetos mantêm a necessidade de parecer por parte dos conselhos de Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil sobre a criação de cursos nessas áreas.

A avaliação institucional teve sua regulamentação em 1996, art. 45 da LDB define que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação" (BRASIL, 1996). Os tipos de instituições de ensino superior, segundo o art. 81 da LDB, são as universidades, os centros universitários, os centros de educação tecnológica, as faculdades integradas, as faculdades e as escolas ou institutos superiores.

O artigo 7º do Decreto nº. 3.860/2001 define que

> [...] Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 2001).

A LDB estabelece ainda, no seu art. 52, como condição básica que caracteriza as universidades os seguintes itens:

> 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.

Para uma apresentação sucinta dos principais dispositivos regulamentadores do ensino superior, segue o quadro abaixo:

Quadro 1 — Principais dispositivos regulamentadores do ensino superior

DISPOSITIVOS	DECRETOS PORTARIAS E RESOLUÇÕES
Procedimentos e critérios para autorização e reconhecimento de cursos (dentro ou fora da sede).	Decretos nº. 2.406/97 e 3.860/01 Portarias nº. 612/99, 639/97, 640/97, 752/97, 80/97, 870/97, 946/97, 971/97, 1.679/99, 2.175/97, 2.297/98 e 2.404/01.
Procedimentos e critérios para credenciamento e recredenciamento de IES.	Decretos nº.3.860/01 Portarias nº 302/98, 637/97, 639/97, 640/97, 752/97, 946/97, 1.679/99, 2040/97, e 2.297/98
Procedimentos operacionais para avaliação dos cursos, programas e desempenho individual das IES e de órgãos responsáveis.	Resolução CES/CNE nº. 10/02 Decretos nº. 2.406/97, 3.860/01 Portarias nº. 302/98, 972/97e 2.297/98
Organização do ensino superior (natureza jurídica, acadêmica e mantenedora de IES).	Decretos nº. 2.406/97 e 3.860/01 Portarias nº 302/98, 972/97e 2.297/98
Entidades mantenedoras das IES.	Decreto nº 3.860/01

Fonte: Ruiz (2004, p. 32)

Passando a uma concisa apresentação do histórico legal da Avaliação Institucional, cujo início está formalizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo:

> Art. 209 – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
> I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
> II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público [...]

Antecedendo a essa Constituição, tem-se que em:

1983 – O MEC institui o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária).

1986 – O MEC institui o GERES (Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior)

Posterior a 1988 constata-se que em:

1989 – O MEC promove em Brasília o Seminário '*Institutional Evaluation in Higher Education*'. Com apoio da British Council.

1987 a 1991 – Algumas Universidades organizam suas próprias avaliações (UNB, UFPR, USP, UNICAMP).

1992 – O MEC promove a vinda ao Brasil da British Council Mission para realização de seminários sobre avaliação institucional.

1993 – O MEC recebeu proposta do Fórun de Pró-Reitores e instituiu uma comissão representativa nacional para propor um sistema de avaliação do ensino superior. Desse esforço surgiu o PAIUB, com orçamento próprio e livre adesão das universidades.

1995 – O MEC implanta por Medida Provisória o ENC – Exame Nacional de Curso.

No desenvolvimento institui-se a Lei nº 9131/95 (Brasil, 1995), que cria o Conselho Nacional de Educação e estabelece as competências do MEC:

> Art. 3º – [...] O ministério da educação e do desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e seus cursos de nível superior [...]
> Art. 6º – [...] Formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.
> §1º - Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão necessária, mente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos.(PROVÃO).

Na seqüência a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996) que em seu inciso:

> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhorias da qualidade de ensino [...]
> V – coletar, analisar e disseminar informações sobre educação;
> VIII – assegurar processo nacional de avaliações das instituições de

> educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.
> VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

E no artigo 46 desta mesma Lei:

> Art. 46 – a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior terá prazo limitado, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Em 2001 foi instituída a Lei nº. 10173, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação:

> Art. 4º - A União instituirá o sistema nacional de avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação [...]

E apresenta as metas:

> [...] meta 6 – Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e extensão e da gestão acadêmica.
>
> Meta 7 – Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade de ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.
>
> Meta 8 – Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas. [...]
>
> Meta 9 – Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.
>
> Meta 14 - A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.

E em 2004, foi criada a Lei nº 10861, 14 de abril de 2004 – que institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES. Estes itens também são denominados como as 10 dimensões do SINAES:

> Art. 3º - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:
> I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional
> II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós – graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
> III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção com a sociedade;
> IV – a comunicação com a sociedade;
> VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
> V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico – administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
> VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
> VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional ;
> IX – políticas de atendimento aos estudantes;
> X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Esta breve apresentação da legislação sobre a Avaliação Institucional, tem o caráter apreciativo, uma vez que o processo avaliativo de forma generalizada constantemente faz parte da vida humana. O ato de avaliar implica em um juízo de valor que visa qualificar o avaliado. "Toda avaliação opera com valores, nenhuma é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais", defende Dias Sobrinho. (2003, p. 113). E ainda citando o mesmo autor, “Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou até mesmo interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão" (2003, p.113). Outro comentário bastante significativo para o processo histórico da Avaliação Institucional é a percepção do autor, Dias Sobrinho (2003, p.113) "toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação que, por sua vez, está integrada a uma idéia de sociedade. Deste modo a avaliação é um fenômeno ético-político", em que defende a necessidade de uma educação como bem público e não como “negócio", definido por Bueno (2000, p.536) como comércio, tráfico ou convenção.

2.2 AS POLÍTICAS EXTERNAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste subitem apresentam-se outras questões que merecem destaque, as "políticas externas" e suas influências na educação nacional. Neste assunto destacam-se as políticas do Banco Mundial (BM), do Consenso de Washington e outras políticas internacionais.

O Banco Mundial (BM) originou-se da Conferência de *Bretton Woods*, em 1944, como uma instituição financeira da ONU (art. 63 da Carta da ONU, 1994, p.01). Tecnicamente, é definido como uma "organização mundial de caráter intergovernamental" para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico, que deveria realizar funções complementares, e centrar-se-ia na "assistência financeira, de médio e longo prazo, dirigida a inversões produtivas". O intuito desta Conferência era fazer uma reorganização econômica, visto que o mundo estava se recompondo de um pós-guerra (Solé, 1994).

Coraggio (1996, p.102) afirma que a base teórica do BM foi chamada de economicismo[4], levantando a hipótese de que as próprias questões culturais e políticas têm sido formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tem tentado dar conta da economia de mercado. Segundo este autor, o BM sempre considerou a análise econômica suficiente e definitiva para dela extrair conclusões que possam ser usadas no sistema educativo, em sua relação com o Estado e a sociedade, e também sugeriu "intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizado, sem que se tente estabelecer congruência com outros enfoques igualmente parciais" (Coraggio, 1996, p.103).

Nas políticas internacionais destaca-se também o chamado Consenso de Washington, de 1989, que foi a denominação dada às decisões tomadas em uma reunião, em Washington, entre intelectuais e estadistas norte-americanos. Esta reunião tinha por objetivo a discussão de reformas necessárias que possibilitassem à América Latina uma forma de melhoria sobre situações desordenadas como a inflação, a recessão e a dívida externa, e assim retomasse o caminho do crescimento, da geração de riquezas, do desenvolvimento e da diminuição das desigualdades. Este documento regulou a política de financiamento de países do primeiro mundo aos países em desenvolvimento, como foi o caso do Brasil. Atribuiu

[4]Segundo o dicionário virtual, economicismo é sugerido como economismo, estudo dos problemas relacionados com a produção e consumo de riquezas (Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx. Acesso em: 12 jun 2006).

também ao mercado nacional uma estreita abertura às importações, danificando a inserção, no mercado mundial, dos produtos nacionais, porque poderiam concorrer com os dos países desenvolvidos. Só era permitida a exportação de produtos não competitivos, isto é, que não fizessem concorrência com os produtos dos países desenvolvidos. Desta feita, o mercado econômico nacional ficaria dependente do comércio exterior, pois importava mais, sem crescimento.

O Consenso de Washington também apregoava a privatização das estatais e a flexibilização das leis trabalhistas e econômicas (no sentido de minimizar sua severidade). Este Consenso deu origem a uma forma de pressão em que o Estado ficaria submisso ao mercado econômico, convivendo com altas taxas de desemprego. Na educação, Castro (1996, p. 10) cita que:

> [...] influentes agentes formuladores de políticas educacionais, vinculados às agências internacionais, expressavam em seus textos as diretrizes desejáveis para o ensino superior nos países em desenvolvimento, baseando-se no cumprimento de quatro funções distintas: a) formar elites, que pensariam melhor, assumiriam a liderança e exerceriam o papel de críticos; b) formar profissionais liberais cujas características demandariam apenas um ensino específico; c) formar técnicos com o domínio de conhecimentos práticos requeridos pelo mercado de trabalho; e d) formar pessoas com educação gerais, não voltadas para uma única profissão, demandando menor investimento.

Castro (1996, p. 10) afirma que o Consenso de Washington pode ser resumido em:

> primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estadistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial.

Este ajustamento de que Castro fala é denominado por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 23) de "*concertación*" e traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia, e privatização:

> [...] a descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou

> serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 23).

De acordo com o Consenso de Washington, o Estado teria que dissociar de si a responsabilidade das reformas sociais, as quais seriam em decorrência das forças de oferta e de procura, num mercado auto-regulável. A estabilidade monetária ocorreria porque a moeda latino-americana deveria ser vinculada ao dólar. Isto tinha dois objetivos: primeiro, a redução do Estado e a corrosão do conceito de nação; segundo, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. O princípio era “a soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas, tanto internas como externas” (Batista, 1994, p. 27).

Este breve relato remete a uma perspectiva da educação enquanto manipulação do fator econômico e político e na manutenção da submissão às necessidades do poder internacional, ratificada na citação de Dias Sobrinho (2002, p. 23):

> 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.

Discute-se, na reflexão de Dias Sobrinho, o paradoxo criado entre a avaliação, no sentido de controladora da educação, e a autonomia das IES. Se o processo avaliativo tem a configuração da regulação proposta pelas políticas externas, pode-se entender que ele regula para a melhoria, mas também para o controle e para a dependência. Como não há uma regra para a interpretação, ela se faz flexível mediante o contexto.

2.3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E O CONTEXTO DO TRABALHO

O enfoque deste item é a temática das Instituições de Ensino Superior e a relação com o mundo do trabalho. O destaque está no estabelecimento de um

diálogo entre a educação e o trabalho, para o desenvolvimento da sociedade. Como caráter elucidativo desta relação, questiona-se a finalidade de uma universidade tendo em vista a atuação do profissional e o exercício da cidadania.

Adam Smith (1983, p. 415) em seu tempo, 1776, já afirmava que, se não houvessem instituições públicas destinadas à educação, somente seria ensinado o que fosse imediatamente útil: "desse modo, as dotações das escolas e colégios não só corromperam a diligência dos professores públicos, como tornaram impossível a existência de bons professores particulares".

A educação é um processo e é também um fato histórico, pois, representa a história individual e coletiva da sociedade, ao mesmo tempo em que representa o momento histórico da comunidade. Sendo histórica, a educação se desenvolve em função do processo de desenvolvimento da sociedade. A qualidade dos membros desta sociedade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e cultural. Nesse contexto, a educação superior adquire grande importância ao privilegiar a promoção do desenvolvimento do homem e da sociedade trabalhando com conceitos, valores e habilidades indispensáveis no processo de desenvolvimento humano, permitindo que cada um possa compartilhar de conhecimentos e saberes produzidos historicamente pela humanidade.

A IES, como instituição que contribui para a investigação e a divulgação do saber, proporciona o desenvolvimento científico, cultural, social e humano da comunidade na qual está inserida. Percebida de um outro prisma, a universidade posiciona-se como fomentadora do conhecimento humano, e é responsável pela preservação e ampliação do trabalho. Com a pesquisa, que enriquece e aprofunda o conhecimento, a Universidade é responsável pela disseminação do conhecimento através da formação de profissionais em todas as áreas.

Não se pode falar em trabalho e educação sem se dar conta da cultura de uma sociedade ou comunidade. A cultura configura um sistema dinâmico de valores, mitos e ritos que está à mercê, por mais tradicionalista que seja, de mudanças. Por conseguinte, necessita das instituições educacionais que orientem os rumos da sociedade, de acordo com os ideais e valores aceitos como benéficos e necessários. Partindo do pressuposto de que as universidades são parte integrante de uma conjuntura e que seu desempenho deve colaborar para a sustentação ou transformação dos valores da sociedade, pode-se dizer que, como depositária e produtora do saber, ela tem como dever formar profissionais de alto desempenho,

formando profissionais com a finalidade de garantir a busca e a continuidade por uma sociedade melhor, embasada nos valores humanos.

Percebe-se, com isso, a importância do diálogo entre formação do indivíduo como integrante da sociedade e a aplicabilidade de seus conhecimentos no trabalho. O trabalho desenvolvido por este indivíduo reflete os valores e conhecimentos adquiridos na sua formação por meio das instituições de ensino.

Numa retrospectiva da evolução da atividade produtiva, Toffler (1987) comenta que a humanidade passou por estágios evolutivos, denominados pelo autor como as três ondas de mudança.

A primeira onda foi a da agricultura. Até o século XIX, quando a economia era baseada em atividades originárias da lavoura, as atividades laborais dependiam diretamente do plantio e da colheita. Os conhecimentos necessários para estas atividades eram transmitidos de pai para filho, para a manutenção e continuidade socioeconômica da comunidade.

A segunda foi a da industrialização. Nos primeiros dois terços do século XX, a maioria dos países desenvolvidos passou de sociedades agrárias para sociedades baseadas em máquinas. Com o advento de várias invenções, entre elas a máquina a vapor, o trabalho manual e artesanal deu lugar à mecanização do processo produtivo e, por conseqüência, dinamizou-se a economia.

A terceira onda foi a da informação (tecnológica). A partir dos anos 1970, as empresas passaram a substituir os operários de pouca qualificação por especialistas técnicos, cultos e qualificados, e outros trabalhadores do conhecimento. Os paradigmas mudaram, e numa velocidade que muitas vezes não se conseguia assimilar. Tampouco a economia conseguiu dar conta de oferecer oportunidade de trabalho, refletindo assim numa nova ordem (ou desordem) das relações de trabalho.

Os avanços tecnológicos anteriores produziram as revoluções, agrícola e industrial, pelas quais a sociedade passou. Da revolução atual emerge uma sociedade baseada no conhecimento, que necessita de um recurso importantíssimo que é a informação (Toffler, 1987). Seguindo o pensamento de Toffler, outros autores como Drucker (1998) e Senge (1998) começaram a analisar como seriam as próximas ondas. Drucker (1998) afirma que o crescimento econômico futuro só é viável a partir de um aumento sensível e contínuo da produtividade do conhecimento. Senge (1998) sustenta que, cada vez mais, as organizações

conseguirão vantagens competitivas através da criação e da troca de novos conhecimentos.

Vale aqui destacar, alguns pontos importantes que levam a reflexões atuais como o relato de Morgan, ao apresentar em seu livro “Imagens da organização”, algumas parábolas como as variadas formas de observar as organizações como cérebro, máquina, organismos vivos, culturas e sistemas políticos. Para este mesmo autor as organizações podem ser comparadas com as máquinas, quando “planejadas e operadas como se fossem máquinas”. (1996, p.24). A origem da organização mecanicista, segundo Morgan (1996),

> raramente as organizações são propostas como um fim em si mesma. São instrumentos criados para se atingirem outros fins[...] ferramentas e instrumentos são dispositivos mecânicos inventados e aperfeiçoados para facilitar na execução de atividades orientadas para um fim particular. Esta instrumentalidade é evidente nas práticas organizacionais formais das quais se tem notícia.[...] é com a invenção e proliferação das máquinas[...] que os conceitos de organização realmente se tornaram mecanizados. (p. 24-25)

As idéias de Taylor, conforme Morgan, “são construídas em torno da tecnologia em si mesma, tornando os trabalhadores servidores ou acessórios das máquinas, completamente controlados pela organização e pelo ritmo de trabalho”. (1996, p.33).

Um dos princípios mais danoso do enfoque da administração, sob a visão de Taylor:

> “Princípio de separar o planejamento e a organização do trabalho da sua execução[...] pois efetivamente ‘divide’ o trabalhador,defendendo a separação entre mãos e cérebro. Conforme Taylor gostava de dizer aos trabalhadores: ’Não se espera que vocês pensem. Há outras pessoas por perto pagas para pensar” (Morgan, 1996, p. 34).

Por outro lado, um grande atrativo do Taylorismo está no poder que oferece às pessoas que estão na direção, no comando. Outra característica que pode ser citada é que este modelo pode ser bem sucedido em organizações onde as máquinas funcionam bem. Exemplificando, segundo Morgan (1996):

> quando existe uma tarefa contínua a ser desempenhada; quando o ambiente é suficientemente estável para assegurar que os produtos oferecidos sejam os apropriados; quando quer se produzir sempre o mesmo produto; quando a precisão é a meta; e quando as partes humanas da ‘máquina’ são submissas e comportam-se como foi planejado que façam. [...] Algumas organizações têm um sucesso espetacular usando o modelo mecanicista devido ao fato de preencherem todas essas condições. [...], por exemplo, a cadeia de hambúrgueres McDonald’s “. (1996, p. 37).

Esta teoria, como foi citada, pode trazer benefícios restritos. Em um contexto, cujas mudanças são constantes, a globalização propicia a inserção de inovações e de novos conhecimentos com vistas a atender as necessidades competitivas das organizações, embora este modelo não atenda as vitais necessidades contemporâneas.

A realidade institucional hoje requer um profissional comprometido com sua organização. Um profissional que participe sim, de sua instituição, com sugestões, solicitações, opiniões, e principalmente com o sentimento de agregar valor à instituição.

Neste novo contexto, caracterizado pela velocidade das alterações econômicas, sociais e políticas, as organizações:

> [...] atuam como agentes criadores de riquezas e passam a ser avaliadas não só por resultados passados, demonstrados pelo balanço contábil-financeiro, mas principalmente pelo capital intelectual e sua capacidade de inovação, representado pela obtenção de capacidades e diferenciais que produzirão valor futuro, divergindo das posturas retardatárias de modelos passados, mais interessados em proteger as conquistas anteriores do que em criar um futuro promissor (Kaplan; Norton, 1997, p. 8).

Demonstrando a importância das IES para a sociedade do trabalho verifica-se a necessidade de uma reorganização das ações pedagógicas em prol das ações sociais, e isto pode ser feito através de legislação, gestão, tecnologia e principalmente da melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com Dias Sobrinho e Balzan (1995, p.22), não existe uma preocupação dos diversos setores da sociedade – inclusive o setor político – para com a educação superior. Não existe:

> [...] uma correspondência biunívoca entre as universidades e as empresas, entre a formação acadêmica e a evolução das profissões, entre os princípios educacionais e as demandas ocupacionais, os ritmos da pesquisa e do ensino e os tempos acelerados de seu consumo, a oferta de profissionais formados e as demandas do mercado, entre qualidade e quantidade produzidas e as que a economia requer (Dias Sobrinho; Balzan, 1995, p. 22).

Por outro prisma as instituições estão percebendo que devem reter seus colaboradores mais expressivos para garantir sua competitividade entre as demais instituições, para Stewart (1998) o Capital Intelectual constitui a matéria intelectual

(conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência) que pode ser utilizada para gerar riqueza.

A função da IES como formadora de profissionais aptos para atuarem no setor produtivo, com qualidade necessária para atender às questões econômicas e sociais está em descompasso com as inovações, sejam de ordem tecnológica ou administrativa. Tanto que organizações produtivas estão desenvolvendo em seu interior espaços destinados à formação e treinamento para trabalhos específicos, no sentido de atender às suas demandas. Estes espaços destinados à formação de mão-de-obra específica para as organizações são denominadas de universidades coorporativas e tem por objetivo preparar seus colaboradores especificamente para as suas necessidades de conhecimento, habilidades e atitudes, a chamada competência[5] organizacional, mesmo reconhecendo que "as universidades não deixam de ser a instituição legitimada pela sociedade para a formação profissional e técnica" (Dias Sobrinho; Balzan, 1995, p. 22).

Corrobora com esta idéia a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998):

> Para responder às necessidades sociais, os sistemas de ensino superior e o mundo do trabalho devem elaborar e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem que integram a teoria e a formação no curso do emprego, assim como programas de treinamento e de avaliação que levem em consideração aprendizagens anteriores. No quadro de sua função de antecipação, os estabelecimentos de ensino superior podem contribuir à criação de empregos, sem que isto seja considerado um fim em si mesmo.

Então, sendo a IES responsável, em parte, pelo desenvolvimento socioeconômico da comunidade, deve tomar para si o papel de controladora e reguladora do processo de aprendizagem e buscar assegurar "um desenvolvimento humano" com esperança "corajosa" para restaurar uma identidade que resgate uma visão articulada e sistêmica de mundo (Dias Sobrinho; Balzan, 1995, p. 25).

Para um aprimoramento crescente da formação dos futuros profissionais faz-se necessário um processo avaliativo pertinente e transparente para todos os envolvidos, que será abordado no capítulo seguinte.

---

[5] Competências, Fleury apud DUTRA (2001, p. 27) "saber agir de maneira responsável [...] implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos , recursos, habilidades , que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".

3. AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta a concepção de avaliação e de avaliação institucional interna e externa, e o contexto político-legislativo onde estas se inserem. Para sua construção, utilizaram-se autores como Dias Sobrinho (1998; 2002; 2003), Ferreira (2000), Eyng (2004), Afonso (2000), Ristoff (2003) e Morgan(1996).

3.1 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO: IDÉIAS INICIAIS

Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (2003, p. 02), a avaliação:

> É um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se em ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Nesse sentido, a avaliação apresenta-se com um caráter pedagógico imprescindível no processo de desenvolvimento da instituição, englobando atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES, em todos os seus aspectos, especialmente em suas relações com as ciências, a cultura e as artes, tendo como objetivo maior a articulação de informações e a garantia de uma visão de conjunto da qualidade da instituição junto à sociedade.

O destaque neste relato está em observar a ampla dimensão que o processo avaliativo alcança. No contexto da gestão das IES a relação está na continuidade ou não do planejamento estratégico como subsídio de manutenção e melhoria de resultados administrativos e sócio-econômicos. A qualidade do ensino é a busca constante de todas as IES, porém a avaliação norteia e induz as atividades resultantes de uma resposta frente à tomada de decisão, induzida pelo processo avaliativo. Ressaltando que esta qualidade deverá estar em conformidade com as necessidades do contexto social e produtivo ao qual a IES pertence.

O universo de possibilidades de melhorias e aperfeiçoamentos está destacado nos subsídios que a auto-avaliação fornece para a tomada de decisão por parte dos gestores das IES.

Para Robbins (2002, p.127), decisões são “as escolhas feitas entre duas ou mais alternativas”. Este autor esclarece que o modelo de tomada de decisão racional é o que descreve como os indivíduos devem se comportar para maximizar

certos resultados. E mais, o empenho na tomada de decisão está diretamente relacionado ao comprometimento que os atores do processo avaliativo tenham com o mesmo. Da mesma forma, as informações deverão transmitir fidedignidade para assegurar a maximização dos objetivos avaliativos.

Os profissionais das IES, em especial os professores, têm uma responsabilidade importante com os processos de avaliação. Segundo Ristoff (1996) a avaliação necessita ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, apresentando enfoques, perspectivas, relações e atribuindo significados. A avaliação como princípio educativo no processo de formação, é conforme Dias Sobrinho (1996), uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é colocar em movimento um conjunto articulado de estudos, críticas, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa.

A avaliação apresenta variadas possibilidades em função do contexto de sua aplicação, tanto na área da educação como no setor produtivo/profissional. A avaliação pode ser vista como um processo inerente ao indivíduo em seu ambiente social, pois a busca por sua sobrevivência e por melhores resultados remete-o constantemente a uma análise de valores, a uma avaliação. A competitividade desencadeia esta necessidade.

Existem vários tipos de avaliação. Tem-se, por exemplo, a avaliação da área administrativa, definida por Lacombe (2004, p.33) como a ”avaliação de custos e benefícios para a sociedade como um todo, em conseqüência das operações de determinada empresa, isto é, incluindo as externalidades positivas e negativas causadas pelas atividades da empresa em tela”. Há também a avaliação educacional tida como o “estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional” (Stufflebeam, 1983, *apud* Ristoff, 2003, p. 32-33). Esse aperfeiçoamento é no sentido de qualificar que, segundo Bueno (2000, p. 639), quer dizer “enobrecer”.

Outra contribuição relevante é a de Drucker (2002, p. 425), quando define a avaliação como “uma apreciação do valor de uma propriedade, do desempenho de trabalho de um indivíduo ou de algum outro item de valor”. Nesta última, a forma substantiva do valor deve ser relevada e analisada pelo fato de avaliação e valor estarem em uma relação dialógica de importância.

Segundo Vianna (1989, p.19), a definição mais divulgada, porém não a

mais correta, é a que ”identifica a avaliação com o processo de medida”. Medir é responder “o quanto”, numa quantificação de números, porém avaliar é dar valor num certo tempo e objetivo. Na educação tem-se a idéia de que avaliar significa somente medir os resultados do rendimento escolar.

Num contexto científico, a avaliação decorre de um esforço sistemático para definição de critérios, que conforme Vianna (1989) “direcionam a coleta de informações precisas para o julgamento de valores” (p. 20).

Em conferência proferida em 30 de março de 2006, Prado de Souza[6] apresentou valiosas contribuições ao tema, explanando que a avaliação envolve medidas (como dados e indicadores) e julgamentos. Tanto as medidas como os julgamentos norteiam o processo avaliativo para uma tomada de decisão, que por sua vez fomenta a mudança. A avaliação pode ser compreendida ainda como uma parte de um sistema que alimenta e é alimentado num contínuo movimento de aprimoramento. É o que Morin denomina de “auto-eco-organização”[7].

Conforme Prado de Souza (2006), ”a avaliação só se realiza se há uma tomada de decisão”. Esta estudiosa apresenta as dimensões da avaliação:

1) Avaliação do ensino-aprendizagem - pressupõe três modalidades, que são: diagnóstica, realizada antes do processo de ensino e aprendizagem; formativa, que é realizada ao longo do desenvolvimento do processo; e somativa, que é realizada ao final do processo. Alerta ainda a autora que a avaliação deve ser contínua e direcionada ao objetivo.
2) Avaliação de um projeto ou programa - deve contemplar objetivos claros, estratégias, custos, resultados e prazo determinados.
3) Avaliação de um curso - deve ser avaliado no contexto do currículo e prever uma continuidade para o mesmo.
4) Avaliação institucional - processo que leva uma instituição ao cumprimento de sua missão (SINAES, 2004) e, ao se reorientar, envolve uma avaliação formativa e somativa, e seus resultados subsidiam a tomada de decisão.

---

[6] Prado de Souza, Clarilza, foi palestrante do Seminário Avançado: Avaliação Institucional: desafios e enfrentamentos, PUCPR/UTP em março de 2006.

[7] Morin desenvolveu este conceito em *O método*. Trata-se de um macro-conceito que se refere ao processo de auto-(geno-feno-ego)-eco-re-organização próprio a todo ser vivo na relação com seu meio ambiente. O princípio de auto-eco-organização pressupõe uma relação complexa do eu consigo mesmo (mim, *self)* e do eu com seu ambiente, ou seja, uma relação que é simultaneamente de concorrência, de antagonismo e de complementaridade (BOEIRA, A. S. **Ambientalismo I.** Disponível em: http://hps.infolink.com.br/peco/boeira03.htm . Acesso em: 10 de setembro de 2006).

A avaliação institucional, ou auto-avaliação, é o tipo de avaliação que interessa a este estudo. Ela pode ser identificada por meio de várias abordagens conceituais. Juliatto (2005) destaca as quatro seguintes: 1) de laudo profissional: esta planejada, formulada e executada por uma equipe de especialistas que dita as normas; 2) sensível e iluminativa: visa o reconhecimento da situação e dos efeitos de um programa; 3) da congruência entre desempenho e objetivos: verificar em que grau os objetivos estabelecidos foram atendidos; 4) avaliação endereçada à tomada de decisão: nesta abordagem conceitua-se avaliação como "processo de delineamento, obtenção e provisão de informações úteis à apreciação de alternativas e opções de decisão" (Stuffebeam, a*pud* Juliatto, 2005, p. 193). Todas essas modalidades são diferenciadas segundo o contexto e pelos propósitos específicos de cada iniciativa. Segundo Juliatto (2005, p. 194),

> O elemento fundamental e crítico do processo de avaliação: a existência de objetivos claros e de critérios definidos para julgar o relativo sucesso ou fracasso [...] a qualidade da informação coletada, visto que os dados e contraditórios dificultam [...] para que a avaliação tenha valor e utilidade, exige-se que as mensurações sejam significativas e quando possível, exatas. A investigação avaliativa vale-se de duas metodologias [...] quantitativa e qualitativa.

Para Dias Sobrinho (1998, p. 06), o que deve ser o referencial principal da avaliação é:

> A missão de cada instituição e as maneiras de esta cumprir os seus compromissos sociais. Portanto, para além dos aspectos gerais e universais da avaliação, cada universidade deve definir com clareza os princípios e objetivos mais apropriados ao seu processo, bem como as melhores e mais adequadas maneiras de realizá-lo, não perdendo de vista a identidade (dinâmica) institucional.

Tanto a missão, como balizadora de qualquer instituição, como os princípios, os objetivos, o modo de realização e a própria identidade institucional, são componentes que podem ser percebidos na cultura da instituição, que na definição de Robbins (2002, p.498) "se refere a um sistema de valores, compartilhado pelos membros de uma organização e que a difere de uma para outra".

A identidade institucional é o marco norteador das ações das instituições de ensino superior e as decisões a serem tomadas devem estar vinculadas a esta

identidade. Acredita-se que a identidade reflete um passado, uma vivência norteada por princípios e objetivos, como diz Dias Sobrinho (1995). Refere-se a uma atuação muito mais complexa, onde está inserido o comprometimento, o entender dos indivíduos sobre a instituição em que trabalham. Chamar-se-ia este complexo[8] de cultura da maturidade.

A cultura da maturidade deve trazer às pessoas que fazem a instituição um sentimento de "pertencer a", de "recompensado por" que as envolve e motiva um contínuo empenho com os resultados positivos. Isto é utopia? Espera-se que não, pois se acredita na eqüidade motivacional, na relação entre profissional e instituição, na medida em que esta mantenha uma política de crescimento paralelo. É interessante citar que o SINAES aponta que "a avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos (...) aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo". (BRASIL, 2004, p.10-11).

Tanto no aumento da consciência pedagógica, como no aumento da capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, numa referência à cultura da maturidade, acredita-se que o processo avaliativo venha a contribuir, e muito, no desenvolvimento do sistema institucional da IES. O conhecimento das informações necessárias pode gerar um entendimento e comprometimento maior, aumentando as possibilidades do cumprimento dos objetivos da avaliação institucional.

3.2 As políticas de Avaliação Institucional

Os processos de avaliação do sistema universitário se iniciaram no Brasil, na década de 1980, com o "Programa de Avaliação da Reforma Universitária" (Paru, 1983, p. 06). Porém, as experiências mais contundentes foram as realizadas nos anos 90 na Universidade de Brasília e na Unicamp, que acabaram inspirando o Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, "cuja ênfase de desenvolvimento da avaliação estava no caráter de desempenho, o que

[8] Chama-se complexo porque é composto de vários fatores pessoais, políticos e legais, cada um com seus interesses e necessidades: a cultura organizacional das IES; a missão institucional entendida e assimilada por todos os seus colaboradores (professores, técnicos, alunos), a visão, ou seja, onde esta IES pretende chegar daqui a um determinado tempo; os objetivos organizacionais conhecidos e norteadores das atitudes dos colaboradores; a motivação do corpo docente, técnico e administrativo; o reconhecimento do trabalho de cada colaborador, e a valorização destes colaboradores.

tentava conciliar avaliação interna com externa, tendo como princípio que o papel da avaliação é prioritariamente emancipatório" (Afonso, 2000 p. 123). De acordo com a proposta do PAIUB,

> A avaliação de desempenho da universidade brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade, traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade (BRASIL, 1993).

Percebe-se que no PAIUB se configurava como pressuposto que a avaliação das IES decorria das seguintes exigências da universidade contemporânea: um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária, e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. No documento básico do PAIUB encontrava-se a idéia de que toda avaliação é institucional, isto é, que a avaliação é integrada em suas várias dimensões. Propunha que a avaliação iniciasse pelo ensino de graduação, justificada pelo impacto que este nível educacional promove na sociedade.

Após a extinção do PAIUB, institui-se o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995, que foi regulamentado apenas em 1996 com o Decreto nº 2.021, que também regulamentava os procedimentos da avaliação. O artigo 1º determinava:

> O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:
> I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
> II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
> III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; (...) (BRASIL, 1995).

O desempenho individual das instituições foi o último procedimento implantado, e foi realizado com o objetivo de fornecer subsídios para o recredenciamento de universidades e centros universitários. A avaliação do ensino de graduação dava-se no momento do reconhecimento dos cursos de graduação.

Afonso (2000) afirma que, legalmente, o Provão era um dos instrumentos na avaliação das IES. Contudo, foi praticamente o único instrumento não exclusivo da IES, tanto que o resultado dessa avaliação era amplamente divulgado, o que não se sucedia com o resultado das outras avaliações. Essa valorização é coerente com a concepção de que apenas compete ao Estado avaliar as instituições e estimular a concorrência entre elas, através da classificação, o que permitiria a escolha ao cliente (interessado) em educação.

A implantação de nova legislação para a avaliação institucional denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi marcada por um embate político governamental. No primeiro governo do Presidente Lula foi constituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pela Secretaria da Educação Superior (SESu), que em 120 dias deveria elaborar propostas e subsídios para alteração do sistema da avaliação da educação superior.

No período em que a CEA desenvolveu os seus trabalhos, a grande questão apresentada ao público referia-se à validade do Provão e se esse deveria ter a aprovação das IES. Resumidamente, não havia clareza na definição sobre a quem caberia a atribuição de divulgar os resultados. Finalmente, em abril de 2004 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº. 10.861, sancionada pelo Presidente da República.

Após a regulamentação desta Lei pela Portaria MEC nº. 2.051/2004 foi instituída, em agosto de 2004, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que publicou a normatização avaliativa através das “Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” e do “Roteiro para a Avaliação Interna”.

Com caráter estruturalista, centrado na função desempenhada pela educação superior, o SINAES destaca-se ao associar as atividades acadêmicas, representando um avanço no entendimento de um sistema nacional de educação superior voltado à valorização interna e externa, de todas as atividades desenvolvidas, permitindo um diálogo entre a sociedade e as IES. O SINAES destaca em seu escopo a auto-avaliação e a participação da comunidade universitária, articulada à avaliação externa realizada por especialistas. Conforme o artigo 3º do SINAES, já citado na página 14 desta dissertação.

O artigo 2º, parágrafo único, prevê os aspectos que devem ser

assegurados na avaliação da educação superior; nesse artigo é definido o vínculo da avaliação com a regulação. Nos termos da legislação:

> Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Encontra-se aqui a concepção do Estado regulador em relação as IES. Essa legislação mantém a visão de Estado Avaliador presente nos processos anteriores, isto é, compete apenas ao Estado avaliar e normatizar as IES.

A Lei nº 1.568/1997, que transformou o INEP em autarquia, previa no artigo 1º as finalidades do Instituto. Ressaltam-se as relacionadas à avaliação:

> VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
> VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; (BRASIL, 1997).

Em abril de 2003, através do Decreto nº 4.633, as atribuições dessa instituição foram reafirmadas. Observa-se que, na legislação anterior, o INEP era o órgão responsável por coordenar, divulgar os resultados da avaliação. A CEA propôs que parte significativa dessas atribuições fosse transferida para a CONAES. Levanta-se a hipótese de que é uma tentativa de conciliar as duas visões concorrentes sobre a função da avaliação, presentes no governo. Dois indícios reforçam a hipótese: primeiro na Lei n.º 10.861, artigo 1º, § 1º, ao definir a finalidade do SINAES, a Lei assume a visão formativa. Nos termos da legislação:

> 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 (BRASIL, 2004)

E no artigo 2º que apresenta as características gerais do SINAES, tem-se a definição de que a avaliação terá função regulatória.

O segundo indício é o documento publicado pela CONAES, intitulado “Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior”, no qual se busca retirar a ênfase da função regulatória da avaliação. Apesar de a CONAES (2004, p.11) reconhecer que o resultado da avaliação seja utilizado na função regulatória, o documento em sua totalidade é construído enfatizando a função formativa.

No § 2º do artigo 3º o SINAES explicita as diversas dimensões institucionais que, obrigatoriamente, devem ser avaliadas. A auto-avaliação é uma delas, reduzida a um dos diversos instrumentos de avaliação.

A diferença da ênfase dada à auto-avaliação também é decorrência da concepção de avaliação adotada. Na CEA, partindo da idéia da avaliação formativa, o processo é centralizado nos trâmites internos das IES. Por sua vez, a visão de controle, presente na Lei nº 10.861, implica a centralização da avaliação nas agências do Estado em caráter regulatório.

No documento “Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior”, a CONAES (2004, p.13) retoma a proposta original de centralizar a avaliação das IES na auto-avaliação:

> Das considerações anteriores decorrem algumas diretrizes da CONAES para a avaliação das instituições: comparar o projeto da IES e a sua realidade institucional, ou seja, melhorar a qualidade acadêmica significa, no contexto de cada instituição, diminuir a distância entre ambos; construir uma proposta de auto-avaliação voltada para a globalidade da instituição, buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição; e elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado. Deste modo, ampliando as formas de compreensão sobre a instituição, visa a aperfeiçoar os diferentes.

No SINAES está determinado que na avaliação sejam consideradas três dimensões: das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (artigo 1º). Interpreta-se que a ordem da apresentação das dimensões a serem avaliadas representa a hierarquização destas; estando, no topo, a avaliação das instituições e, na base, a avaliação do desempenho acadêmico de seus estudantes. Contudo, a avaliação de cursos pode ser autônoma em relação à institucional. No § 3º do artigo 3º do SINAES está previsto que, para cada uma das três dimensões (instituição, curso, desempenho dos estudantes), será aplicado um

conceito em uma escala de cinco níveis. No art. 32 da Portaria MEC nº 2.051/2004 é explicitado que as avaliações das instituições e dos cursos têm conseqüência própria, isto é, prevê-se que o nível três é o indicativo de "mínimo aceitável" no "processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de instituições".

O SINAES determina ainda a realização de uma prova pelos estudantes. É o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que têm as seguintes características: realiza-se a prova por grupos amostrais; avalia-se o conhecimento agregado – a prova é aplicada em pelo menos dois estágios da realização do curso; supera-se a avaliação de competência, habilidades e conteúdos exclusivamente profissionais.

Em relação aos aspectos qualitativos, a primeira coisa que se observa é que a ética da CEA apresenta um teor vago e generalista. "Exigência ética dos processos educacionais", sem esclarecer, ou especificar o que se entende por isso; "imperativo ético da construção"; "formação ética e política". O termo é usado várias vezes, mas sem esclarecer ou detalhar. Entretanto, no corpo do texto, é possível entender que, em parte, a ética está relacionada com avaliação democrática, participativa, pois explica: "a exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos [...] a se envolverem nas ações avaliativas" (CEA, 2004, p. 82).

A idéia da responsabilidade aparece pontuando a conduta no processo de avaliação. Pode-se ainda apreender que se entende por ética, no contexto da avaliação, a sua pluralidade, o respeito às diferenças institucionais, o espírito de solidariedade e de cooperação no decorrer da avaliação (CEA, 2004, p. 88).

Na avaliação, as ênfases de formação e de controle não são necessariamente excludentes, isto é, um aspecto não deve negar o outro. A delimitação da conciliação entre as duas funções está inserida na discussão sobre a autonomia universitária, sobre as exigências de diversificação das IES para que atendam as necessidades regionais e sobre a prestação de contas que deve ser apresentada à sociedade. A divulgação dos resultados pela mídia é uma apresentação a esta sociedade dos resultados alcançados pelo processo avaliativo, porém deve-se também refletir sobre outros fatores como a receptividade do mercado de trabalho pelos seus egressos, a facilidade de ingresso em cursos de mestrado e outros indicadores que não constam da Avaliação institucional.

Em análise, não é possível afirmar se, durante o processo da avaliação,

haverá um equilíbrio ou conciliação entre as duas funções presentes ou se uma delas passará a ter maior privilégio. O resultado dependerá da força política atuante quando da implantação dos processos operacionais do sistema de avaliação.

Pode-se constatar que o SINAES é um processo sistemático de identificação de mérito e valor, e também é uma atividade complexa que envolve múltiplos instrumentos, diferentes atores e em momentos diferentes. Suas características de avaliação envolvem a participação, a integração, o rigor e a institucionalidade. Seus principais instrumentos operacionais são a auto-avaliação orientada, a avaliação institucional externa, a avaliação das condições de ensino e o ENADE. Os instrumentos que compõem o SINAES são:

> (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 1° de setembro de 2004;
> (b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas 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 dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE". (Orientações Gerais Para o Roteiro da Auto-avaliação das Instituições. INEP, 2004).

Refletindo sobre este instrumento avaliativo fica a indagação: quais são as informações que o SINAES possibilita à sociedade, à instituição e ao próprio aluno? Segundo o próprio SINAES se identificará as habilidades e competências básicas de cada área de aprendizagem, os conhecimentos referentes ao conteúdo básicos e profissionalizantes e também as questões pertinentes a transdisciplinariedade[9]. Introduzir esta questão significa voltar-se para a estruturação do pensar sistêmico, que se caracteriza pela não linearidade, valoriza a intuição e

[9] Na busca de uma definição de transdisciplinariedade que atendesse ao esclarecimento e a conformidade do contexto, citamos no artigo 3º da Carta da Transdisciplinariedade, editada por Basarab Nicolescu (1994) que a transdisciplinariedade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinariedade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e ultrapassa.

privilegia a síntese. Ainda nesta linha de pensamento percebe-se que há uma preocupação não apenas na identificação dos resultados da avaliação institucional, como também nas variadas possibilidades que a mesma pode trazer para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

3.2.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

O SINAES está fundamentado na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social e do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Isso por meio da valorização da missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diversidade e da afirmação da autonomia (SINAES, 2004, p. 04). Criado pela Lei n° 10.861/2004 é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP.

O SINAES tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do artigo 9º, incisos VI, VIII e IX, da LDB, Lei nº 9.394/1996. O propósito do SINAES está em construir um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, articulando regulação e avaliação educativa. Os princípios avaliativos fundamentados pelo SINAES procuram contemplar as diversas dimensões da educação superior, como os processos de ensino, aprendizagem, a capacidade institucional e a resposta social a sociedade. Citandos os princípios fundamentais do SINAES, segundo o documento de Orientações Gerais Para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições (BRASIL, 2004b), tem-se:

- Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- Reconhecimento da diversidade do sistema;
- Respeito à identidade, à missão e à história das IES;
- Globalidade, entendida como a compreensão de que a instituição deva ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação sistêmica e não isoladamente;
- Continuidade do processo avaliativo.

A avaliação será coordenada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que surgiu por sugestão da Comissão Especial de Avaliação – CEA para desenvolver as atividades pertinentes à avaliação da educação superior no Brasil. Segundo a mesma, a comissão deverá: 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, CEA (2003, p. 97).

Para o desenvolvimento das atividades do SINAES, são utilizadas três modalidades de instrumentos de avaliação, a saber:

1–Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), caracterizando-se por ser o núcleo de referência e de articulação do sistema de avaliação, que se divide em duas etapas principais:

a) Auto-avaliação, cuja coordenação é feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA);

b) Avaliação externa, desenvolvida por comissões designadas pelo INEP, seguindo orientação dada pela CONAES.

2–Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que avalia por meio de visitas de comissões externas a IES. A periodicidade das visitas vai depender da razão direta de sua necessidade de reconhecimento do curso ou sua renovação do reconhecimento dos cursos.

3–Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), uma avaliação realizada com a população do primeiro ano do curso e com os alunos do último ano do mesmo curso, num procedimento estatístico de amostragem. Lembrando que a avaliação do desempenho dos estudantes, será definida pelo Ministro da Educação, anualmente, segundo informações e indicações feitas pela CONAES.

Entre as múltiplas funções do SINAES são importantes segundo Meneghel (2005) a:

- Função técnica: ênfase no demonstrativo de indicadores quantitativos atingidos pela IES, através do resultado do processo avaliativo, exemplo número de alunos formados em determinado curso;
- Função educativa: pode ser formativa enquanto enfatizar o juízo de valor e o mérito, ampliando a qualidade e a capacidade de emancipação;
- Função de regulação: cujo intuito esta direcionada a supervisão e a fiscalização. A legislação se posiciona como referencial de procedimentos e resultados a serem atingidos.

O SINAES deverá ser desenvolvido numa ordem lógica de acontecimentos para que sejam contemplados seus objetivos. Essas etapas

consistem em: orientação por parte da CONAES às IES sobre a auto-avaliação; as IES, através da CPA, realizam a auto-avaliação e formatam os relatórios pertinentes; o INEP envia às instituições comissões para a avaliação *in loco*; envio de relatórios das comissões (interna e externa) de avaliação à CONAES para realização de parecer conclusivo e, finalmente, envio do parecer conclusivo à Secretaria de Educação Superior para fins de regulação.

O processo avaliativo de uma forma generalizada envolve um contexto dinâmico numa visão sistêmica deste mesmo contexto. A avaliação educacional – que é uma prática a serviço de uma pedagogia (modelo teórico de educação e sociedade) – representa um meio a partir do qual os sujeitos da prática pedagógica podem realizar um apreciar qualitativo da prática educativa. Os objetivos institucionais estabelecidos é que norteiam esta prática, e que levam as reflexões e análises para uma tomada de decisão, no sentido da busca pela melhoria qualitativa das IES. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 12) "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".

O processo avaliativo abrange desde a definição, ou redefinição, de indicadores, até a elaboração e divulgação de relatório conclusivo, registrando resultados de análises coletivas e subsidiando novos processos.

A proposta do "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior" SINAES, segundo a CAE (2003):

> Busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

3.3 ETAPAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

As ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e de reflexão sobre os grandes temas de política

pedagógica, científica e tecnológica. Segundo Eyng (2004, p. 41-42), essa reflexão "não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para construir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social".

É através do procedimento da auto-avaliação que principia toda a avaliação institucional nas IES. A auto-avaliação é o procedimento de avaliação que envolve a comunidade acadêmica interna. Este processo é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter o maior envolvimento da comunidade interna nas tarefas pertinentes, e, se possível, com a colaboração de membros externos como os ex-alunos e representantes sociais que têm diretamente interesse na IES, conforme recomendação do SINAES.

Segundo entrevista com Loch (2006), ele cita que "avaliação institucional em seu diagnóstico é a melhor assessoria e auditoria interna, que uma diretoria executiva em uma IES pode ter".

Essa consciência resulta em um processo contínuo, de retorno de resultados, onde os próprios resultados alimentam a ação de correção ou fortalecimento do próprio processo. Pode-se denominar esta dinâmica de retro-alimentação ou *feedback.* Na concepção de Cohen (2003, p. 236), no processo de *feedback* são dadas informações sobre as conseqüências de determinadas ações; é central para qualquer relação humana em que o aprendizado seja desejado ou necessário.

O fato de existir o ciclo de aprendizagem ou de aperfeiçoamento, através do planejar, do executar e do avaliar, modifica uma linha linear de pensamento (ação e reação simplesmente) para dar novas oportunidades às possibilidades "do fazer" em razão da necessidade de adaptações ou de mudanças. Implanta-se então uma cultura diferenciada de atenção à sociedade, ao aluno, ao corpo docente e técnico da IES. No entender de Eyng (2004, p. 32),

> [...] para que as ações de ensino, pesquisa e extensão demandadas da instituição de ensino superior na implementação de projetos pedagógicos dos diferentes cursos que oferta sejam capazes de efetivar sua finalidade, a organização há de se transformar em organização que age e aprende coletivamente. A ação e a aprendizagem coletiva estarão viabilizando o fortalecimento da identidade institucional.

A autora ressalta a forma de agir baseado no coletivo, no sentido de já estar inserida na cultura organizacional a participação de todos para o bem comum.

O processo avaliativo envolve um julgamento, uma posição definida em relação à outra situação referencial, e, como já foi citado, envolve o juízo de valor em razão dos objetivos a serem alcançados. A avaliação interna, como modelo de avaliação, quer seja num contexto educacional ou produtivo, com base em Araújo (2006, p.146-150), representa um procedimento complexo, necessitando de alguns requisitos ou etapas que deverão ser pontuados, para o sucesso da avaliação:

- Promover a sensibilização da comunidade interna supõe incrementar o nível de formação, de informação acerca da avaliação institucional;
- Buscar o engajamento democrático de todos os envolvidos com o processo, mesmo quando houver insatisfação e desmotivação institucional;
- Tornar a avaliação institucional prática rotineira e respeitada pela comunidade interna;
- Para os docentes é uma forma de *feedback* do desenvolvimento de seu trabalho acadêmico, para nortear as ações futuras;
- Transformar a avaliação institucional em atividade anterior ao planejamento institucional supõe transformar a visão de planejamento e de gestão;
- Para os docentes é uma forma de feedback do desenvolvimento de seu trabalho acadêmico.

A auto-avaliação institucional se configura como um processo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento e da gestão da IES, propiciando a abertura de um diálogo mais amplo e sistemático com a comunidade, cujos aspectos e etapas se articulem de forma organizada. A avaliação possibilita o repensar da IES e de seus compromissos, transformando-se em ponto de partida para as mudanças necessárias e para o fortalecimento institucional. Esta avaliação deve ser integrada e compromissada com sua missão. Dias Sobrinho (1997) comenta que a avaliação deve buscar resultados que sejam projetados para compreender e respeitar a realidade institucional em seu permanente dinamismo. O objetivo da avaliação interna, segundo o SINAES (2004, p. 4-5) é:

> Produzir conhecimentos, por em questão os sentidos de conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos 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.

Compreendendo a avaliação como processo de diagnóstico e de formação, entende-se que, a cada etapa, a cada instrumento aplicado, a cada conjunto de dados reunidos, se deva proceder a elaboração de um relatório e a tomada de decisões corretivas ou de reforço passíveis de serem deflagrados à vista das informações disponíveis. Esses relatórios devem construir fonte, em síntese, de uma visão mais integrada e aprofundada do campo estudado.

Ainda conforme a normatização do SINAES (2004), a avaliação interna configura-se em três etapas, a saber:

- Etapa de preparação, onde estão inseridas a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA e a elaboração do Projeto da Avaliação;
- Etapa de execução ou desenvolvimento, constando o levantamento e análise dos dados e informações, relatórios preliminares;
- Etapa de consolidação, composta pelos relatórios finais, divulgação e análise crítica do processo.

A auto-avaliação não deve ser percebida apenas como coleta de dados, questionários aplicados e analisados através de sofisticadas técnicas, gerando relatórios e publicações no contexto acadêmico. Esses fatos são relevantes, porém, o importante é a clareza do que deve ser feito com os resultados alcançados. O importante é saber de que forma a avaliação institucional pode ser efetiva e eficientemente uma ferramenta de mudança e contribuição para a inserção no meio socioeconômico brasileiro.

A instituição deve entender que para avaliá-la é necessário que todos saibam o que ela é, qual sua atividade-fim e o modo pelo qual desenvolve as atividades pertinentes à própria IES. Usada em consonância com a especificidade da IES, a avaliação institucional pode e deve tornar-se instrumento fundamental para o aprimoramento de suas tarefas, para seu planejamento estratégico e principalmente para nortear a tomada de decisão em suas várias dimensões institucionais.

3.3.1 Avaliação Externa

A Avaliação Externa é outra etapa da avaliação das IES. Uma vez realizado um significativo processo de auto-avaliação e consolidado um relatório consistente, a IES deve se submeter a uma avaliação externa. Essa avaliação é realizada por pessoas pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidas pelas suas capacidades de compreensão das instituições universitárias. Esses avaliadores são designados pela CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. A quantidade e o formato dessa comissão dependerão do tamanho e do perfil da instituição ou sua organização acadêmica e administrativa, segundo critérios da CONAES.

A avaliação externa, coordenada pela CONAES, com a participação efetiva da comunidade acadêmica, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, junta e coerentemente com a auto-avaliação. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento de um conjunto de informações, de dados (quantitativos e qualitativos), e de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada.

As comissões externas de avaliação têm uma função fundamental na regulação do sistema. Elas emitirão os pareceres que servirão de base para a autorização, o reconhecimento, o credenciamento e o recredenciamento, entre outros fatores, bem como as informações que constituirão fontes importantes dos relatórios e resultados a serem consolidados pela CONAES e divulgados à população em geral. As reflexões são igualmente fundamentais para o fortalecimento e para o redirecionamento de ações relativas à auto-regulação.

Vale ressaltar que as avaliações provenientes da comissão externa têm certa isenção e imparcialidade na realização de suas tarefas investigativas ao exercer seu papel de avaliador. De certa forma, o distanciamento vem colaborar com o processo, pois não há a relação de “pertencer a” que envolve ou induz as pessoas quando estão no mesmo ambiente laboral. Todo processo avaliativo tem uma configuração de julgamento, de correto ou incorreto, de positivo ou negativo. O distanciamento da comissão externa não é apenas um fator geográfico, mas principalmente um fator político. Assim, as comissões externas devem avaliar os estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos materiais, pessoal, elementos quantitativos e qualitativos de cada área, faculdade,

departamento e curso, de acordo com o perfil institucional, em seus aspectos particulares e específicos.

Para que o processo da avaliação externa se desenvolva é necessário que a avaliação interna já esteja consolidada. Entende-se que as informações da avaliação interna oferecerão subsídios para a comissão externa de avaliadores procederem com seu trabalho, bem como dar o parecer sobre a IES avaliada. Como entende Dias Sobrinho (2000, p. 127), num processo de “interação e reciprocidade”, com a reflexão resultante da interação de avaliações que estimula a harmonia, a um resultado melhor das situações avaliadas.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo desenvolve-se uma reflexão da evolução da gestão de pessoas, e, principalmente o indivíduo em seu ambiente de trabalho; outro aspecto abordado é o diálogo entre o SINAES, relatado no artigo 3º, inciso V, e a educação continuada nas IES, mais especificamente, na formação continuada do professor. Tais temas estão referendados em Nóvoa (1992), Marin (2002), Coehn (2003), Dias Sobrinho (2000, 2001), Robbins (2003) e Veiga (2000).

4.1 AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

As evoluções no mundo do trabalho referem-se a um contexto dinâmico e mutável, ocupado por instituições sociais necessárias a melhor condição de vida do individuo. O indivíduo nasce, cresce, desenvolve-se, amadurece e morre na dependência de instituições sociais. Toda instituição deve ser entendida como um sistema[10], que se entende como um composto de partes interligadas e interdependentes que compõem um todo, e este todo é influenciado e influência o meio ambiente. Definido em Lacombe (2004, p.286), um sistema é "um conjunto integrado de elementos dinamicamente inter-relacionados, desenvolvendo uma atividade ou função, para atingir um ou mais objetivos comuns ao conjunto"(p.286).Toda instituição deve ser compreendida como um sistema e mais como um sistema social, pois Cohen (2003) define sistema social como:

> Um conjunto de elementos mutuamente interdependentes que, quando vistos em conjunto com um todo organizado, podem ser separados dos elementos inter-relacionados de seu ambiente. No caso dos sistemas sociais, os elementos são comportamento e atitudes (destaque do autor).Um conjunto inter-relacionado de comportamentos (interações e atividades) e atitudes (percepções, sentimentos e valores) compõe um sistema social (p.47-48).

As instituições são classificadas como sistemas abertos, que Cohen (2003, p.52) define que todas as instituições são "sistemas abertos – isto é, engajadas em constantes transações com seu ambiente, que em geral é formado por vários outros sistemas". De acordo com Robbins (2003, p.499) "sistemas abertos são aqueles que interagem dinamicamente com seu ambiente, enquanto os

[10] Sistema: Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972): Biólogo alemão precursor da teoria dos sistemas, pioneiro na análise comparativa entre as diversas áreas científicas.

sistemas fechados são os que não interagem com o ambiente, e nem sequer são influenciados por ele".

As Instituições de Ensino Superior são instituições configuradas como sistemas abertos, ou seja, aquelas fundamentalmente dinâmicas com o meio em que estão inseridas. Essas trocas são altamente significativas para a sobrevivência das instituições, é através delas que o sistema se mantém vivo. As instituições são criadas para um determinado fim, para que possam atender a esta finalidade necessitam saber se este fim está sendo aceito, por seu grupo de interesse (clientes). É neste mote que se realizam as trocas do sistema aberto com o meio ambiente, ou seja, a finalidade supriu a necessidade. Nas IES faz-se necessária esta interação com a sociedade, para que sejam ofertados cursos de graduação, extensão e a própria pesquisa, que atendam as carências, as expectativas e as necessidades desta sociedade.

A gestão universitária e o trabalho docente têm sido moldados de forma gradual, em um contínuo movimento de desenvolvimento social baseados em novas tecnologias e em novas necessidades sociais. Uma nova relação entre o capital e o trabalho é percebida. Expressões como inovação, pró-atividade, flexibilização e terceirização, entre outras, ganham espaço, refletindo as transformações no mundo do trabalho. Este, o trabalho, apresenta uma tendência em desvincular-se da concepção de emprego estável, seguro, para um trabalho mais autônomo sem vinculo empregatício, entre o empregado e o empregador. O desemprego, o subemprego e o deslocamento de trabalhadores encaixam-se neste cenário de novas relações entre o capital e o trabalho. Por outro lado, ressurgem formas de trabalho, condenadas pela própria sociedade como: o trabalho infantil, trabalho escravo, do idoso, e temporário. Encontra-se aqui um paradoxo ao neoliberalismo, onde se vive entre o grande desenvolvimento tecnológico e o trabalho informal, improvisado na realidade brasileira, é a exclusão do trabalhador do mundo do trabalho.

As contribuições de Taylor[11], aqui neste contexto não se aplicam, pois o desenvolvimento do conhecimento da humanidade necessita acompanhar o

[11]Taylor, Frederico, é considerado o pai da administração científica,..., apresentou os conceito da "melhor maneira", para promover eficiência para cada trabalhador na organização" Robbins (2004, p.324). Taylor se propõe a analisar cientificamente o modo como se desenvolve o trabalho do operário decompô-lo nas suas diversas tarefas para, a partir destas, mensurar os tempos e movimentos gastos na sua execução de modo a estabelecer um tempo "ideal" a ser perseguido como forma de aumentar a produtividade.

desenvolvimento das tecnologias, o trabalho é mais flexível, sujeito a mudanças e necessita cada vez mais de sujeitos “pensantes” para desenvolvê-lo com os melhores resultados.

A universidade talvez seja uma das poucas instituições que oportunizam ao indivíduo condições de ascensão, ou melhoria da sua condição de vida. A grande ênfase deste século XXI está na geração de trabalho (resultados) pelo prisma do conhecimento e não mais pelo esforço físico dos indivíduos.

Compreendendo que as instituições são produtos das ações humanas, pode-se afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade, quanto a qualidade desta instituição, depende sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários.

Esses por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes devem buscar constantemente o conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de ensino, pesquisa e extensão.

As políticas educacionais são apoiadas em leis que normalizam a ação das IES, o SINAES revela a Avaliação Institucional como meio de controle e formação da qualidade das IES .

Assegurar uma formação ao longo da vida é condição essencial para salvaguardar a empregabilidade dos recursos humanos. Mais importante do que os conhecimentos e competências de que se dispõe, é a capacidade para aprender. O indivíduo deve perceber as possibilidades de ter várias atividades ao longo da vida profissional. O docente deve estar aberto às possibilidades de desenvolver outras funções na IES, como coordenador de curso, diretor de Centro, entre outras.

Em uma retomada histórica, o reconhecimento do trabalho passou por vários estágios até os dias de hoje. Por volta de 1900, Taylor dividiu a linha de produção em tarefas elementares, por causa principalmente dos operários pouco instruídos que a fábrica onde trabalhava tinha. Tentando sanar essa desqualificação e tentando melhorar a produtividade, Taylor definiu que os operários deveriam fazer sempre à mesma coisa, viabilizando o treinamento em tarefas simples, conseguindo assim produzir melhor e mais depressa (Lacombe, 2003,p.37). Surgia o taylorismo, caracterizado por uma significativa desumanização do trabalho, configurando sua metodologia em trabalho rápido, rotineiro e monótono.

A teoria de Henri Fayol enfatizava a estrutura organizacional e as funções do administrador, sendo Fayol o primeiro a separar as funções do

administrador das funções dos que não têm subordinados. Sua forma de administrar baseava-se na ênfase da maneira correta de se estabelecer a estrutura organizacional e suas responsabilidades por meio da compreensão precisa e metódica do trabalho. Fayol deu importância ao trabalhador em sua atividade, pois ele verificou que a autoridade só era efetivada se houvesse aceitação dos subordinados. (Lacombe, 2003, p.38-40).

Em 1930, Mayo e sua experiência de Hawthorne mostraram que era relevante dar importância aos aspectos humanos nas organizações. Outras abordagens ainda surgiriam como o movimento das Relações Humanas, que acreditava que o funcionário satisfeito é um funcionário produtivo. Entre seus integrantes pode-se citar Douglas McGregor, Abraham Maslow. Esta abordagem teve muitos adeptos principalmente entre 1930 e 1970.

Na abordagem sistêmica as organizações podiam ser analisadas em uma estrutura sistêmica, tornou-se conhecida por volta de 1970 e é concebida até hoje. A abordagem Contingencial apresenta as práticas administrativas em uma necessidade de se modificar, para refletir fatores situacionais, bem como a abordagem Cultural, cujo sistema de significados são partilhados pelos membros de uma organização, distinguindo-a de outras.

Uma outra forma de relacionar o trabalho com a avaliação dos resultados está no surgimento de uma diversidade de modelos produtivos ao longo do tempo, como o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. O que veio a proporcionar também um desenvolvimento na forma de relacionamento entre o capital (chefia/poder) e o trabalho (trabalhadores/mão-de-obra). Esta evolução iniciada com o taylorismo é caracterizada pelo planejamento e controle sobre trabalhador bem como de suas práticas de trabalho, de modo a eliminar o desperdício do esforço físico (tempos e movimentos). Na seqüência surge o modelo fordista que evidencia a conjunção de diferentes racionalidades - econômica, social e política - que atuam simultaneamente em espaços distintos, em uma espécie de "coordenação" em busca de resultados que, embora visem a aspectos econômicos, não se limitam a eles. Uma característica importante foi a especialização da maior parte dos trabalhadores em uma única e repetida tarefa, obtida por meio de uma total fragmentação do produto.

No modelo toyotista enfatiza-se a avaliação do trabalho como meio de apurar os resultados do trabalho. Ao contrário do taylorismo e do fordismo que buscam o aumento da produtividade a partir da otimização dos postos de trabalho

individuais, o toyotismo olha para o processo produtivo buscando reduzir os seus entraves através da eliminação de estoques na linha, ou seja, o material em fluxo deve ser apenas o necessário para atender à produção encomendada. Este princípio se estende também aos trabalhadores, denominando a chamada “fábrica enxuta".

O mais significativo de toda esta evolução na relação entre o trabalho e o indivíduo está na perspectiva não só de melhores resultados, mas principalmente, na forma de atingir esses resultados, ou seja, através da melhor participação do indivíduo.

O toyotismo muito contribui, inclusive atualmente, para a obtenção de resultados eficazes. Estes resultados só são alcançados se as pessoas que são os meios pelos quais a instituição obtém resultados forem atuantes e comprometidas com o que fazem.

O desenvolvimento de atividades relativas à gestão de pessoas vem, ao longo do tempo, colaborando para que as organizações tenham os melhores resultados, por meio das pessoas que nela trabalham. (Lacombe, 2003, p. 38-40).

As principais mudanças na forma de gerir as pessoas, ao longo dos anos 1990 e 2000, segundo Dutra (2004, p.17), foram:

> - Alteração no perfil de pessoas exigido pelas empresas: saímos de um perfil obediente e disciplinado para outro autônomo e empreendedor. Gerou uma cultura organizacional que estimulasse a criatividade, a iniciativa;
> - Deslocamento do foco da gestão de pessoas do controle para o desenvolvimento: a marca dos modelos tradicionais de gestão de pessoas (...) era o de controle, (...) para o desenvolvimento mútuo, ou seja, desenvolve a instituição e desenvolve as pessoas;
> - Maior relevância das pessoas ao sucesso do negócio ou da empresa: o comprometimento das pessoas com a instituição é de forma integral (...) as pessoas são as depositárias do patrimônio intelectual da instituição, da capacidade e agilidade de resposta da instituição (...) e, ainda a capacidade de visualização e exploração de oportunidades de negócios.

É nesta perspectiva que se norteiam as ações de todos os profissionais das instituições atuais, conclamando a importância da conscientização do colaborador na administração de sua carreira. Assim, também no contexto acadêmico, além da ascensão na carreira, do status e do reconhecimento acadêmico-científico, parece imprescindível o desencadeamento de processos que possibilitem a reflexão coletiva sobre a prática docente e o compartilhamento de

experiências e saberes docentes, como base da formação continuada comprometida com a revitalização do ensinar e do aprender na universidade.

Drucker (1998) afirma que o crescimento econômico futuro só é viável a partir de um aumento sensível e contínuo da produtividade do conhecimento. Senge (1998) sustenta que, cada vez mais, as organizações conseguirão vantagens competitivas através da criação e da troca de novos conhecimentos. Tomando por base esse contexto, André (1999, p. 63) comenta:

> A nossa tradição universitária é a do trabalho isolado do catedrático com seus alunos. Os departamentos, que poderiam ser núcleos de atuação e produção coletiva, se desenvolveram e se fortaleceram nas suas funções burocráticas e administrativas, e foram perdendo, ao longo do tempo, seu potencial de aglutinar as competências e as diferenças.

O que se observa embora o processo produtivo se oriente numa dinâmica contrária à tradição universitária é que os atuais desafios da atuação e formação dos professores ainda não foram incorporados pela categoria e, ainda, não são suficientemente considerados nas políticas de avaliação de pessoal nas IES.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Antes de desenvolver o tema da formação continuada do professor, apresentar-se-á uma relevante comparação com a evolução dos modelos produtivos comentados anteriormente e a formação profissional.

Nos modelos taylorista e fordista pode-se verificar que conforme a descrição da dinâmica do trabalho, o funcionário atua individualmente em seu posto de trabalho, dominando apenas uma atividade. Esta característica remete a perceber que a instituição não necessitava de um trabalhador atualizado com técnicas e conhecimentos sobre seu trabalho, a ênfase estava na Formação "permanente" deste funcionário.

O modelo toyotista se apropriou do modelo taylorismo acrescentando certas características marcantes como a produção flexível e a multifuncionalidade dos trabalhadores (capacidade de ocupar diferentes posições no processo produtivo). A produção flexível trouxe aos indivíduos novas compreensões a respeito do tempo e espaço a chamada compressão, denominada por Harley (1992):

> De ”compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado” (p. 140).

O toyotismo está mais relacionado com as atuais necessidades institucionais, pois a flexibilidade produtiva necessita de estar atento à mudança e esta requer um domínio de conhecimentos, do que remete a uma necessidade de Formação Continuada pelo profissional para a reestruturação produtiva.

A educação dos últimos tempos é percebida como um caminho em direção ao desenvolvimento do país, uma preparação dos indivíduos para um mundo tecnológico e globalizado. Porém, vale lembrar que isto não determina a vaga ao trabalho, ou seja, que a relação entre a educação e a ocupação profissional não é direta, como também não se fala que a equação estabelecida entre educação, economia e progresso do país seja pertinente. Desta forma, torna-se complexo a formação continuada do professor, principalmente em atualização, num ambiente de permanentes mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

Seguindo este pensamento, busca-se uma definição de formação continuada do professor que atenda a esta perspectiva. Qual a definição? Seria a continuidade de estudos em nível de pós-graduação, como mestrado e doutorado? Ou seriam cursos ministrados de forma específica e num ambiente próprio, de acordo com as necessidades do público, ou seja, conforme uma demanda? Para melhor fundamentar esta reflexão buscou-se opiniões de estudiosos nesta temática.

Em comentário de Marin (2003, p.57) a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria pressupor a educabilidade do ser humano, numa formação contínua, sem um ponto em que se possa finalizar o processo. Assim, a formação continuada seria, em si, um sítio de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Aos professores seria concedida a adequação dos próprios processos de formação, num significado pessoal. Para Veiga (2002, p. 16),

> A formação inicial deve proporcionar ao aluno um amplo desenvolvimento no âmbito científico, cultural, social e pedagógico; ao passo que a formação continuada deve procurar responder as situações vividas pelos professores. Daí se compreende que a formação docente deve ter um espaço entre a formação inicial e a continuada. Nessa perspectiva, associa-se o conceito de formação de professores a inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente.

Esta citação remete a uma reflexão sobre as variadas possibilidades que o profissional da educação deve se permitir na busca de não apenas conhecimentos, mas principalmente como estes conhecimentos podem ser aplicados em situações diversificadas. Acredita-se que o processo da educação não está diretamente em ensinar, mas sim gerar experiências a partir da qual o indivíduo aprenda.

As mudanças no processo produtivo enfatizam a necessidade do desenvolvimento da capacidade de trabalho coletivo e contextualizado. Nesta perspectiva a avaliação do trabalho docente deve ser analisada em relação ao grupo de professores e ao contexto institucional. Desta forma se faz necessário "que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução para a produção de conhecimento" (Behrens, 1996, p. 229). Diz esta autora:

> O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade.

Na gestão de pessoas das organizações, fazendo um paralelo com as IES, a avaliação dos funcionários é um processo e por isso, necessita de fontes de informações e de decisões a serem tomadas, para alimentar este processo. Segundo Chiavenato (2004, p.223) "o desempenho humano no cargo é extremamente contingencial. Varia de pessoa para pessoa. E de situação para situação, pois depende de inúmeros fatores condicionantes que o influenciam poderosamente".

A definição de Avaliação de Desempenho pode ser apresentada como a apreciação de uma pessoa ou de algo, mais especificamente Chiavenato (2004)

define como:

> Uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa, em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. A avaliação de desempenho é um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, qual é sua contribuição para o negócio da organização(p. 223).

A avaliação proporciona benefícios para as instituições e para as pessoas, mas para tanto ela precisa atender a alguns pontos, a saber, baseado em Chiavenato (2004, p. 224-225):

– Os objetivos institucionais e individuais deverão direcionar, nortear o desempenho;

– A avaliação deve ser aplicada objetivando um melhor desempenho individual e institucional;

– Deve haver um sentimento de credibilidade, eqüidade e não tendencioso, por parte dos colaboradores, a respeito da avaliação;

– O processo avaliativo deverá ser apresentado para todas as pessoas da instituição, para ser compreendida, entendida, assimilada em todas as etapas. Ser identificada a sua finalidade perante todos os participantes da avaliação;

– Os resultados deverão ser apresentados aos colaboradores, como fonte de *feedback (*retro-alimetação*);* os colaboradores, nem sempre, têm a mesma percepção do seu trabalho quanto sua chefia;

– O processo avaliativo deve trazer aumento de resultados ao colaborador na instituição, por meio de uma maior eficácia e eficiência[12].

Um fator de relevância para que a avaliação se desenvolva com qualidade é a compreensão das implicações nas diferentes funções, atividades e objetivos da IES, de forma que se esforcem para materializá-la. Entende-se que a missão é o resultado da crença coletiva dos que fazem a IES.

Um dos fatores da maior relevância da Avaliação Institucional das IES pode-se citar é o comprometimento que os professores, alunos, pessoal técnico e dirigentes deverão ter para com o processo. Para que qualquer procedimento dentro de uma instituição de materialize, se faz necessário a participação das pessoas, por conseqüência as pessoas só poderão desenvolver ou corresponder a este

[12] Peter Drucker (2002), é enfático em afirmar: “eficiência é fazer certo as coisas, eficácia são as coisas certas. E complementa: o resultado depende de ”fazer certo as coisas certas”.

procedimento se souberem do que se trata e para que deve ser realizado. Como será participar de uma avaliação institucional se não se sabe por que, para que, fazê-la?

Por meio do conhecimento da IES, do entendimento e da compreensão dos processos dessa instituição que os colaboradores poderão se comprometer com a instituição e com o processo da Avaliação Institucional. A esse procedimento de assimilação de informações chama-se de Integração.

A integração possibilita a sensibilização dos colaboradores para as atividades institucionais .

A sensibilização informa e aborda de forma sistemática as ações de mobilização necessárias para a implantação de um projeto, definindo estratégias que orientarão o envolvimento de diferentes atores e setores da instituição.

A sensibilização tem por objetivo apresentar os novos projetos aos participantes, com a finalidade de reduzir as incertezas e dúvidas, buscando a compreensão e o comprometimento dos mesmos. Esta ação reflete um respeito pelos integrantes da instituição. Paulo Freire (1982,) dizia que "ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho – os homens aprendem em comunhão." (p. 65).

As instituições de uma forma geral estão passando por um período de necessárias inovações e adaptações, para sua manutenção num mercado competitivo que cada dia apresenta uma novidade. São elas, as pessoas, que realizam, desenvolvem e inovam os processos dentro das instituições, para permitir a sobrevivência da mesma. Neste contexto aponta-se a importância e das pessoas, porém a participação destas está na relação direta da percepção da importância de seu trabalho e do reconhecimento que a elas é relevado. As pessoas só se permitem doar, à medida que sentem segurança e valorização de seu trabalho. Uma das maiores dificuldades dentro das instituições é o comprometimento de seus colaboradores. Sugere-se a busca então, por indicadores de resultados sobre o comprometimento do indivíduo com a instituição, um desses indicadores é a motivação o outro, o chamado *feedback*.

Muito já se estudou sobre a motivação, entre os estudiosos que contemplam esse tema, estão Maslow, McClland, Herzberg, Vroom. Na Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, como o próprio nome indica, há um mecanismo de hierarquização das necessidades do ser humano, que impulsiona o

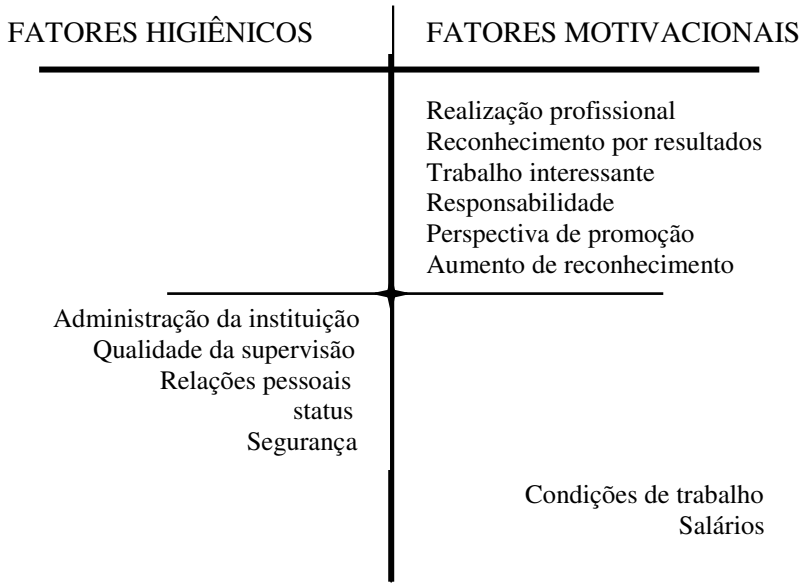
indivíduo quando a sua necessidade básica foi satisfeita. Quando satisfaz uma determinada necessidade passa automaticamente para o nível superior de necessidades (figura 01).

Figura 01 - Hierarquia das Necessidades de Maslow (Pirâmide de Maslow)

Fonte: Lacombe (2005 p.131).

Em seus estudos sobre a motivação, Frederick Herzberg, cita de que forma e em que nível vários fatores podem motivar os colaboradores. Os fatores motivadores operam no sentido positivo, tendendo a aumentar os resultados, e sua ausência gera a não satisfação, ao passo que os fatores higiênicos, tendem a atuar no sentido de evitar situações negativas, tendem a fazer com que os resultados diminuam, sua ausência gera insatisfação. (figura 02).

Figura 02 – Os fatores higiênicos e motivacionais de Herzberg.



Fonte: baseado em Robbins (2002,p.155).

O outro fator é o *Feedback*, ou como se pode denominar a retro-alimentação, cuja finalidade é conscientizar o funcionário a respeito de seu desempenho na instituição, por meio de informações contidas em processos avaliativos. Um dos principais objetivos da avaliação do desempenho é proporcionar informação aos indivíduos sobre o modo como a instituição vê o seu desempenho em função de parâmetros institucionais que servem como referência. É essencial que o docente saiba o que o coordenador do curso, pela sua avaliação pensa do seu desempenho e do que se espera dele, para então conduzi-lo a uma condição adequada, com o que se pretende. Em contra partida, a instituição também precisa saber quais as situações problemáticas, para que o superior hierárquico possa rever o planejamento, ajustar os objetivos, alterar práticas e processos de trabalho, proporcionar formação ou providenciar recursos que possam resolver os problemas ou situações difíceis de uma forma favorável à obtenção dos resultados pretendidos.

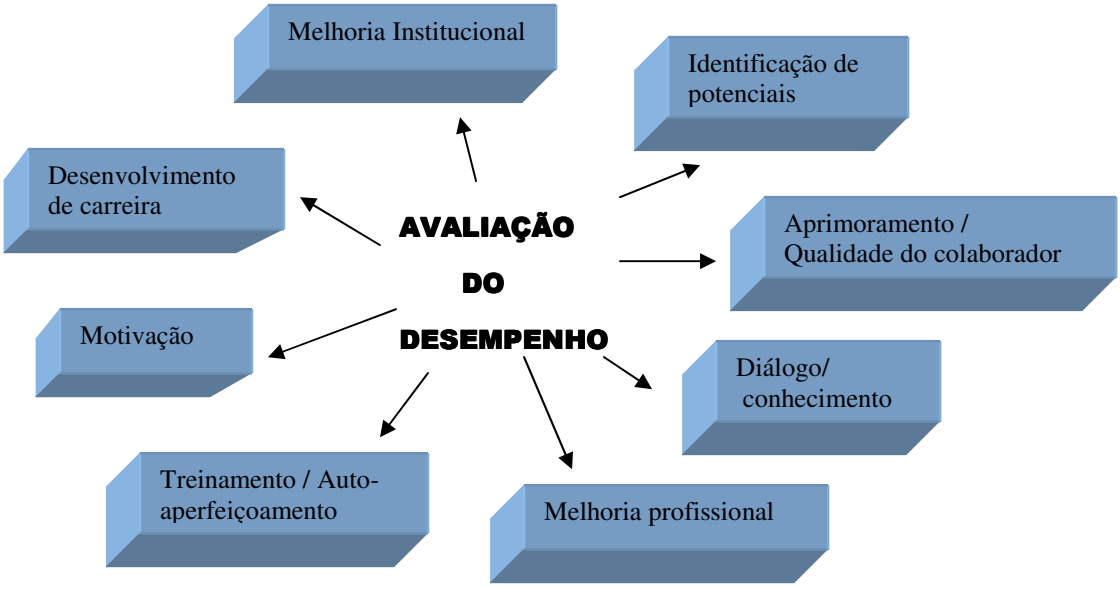
Quais as atitudes tomadas em relação ao resultado da avaliação? Conforme figura 03, a avaliação de desempenho subsidia possibilidades tanto para a instituição, como para os indivíduos. Por exemplo: a identificação de carências, o aproveitamento de talentos identificados neste processo avaliativo, promoção, melhoria da qualidade institucional, entre outras.

Em um paralelo entre a avaliação de desempenho e a avaliação institucional, pode-se inserir a fase final do recebimento das informações da

avaliação Institucional, um momento de reflexão sobre os resultados atingidos. Como as causas, as questões de estrutura, de material de apoio, de comunicação, todas as respostas são determinadas e as causas deverão ser amplamente verificadas com o objetivo de melhoria do docente, do processo, da instituição, enfim de todos os interessados na qualidade da IES.

A avaliação do desempenho como a avaliação institucional, traz a instituição benefícios que demonstram a validade deste processo. (figura 03)

Figura 03 – Finalidades da Avaliação de Desempenho



Fonte: elaborada pela autora.

A avaliação estabelece um processo de troca entre a organização e os indivíduos que são avaliados. Quando uma avaliação identifica um resultado pouco satisfatório ou mesmo insatisfatório, esta sugere uma reflexão sobre as causas e possíveis soluções. No contexto da IES a avaliação institucional, proporciona ao docente uma possibilidade de reflexão sobre sua performance, e uma reflexão de tomada de decisão. A formação continuada pode ser entendida como uma necessidade, mas, ao mesmo tempo como resultado de uma avaliação bem como um processo que fornece melhoria a avaliação. No mesmo contexto a formação continuada pode ser compreendida como “insumo” e “produto”.

O objetivo da avaliação é identificar pessoas e processos e compará-los,

entre o que se deseja (necessita) e o que se tem na realidade. Numa visão sistêmica da instituição, o resultado da avaliação não deverá ter o caráter de finalidade, mas sim de início. Início para uma nova perspectiva obtida por meio da avaliação e suas informações que modifiquem o estado inicial, proporcionando uma mudança do sistema à necessidade de uma adequação as necessidades individuais e institucionais. Segundo Chiavenato (2004, p. 224):

> Na realidade, a avaliação de desempenho é um processo dinâmico (...) é um excelente meio pelo qual se localizam problemas de supervisão e gerência, de integração das pessoas à organização, de adequação da pessoa ao cargo, de localização de possíveis dissonâncias ou carências de treinamento e, conseqüentemente, estabelecer os meios e programas para eliminar ou neutralizar tais problemas.

O que o autor esclarece é um diálogo entre o levantamento de resultados, oriundo da avaliação, e a tomada de decisão pertinente a estes resultados, no atendimento das necessidades institucionais. Sejam estas necessidades integrantes do planejamento estratégico[13] da IES, ou pertinentes ao processo da Avaliação Institucional regulamentada pelo SINAES. Para isso é necessário apresentar alguns norteadores. No processo avaliativo do SINAES são contempladas algumas sugestões e orientações para que o processo tenha uma conformidade com os objetivos alcançados e para que todas as IES desenvolvam os conteúdos dentro de certo parâmetro. Segundo as Orientações Gerais do Roteiro da Auto-Avalição das IES (2004), as orientações sugeridas para a auto-avaliação dividem-se em dois núcleos. O primeiro é o Núcleo Básico e Comum que:

> [...] contempla tópicos que devem constar nos processos de avaliação interna de todas as IES, incluindo:
> - planos de carreira regulamentados para os corpos docente e técnico-administrativo, com critérios claros de admissão e de progressão;
> - programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida para os corpos docente e técnico-administrativo;
> - clima institucional, relações interpessoais, estrutura de poder, graus de satisfação pessoal e profissional (Brasil, 2004).

O segundo é o Núcleo de Documentação, Dados e Indicadores, que apresenta dados, indicadores e documentos que servem para fundamentar e justificar as análises e interpretações da avaliação. Os dados e indicadores relativos

[13] O planejamento estratégico, conforme Fernandes (2005, p. 11)" busca sistematizar o pensamento estratégico, formalizando processos e procedimentos para que a empresa saiba exatamente os caminhos a seguir."

ao corpo docente são os seguintes dados:

- Nº de docentes em tempo integral, parcial e horistas (substitutos nas IFES);
- Nº de docentes doutores, mestres e especialistas com respectivo regime de trabalho;
- Experiência profissional no magistério superior;
- Experiência profissional fora do magistério superior;
- Formação didático-pedagógica;
- Nº de publicações por docente;
- Critérios de ingresso na instituição e de progressão na carreira;
- Políticas de capacitação e de avaliações de desempenho;
- Pesquisas e/ou estudos sobre as condições de trabalho dos docentes, recursos, formação do pessoal técnico-administrativo.
- Indicadores:
- Conceitos da CAPES na Pós-Graduação *stricto sensu*;
- Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD);
- Produção acadêmica/docentes;
- Aluno tempo integral/professor;
- Grau de envolvimento com a pós-graduação;
- Grau de envolvimento com pesquisa;
- Grau de envolvimento com extensão. (BRASIL, 2004b).

Relembrando o artigo 3º inciso V, do SINAES, que trata da relação entre a formação continuada e a avaliação institucional, destaca-se esta temática na perspectiva da melhoria profissional e, por conseqüência, na melhoria organizacional.

A avaliação, aliada aos processos de transformação no mundo do trabalho, nos moldes atuais, vem justamente, incrementando novos processos na gestão universitária, na organização do trabalho docente e na formação profissional.

O sistema de avaliação vai delineando para a educação superior os perfis organizacionais adequados, a produtividade acadêmica satisfatória e um modelo de formação profissional ajustado às exigências do mercado de trabalho. Neste modelo, pode-se entender que o sistema de avaliação sinaliza às instituições e aos professores um novo desempenho.

A IES, percebida como uma instituição, geradora de produto e criada para atender a população, que busca mais conhecimento e melhores oportunidades de trabalho, se assemelha em grande parte com as instituições do meio produtivo ou prestador de serviços mercantis.

Cabe lembrar, que durante muito tempo, embora seu desempenho profissional pudesse ser questionado, o educador foi considerado como elemento respeitado pela sua ética, alguém que transmitia e nutria valores à dignidade

humana, ao respeito por si próprio e pelo outro. Numa sociedade em rápido processo de mudança e de massificação constante, isto se tornou cada vez mais escasso.

5 AVALIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS IES PESQUISADAS

Neste capítulo encontra-se a descrição do processo de levantamento de dados e os procedimentos metodológicos.

O desenvolvimento do trabalho se deu mediante dois momentos integrados e complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica subsidiou a construção do referencial teórico necessário para o estudo do tema e definição dos procedimentos e instrumentos para coleta, organização e análise dos dados.

5.1 O LEVANTAMENTO DE DADOS

O processo de levantamento de dados, ou seja, a investigação realizada teve como objetivo obter informações que indiquem a relação da avaliação institucional com a formação continuada dos docentes. Nesta pesquisa foram tomados para a análise os resultados dos questionários (Apêndice 01) respondidos pelos docentes e dirigentes do curso de administração de três IES de Curitiba, bem como de análise documental dos projetos e relatórios da avaliação institucional do ano de 2004/2005 das instituições de ensino superior investigadas. Com base na delimitação da pesquisa indicada no problema e objetivos da investigação foi elaborada uma pesquisa documental aos projetos e relatórios da Avaliação Institucional.

Outro instrumento aplicado após ser previamente testado foi o questionário, que foi aplicado a 20% dos docentes, de um universo de 199, do curso de Administração em cada uma das IES pesquisadas.

Os questionários aplicados a esta amostra foram 42, porém, para fins de preservar a identidade das instituições, não será indicado o nome das Instituições e, tampouco, características que venham a identificá-las. Serão designadas de IES **A**, **B** e **C** na apresentação dos dados obtidos.

Os dados obtidos mediante aplicação dos questionários e da análise documental complementada por conversa informal com presidentes das CPAs, serão apresentados e analisados, nos itens que seguem: caracterização das IES investigadas, caracterização dos sujeitos investigados, finalidades da avaliação

institucional nas IES, a contribuição da avaliação institucional para a formação continuada dos professores e a importância da formação continuada dos docentes.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS IES INVESTIGADAS

As instituições de ensino superior que integram este trabalho foram escolhidas pela facilidade de acesso. Para contemplar um universo mais similar, nenhuma das IES está categorizada como instituição governamental. Serão designadas de IES **A**, IES **B** e IES **C** com os seguintes perfis:

- Uma instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos, desenvolve ações de responsabilidade social junto à sociedade. O curso de Administração nesta IES existe há 16 anos. O número de docentes de Administração é de 67, o número de pesquisados 16 docentes, dentre estes, dois são gestores do curso. Número de questionários respondidos: 16; as informações obtidas nesta instituição foram por meio do questionário, projeto, relatório da Avaliação Institucional e de conversa informal realizada com o Presidente da CPA e com um diretor institucional[14].
- Uma instituição de ensino superior privada com fins lucrativos, comprometida com a qualidade de vida da sociedade. Possui clínicas de saúde e ginásio de esportes que atendem a população em geral. O quadro funcional de docentes no curso de Administração é de 65. O número de pesquisados foi de 15 docentes, dentre estes, 2 (dois) são gestores. Número de questionários respondidos: 15. O curso de Administração, nesta IES, existe há 10 anos.
- Uma instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos. Desenvolve atividades culturais e de responsabilidade social. O curso de Administração desta IES tem 35 anos. Seu quadro funcional de docentes no curso de Administração é composto por 65 profissionais. O número investigados foi de 15 docentes,. Número de questionários respondidos: 11; As informações obtidas nesta instituição foram por meio dos questionários, de conversa informal com o Presidente da CPA, do projeto e do relatório da Avaliação Institucional.

Uma observação a ser considerada, nesta última IES mencionada, é que a porcentagem estabelecida de 20% do universo dos docentes de administração que

[14] Para preservação do profissional e da própria instituição, não será fornecido mais nenhum detalhe a respeito doa posição assumida por este docente.

deveria ser de 13 questionários respondidos, não foi efetivada. Foram respondidos e devolvidos apenas 11 questionários.

Os esclarecimentos, as condições e o tempo de preenchimento foram iguais para as três instituições. Por meio de conversa pessoal com os coordenadores de curso, foi esclarecida a importância da pesquisa e, estes se encarregaram de entregar e recolher os questionários respondidos. Nestas circunstâncias, é que se apresentam às reflexões, dos docentes do curso de Administração, das IES que integraram este estudo.

Quadro 02: Porcentagem da amostra

IES	Freqüência	Porcentagem de participação na amostra %
A	16	38,1
B	15	25,7
C	11	26,2
TOTAL	42	100

Fonte: dados da pesquisa de campo

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

No total foram processados para a base de dados 42 questionários, contendo 18 (dezoito) itens relativos a informações que caracterizam os pesquisados. As questões investigadas compreendem os seguintes aspectos: categoria funcional; função; titulação; tempo de atuação nesta IES; tempo de experiência como professor; regime de trabalho; em quantas IES leciona; turno de trabalho; docência como atividade principal; outras atividades; mesma área de interesse; grupo de pesquisa; artigos científicos publicados; orientações executadas; livros lidos na área; congressos e seminários participados; palestras participadas; cursos de extensão participados.

Por meio dos dados obtidos do questionário traçou-se um perfil do docente investigado segundo seu contexto acadêmico. Esses dados são apresentados sob forma de gráficos.

Por meio de todas as informações obtidas no questionário (apêndice 2) traçou-se um perfil do docente investigado segundo seu contexto acadêmico:

O docente investigado tem idade média de 48 anos, oscilando entre 32 e 60 anos, percebe-se que nesta amostra não há docente com idade inferior a 32 nem

superior a 60 anos o que propicia uma constatação de conhecimento tácito relevante, o que é bastante favorável à docência.

Quanto à formação acadêmica dos pesquisados constatou-se que 27% são formados no curso de Administração (o maior índice), demonstrando coerência com a atividade docente desenvolvida.

A titulação com maior freqüência apresentada é a de Mestrado, o que vem a atender a legislação que norteia as IES, na lei 9394/96, em seu artigo 45. Vale salientar aqui, que na análise da titulação, o número de docentes em processo de doutorado é de 8, bem significativo em um total de 42 docentes pesquisados.

Nesta mesma população 4 já são doutores. Isto representa uma porcentagem de 19,04% (doutorandos) e mais um docente que está cursando Mestrado, 2,38%, totalizando 21,42% de docentes que estão desenvolvendo atividades de formação continuada.

Entende-se que a iniciativa e a preocupação com o desenvolvimento profissional por meio da formação continuada existem.

O tempo médio de docência fica entre 10 e 15 anos, mas a distância entre a faixa dos docentes entre 5 a 10 anos não é muito grande, o que vale analisar que como em outras profissões os docentes estão ingressando na profissão mais cedo, ou seja, o número de docentes jovens está aumentando.

Em relação à atividade profissional principal houve uma variação entre as IES. A saber:

Instituição “A” tem 13 docentes, dentre os 16 pesquisados como sua principal atividade – 81,25%;

Instituição “B” dentre os 15 pesquisados, 4 docentes apresentam a docência a principal atividade – 26,67%.

Instituição “C” apresentou 8 de seus 11 docentes pesquisados como principal atividade a docência – 72,72%.

Pode-se entender que mais de 70% da amostra tem a IES como sua principal atividade. Poderia entender estas informações como uma relação de confiança ou segurança com a instituição?

Para averiguar esta questão, é necessário cruzar a informação sobre “em quantas IES o docente trabalha” desta forma será mais uma confirmação se os docentes trabalharem em apenas uma instituição e esta for sua principal atividade. As informações que se seguem são que a IES “A” tem 14 dos seus 16 docentes

pesquisados lecionando somente nesta instituição, e apenas 2 docentes em mais uma instituição.

Na IES “B” as informações são que 46,66% trabalham em apenas uma IES, mas tem outra atividade, também 46,66% lecionam em mais de uma IES e apenas 6,66%(um docente) tem a IES como sua única instituição e como sua principal atividade profissional.

Na IES “C”, 36,36% dos docentes tem esta como a única instituição e a única atividade profissional, 27,27% têm mais de uma IES em que leciona além de outra atividade profissional, e 36,36% tem a docência como principal atividade, mas leciona em mais de uma instituição.

Como o resultado destas comparações tem-se que na IES “A” os docentes efetivamente tem sua atividade centralizada nesta IES, o que se pode entender uma relação de confiabilidade ou mesmo de auto-realização, conforme a Hierarquia das Necessidades de Maslow, já contemplado no item 4.2.

Os gráficos representativos da análise do perfil da amostra investigada estão apresentados por item do questionário, a seguir:

– Categoria funcional e Formação:

Quadro 03: Categoria funcional e a formação acadêmica

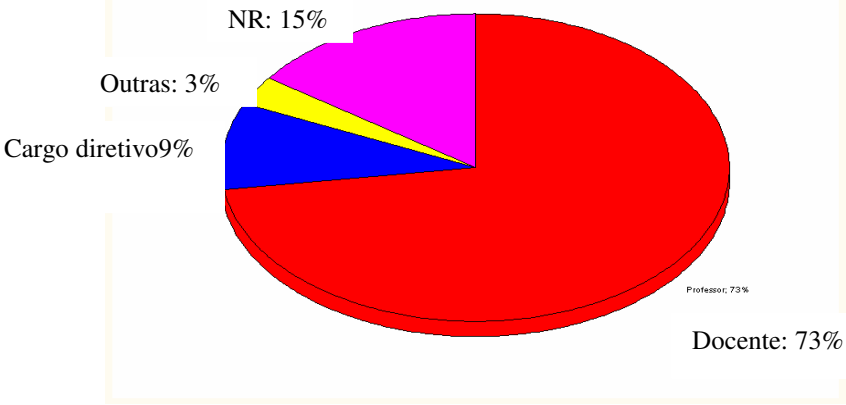
FORMAÇÃO ACADÊMICA	**CATEGORIA FUNCIONAL**				**TOTAL**
	Cargo Diretivo	**Não respondeu**	**Outra**	**Docentes**	
Administração	**2**	**1**	**1**	**10**	**14**
Contábeis	0	2	0	3	5
Economia	0	0	0	3	3
Letras	0	0	0	2	2
Matemática	0	0	0	3	3
Não respondeu	0	2	0	3	5
Outros	0	2	1	5	8
Psicologia	0	0	1	1	2
TOTAL	2	7	3	30	42

Fonte: dados da pesquisa de campo

No quadro acima se pode observar que a quantidade de docentes com formação em Administração é a que prevalece neste contexto, o que identifica que o curso ministrado por docentes oriundos da mesma formação, ou seja, não é desenvolvido por aderências de formação. Para melhor ilustrar apresenta-se um gráfico que representa em separado a categorial funcional e a formação educacional

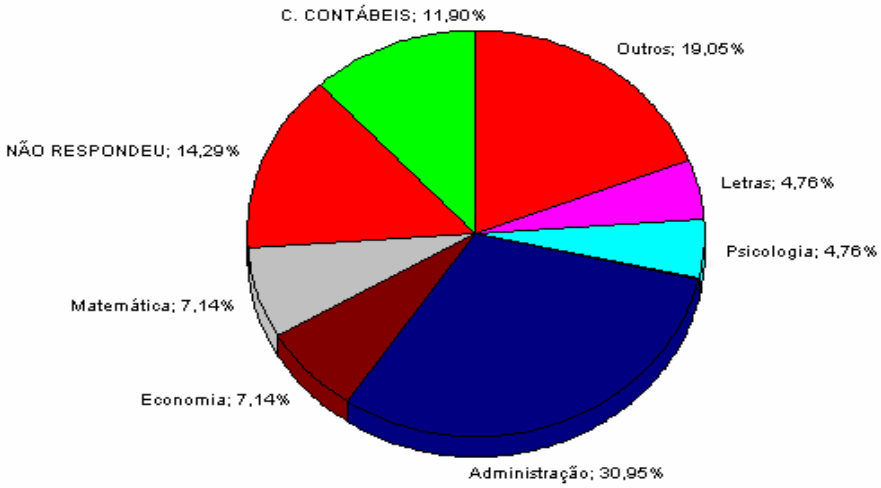
dos investigados.

Figura 04: Categoria Funcional



Fonte: dados da pesquisa de campo

Figura 05: Formação Acadêmica



Fonte: dados da pesquisa de campo

– Titulação:

A titulação acadêmica resultante da investigação foi pontuada conforme quadro abaixo, e a percepção é que as IES estão respeitando a determinação da Lei n.º 9394/96 de diretrizes e base da educação, em seu artigo 52 que legisla que as

Universidades devem ter em seu quadro funcional um terço de seus docentes com titulação de Mestres e Doutores.

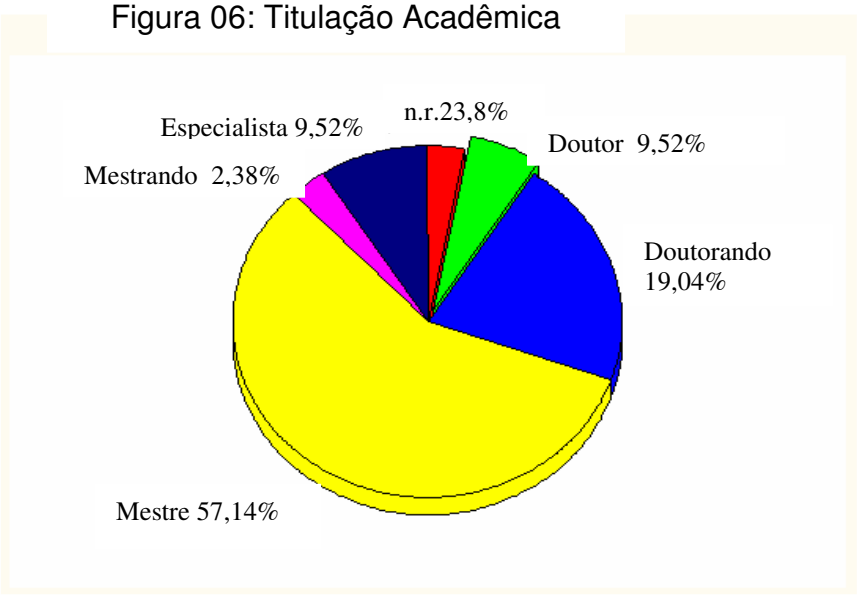
Quadro 04: Titulação Acadêmica

Titulação	IES A	IES B	IES C	Total	%
Doutor	2	0	2	4	9,52
Doutorando	3	4	1	8	19,04
Mestre	**9**	**8**	**7**	**24**	**57,14**
Mestrando	1	0	0	1	2,38
Especialista	0	3	1	4	9,52
Não Respondeu	1	0	0	1	2,38
Total	16	15	11		100

Fonte: dados da pesquisa de campo

Para uma melhor apreciação da relação entre os professores e sua formação apresenta-se a figura abaixo:

Figura 06: Titulação Acadêmica



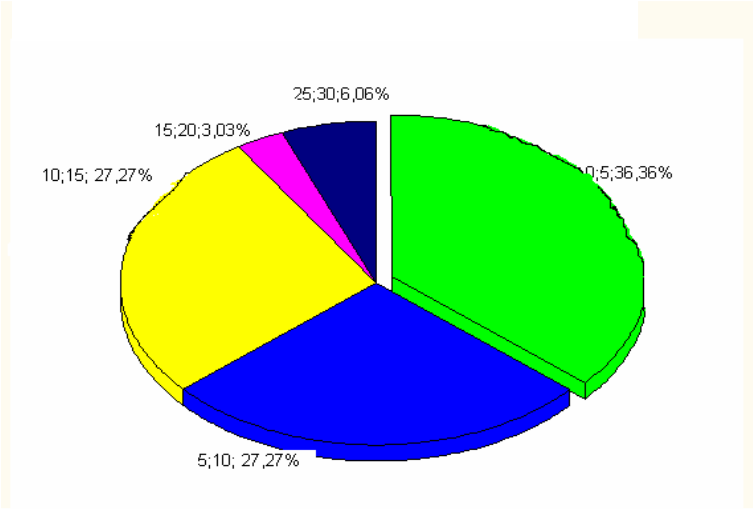
Fonte: dados da pesquisa de campo

– Tempo de atuação nesta IES, anos de experiência na docência e número de IES que atua.

Neste item buscou-se saber qual seu tempo de trabalho na IES, com o objetivo de complementar informações que possam indicar uma relação entre a estabilidade no emprego com a formação continuada. Este gráfico representativo do

tempo foi mensurado em anos e agrupado em categorias de 5 em 5 anos , onde apresenta-se também, a porcentagem de cada uma .

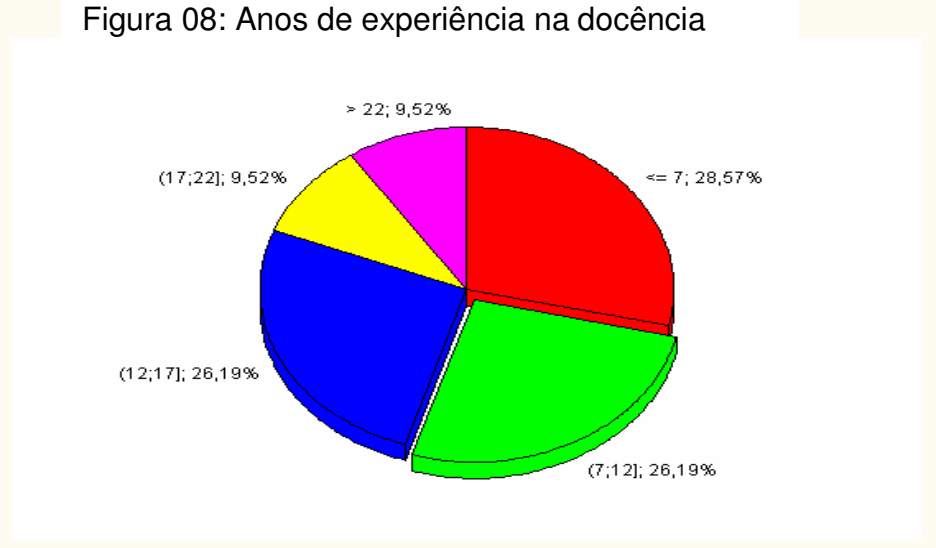
Figura 07: Tempo de IES



Fonte: os da pesquisa de campo

No item sobre o tempo que atua na IES investigada, a faixa que relevou o maior percentual, 36,36%, foi o que ficou entre zero e cinco anos de instituição.

Figura 08: Anos de experiência na docência

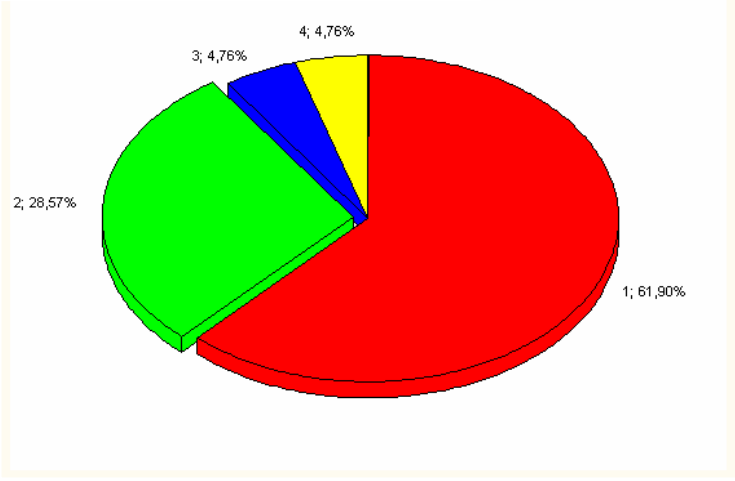


Fonte: dados da pesquisa de campo

Este item prevalece um número de docentes jovens de tempo de serviços prestados à IES e no gráfico a seguir poderá ser visto que o tempo de docência

também é baixo, com 28,57% os docentes com experiência menor que 7 anos. Pode-se entender que estes jovens docentes estão na mesma instituição? Acredita-se que sim, pois mais adiante temos um gráfico com o número de instituições que leciona, e o resultado é que 61,90% lecionam em apenas uma instituição.

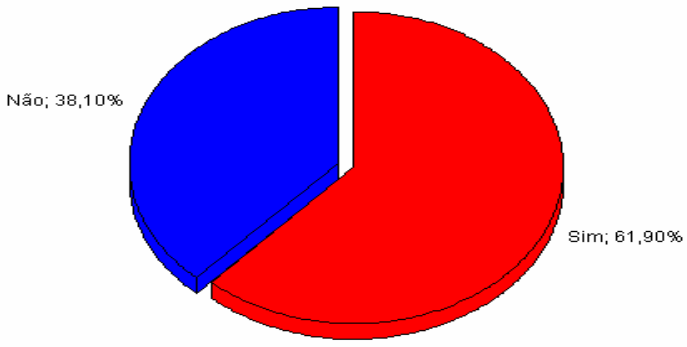
Figura 09: Quantas IES atuam



Fonte: dados da pesquisa de campo

– A docência como principal atividade:

Figura 10: A docência é a principal atividade



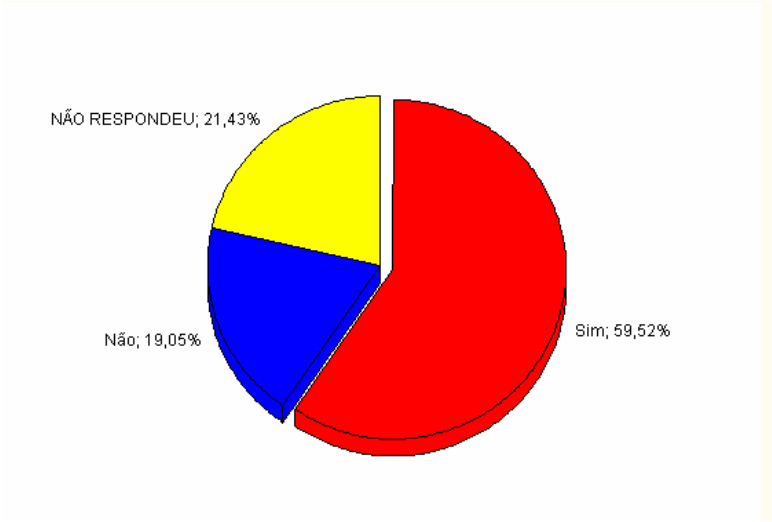
Fonte: dados da pesquisa de campo

Verifica-se neste gráfico que 61,90% tem a docência como sua principal atividade, o que demonstra que é mais um fator que vem completar a percepção de

que os docentes são jovens de idade e de carreira e que trabalham em apenas uma IES,e quando têm outra atividade é na mesma área da docência.

– Outra atividade:

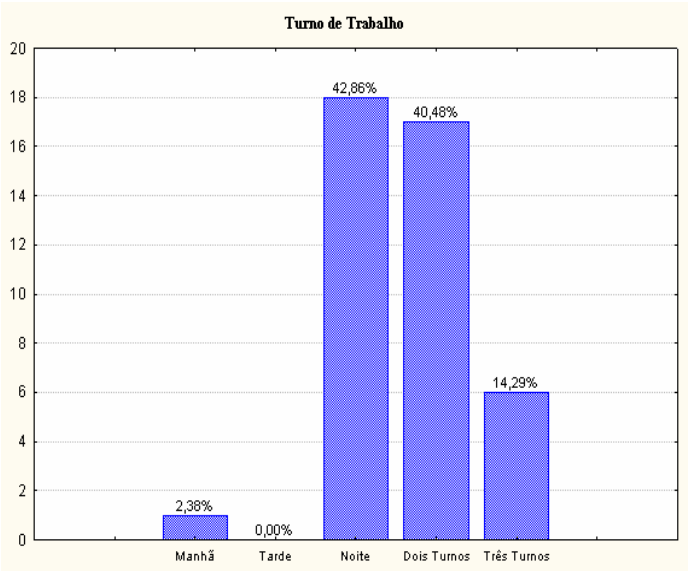
Figura 11: A outra atividade está na mesma área de interesse?



Fonte: dados da pesquisa de campo

– Turno de Trabalho e Regime de Trabalho:

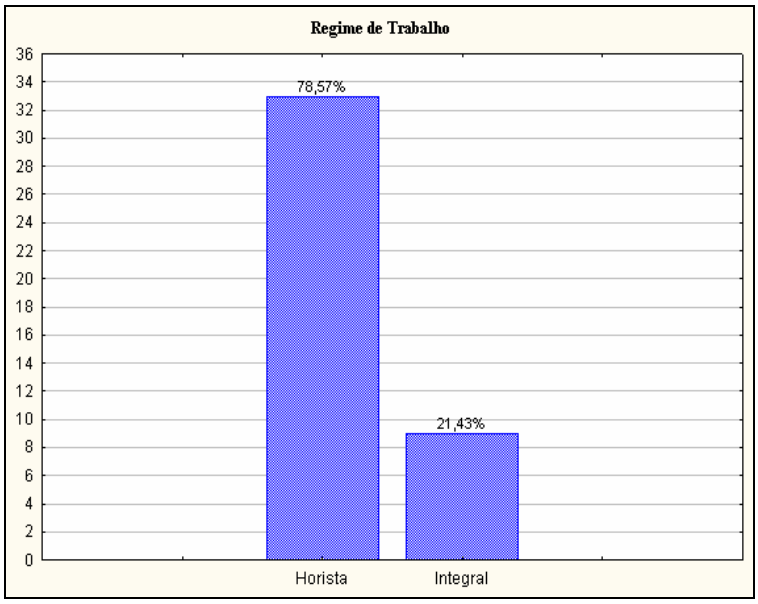
Figura12: Turno de trabalho



Fonte: dados da pesquisa de campo

O turno de trabalho com 42,86% de respondentes tem o turno da noite como principal atividade, porém não se pode descartar que 40,48% dos docentes trabalha em dois turnos. E 78,57%, dos docentes responderam que o regime de trabalho é de horista.

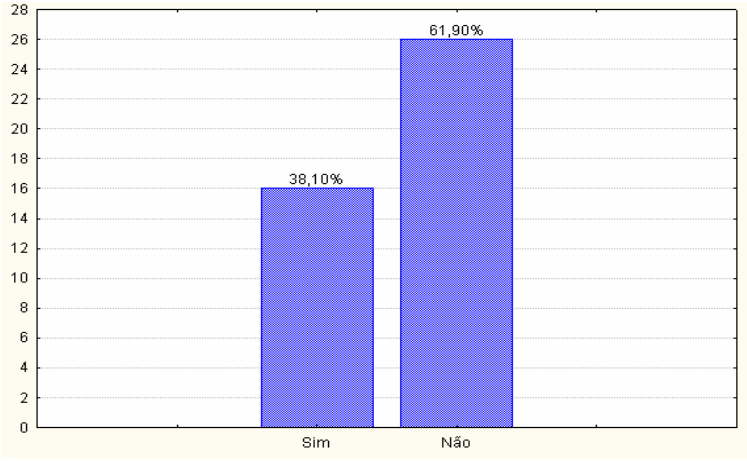
Figura 13: Regime de Trabalho



Fonte: dados da pesquisa de campo

– Grupo de pesquisa.

Figura 14: Participa de grupo de pesquisa



Fonte: dados da pesquisa de campo

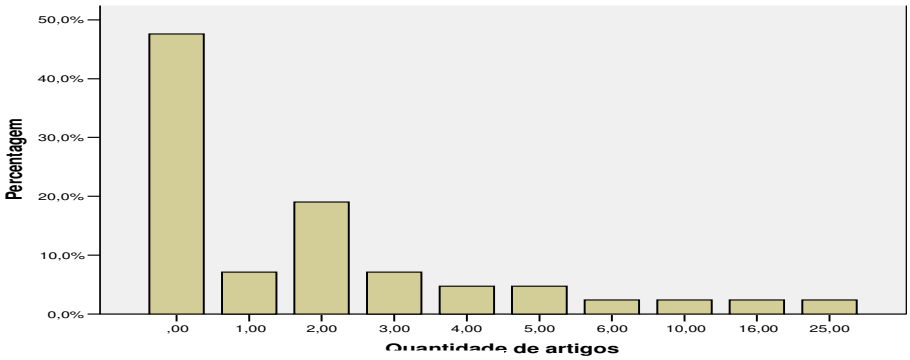
Neste item 61,90% dos docentes investigados responderam que não participam de grupos de pesquisa. Esta atividade de pesquisa poderia ser

configurada como um indicador de formação continuada uma vez a pesquisa fomenta a informação que por sua vez fomenta o conhecimento.

Por outro prisma, em análise entre esses dois últimos itens, constata-se que tanto o regime de contratação de trabalho como a vinculação a um grupo de pesquisa. São mais expressivos nos quesitos regime horista e em não participar de um grupo de pesquisa. Uma reflexão a desenvolver"será entre a relação entre a pesquisa e o regime de dedicação integral? Certamente favorece .

– Artigos publicados:

Figura 15: artigos publicados em congressos ou periódicos, nos últimos 3 anos?

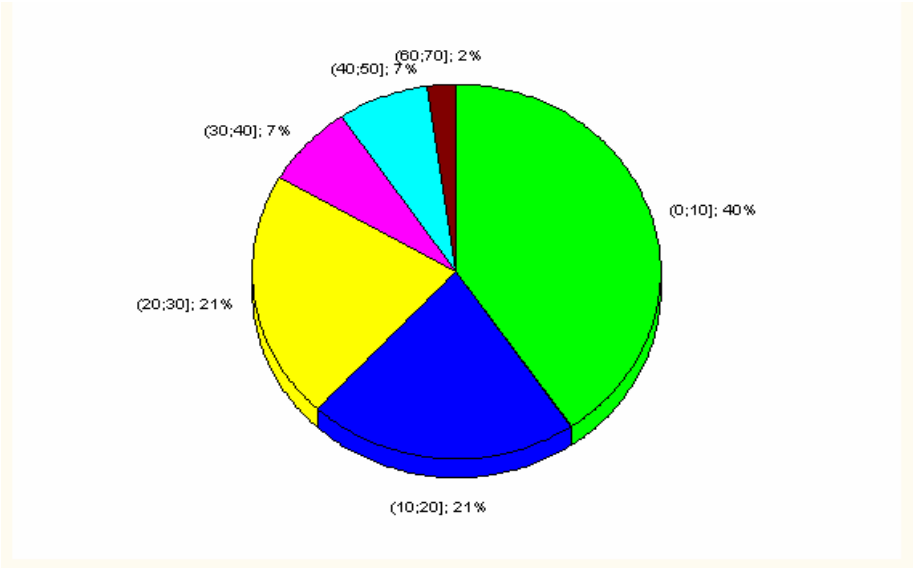


Fonte: dados da pesquisa de campo

Quanto à publicação de artigos, a pesquisa indicou que mais de 47% dos docentes não produziu artigo científico, um artigo foi escrito por 16% da população investigada e igual porcentagem para os que escreveram três; dois artigos foram escritos por 28%; Nesta análise pode-se perceber que ainda não está configurada a cultura da produção científica entre 47% dos investigados. Não que todos devam ser pesquisadores, mas a produção de artigos estimula a pesquisa, proporciona a atualização dos docentes, além de pontuar favoravelmente a IES perante o MEC.

– Quantos livros:

Figura 16: quantos livros você leu de sua área de interesse, nos últimos 3 anos?

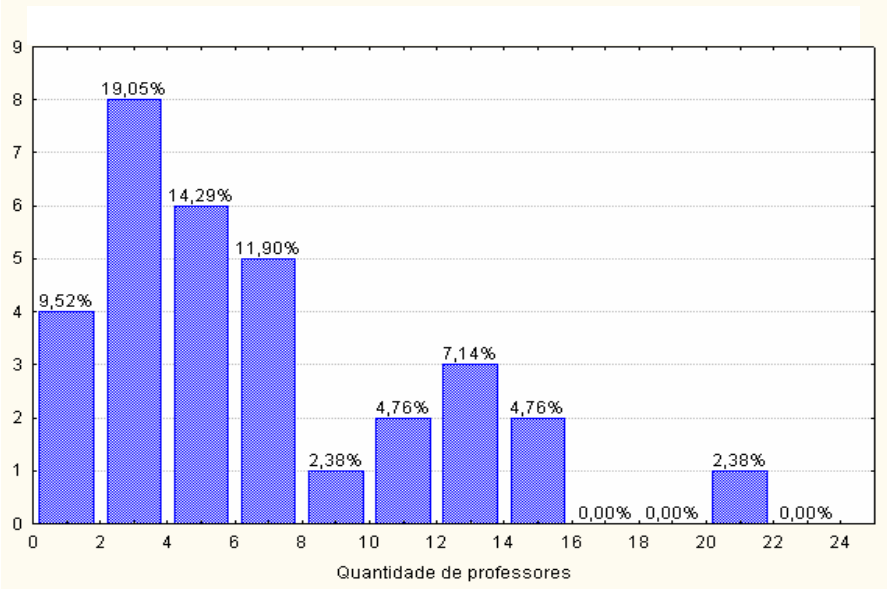


Fonte: dados da pesquisa de campo

Esta pergunta remete a uma atividade do docente que são as leituras a respeito de sua área de atuação, temos que 40% da população leu de zero a dez livros, com 21% percebe-se quem leu entre 10 a 20 bem como quem leu de 20 a 30 livros nos últimos três anos. Na porcentagem de 7% há o mesmo valor para quem leu de 30 a 40 livros, e também para quem leu de 40 a 50 . E de 2% para quem leu de 60 a 70 livros de seu interesse na área. Estas informações representam a busca por atualizações ou novos conhecimentos, o que configura de uma forma mais pessoal um acréscimo, uma atualização de conhecimentos.

– Eventos participados:

Figura 17: Quantos eventos, congressos e seminários participou nos últimos 3 anos?



Fonte: dados da pesquisa de campo

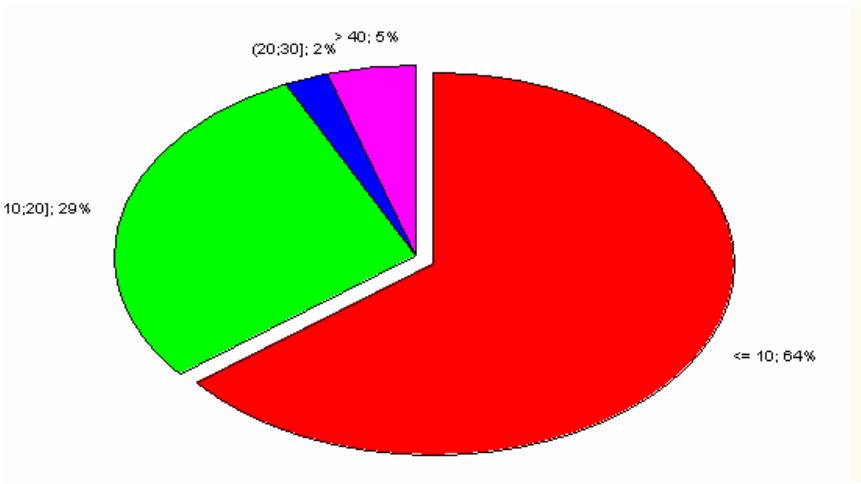
Demonstrado pelo gráfico acima se pode perceber que entre 2 e 4, docentes freqüentaram um percentual de 8 eventos ou seja representa 19,05% da população investigada

– Quantidade de palestras e quantidade de cursos de extensão:

Nestes dois itens (fig.18 e 20) percebe-se que entre zero e 10 palestras foram freqüentadas por 64% da amostra investigada, entre 10 a 30 foram 29%; 20 a 30 palestras foram freqüentadas por 2% e mais de 40 palestras por 5% da amostra. Já nos cursos de extensão entre zero e 3,6 cursos foram freqüentados por 64% dos docentes investigados, entre 3,6 e 7,2 foram 14%, entre 7,2 e 10,8 foram 2% bem como entre 10,8 e 14,4 e mais de 14,4 foram 5%. Da mesma forma que a leitura, a freqüência em eventos expressivos desta natureza agregam conhecimentos aos participantes. Entende-se que estas são ocasiões em os conteúdos são mais generalizados, deixando talvez superficial o escopo do tema.

Palestras

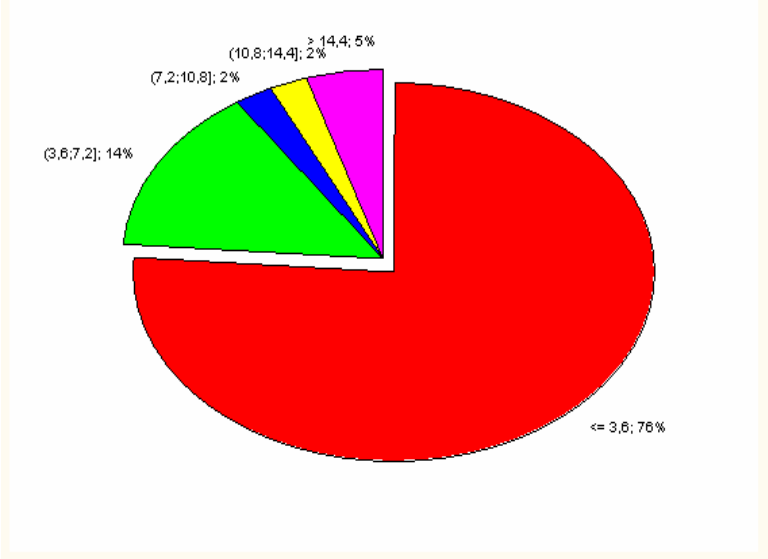
Figura 18: Quantas palestras você participou nos últimos 3 anos



Fonte: dados da pesquisa de campo

Extensão

Figura 19: Indique quantos cursos de extensão participou nos últimos 3 anos?



Fonte: dados da pesquisa de campo

5.4 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.

Para que serve a avaliação institucional? Segundo a percepção dos sujeitos e da indicação dos documentos das IES investigadas é possível inferir se há

relação e ênfase nos seus propósitos que indiquem como estratégia ou fonte de informações imprescindíveis para o processo de formação continuada dos docentes.

5.4.1 As finalidades da avaliação institucional nas IES

Na primeira pergunta do questionário se investiga a percepção dos sujeitos sobre a finalidade da Avaliação Institucional mediante a seguinte questão aberta: **"**Qual a finalidade da Avaliação Institucional das IES, segundo sua percepção?" As respostas a esta pergunta foram agrupadas por similaridade, o que vem a possibilitar uma visão geral dos posicionamentos do grupo, sistematizadas em seis categorias.

Tabela 01– Finalidade da Avaliação Institucional

Resposta a pergunta nº. 1	**A**	**B**	**C**	**Total IES %**
a. Contribui para a melhoria continuada/ Aperfeiçoamento do docente.	4	5	3	**28,6**
b. Melhoria da IES	10	3	2	**33,3**
c. Identificar carências	0	5	1	14,3
d. contribui para a qualidade do ensino	2	3	1	14,3
e. outra contribuições	0	0	4	9,5
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: dados da pesquisa de campos

A avaliação tem uma função pró-ativa uma vez que deixa claro que se avalia para um determinado fim, ou seja, para uma tomada de decisão. Para este processo há necessidade do conhecimento por parte dos colaboradores da missão da IES, conforme Dias Sobrinho (1998, p. 06), " além dos aspectos gerais e universais da avaliação, cada universidade deve definir com clareza os princípios e objetivos mais apropriados ao seu processo, bem como as melhores e mais adequadas maneiras de realizá-lo, não perdendo de vista a identidade (dinâmica) institucional".

Na seqüência serão apresentadas as respostas dos sujeitos investigados segundo sua similaridade:

A – Contribui para a melhoria continuada / aperfeiçoamento do docente.

A necessidade da formação continuada não está apenas na avaliação institucional, mas em um posicionamento de consciência do próprio docente. A formação continuada, na percepção de Ferreira, (2003, p.220), ”precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam”.

Paulo Freire (1991, p.24) comenta que, “ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Embasada nesta consideração de Freire, entende-se a avaliação como um processo por meio do qual os docentes podem se utilizar para mensurar indicadores sobre sua performance. Ratifica-se, conforme resposta do investigado que entende a finalidade da avaliação como “importantíssima, pois permite ao docente receber feedback sobre sua carreira, permitindo que oriente ou reoriente a mesma (C6)”; Demais respostas:

Melhoria continuada (A1);

Criar um processo de análise crítica e melhoria na oferta de serviços educacionais (A2);

Melhoria contínua (A12);

Melhoria contínua da qualidade, por meio da participação dos alunos e do próprio consenso do colegiado dos cursos (A14);

Melhoria contínua (B2)

Avaliar e verificar se as medidas pedagógicas e administrativas para a melhoria do ensino tem o efeito desejado (B4);

Verificar o nível de conhecimento dos professores (B6);

Melhorar a qualidade de ensino, de atuação do corpo docente e discente, sanar dificuldades. (B7);

Verificar se existe aplicabilidade dos conteúdos e qualidade no desempenho docente. (B10);

Aperfeiçoamento das IES e dos docentes; (C4);

Melhoria do todo; (C7);

B - Melhoria das IES

Nesta questão, este foi o posicionamento mais significativo nas respostas dos investigados. É relevante observar que mais que o próprio desenvolvimento, o

docente enfatizou a melhoria da Instituição de Ensino Superior.

Para Dias Sobrinho (2000, p.12) “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”. Exemplifica-se nas respostas:

Proporcionar uma reflexão dos resultados alcançados e do nível de eficiência obtido do processo ensino-aprendizagem; indicar o nível de satisfação dos alunos em relação aos diferentes serviços prestados pela IES; identificar pontos fracos e fortes da IES; subsidiar decisões estratégicas e operacionais (A3);

Contribuir para o desenvolvimento/ melhoria da instituição. (A4);

Feedback para aperfeiçoamento, parâmetro de comparação com outras instituições concorrentes (A5);

Possibilita a visão sistêmica da gestão das IES (A6);

Orientar o processo (A7);

Verificar se as propostas estratégicas da organização estão sendo alcançadas; (A8).

Conhecer os problemas e os pontos fortes da instituição e fornecer subsídios a gestão. (A11);

Depende sob o ponto de interesse da instituição e do momento. A partir de não existir mais interesse em manter o professor do quadro, é motivo de demissão Se o professor continua no quadro serve de reflexão para o professor (A13);

Melhor aproveitamento dos recursos e adequabilidade e criação de oportunidades. (A15);

Propiciar uma estrutura adequada para promover o processo de aprendizagem, por meio da definição e monitoração de critérios pré-definidos a todas IES - além de utilizar os resultados para aprimoramento e desenvolvimento continuado (A16);

Avaliar os meios e as condições de trabalho. (B1)

Melhorar a instituição de ensino, apontando os pontos fracos e fortes. (B5);

A avaliação serve como orientadora de ações de desenvolvidas, sendo desenvolvidas e necessárias(ou seja que precisam ser desenvolvidas na instituição. Fornece uma idéia do processo das atividades, ou melhor, o que ocorre em

sala.Acho que ela deve ser identificada sempre, ou seja, assinada pelo avaliador (C1);

Melhorar a qualidade dos serviços prestados (C11);

C - Identificar carências:

> A avaliação tem por objetivo desenvolver uma forma de averiguar o desempenho, ou ainda, o que pode estar interferindo no desempenho deste profissional. Toda instituição deve ser compreendida como um sistema e mais como um sistema social, pois segundo Cohen (2003, p.48) representado por ”um conjunto inter-relacionado de comportamentos (interações e atividades) e atitudes(percepções, sentimentos e valores).

Nesta citação de Cohen, é preciso que as partes dialoguem para a formação da identidade das instituições, não permitindo um desenvolvimento desarmônico em razão de insuficiências não corrigidas. As respostas são:

Ajuda a avaliar a instituição e o corpo docente do ponto de vista do aluno. (B11);

Perceber a visão do projeto educacional adotado,dos recursos e organização proporcionados pela instituição e docentes, e também avaliar qualificação/ resultados dos professores (B12);

Verificar as condições de ensino e proporcionar melhores condições ao corpo docente. (B13);

Monitorar as atividades acadêmicas e cruzar os dados com critérios de qualidade no ensino superior (B14);

Perceber como está o nível da docência e se os alunos estão obtendo os ensinamentos necessários para sua futura profissão. (B15);

Instrumento de diagnóstico dos processos institucionais.; (C3);

A análise que se pode fazer deste item é que a finalidade do processo avaliativo é percebido pelos docentes, mas não assegura que estes creiam na efetivação dos resultados.

D–Contribuir para a qualidade do ensino:

O êxito de uma IES está na dependência ”cada vez mais das habilidades, de motivação e da criatividade de seus professores e alunos, ou seja, colaboradores

(Tachizawa; Andrade, 2001, p.194). Outro autor, Kotler (2000, p. 229), desenvolve o tema do prisma da diferenciação, que ” é o ato de desenvolver um conjunto de diferenças, significativa para distinguir a oferta da instituição da oferta da concorrência”. As respostas:

Melhorar a qualidade, sobrevivência e crescimento. É termômetro de satisfação ou insatisfação. (A19)

Melhoria na qualidade da relação ensino aprendizagem (A9);

Deveria ser avaliada a qualidade de ensino (A10);

Melhorar a qualidade, sobrevivência e crescimento. É termômetro de satisfação ou insatisfação. (B3);

Trata-se de uma medida exigida pelo MEC a fim de mensurar a qualidade de ensino da instituição envolve a, estrutura física, tecnológica, pedagógica quadro funcional (funcionários, dirigentes, coordenador profs.) (B8);

Preservar a qualidade de ensino (B9);

Manter a qualidade e dar indicativos de melhoria (C2);

E – Outras contribuições

Neste item pode-se verificar que existem três respostas que mencionam a finalidade como necessária ao cumprimento da legislação , caracterizando talvez uma falta de credibilidade do processo,

Essencial; (C5);

Cumprir exigências legais. (C10);

Mera formalidade; (C8);

Percepção do clima da IES. Base teorico-prática. Corpo docente, planos de ensino-aprendizagem. Projetos de pesquisa/extensão/ensino; Grade curricular. (C9);

De acordo com as respostas, pode-se perceber que, no universo pesquisado de 42 docentes do curso de Administração, apresenta a porcentagem de 33,3 % de respostas com ênfase na **melhoria das IES**, no que refere-se à finalidade da Avaliação Institucional, contemplado em Eyng (2004) e no SINAES. A avaliação, conforme Eyng (2004, p.35) “é o processo que permite recolher informações, elaborar juízos e tomar decisões de melhora”.

No SINAES, há a referência sobre a finalidade da Avaliação Institucional, que está contida em seus artigos 1º e 3º da Lei Nº 10.861/2004, já citada neste estudo.

A maior pontuação aferida como finalidade da avaliação institucional foi à percepção da avaliação como melhoria da IES. Conforme o Roteiro da Avaliação Institucional (2004, p.09 e p. 11),

> A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais 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, aumentarem 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. [...] A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES.

.

5.4.2 Os Resultados da Avaliação para a Formação Continuada do professor

Nesta pergunta do questionário se investiga a percepção dos sujeitos sobre: Os resultados da Avaliação Institucional subsidiam a Formação Continuada do Professor? A resposta desta questão foi de 71,4% afirmativa, e 28,6% consideram que não subsidiam.

A complementação da pergunta é: De que forma subsidia ou poderia subsidiar o processo de formação continuada? As respostas a esta pergunta foram agrupadas por similaridade, o quem vem a possibilitar uma visão classificada em seis categorias.

Tabela 02 – Resultados da Avaliação

Questão	**A**	**B**	**C**	**Total das IES %**
a. identificando pontos a serem melhorados em geral.	7	9	7	**54,7**
b. treinamento e cursos	2	1	0	7,1
c.situações de apoio: bolsas e eventos	3	1	1	9,5
d.outras respostas	2	3	2	16,9
e. não respondeu	2	1	2	11,9
Total				100,00

Fonte: dados da pesquisa de campos

Em uma apreciação desta questão, revela-se em 54,7 % dos docentes indicam o resultado da avaliação institucional, como forma de identificação de pontos a serem melhorados, pode-se perceber é que, o resultado da avaliação institucional poderá fornecer informações para o docente nortear sua formação continuada. Por que os resultados da Avaliação Institucional podem contribuir para a eficácia da formação continuada do docente?

A seguir serão apresentadas as respostas referentes à classificação das questões:

A. Identificando pontos a serem melhorados:

O processo avaliativo das IES de acordo com o SINAES (2004) em seu artigo 2º – Parágrafo único, afirma:

> Os resultados da avaliação [...] constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Dias Sobrinho (1994), afirma que a avaliação é um instrumento de construção da integração. Pode-se entender a avaliação como um processo de melhoria, caracterizando os resultados da avaliação como agente formativo, pois objetiva a melhoria da Instituição.

Este posicionamento está corroborado nas respostas,

- A partir da avaliação institucional, é possível também a identificação de GAPS no sistema, fazendo com que a instituição atue de forma corretiva e preventiva na formação dos professores (A4);
- Leva a verificar as deficiências, e de forma crítica indica o caminho para o aperfeiçoamento (B4);
- Permite uma reflexão e busca dos subsídios para a melhoria continuada; (C6).

Fornecendo os *feedbacks* necessários para a adoção de melhorias; (C9).

Entende-se no propósito da Avaliação Institucional o aperfeiçoamento constante dos atores. Citado nas respostas:

Detectando aspectos a serem desenvolvidos (A1);

Revela pontos que devem ser aperfeiçoados (A3);

Bom, mais aperfeiçoamento, melhora profissional e mais dedicação; (B1).

Através de dados apurados são detectadas as necessidades de implantação e Desenvolvimento de programas que atendam as questões. (B7)

Apresentando índices que indiquem onde/em que é necessário melhorar e o que deve ser mantido (B12)

Aperfeiçoando os pontos fracos. (B13)

Na medida em que proporciona uma visão de minha prática do ponto de vista discente. (C1)

Melhoria contínua na ação docente. (C10)
Cada um sabe de suas deficiências e tenta corrigi-las (C11)

Contribuições:
Detectando os pontos fracos em relação aos alunos (A5);
Identificando as diferenças entre formação efetiva e formação requerida do professor. (A6).
Os resultados permitem verificar a percepção externa do trabalho desenvolvido pelo professor (A8).
A forma de aplicação da avaliação institucional na “IES A” carece de revisão, assim como o tratamento dos dados obtidos para que possa atingir os objetivos, resumido na gestão anterior. (A11)
No conhecimento, didática; (B2)
Efetuando pesquisa; (B6)
Através do apontamento dos pontos fortes e fracos (B8)
Expressando necessidades de atendimento às técnicas e conteúdos, inclusive novas situações estratégicas e mercadológicas (B10)

Na medida em que proporciona uma visão de minha prática do ponto de vista discente. (C1)

Identificando as principais dificuldades dos professores com relação ao processo ensino-aprendizagem. (C3).

B. Desenvolvimento do docente

O desenvolvimento traz indicadores para mudanças que contribuem para o aperfeiçoamento, políticas, planejamentos, redimensionando recursos e outras ações que incrementam a qualidade acadêmica. Uma instituição que se proponha a desenvolver um processo de Auto-Avaliação Institucional precisará planejar suas atividades. Os processos que não forem contemplados em uma programação avaliativa poderão, futuramente, gerar a falta de credibilidade aos resultados apresentados. Assim para Ribeiro (2001, p.1-5), a avaliação é também um instrumento de desenvolvimento humano, uma vez que só se consegue conceber o desenvolvimento institucional por meio do desenvolvimento humano. A partir do momento em que as pessoas que trabalham na empresa desenvolvem-se, passam a ter melhor desempenho e qualidade, com mais clareza de seus objetivos e visão dos meios mais adequados, a seguir, tendo a avaliação como instrumento de desenvolvimento, respostas:

Poderia subsidiar com programas de treinamento para desenvolver o rol de competências necessárias; orientar o investimento em grupo de pesquisa e participação em eventos (A12);

Com um maior foco no treinamento e desenvolvimento dos docentes. Com um maior feedback e de forma continuada para que haja a melhoria continuada do processo (A14);

Melhoria contínua na ação docente. (B14);

A FGV exige que seus professores e coordenadores estejam constantemente se reciclando e para tal investe nos mesmos, em forma de cursos variados e viagens o que resulta em um índice de performance mais elevada. Para isto, baseia-se em resultados da avaliação institucional (B15).

C. Situações de Apoio (bolsas, eventos, prêmios):

O processo avaliativo como já foi citado fornece subsídios para a instituição, para o processo avaliativo – a meta-avaliação, para o docente, para a

sociedade como também para a gestão das IES. A instituição poderia associar o resultado da avaliação do docente a algum tipo de recompensa, como objetivo de reconhecimento aos serviços prestados a esta instituição.

Este seria um programa de incentivo que tem como objetivo impulsionar o desempenho dos profissionais. Para Chiavenato (1999, p.248) “não basta remunerar as pessoas pelo seu tempo [...] é necessário, mas insuficiente. É preciso incentivá-las continuamente, para fazer o melhor possível, a ultrapassar o desempenho atual e alcançar metas e resultados desafiantes formulados para o futuro”. Respostas:

Tendo um feedback estruturado continuamente com um plano de desenvolvimento individual (competência) e plano de carreira (A2);

Definindo programas de desenvolvimento alinhados com as necessidades. (A15);

Apoio a publicação e presença em congressos e eventos(especialmente financeiro). Incentivo a formação Ex: bolsa de doutorado (A16);

Subsidiaria se os títulos e certificados conquistados pelos docentes resultassem em aumento de salário. (B11).

D. Contribuições:

A avaliação poderia ajudar se os resultados fossem obtidos através de ex-alunos. (A10);

Poderia subsidiar desde que o processo de avaliação fosse efetuado de uma forma melhor e não no final do período, sem informação para o professor (A9);

Não refleti sobre a forma de subsidiar, desconheço especialidades do assunto;. (B3)

Acho que isso deve ser necessário e deve ser rotina independe de avaliação.; (B5);

Pela adequação da grade curricular e do conteúdo programático das disciplinas ao mercado de trabalho e a evolução permanente das ciências e da sociedade (C4) ;

Verifica-se o interesse institucional; (C7).

Em uma apreciação geral desta questão, revela-se que 57,4% dos docentes acredita que é por meio do resultado da avaliação institucional, que pode ou poderia subsidiar a identificação dos pontos a serem melhorados em geral, o que se pode perceber é que, o resultados da avaliação institucional fornece informações para o docente nortear sua formação continuada.

Em outra ótica, como alicerce fundamentou-se na legislação, LDB e SINAES bem como na contribuição de Dias Sobrinho (1998, p.06) com ”a definição dos objetivos específicos de cada IES” e como ” toda avaliação corresponde a uma certa concepção de educação que por sua vez está integrada a uma idéia e sociedade”; Juliatto (2005, p.194), com “os objetivos claros e critérios definidos para julgar o relativo sucesso ou fracasso”, Eyng (2004, p.41) e “a cultura de antecipação”; Robbins (2003, p.499)“sistemas abertos as IES e sistemas fechados; Dutra (2004 p.17)com “ saímos da era do controle para a do desenvolvimento mútuo, desenvolve a instituição e desenvolvem as pessoas”; Behrens (1996, p.229) com a “proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja docentes envolvidos, competentes e em busca de qualidade”; Chiavenato (2004, p.224) a avaliação é “ um excelente meio pelo qual se localizam problemas de supervisão e gerencia, integração e adequação ao cargo”.

Percebe-se que os docentes esperam um retorno perante sua atuação na IES. Ao analisar as respostas das questões B e C, percebe-se esta expectativa, exemplificando com as respectivas respostas:

“Com um maior foco no treinamento e desenvolvimento dos docentes. Com um maior feedback e de forma continuada para que haja a melhoria continuada do processo (A14)”,resposta B;

Tendo um feedback estruturado continuamente com um plano de desenvolvimento individual(competência) e plano de carreira (A2); resposta C.

Pode-se entender que além da remuneração os indivíduos necessitem de outra forma de reconhecimento, como afirma Chiavenato, citado na página 82. Outro fato a ser refletido é quanto a resistência dos docentes ao processo avaliativo, que pode estar relacionada à ausência deste mesmo reconhecimento.

5.4.3 A importância da formação continuada segundo os docentes.

Como os professores percebem a formação continuada? Qual a fonte que indicaria as necessidades de Formação Continuada? Nesta pergunta da pesquisa enfatiza a formação continuada do docente no que diz respeito à justificativa de sua importância.

Para compreender o posicionamento dos sujeitos investigados a esse respeito perguntou-se inicialmente: Você considera importante a Formação Continuada dos professores? 100% de respostas foram afirmativas, significando que todos os professores de Administração, pesquisados nas três IES de Curitiba, acreditam que é importante a formação continuada dos professores.

Na seqüência a "justificativa" dada pelos docentes de acordo com a similaridade das respostas:

TABELA 03. Justificativas, quanto à importância da Formação Continuada.

Questão	**A**	**B**	**C**	**Total das IES%**
A - necessidade de atualização/melhoria profissional	14	**10**	4	**66,67**
B -. Manutenção do emprego/manter o espaço	0	1	2	7,14
C–outras contribuições	1	2	5	19,03
D não respondeu	1	2	0	7,14
Total				100,00

Fonte: dados da pesquisa de campos

A. Atualização/Necessidade de atualização:

Neste item realizar-se-á uma reflexão sobre a formação continuada do docente frente a sua atuação. Destacado em Morosini (2000, p. 13), o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação e, embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, esta avaliação pode ser feita através de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária.

Observa-se, ainda, que por qualificação docente entende-se apenas a obtenção dos títulos acadêmicos, cuja eficácia para melhoria docente é questionada. A isso, acrescenta-se o fato de que muitas vezes a "qualidade docente" é aferida apenas em relação ao número de publicações do pesquisador, ou de títulos obtidos pelo mesmo.

Além desta pressão, o docente tem a pressão da globalização com a dinâmica nas mudanças dos conhecimentos de uma forma geral proporcionada pelas tecnologias. Assim a necessidade da atualização dos novos "saberes" é uma

constante na vida do profissional da academia. Exemplificado nas respostas dos investigados, a seguir:

Possibilita a atualização de conceitos e teorias, bem como a estruturação de casos práticos para os alunos (A2);

O conhecimento avança constantemente e quem se propõe a transmitir conhecimento e tem isso como profissão necessita atualizar-se constantemente. (A3);

O crescimento na formação é importante para qualquer atividade profissional. Para os professores não é diferente, principalmente pelas características de suas atividades, quanto ao aprimoramento e acompanhamento das mudanças de mercado. (A4);

O conhecimento, o diálogo, os recursos de ensino não são contábeis; é essenciais o constante aperfeiçoamento e atualização dos professores. (A5);

Manter o professor atualizado em seu campo do saber; manter o professor atualizado nas tecnologias educacionais; manter o professor atualizado com a filosofia institucional. (A6);

Atualização (A7);

A formação continuada permite a atualização do professor. (A8);

Sim, para melhorar a atuação dos mesmos; (A9);

Não existe profissional perfeito, e por isso é necessária a formação continuada. (A10);

O professor deve manter-se atualizado em relação ao mercado e ao progresso científico e tecnológico. (A11);

A velocidade das transformações sociais imprime uma acentuada dinâmica na produção e disseminação de novos conhecimentos. Só a formação continuada permitirá que o professor acompanhe a evolução do conhecimento; (A12);

O professor deve estar continuamente atualizado com as realidades e conteúdos de seu programa de aprendizagem; a qualidade de ensino será a resultante de seu processo de desenvolvimento contínuo; Toda a IES que deseja e foca a qualidade de ensino, necessita investir sempre na formação continuada e jamais prescindir desse essencial objetivo. (A14) ;

Na era do conhecimento estudar e atualizar competências e capacitações é fundamental. (A15);

O desenvolvimento de professores permitirá melhor contribuição em diferentes níveis: graduação (ensino) ,pesquisa e extensão. (A16);
Professor deve ser atualizado, inclusive um motivador dos educandos. (B3);
Os professores devem acompanhar a evolução da aprendizagem e a utilização das novas tecnologias. (B4);
Atualização conhecimentos (B6);
Não se pode parar no tempo. É preciso estar sempre se atualizando e estudando. (B7);
Em função das inovações administrativas, gerenciais, operacionais, tecnológicas, onde o professor não pode ficar alienado (B10);
É uma necessidade para o docente aumentar o seu específico nas disciplinas que leciona, mas também amplia o relacionamento com outros docentes de outras instituições. (B11);
Vivemos em constante mudança e o que vale hoje pode rapidamente transformar-se obsoleto. (B12);
A mudança contínua da sociedade exige flexibilidade e novos conhecimentos. (B14);
Aperfeiçoamento. (B13);
Tudo esta em constante estado de mutação. Por que os professores deveriam ficar fora deste processo? É preciso que retornem aos bancos escolares para reciclar seus conhecimentos. (B15).
Nada está concluído, ou seja, tudo muda e precisa estar adequado ao memento em que acontece.Assim, a formação continuada me faz sentir sob minha prática em processo. Proporciona a auto-reflexão. (C1);
Atualização constante, necessidade do mercado, mudanças constantes na sociedade, necessidade humana. (C2);
Permite uma evolução permanente do docente, sendo um exemplo prático as " oficinas" promovidas pela IES “C” (C6);
Sobrevivência; (C10).
Esta bem informada (11)

B – Para a manutenção do emprego/manter o espaço:

A pressão do modelo das organizações produtivas, também chegou ao mundo acadêmico. As IES estão cada vez mais concorrendo entre si, na busca de

mais alunos para a sustentabilidade da academia. A redução do quadro funcional é cada vez mais comum nas IES, também na busca do equilíbrio para sua sobrevivência. Desta forma pode-se entender as respostas, a seguir:

O mundo dos negócios é dinâmico. Se não estivermos atentos podemos perder o nosso espaço. (B2);

Como fator de sobrevivência das instituições.(C3);

Sobrevivência; (C10).

C – Outras contribuições:

Pela evolução permanente das ciências e da sociedade como um todo, (C4);

Essencial; (C5);

Conhecimento de outros pontos de vista; (C7);

Desde que seja desenvolvida nos moldes do P.E. Planejamento Estratégico. (C8);

Avaliação e integração do corpo funcional da IES (C9);

A interpretação leva a entender que 66,67% dos docentes do curso de Administração das IES pesquisadas, justificam a importância da Formação Continuada do docente pela necessidade de atualização.

Entende-se que a avaliação institucional é um resultado, um indicador, este indicador é que fornecerá informações para a tomada de decisão, para a formação continuada. A formação continuada permite que os docentes mantenham-se atualizados.

Observa-se, também, que o interesse pelo resultado da avaliação está em um nível mais profundo do que apenas atualização, os investigados apresentam um interesse em desenvolvimento mais permanente, não apenas para atender uma necessidade institucional, mas a ele próprio, conforme resposta dada, por exemplo:" não existe profissional perfeito, e por isso é necessária a formação continuada. (A10); ". Para Dias Sobrinho (2000, p. 12) "a avaliação não se esgota em nenhum repertório interno ou externo, nem em um único e isolado olha. Deve ser dinâmica e prospectiva, contínua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar".

Entende-se ainda que a importância da avaliação interna ou auto-avaliação se configura como um processo de aperfeiçoamento do desempenho

acadêmico do planejamento e da gestão das IES, configurando um subsídio não só para a formação continuada do docente como também para a gestão da IES.

5.5 PROJETOS E RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO

5.5.1 IES A

As leituras e as informações adquiridas por meio dos projetos e relatórios das Instituições de Ensino Superior investigadas foram de grande valia para a complementação das informações, bem como da apreciação realizada. Estes documentos foram disponibilizados via *web*, via diretor de curso e pelo Presidente da CPA.

Nesta IES A, consta em seu projeto de avaliação institucional que este processo tem como finalidade, ser um instrumento de melhoria da atuação da IES e, um agente social, difundir na instituição a avaliação como atividade permanente, bem como estender a avaliação também a gestão institucional. Outro item apresentado no projeto foi o objetivo da avaliação como melhoria continuada da IES.

Em verificação ao relatório apresentado referente à avaliação realizada, esta instituição não apresentou um relatório especifico da avaliação. O que foi analisado foram resultados da avaliação realizada pelos docentes sobre as instalações e das condições de ensino. Neste relatório não se verificou a presença de informações específicas que refletissem a formação continuada do docente.

Percebe-se, ainda nesta IES, que não há formalmente uma apresentação completa e esclarecedora dos resultados obtidos pela avaliação. No que tange a finalidade, está presente no projeto, talvez como forma de atender a exigência do SINAES, mas está contemplado no relatório.

Quanto à finalidade da avaliação, aos resultados da avaliação como desenho de formação continuada, nem o relato sobre importância da formação continuada do docente, constam dos documentos apreciados.

Porém, em conversa informal com o presidente da CPA, este relatou que ocorrem eventos em que não são solenemente entendidos como formação continuada mas que caracterizam ações de formação continuada. Este Professor Doutor relatou que as diversas áreas acadêmicas realizam anualmente palestras,

seminários, congressos regionais e nacionais. Estas atividades são realmente atividades que agregam valor aos participantes e entre estes os docentes.

Segundo Chiavenato (2004, p.372) “a participação em cursos e seminários é uma forma tradicional de desenvolvimento [...] oferece a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades conceituais e analíticas”. Entende-se, portanto, que esta instituição não proporciona aos seus docentes um programa de formação continuada pré-estabelecido, ou seja, a avaliação institucional não subsidia nem uma forma de formação continuada. Porém existem outras formas de possibilidades de formação continuada, como os eventos citados, descontos financeiros em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, licença para estudos no exterior, todas estas opções mediante solicitação e autorização formal dos órgãos competentes da IES.

Por meio de Documento Estatístico da IES–A, (2005, p.143) o número de docentes realizando cursos de Pós-Graduação no ano de 2004 foi de 150, sendo que 82 em Doutorado/Pós-Doutorado, 65 em Mestrado e 3 em Especialização. Vale esclarecer que em 2004 esta instituição tinha 1.345 docentes, fonte do mesmo documento estatístico.

A quantidade de eventos realizados em 2004 nesta IES foi de 247, distribuídos em 165 cursos de extensão, 5 semanas de estudos,11simpósio/ jornada /seminários, 14 congressos/encontros, 19 palestras/ciclo de palestras/ conferências, 3 estágios e 30 outros. Todos esses eventos foram abertos para todos os professores da casa.

Quanto aos resultados da Avaliação, não há referência em nenhum relatório sobre a aplicabilidade destes. Os resultados foram viabilizados via diretor de curso e a informação a respeito da procura dos docentes sobre sua avaliação foi de apenas um docente

No que tange aos resultados da avaliação a proposta pronuncia que a divulgação dos relatórios será por meio de reuniões, seminários, e outras formas de disseminação das informações coletadas.

Mas não há formalmente uma disseminação dos resultados nem relatório que contemple a instituição como um todo. O que existe é um relatório individual da avaliação do professor pelo aluno. Mas nenhum programa é desenvolvido com estes resultados em relação aos docentes, o que se pode entender é que a iniciativa que objetive melhoria para a sua formação continuada é do próprio professor.

5.5.2 IES B

Foi possibilitado, o acesso ao projeto de avaliação denominado de Sistema de Processamento dos Dados da Avaliação Institucional. Este documento tem a finalidade de reduzir as implicações oriundas do processo avaliativo. Tem como objetivo o desenvolvimento de um sistema de processamento para a avaliação on-line, de forma que possa ser adaptado as necessidade de resultados de avaliação. Neste contexto, este projeto contempla a avaliação dos docentes pelos discentes, onde se disponibiliza aos professores os resultados do questionário de avaliação do docente pelo discente. O docente tem o resultado por turma com resultados individuais dos quesitos que formam a sua pontuação na turma e também pode visualizar ainda o gráfico do resultado de cada questão que forma o questionário. Pelas leituras realizadas, no projeto percebe-se que não há nenhuma menção referente à formação continuada do docente.

No relatório disponibilizado para verificação de informações, foi identificado que o processo avaliativo tem como finalidade em primeiro lugar atender uma norma legal e uma busca pela qualidade das atividades que esta IES desenvolve e uma análise detalhada dos processos acadêmicos/administrativos, visando a melhoria contínua.

Constam do relatório de avaliação desta IES B, o esclarecimento de como foi desenvolvido o processo avaliativo, a metodologia utilizada, bem como os resultados apresentados por curso, conclusões com recomendações da Comissão aos diversos setores da IES apontados na avaliação.

No relatório da Avaliação verificaram-se, mais especificamente, quais itens que constam do questionário de avaliação, no que diz respeito ao docente: o planejamento; a didática; a avaliação; o comprometimento e o resultado global da avaliação do professor, mas nada consta no relatório apresentado a esta pesquisadora com maiores detalhes.

Os resultados do relatório referenciando a professores apresentam, uma avaliação categorizada como “bom” desempenho e a CPA faz recomendações aos docentes pela continuidade do trabalho desenvolvido. E mais, comenta que paralelamente, a reitoria, coordenadores e setor de apoio pedagógico colaboram para proporcionar condições para o docente desenvolver um trabalho objetivando a excelência.

Pouco se pode absorver das informações rareadas destes documentos, não é mencionado um programa que venha a contemplar a formação continuada do docente como resultado da avaliação, a não ser o “apoio “ oferecido pela instituição, mas não especifica como .

Quanto à importância da formação continuada, comenta que o benefício deste processo é para o aluno, a comunidade e a própria IES, assim considera importante uma contínua revisão no processo de ensino–aprendizagem e acadêmico–administrativo, de modo a possibilitar uma melhoria contínua aos processos de tomada de decisão.

5.5.3 IES C

Em averiguação desenvolvida na IES C quanto ao conteúdo do Projeto de Auto-Avaliação, no item das Diretrizes, a instituição propõe, a partir da lei 10.861/2004, realizar sua auto-avaliação baseada nas 10 dimensões do SINAES. Ressaltando que uma das dimensões, refere-se às políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. Consta como finalidades: a implantação do processo avaliativo para subsidiar a gestão acadêmica em suas atividades, bem como fazer parte do planejamento institucional, sensibilizar a comunidade da IES da importância do processo avaliativo como instrumento de autoconhecimento e aperfeiçoamento de suas ações, implementar o processo de forma contínua e democrática, criar uma base de dados para o ensino, extensão, pesquisa e gestão das atividades sociais desenvolvidas pela IES; promover a permanente melhoria da qualidade as atividades da IES e produzir dados e informações que subsidiem aos gestores na tomada de decisões.

Quanto aos resultados da avaliação o relatório proporcionou o levantamento de necessidades apresentadas pelos alunos e que foram recomendados aos dirigentes pela CPA, para que acionem as sugestões e críticas aos seus processos de atuação. Outra recomendação da CPA aos gestores foi que as orientações obtidas por meio da avaliação, sirvam de base para a elaboração e acompanhamento do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Menciona o relatório que os resultados da avaliação e o plano de ação da instituição deverão ser

apresentados aos alunos, funcionários e docentes para conhecimento e comprometimento.

Um item relevante do projeto é a finalidade dos resultados do processo de auto-avaliação, onde consta que, entre outras questões a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem é importante para a manutenção da qualidade de ensino.

No relatório que foi disponibilizado constam vários itens como composição da CPA, o questionário de avaliação para os alunos, missão e visão da IES, seu PDI (2002/2006) e a análise e interpretação dos dados. O fato que mais chamou a atenção neste relatório foi que não há menção alguma sobre a avaliação do docente pelo discente. Nos itens pertinentes ao questionário não tem nenhum item que contemple a avaliação docente. Relatam-se os itens avaliados pelos alunos: Infra-estrutura; curso escolhido pelo aluno;coordenação do curso;diretor;auto-avaliação do aluno;secretaria;tesouraria;recepção e cantina.

Em conversa informal com o Presidente da CPA dessa IES, este relatou que já iniciaram um trabalho de conscientização da avaliação institucional entre toda a população acadêmica objetivando um maior comprometimento com o processo.

Quanto à importância da formação continuada do docente nada consta no relatório desta IES, porém existe um programa que visa ofertar oficinas aos docentes sobre variadas temáticas com a finalidade de atualização e melhoria do docente. Este programa, segundo o presidente da CPA, não foi resultado de informações da avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que está regulamentado pela Lei nº. 10.861/2004 - SINAES, é o meio pelo qual as IES são avaliadas e acompanhadas pelo MEC. Neste documento, a avaliação institucional, contempla as dimensões da missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da política para o ensino, da responsabilidade social da IES, da comunicação com a sociedade, das políticas de pessoal (de carreira docente e técnico), organização e gestão da IES, infra-estrutura física, planejamento e avaliação (resultados da auto-avaliação), política aos egressos e sustentabilidade financeira.

O tema desenvolvido nesta dissertação foi à avaliação institucional como subsídio da formação continuada.

Este tema vem a contemplar a dimensão das políticas de pessoal, no que se refere ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, do docente.

Entende-se a avaliação institucional como um processo por meio do qual a IES constrói seu entendimento sobre a própria realidade, buscando entender os significados de suas atividades visando a melhoria da qualidade de ensino na busca da excelência. O processo regulamentado pelo SINAES compreende duas etapas a avaliação interna ou auto-avalaição e a avaliação externa.

A avaliação interna é realizada através da elaboração do projeto de avaliação desenvolvido pela CPA-Comissão Própria de Avaliação da IES, incluindo a avaliação do docente pelos alunos e docente.

O desenvolvimento deste estudo foi direcionado a atender ao objetivo de analisar a avaliação institucional e a contribuir na formação continuada dos docentes.

No desenvolvimento do estudo foi realizada uma pesquisa envolvendo os docentes do curso de Administração delimitada em três IES de Curitiba, IES A, B e C. A investigação foi desenvolvida em dois momentos: primeiramente desenvolveu-se um questionário como instrumento de averiguação das percepções dos docentes, e num segundo momento a investigação dos projetos e relatórios das IES integrantes da pesquisa.

Diante das informações apresentadas por meio dos questionários respondidos pelos docentes e pela investigação realizada nos projetos e relatórios destas três IES, tem-se a possibilidade de tecer uma análise do cerne deste estudo

sobre a avaliação institucional e o subsidio a formação continuada do docente de administração.

Neste estudo constatou-se que os docentes fazem uso da avaliação institucional, refletindo de forma individualizada não alcançando, no entanto, o apoio da instituição para a realização de estudos e reflexões coletivas, o que vem a limitar suas possibilidades de desenvolvimento profissional.

Considerou-se, portanto, que a avaliação institucional pode ser um meio para os professores alavancarem suas carreiras. No entanto, para que isso ocorra é fundamental que a IES promova ações internas de interação entre docente, coordenadores e gestores, além de colaborar para que o professor possa atualizar-se a partir de ações da IES (cursos de desenvolvimento, aperfeiçoamento, grupos de estudos e pesquisas ou de programas próprios de desenvolvimento docente).

Em uma síntese das respostas obtidas por meio da pesquisa pode-se formar uma frase, a saber:

"A finalidade da Avaliação Institucional está na melhoria das IES, resultante da identificação de pontos a serem melhorados por meio da atualização da formação continuada dos docentes".

Vianna (1989, p.19) "identifica a avaliação como o processo de medida". O mesmo autor informa que a avaliação decorre de um esforço sistemático para definição de critérios e direcionam a coleta de informações precisas para o julgamento de valores. Nas respostas da questão sobre o resultado da avaliação subsidia a formação continuada, 54,7 % responderam que o resultado da avaliação proporciona a "identificação de pontos a serem melhorados". Esta resposta vem a confirmar a análise anterior, e também conforme o artigo 2º, que apresenta as características gerais do SINAES, tem-se a definição que a avaliação terá função diagnóstica, direcionada a uma função formativa.

Nos projetos da Avaliação Institucional das IES investigadas, duas posicionaram apresentando como objetivos comuns, deste documento:

a- Sistematizar os resultados da avaliação, para nortear a gestão da IES;

b- Apresentar o processo da avaliação a IES;

Nesta investigação dos objetivos das três instituições, percebeu-se que não constam do Projeto da Avaliação Institucional nenhum item contemplando a avaliação como forma de subsidiar a formação continuada do docente de Administração.

Nos respectivos relatórios não há menção sobre como, e se foi, recomendado ou implantado algum programa de desenvolvimento, de capacitação que venha a contribuir com a formação continuada do docente. Assim não há um programa formalmente estabelecido para contemplar a formação continuada dos docentes por parte das IES.

Percebe-se que não há uma clareza, ou melhor, uma complementação a esta resposta que poderia ser a identificação da ação tomada em relação a estes resultados. Sugere-se aqui um outro estudo que venha a contemplar esta dimensão da avaliação que é a tomada de decisão do docente perante os resultados da avaliação institucional.

As respostas dos docentes nos questionários contemplam o conhecimento do processo avaliativo, demonstrando que há uma coerência entre as respostas dos docentes. Existe um posicionamento do docente em entender sua necessidade de melhoria por meio dos resultados da avaliação institucional. Mas não esta contemplada esta informação nos projetos e relatórios investigados.

Como entender a ação de uma formação continuada se não há uma programação formalmente instituída? Ou ainda, não há uma atitude por parte da IES em organizar e coordenar esta formação continuada? Será que à medida que uma IES institucionalizar este programa, ela estaria assumindo uma posição de fragilidade perante a comunidade, perdendo espaço e prestigio?

Colocar seus docentes em uma sala e assumir um programa de atualização dos mesmos seria assumir que tem docentes desatualizados? Este posicionamento é muito delicado, pois a resposta não se tem. Não seria mais conveniente deixar que cada docente, a medida, que sentir necessidade procure, por conta própria a sua formação continuada, não comprometendo assim a instituição? É possível que esta seja uma resposta, mas não foi encontrada nos estudos uma comprovação.

Baseado nos relatos dos presidentes das CPAs, por meio de conversas informais, obteve-se informações de que existem possibilidades dos docentes fazerem ou participarem de um programa de formação continuada, por meio de cursos, congressos,eventos ou oficinas ofertadas pelas IES. Estes eventos são subsidiados para os docentes, e o acesso é ilimitado. Será que há em alguma IES um recrutamento para os docentes realizarem cursos de novas práticas pedagógicas exclusivo para este profissional? .

As considerações sobre este estudo são relevantes, contudo, não se pode afirmar que são terminais, mas sim, que são bastante salientes à medida que é um campo de grandes possibilidades de exploração.

Este tema possibilita uma dimensão grande a ser explorado, sugerindo um novo momento de investigação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. Entrevista concedida pela professora Marli André à Revista Pró-Discente do PPGE/UFES. **Revista Pró-Discente**. Vitória, n. 12, p. 61-64, set. 1999.

ARAUJO, L.C.de. Gestão de Pessoas: estratégias e integração organizacional.São Paulo: Atlas, 2006.

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva 2003.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Programa educativo** - dívida externa (PEDEX). Caderno n. 6. São Paulo, 1994.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Estabelece o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Brasília: D.O.U., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da educação no Brasil.** Brasília, 1996.

BRASIL, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** (Sinaes): apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 .

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

CASTRO, M.H.G. In: **Seminário Internacional de Avaliação da Educação**, 1995, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1996. p. 11-16.

CHAUI, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHIAVENATO. I. **Gestão de Pessoas**: novo papel dos recursos humanos na organização. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHIAVENATO. I.**Como transformar RH (de um centro de despesa)em um centro de lucro**. São Paulo: Makron Books, 1996.

COHEN, A. R. **Comportamento organizacional**: conceito e estudos de caso. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

COLLARES, C. A.; LIMA, M. M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.,** v. 20, n. 68, p. 202-219, dez./1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CREMA M. C. da S. A questão da avaliação na universidade: subsídios e parâmetros. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 1, n. 2, p. 49-52, dez./1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação** – Políticas Educacionais e Reformas do Ensino Superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DRUCKER, P. F. **Fator humano e desempenho**: o melhor de Peter Drucker sobre administração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,2002

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. **Gestão por Competências**. São Paulo: editora Gente, 2001.

EYNG, A. M. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 11, jan.-abr./2004.

FERNANDES, B. H.R.; BERTON, L.H. **Administração estratégica:** da competência empreendedora a avaliação de desempenho. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação**: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. ***Gestão da educação:*** impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Basic education in Brazil in the 1990s: an active and consented subordination to the logic of the market. Educ. Soc. Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARDY, C. E.; FACHIN, R. **Gestão estratégica nas universidades brasileiras**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

HAMMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. São Paulo: Campus, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. Tempo Social - Revista de Sociologia, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1992.

JULIATTO, C.I. A **universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. Curitiba: Champagnat, 2005

KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LACOMBE, F. **Dicionário de administração**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LACOMBE, F. **Recursos Humanos**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCENA, M. D. S. **Planejamento de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1995.

LOCH J.M. entrevista em 09/10/2006

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing:** uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARBACK Neto, G. **A Gestão do Ensino Superior em Xeque** Revista Diálogo Educacional,Curitiba,v.5,n.16,p.281-292,set./dez.2005.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, A. C. Qualidade: requisito para o exercício da autonomia na universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, 1996.

MENEGHEl S **Metodologias de avaliação.**Oficinas Regionais de Apoio à Auto-Avaliação/CPAs CONAES.São Paulo,novembro ,2005

MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres:** um diálogo Brasil e EUA. 2. ed. ampl. Florianópolis: Insular, 2003.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORGAN, G. Imagens da organização; Tradução C.W. Bergamini, R. Coda. São Paulo: Atlas,1996.

MORHY, L. Universidade ontem e hoje...e amanhã? **UnB Revista**, Ano I, N0 4, Dezembro de 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 7. ed. Porto Alegre: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NOVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa 2002.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, M. L. de. Reconstruindo a escola pública. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico/prática. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, J. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo: Edusp, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004.

PRADO DE SOUZA, C. **Avaliação Institucional**: desafios e enfrentamentos. Palestra proferida por Clarilza Prado de Souza. Seminário Avançado - PUCPR/UTP, março de 2006.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** 3ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RICHARDSON, R. J. (Org.) **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco** – reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, D. I. (Org.) **Avaliação e compromisso público**: Florianópolis: Insular, 2003.

RUIZ, A.I. Estrutura e gestão da educação superior. In: Cadernos do MEC. Brasilia. MEC, junho de 2004, p.25.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2003.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico, site: www.schwartzman.org.br, acessado em 30/09/2006.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

SOCIEDADE Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt02/02a07.pdf. Acesso em: 04 set 2006.

SOLÉ, A. P. **Las políticas del FMI y del Banco Mundial y los Derechos de los Pueblos** (Texto apresentado ao Tribunal Permanente dos Povos (TPP), em Sessão sobre as Políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, celebrada em Madrid, de 1º a 3 de outubro de 1994).

STEWART, Thomas A**. Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1987.

TORRES C.A. **Estado, Privatização e Política Educacional**: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da Exclusão - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H.M. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

VEIGA, I.P. Perspectivas para a formação do professor hoje. **Anais do XI ENDIPE***:* Goiânia, 2002.

www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt02/02a07.pdf visitado em 19 de julho de 2006

www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt02/02a07.pdf . visitado em 04 de setembro de 2006.
www.educacacaosuperior.inep.org.br Orientações Gerais Para o Roteiro da Auto-avaliação das Instituições. INEP, (2004) visitado em 25de agosto de 2006.

www.mec.org.br Secretaria de Educação Superior, Instituições credenciadas, cursos autorizados e/ou reconhecidos. Acesso em 25de agosto de 2006

www.schwartzman.org.br, visitado em 30 de setembro de 2006.

www.unb.br/administracao/reitoria/artigos/20011201.php, visitado em julho de 2006.