



Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades
Brasileiras

***INDICADORES DE AVALIAÇÃO E
QUALIDADE NA GRADUAÇÃO***

Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Campinas/SP,
realizada de 16 a 18 de agosto de 2000.

**Campinas,
Dezembro de 2000**

DIRETORIA NACIONAL – GESTÃO 2000/2001

Presidente

Fernando Jorge Rodrigues Neves

Universidade de Brasília

Vice-Presidente

Angelo Luiz Cortelazzo

Universidade Estadual de Campinas

REGIONAIS

Coordenadores

Vice-Cordenadores

NORTE

Carlos Alberto de S. Cardoso

Universidade Federal de Roraima

NORDESTE

Wilhelmus Jacobus Absil

Universidade de Fortaleza

Paulo de A. Penteado Filho

Universidade Federal da Bahia

CENTRO-OESTE

Iara Barreto

Universidade Federal de Goiás

SUDESTE

José Nagib Contrim Árabe

Universidade Federal de Minas Gerais

Esther Hermes Lück¹

Universidade Federal Fluminense

SUL

José Ederaldo Queiróz Telles

Universidade Federal do Paraná

Nelson Lopes Duarte Filho

Fundação Universidade do Rio Grande

PARTICIPANTES DA OFICINA

André de Almeida

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ

Antonio Carlos Brolezzi

Universidade Federal de Ouro Preto-MG

Daniel Ximenes

Universidade Metodista de Piracicaba – SP

Deusa da Cunha Bruno

Universidade Salgado de Oliveira – RJ

Esther Hermes Lück

Universidade Federal Fluminense - RJ

Fernando Jorge Rodrigues Neves

Universidade de Brasília - DF

Geisa Nunes de Souza Mozzer

Universidade Federal de Goiás - GO

Iara de Moraes Xavier

Universidade do Rio de Janeiro - RJ

Mara Eliane Fonseca Rodrigues

Universidade Federal Fluminense-RJ

Margareth Paracat Corrêa Lima

Universidade Federal do Mato Grosso - MT

Paulo de Arruda Penteado Filho

Universidade Federal da Bahia - BA

Silvana Marta Tumelero¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina - SC

Sílvio José Rossi

Universidade Federal da Paraíba - PB

Sueli Petry da Luz¹

Universidade Vale do Itajaí - SC

Angelo Luiz Cortelazzo^{1,2}

Universidade Estadual de Campinas – SP

Carlos Alberto de Souza Cardoso

Universidade Federal de Roraima - RR

Delzimar da Costa Lima

Centro Universitário – Ulbra - TO

Elisabete Monteiro de A. Pereira¹

Universidade Estadual de Campinas – SP

Eugênia Maria Reginato Charnet

Universidade Estadual de Campinas - SP

Francisco de Assis Palharini¹

Universidade Federal Fluminense - RJ

Iara Barreto

Universidade Federal de Goiás-GO

José Nagib Contrim Árabe

Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Márcia Maria Cappellano dos Santos

Universidade de Caxias do Sul - RS

Mauro Mendes Braga

Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Paulo Ricardo Bittencourt Guimarães

Universidade Federal do Paraná - PR

Sílvia Dias Pereira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ

Sônia Maria Hickel Probst

Universidade Federal de Santa Catarina - SC

Wilhelmus Jacobus Absil

Universidade de Fortaleza-CE

¹ Comissão de Redação, que contou ainda com a participação da Dra. Amândia Maria de Borba e Dra. Elizabeth Caldeira da Universidade Vale do Itajaí-SC.

² Coordenador da Comissão de Redação e Sistematização final do documento

SUMÁRIO

	P.
Apresentação.....	05
1 Introdução	07
2 Referências para a Qualidade da Educação	10
2.1 Qualidade e Quantidade: Processo Dialógico	13
3 Sinalizadores para a Construção de Indicadores de Avaliação	17
3.1 Referências para a Construção dos Indicadores.....	20
4 Exemplos de Sinalizadores produzidos na Oficina.....	24
4.1. Projeto Pedagógico.....	24
4.2. Recursos Humanos.....	25
4.2.1. Corpo Docente	25
4.2.2. Corpo Técnico-Administrativo	25
4.2.3. Corpo Discente	26
4.3. Infra-Estrutura	27
4.4. Gestão	27
5 Considerações Finais	29
Bibliografia	31

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade às atividades desenvolvidas a partir da aprovação do Plano Nacional de Graduação em 1999, a Diretoria do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) gestão 2000/2001, realizou a terceira Oficina de Trabalho: "Indicadores de avaliação para a graduação", na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas – São Paulo, no período de 16 a 18 de agosto de 2000.

Além dos membros da diretoria do ForGRAD, a Oficina de Campinas contou com a participação de especialistas da área de avaliação e de Pró-Reitores de Graduação, com representação de todas as regiões brasileiras.

A idéia da Oficina sobre avaliação da qualidade da graduação surgiu da necessidade de serem aprofundadas as discussões para o estabelecimento de alguns princípios norteadores para esse processo. Não se pretendeu construir uma nova matriz para a realização de avaliações em substituição àquelas existentes, mas antes de tudo, aprofundar as bases para a construção de uma cultura avaliativa que seja parte integrante do projeto pedagógico da Instituição e de seus Cursos de Graduação. Procurou-se não perder de vista o fato de que uma avaliação realizada a partir de parâmetros e indicadores comuns pode levar a distorções que não respeitam as especificidades e características institucionais e regionais de nosso país continental. Do mesmo modo, a ausência de indicadores que permitam uma comparabilidade mínima entre as Instituições, pode afetar de forma negativa o estabelecimento das metas e ações a serem perseguidas ao longo do projeto pedagógico institucional, após a análise da avaliação.

Além dos trabalhos em grupo, a Oficina teve início com a mesa redonda: "Implicações conceituais para uma prática avaliativa", com a participação dos Profs. Drs. Dilvo I. Ristoff (UFSC), José Dias Sobrinho, e Luiz Carlos de Freitas (Unicamp). No segundo dia, houve a palestra: "Inclusões e exclusões causadas pelos indicadores avaliativos" proferida pela Dra. Bernadete A. Gatti (CEE-SP, Fundação Carlos Chagas e PUC-SP). Nos períodos da tarde e no terceiro dia, ocorreram os trabalhos em grupo.

Para apresentação do produto da Oficina, foi constituída uma Comissão de Redação para a elaboração do presente documento, que tem por propósito ser mais uma fonte para os debates acerca da temática em foco. Como consequência da Oficina de Campinas foi escolhida a

"qualidade da graduação" como eixo temático do XIV Fórum Nacional do ForGRAD, a ser realizado na cidade de Curitiba, de 20 a 24 de maio de 2001. Durante o evento, este texto estará sendo utilizado como ponto de partida e referência para as discussões do Grupo de Trabalho sobre Indicadores de Qualidade.

Além disso, a exemplo do que ocorreu com o produto das Oficinas anteriores promovidas pelo ForGRAD, haverá a divulgação do presente documento a todas as Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Angelo Luiz Cortelazzo

Coordenador da Comissão de Redação e

Vice-Presidente do *ForGRAD*

Introdução

Trabalhar com a graduação numa sociedade complexa como a que estamos vivendo, significa passar pela discussão do processo de avaliação tanto da instituição, como dos Projetos Pedagógicos de curso. A diversidade cultural e a profusão de conhecimentos fazem com que as instituições analisem as formas que utilizam para transmitir, gerar e socializar o conhecimento.

Herdeiro de uma convulsão social e econômica, o milênio inicia com fortes transformações nas políticas econômicas, sociais e nas questões epistemológicas. As expressões que floresceram para conceituar ou classificar essas mudanças são variadas e de difícil acordo na significação de suas terminologias: neoliberalismo, globalização, pós-estruturalismo, pós-modernidade. Estas novas tendências recebem tanto críticas e rejeições, como aceitações e defesas.

Como resultado, encontramos forte consequência na educação: mudanças paradigmáticas, mudanças na função social da universidade, na organização curricular, na ênfase metodológica, na relação com a sociedade.

A universidade até então se estruturou pelo paradigma da modernidade trabalhando o conhecimento muito mais como produto do que como processo. (Cunha, 2000), com a tradição de fazer ciência pela forma positivista, valorizando as certezas e punindo as dúvidas. Há nessa estruturação, a percepção de que a teoria vem sempre antes da prática e que esta deve ser compreendida como aplicação exclusiva daquela. Com esta compreensão, a graduação tem organizado o conhecimento em grades disciplinares estanques, hierárquicas, fragmentadas e tem localizado os estágios curriculares sempre no final de seus cursos. É valorizado um currículo altamente específico e especializado.

Contrapondo-se a esta visão de conhecimento como resultado e produto, há hoje uma tendência para ver e entender o conhecimento como processo, o que exige da instituição, do professor e do aluno, diferentes capacidades e competências. Esta tendência altera as formas metodológicas usadas e coloca para a graduação desafios em fazer com que se renove e se dê novo significado ao eixo pedagógico da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Essa preocupação foi enfatizada na Oficina de Niterói (ForGRAD, 2000) que trabalhou o currículo como expressão do projeto pedagógico e o ensino voltado para a construção do conhecimento sob a ótica da radicalidade crítica, da transposição das disciplinas auto-referenciadas, da incorporação da atitude reflexiva e problematizadora e da pesquisa como seu elemento constituidor. Estas concepções contrapõem-se à cultura dissociativa ainda muito prevalente.

O documento de Niterói, que se ocupa da flexibilização curricular, entende que "na perspectiva de um ensino articulado à pesquisa, os elementos curriculares adquirirão novas formas; os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor-aluno será a de parceiros; as metodologias serão variadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações" (ForGRAD 2000) e realça que isto acontecerá nas instituições que intencionalmente norteam seu projeto pedagógico para priorizar essa interação.

Os processos de avaliação do ensino e das universidades têm ganhado destaque e força na atualidade, na medida em que o Ensino Superior vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações, no Brasil e no mundo (Palharini, 1999). Entre outras situações, o debate toma em consideração: as modificações que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e a crescente exclusão social. Conseqüentemente, neste contexto tende-se a alterar, de modo substancial, o lugar que a instituição Universidade tem procurado ocupar no seio da sociedade.

Neste contexto, situa-se a avaliação como uma atividade estruturada que permite o julgamento da qualidade institucional, no sentido de sua responsabilização com o social e no redimensionamento das ações da própria instituição.

A avaliação da graduação tem como característica ser um processo. A idéia de processo, por sua própria definição, significa o que tem prosseguimento, que não tem um término demarcado, que se realimenta no próprio proceder. A conceituação da avaliação como processo faz com que as Instituições de Ensino Superior, no momento em que o tema é

trazido para discussão pelo ForGRAD, tomem, ou retomem, a avaliação como um dos focos principais de suas preocupações.

Neste ano de 2000, finda a Década da Educação estabelecida em Jontiem em 1990. Da avaliação das metas estabelecidas para serem atingidas por ela, pouca coisa foi alcançada e, uma dessas, foi o maior acesso e a melhor qualidade do ensino superior. A Cúpula do Milênio ocorrida em Nova York, neste ano, novamente estabelece a meta de garantia do ensino fundamental universal e um ensino superior de qualidade para um número crescente de indivíduos.

No caso brasileiro, onde a idéia de universidade ainda caracteriza-se pela sua existência recente, ela se vê premida no embate ideológico manifesto nas concepções de qualidade e avaliação. Isto é, de um lado é chamada e forçada a participar do esforço de reestruturação econômica, nos termos em que as elites políticas e econômicas a compreendem e, de outro, a se posicionar por um desenvolvimento sustentado, autóctone, comprometido com as necessidades sociais da maioria da população. É, portanto, neste terreno que se funda a matriz principal sobre a qual se assenta o debate sobre a qualidade do ensino nas nossas instituições universitárias.

2 Referências para a Qualidade da Educação

Podemos dizer que para muitas Instituições de Ensino Superior (IES), a preocupação com a melhoria da qualidade de seu ensino deixou de ser buscada através de tentativas de reformas cujo desenvolvimento e resultados não se tornavam visíveis no âmbito da comunidade com um todo. A avaliação, para a maioria dessas IES, deixou de ser uma lista de intenção de compromissos e metas que ciclicamente eram adiadas. Aclara-se a cada dia que o processo avaliativo não é um modismo, uma etapa burocrática a ser cumprida, mas parte do contínuo repensar sobre os fins e propósitos da Instituição. Ela é também uma forma de assegurar a necessária prestação de contas para a sociedade, de todas as atividades desenvolvidas, constituindo-se assim em importante ferramenta para o planejamento e a gestão universitária (ForGRAD, 1999).

Segundo Gatti (2000) "avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e a transformação e não serem utilizados para rebaixamento de auto-estima, seletividade, punição, diminuição de valia".

Os processos avaliativos de graduação são entendidos na sua vinculação com os Projetos Pedagógicos e por isso, necessariamente, implicam julgamento de valor e responsabilidade no plano ético. Estes procedimentos ultrapassam o mero sentido de medir, de analisar, comparar, relacionar, hierarquizar e mesmo de emitir julgamento sobre alguns referentes. Eles explicitam antes de tudo o sentido social definido para o contexto de referência da IES, os fundamentos políticos, filosóficos e éticos da instituição, o modelo avaliativo adotado e o domínio de validade das conclusões que daí podem ser formuladas.

O processo avaliativo assume significação representativa quando as condições históricas e as características específicas da Instituição de Ensino estão contempladas no projeto elaborado e na metodologia empregada. Essa Instituição tem uma história própria, um percurso peculiar, uma condução específica, um olhar focado na diversidade cultural local.

Nesse sentido o Forgrad, acompanhando as discussões teóricas da avaliação, reconhece que não há modelos gerais válidos e recomenda que estes sejam construídos por e para o contexto específico de cada IES e que sejam validados em sua consistência específica (ad hoc, no dizer de Gatti, 2000). O sistema ad hoc permite ter os indicadores bem colocados e não ter padrões idealistas. A significação de um processo avaliativo depende, sobretudo, do retorno construtivo dos seus resultados e que, pela sua contínua execução, contribua para transformações institucionais relevantes para si mesma, para seu contexto de referência e para o sistema educacional superior do país.

Ao realizarmos a avaliação temos que ter em mente que a universidade não se resume na sua estrutura física ou administrativa, no coletivo de seus professores, alunos e funcionários, nem mesmo no espaço de produção e socialização do conhecimento. A avaliação aclara que a universidade é o seu projeto pedagógico dinamizado e, portanto, uma realidade complexa em interação com as contradições sociais e um processo histórico social de produção e superação em condições históricas determinadas.

Desenvolver um processo avaliativo é assumir como valor a democracia institucional, a liberdade nas ações e a ética no fazer. Sendo a avaliação uma possibilidade da democracia e, enquanto prática cotidiana de uma realidade essencialmente complexa e múltipla, se realiza, se, democraticamente for assumida por todos os seu integrantes de forma rigorosa, isenta e autônoma.

Cunha (2000) enfatiza que "a crença de que a avaliação deve ter uma virtude emancipatória faz parte da luta dos que querem construir, também pela educação, uma sociedade mais democrática" é um processo no qual afloram conflitos e contradições que são constituintes da própria academia e da sociedade, mas que supõem também o enfrentamento desses conflitos e contradições e o questionamento dos suportes das suas idéias e práticas.

Etimologicamente avaliar significa atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma atitude neutra. Estão presentes nela, as escolhas feitas sobre as políticas implementadas, as opções da elaboração do projeto pedagógico, os métodos avaliativos implementados. Sendo a não neutralidade um fato, interessa na avaliação o compromisso com o questionamento, com a crítica, com a expressão do pensamento divergente, e a explicitação das diferenças no plano das teorias, da epistemologia e dos métodos de investigação. Trata-se, portanto, de um processo marcado pela ambigüidade, pela discussão e pelos consensos implícita e explicitamente assumidos pelos discursos e práticas.

A avaliação no contexto brasileiro surge como mecanismo balizador da qualidade das IES, cumprindo uma função educativa de permitir a expansão e o acesso ao ensino superior, sem queda de qualidade. Os modelos atuais de avaliação contemplam mecanismos externos e internos. Os primeiros, com indicadores universais e quantitativos para todas as instituições, objetivam uma comparação entre elas e se baseiam em questões consideradas de prioridade nacional, muitas vezes uniformizando critérios e desestimulando a diversidade. Já o modelo de avaliação interna, que contempla a especificidade institucional, permite o contínuo aperfeiçoamento, pois seus resultados podem ser utilizados na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional. Ainda que tal modalidade seja regulamentada como política de avaliação nacional, não tem sido implementada com a mesma intensidade e impacto da avaliação externa. De todo o modo, não pode ser desejado que a avaliação se reduza apenas a um processo interno e auto-avaliativo. As IES precisam ser avaliadas externamente,

permitindo assim a necessária interferência dos segmentos sociais apropriados, na reflexão e direcionamento de seu projeto pedagógico institucional e de cada curso de graduação.

Na lógica da racionalização econômica, onde o imperativo é fazer mais, melhor e de forma mais barata, a avaliação assume a função de diferenciar, inclusive hierarquizando os centros de formação. O pressuposto que subjaz a essa lógica, é o de que, em função da grande demanda atual e futura por esta modalidade de ensino, e por conseqüência, da grande diversificação dos sistemas de ensino já em andamento para atender esta demanda, torna-se necessário diferenciar os centros de formação superior através de um padrão de qualidade orientado para os diferentes segmentos sociais que dele queiram fazer uso. A questão não é se uma exclui ou não a outra, até porque não exclui, mas sim que ótica privilegiar quando encaminhamos o processo de avaliação.

Vencido o desafio de estabelecer os objetivos da avaliação, teremos de enfrentar um outro obstáculo. Trata-se de determinar os parâmetros da avaliação a ser realizada. A partir do que podemos afirmar que algo tem ou não a qualidade que se espera no processo de formação realizado pela graduação? Será a qualidade um conceito universal? Aquilo que é bom numa IES também o será para outras? De que depende a qualidade?

Como proceder a esta comparação, constitui um grande problema a ser superado. Se admitirmos que a qualidade de algo depende de uma referência, temos de admitir que podemos ter qualidades diferentes não necessariamente superiores umas as outras.

2.1 Qualidade e Quantidade: processo dialógico

A avaliação é um processo dialógico que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressões do vivido e do almejado, como projeto de formação relevante para o indivíduo e para a sociedade. A ótica dialógica permite na prática, rever o valor das dimensões quantitativa e qualitativa, compreendendo-as como partes indispensáveis do projeto político pedagógico no qual está contido o rol dos indicadores.

Os aspectos quantitativos e qualitativos promovem a autoconsciência da Instituição. Esses aspectos adquirem importância na medida que permitem o diálogo entre os elementos

envolvidos, que esclarecem os limites e os alcances, bem como sugerem novos marcos de identificação com os ideais buscados na construção de uma formação científica e técnica comprometida com o social.

Assumir a avaliação politicamente implica na decisão da Instituição de intervir no processo de formação, bem como proporcionar as condições para a integração do ensino com a realidade social, com ênfase no impacto da avaliação no processo de transformação social.

Belloni (2000) aponta que os debates e as tentativas mais significativas de implementar avaliação de modo sistemático nas Instituições de Ensino Superior, no Brasil, datam do início da década de 80. Existiam duas tendências principais: a de controle e hierarquização - tendência meritocrática voltada para identificação e seleção dos melhores com vistas a políticas de incentivos e financiamentos e a de identificação das insuficiências e potencialidades das instituições e do sistema - tendência da efetividade científica e social, orientada por uma lógica de transformação. Para Belloni, esta tendência visa a construção da qualidade e da excelência não excludente mediante a identificação dos acertos e das dificuldades.

O diálogo das dimensões quantitativa e qualitativa revela os compromissos, as trajetórias, os momentos, os determinantes, o sentido e as implicações de cada IES, bem como apontam a diversidade de direções abertas e possíveis.

Nesse sentido é preciso explicitar as determinações históricas da realidade atual das IES, sem, contudo, tomá-las como justificativas para o que é feito ou deixado de fazer. É preciso perguntar qual a política de graduação e como ela tem sido implementada nos vários cursos. A avaliação pode proporcionar as condições de romper com o determinado, com a acomodação criando uma nova identidade exigida por um imperativo ético.

Os dados/indicadores quantitativos e qualitativos denotam apenas uma certa qualidade que medeia as relações complexas e profundas entre eles. Não basta verificar o espaço físico, o sistema de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, a relação professor-aluno, o número de inscritos, de ingressantes ou de concluintes, a evasão e a repetência. Por mais que esses dados possam ser reveladores de uma realidade, devem continuamente ser buscados seus limites, pressupostos, possibilidades, implicações e interpretações para além do explicitado. Mais importante que saber dados sobre quantas publicações, pesquisas, graduados, professores,

evasão, é perguntar o sentido e a importância do ensino e da pesquisa do ponto de vista da sociedade, da política, da cultura, da construção de uma sociedade justa, igualitária e plural.

A qualidade do processo avaliativo não está na sua capacidade de julgar ou denunciar, mas em sua capacidade de indagar e de provocar reflexões próprias, possibilitando a ampliação permanente do refletido, do executado, do transformado. Este processo se faz nessa espiral crescente de reflexões sobre as ações sociais e culturais.

A dimensão de qualidade da avaliação permite o reconhecimento da heterogeneidade como valor e da flexibilidade da estruturação curricular em projetos alternativos. Sua finalidade não se esgota no âmbito da Instituição, mas deve se constituir em uma ponte efetiva entre a universidade e a realidade social.

Como ressalta Cardoso (1991), "um projeto de avaliação amplo, global e fundamentalmente preocupado com as condições para a elevação do padrão de qualidade da Universidade tem que começar analisando a própria instituição Universidade". Cada IE tem um perfil, uma história. É preciso identificar esse perfil e reconstruir essa história para avaliar o papel que cada Universidade específica tem desempenhado historicamente na sociedade e frente ao desenvolvimento da ciência, colocando-o então em discussão para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária e a sociedade querem para essa Instituição, nesse momento e no futuro.

Assim compreendida, a qualidade revela-se como um conceito multidimensional, onde quantidade e qualidade são categorias indissociáveis, dado que não pode existir uma sem a outra. Avaliar, portanto, implica em considerar tanto os elementos quantitativos que caracterizam as relações institucionais, inclusive sua produção, quanto os de ordem qualitativa. No que tange aos elementos quantitativos, estamos nos referindo a valores que expressam sua grandeza em séries históricas, passíveis de comparação e acompanhamento. Já no que se refere aos qualitativos, estaremos considerando os juízos sobre as contribuições da IES para o contexto social no qual se insere.

Objetiva-se, assim, superar o formalismo dos instrumentos de avaliação, apropriando-se dos dados/indicadores já existentes em um movimento de reflexão e produção de análises com a participação dos atores envolvidos no processo de avaliação. A apropriação dos indicadores e dos dados já existentes pode servir de base ao processamento "local" das análises, permitindo

uma maior liberdade de valoração e inferência de juízos sobre os dados. Nesta perspectiva o processo pedagógico deve ser o centro (em termos metodológicos) da avaliação e ser sempre referendado no Projeto Pedagógico.

3 Sinalizadores para a Construção de Indicadores de Avaliação

Os estudos realizados sobre indicadores de avaliação demonstram que, tanto o número como o papel que eles desempenham, varia acentuadamente. Por um lado, eles compõem a principal base de comparação nacional e de sistematização dos relatórios, emitidos pelas comissões verificadoras de avaliações externas. Por outro, representam o conjunto de princípios adotados pela Instituição para subsidiar a auto-avaliação em consonância com sua missão, diretrizes e objetivos educacionais. A auto-avaliação institucional se constitui num elemento de grande importância na gestão de uma universidade, pois esse processo irá aferir e compatibilizar, na medida do possível, as visões de qualidade dos diversos segmentos e, ainda, preparar as bases para o planejamento institucional.

Os indicadores arrolados para o desenvolvimento da auto-avaliação institucional, sem desconsiderar dados quantitativos, poderão enfatizar variáveis qualitativas, garantindo a heterogeneidade e a especificidade da Instituição. A opção para escolha dos indicadores deverá ser amplamente discutida e legitimada pelos vários segmentos da comunidade universitária e da comunidade externa.

Schwartzman (1997) discute sobre o grau de importância de cada indicador, relacionado ao espaço e tempo em que ele está sendo utilizado. Exemplificando, diz o autor: "Na composição final do indicador de qualidade do corpo docente, o que e quanto é mais relevante: a titulação ou o regime de trabalho?". Dessa forma, não existem respostas prontas para indicadores que representem julgamentos de valor. A alternativa possível para tais situações é um investimento que deverá ser feito na explicitação das razões que levam a comunidade acadêmica optar por tal escolha. A ponderação dos indicadores não pode ser um procedimento arbitrário, quanto a escolha de pesos, mas deverá ser analisada em cada situação particular da Instituição, levando em consideração a sua "qualidade especial", seu perfil, a imagem e o reconhecimento que pretende alcançar.

Sob essa ótica, a Instituição, em seu programa de avaliação, articulada ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional, poderá elencar indicadores de avaliação que contemplem as seguintes dimensões:

- **Global:** isto é, o reconhecimento das demandas sociais e científicas, bem como as diretrizes contidas na LDB, Constituição Federal e Plano Nacional de Educação.
- **Específica:** no que se refere aos princípios e diretrizes contidas no Plano Nacional de Graduação (oferta de ensino superior e sua expansão, formação de professores, diretrizes curriculares, sistema de avaliação, qualificação de professores, educação à distância, financiamento e fomento à produção científica).
- **Particular:** diz respeito à vocação e inserção regional da IES, isto é, a garantia da sua especificidade, da sua história e das diferenças culturais, dos vínculos e compromissos estabelecidos com a comunidade regional. Os indicadores arrolados para avaliar tal dimensão não podem ser desconsiderados pela avaliação externa. Os avaliadores externos deverão apreciar e reconhecer os julgamentos apreciativos contidos no relatório da Instituição, avaliando a relação entre os resultados obtidos e as metas e ações desenvolvidas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

No processo de elaboração e seleção dos indicadores de avaliação, tanto as comissões internas quanto às externas, devem considerar a amplitude do indicador relacionado ao objeto a ser avaliado. Diz-se da amplitude quando um conjunto de indicadores norteia o levantamento da realidade intrínseca da Instituição no que se refere a sua eficiência e eficácia, entendidas como o alcance de resultados, conforme os recursos disponíveis, os insumos utilizados e o alcance dos objetivos planejados. Os resultados gerados deverão corresponder às expectativas da área de influência da Instituição. Associa-se a este desempenho, a efetividade própria e distinta da Instituição, considerada por Lapa e Neiva (1996) "como o balanceamento entre a oferta dos produtos e resultados e as demandas que prevalecem em torno de uma dada instituição de ensino (...) capacidade da instituição em corresponder ao que dela se espera, e só dela, no seu próprio contexto". Assim, sob esta ótica, cada instituição tem sua efetividade própria e distinta, isto é, seu plano de operação, ordenado e desenvolvido, com intenções de desenvolvimento que se expande, influenciando as relações no contexto do seu raio de ação. Este seria o mérito da Instituição.

A amplitude, descrita acima, contempla o desempenho da instituição, apurando o que Demo (1988) chama de qualidade formal, isto é, avaliando os aspectos pontuais da instituição, comparando índices e revelando atributos de desempenho, mais voltados aos quantitativos.

No entanto, a avaliação deverá considerar "(...) aspectos que dependem da visão dos observadores e da posição em que eles se colocam quando em relação ao objeto de seu interesse" (Lapa & Neiva, 1996). Esta dimensão contempla o grau de satisfação dos usuários em uma pretensa escala de valores, que pode se revelar de modo diverso do ponto de vista de cada sujeito, apurando referenciais de qualidade. Estes referenciais de qualidade estão ligados ao que pode ser considerado de utilidade reconhecida e aceita por aqueles que dão sentido aos resultados do desempenho acadêmico. Esta significação move pensamentos e desejos que promovem a intervenção nos rumos da Instituição.

Avaliar a utilidade e a relevância de uma ação institucional significa reconhecer parâmetros estratégicos de valor emitidos pelas pessoas que constroem a qualidade e dela usufruem. O desafio que se coloca no desenvolvimento da avaliação institucional é exatamente o de construir indicadores e metodologias que possam abarcar tanto às questões de eficiência, eficácia e efetividade, das atividades organizadas no interior da instituição, quanto às questões de qualidade extrínsecas, que deverão ser apuradas pelos indicadores de satisfação dos usuários, pontuados pela utilidade e relevância do que a universidade desenvolve e produz.

É importante considerar que os sinalizadores encaminham a construção de indicadores, tanto de desempenho quantitativo quanto qualitativo.

3.1 Referenciais para a Construção dos Indicadores

Considerando-se os indicativos acima como parâmetros para a elaboração dos processos avaliativos institucionais, torna-se necessário que cada Instituição busque precisar seus referenciais. Estes referenciais estão diretamente relacionados à concepção de educação superior, de processo formativo e especialmente de avaliação. Tomando-se em consideração que a educação superior deverá responder aos desafios da atualidade, propomos a análise dos seguintes elementos:

- **Novo humanismo:** há muito que os cursos de graduação vêm rompendo ou deixando a desejar quanto a uma formação mais humanística de profissionais. Este fato decorre, em

certa medida, da dispensa das disciplinas e/ou atividades que se responsabilizavam pelos questionamentos principais do sentido da vida, permitindo a compreensão da dimensão ontológica do homem;

- **Consciência das implicações éticas:** é preciso que no decurso da graduação os profissionais realizem vivências e práticas que possibilitem-no refletir sobre sua dimensão de sujeito histórico, político e social e em que medida as suas ações implicam melhorias ou retrocessos na condição de vida da população com a qual trabalha. À Universidade cabe o compromisso de pensar de que modo se responsabiliza e trabalha com o conteúdo ético da formação dos novos cidadãos. Neste sentido muitas vezes se observa preocupação centrada na competição e consumo, descolando-se o eixo de atenção da pessoa para um reforço à lógica de mercado.
- **A Universidade como *locus* da produção do saber:** ter na Universidade o foco de produção e socialização do saber implica necessariamente na integração da extensão com o ensino e a pesquisa. É preciso que a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganhe proporções reais e efetivas nos cursos de graduação, pois tal processo é que permitirá a formação contextualizada do cidadão, possibilitando-lhe maior autonomia intelectual.
- **Interdisciplinaridade:** que o processo de construção do conhecimento seja amplo e onde se motive a integração disciplinar e seu diálogo, possibilitando análises de dados sob diversos olhares constituindo-se questionamentos permanentes sobre as verdades absolutas. Ir além da organização disciplinar dos currículos, buscando novas modalidades organizacionais para a sua integralização e observando-se a unidade que a direção do projeto pedagógico propõe. A interdisciplinaridade está intimamente relacionada à flexibilidade curricular. "Com a característica de inter-relacionalidade, cada vez mais a noção cartesiana de conhecimento que sustenta os currículos/ensino na Universidade vai cedendo lugar para uma compreensão do conhecimento enquanto REDE, na qual a criação do conhecimento se dá em relação e em interação. A metáfora da Rede ilustra a compreensão de que no processo de criação do conhecimento não há hierarquias e nem linearidades. É um processo onde se vislumbram aproximações, distanciamentos, provisoriedades, diferenças, similaridades, e alguns nós, isto é, pontos de contato, ligações, reveladores de (outros) sistemas de significações. Com esse processo a Universidade se descompartmentaliza, se desfragmenta, permitindo que a formação possibilite ao aluno transitar entre as diversas e diferentes áreas do conhecimento, fazendo

com que o mesmo possa tecer o novo conhecimento em uma dinâmica de interligação de conceitos, temas e/ou saberes, dando vida ao conhecimento" (ForGRAD, 2000).

- **Integração curricular:** a formação na graduação precisa superar o processo de ensino fragmentado, bem como as disciplinas criadas sob condições muito particularizadas. É preciso privilegiar ações integradas de disciplinas, bem como pensar o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de consecução, observando-se objetivos gerais que o curso se propõe, bem como aqueles relacionados às diferentes fases do curso, encontrando a relação entre as disciplinas e o sentido de cada uma dessas fases para o alcance das proposições do Projeto Pedagógico;
- **Habilidades e competências docentes:** necessário se faz construir processos avaliativos que tenham presente, elementos que possam retratar aspectos didático-metodológicos, a compreensão do professor sobre o seu trabalho, a relação das disciplinas trabalhadas por ele com as demais do curso e objetivos do conteúdo eleito, entre outros.
- **Flexibilidade curricular:** a flexibilidade curricular não pode ser reduzida à variação das formas de trabalhar os conteúdos, mas essencialmente pensar a construção e relação dos conteúdos no currículo da graduação. É necessário avançarmos do conceito de currículos disciplinares para currículos temáticos, buscando com que o processo de construção do conhecimento, alcance níveis cada vez mais elevados de complexidade e inter-relação, superando o conceito do aprendizado linear, cumulativo, isolado e solidificando a interdisciplinaridade.
- **Gerar autonomia intelectual discente:** a construção da autonomia intelectual dos universitários está intimamente ligada aos processos de produção do conhecimento. O estudante precisa compreender e vivenciar o processo de aprendizado, para que incorpore métodos que facilitem a construção do seu saber, tendo claro também que não são apenas os métodos científicos que produzem o aprendizado, mas que a este processo está implicada uma dimensão afetiva, subjetiva, estética da cognição. É preciso que o universitário se apaixone pelo processo de aprender e se veja como sujeito central deste processo de aprendizagem.
- **Gestão pedagógica dos cursos de graduação:** um dos parâmetros referenciais para avaliarmos a qualidade da graduação e que freqüentemente é considerado secundário nos processos de avaliação institucional diz respeito à concepção e forma dos cursos de graduação serem administrados. A dimensão de gerenciamento dos processos pedagógicos dos cursos é que irá garantir em boa medida ações interdisciplinares,

atividades inovadoras no currículo e integração do pessoal docente para a consecução dos objetivos do curso. Também é perceptível que um grande número de docentes com atuação em dado curso de graduação desconhecem o projeto pedagógico respectivo, o que torna complexo o processo de execução do mesmo. Os processos avaliativos, tal qual nos informa o Prof. José Dias Sobrinho, "... não são processos sem sujeito e sem objeto, já que não há produção humana que não seja enraizada em terreno social, e porque não são a simples execução e o resultado de um conjunto de técnicas, as avaliações emergem em determinadas condições e cumprem seus papéis num quadro estruturado de valores que, de um lado, lhes oferecem sustentação e consistência relativas. Por outro lado, essas avaliações desempenham também funções de reforço e reafirmação de determinadas concepções e de negação de outras". Desse modo, o processo de gestão dos cursos de graduação passa a ter importância fundamental, tanto na definição dos projetos pedagógicos dos cursos, quanto na constituição da concepção e forma de avaliá-lo e ainda no compromisso e integração dos docentes ao mesmo. Dessa forma a construção dos parâmetros de avaliação é histórico-social e os docentes e discentes, os sujeitos centrais do processo.

- **Sensibilidade institucional para a mudança:** ao tempo que se busca institucionalizar a avaliação, também se faz necessário que os sujeitos dela participantes estejam abertos aos debates e à proposição de mudanças. As coordenações destes processos devem buscar a adesão das lideranças estudantis, dos funcionários técnicos, dos docentes, dos dirigentes e à medida do possível tornar público e ao alcance da opinião pública seus resultados e ainda mais, as medidas implementadas em decorrência das avaliações.

4 Exemplos de Sinalizadores Produzidos na Oficina

Durante as discussões em grupo ao longo da Oficina de Campinas foram elaborados diferentes sinalizadores e indicadores de avaliação. Longe de expressar o consenso, a construção de uma matriz a ser seguida, ou mesmo uma recomendação dos participantes da Oficina, esses sinalizadores foram compilados a partir de diferentes agrupamentos e são descritos abaixo.

O agrupamento levou em conta aspectos ligados ao Projeto Pedagógico, aos Recursos Humanos, à Infra-estrutura e à Gestão da Graduação. Espera-se que esse conjunto de

sinalizadores seja capaz de potencializar a construção de indicadores que auxiliem na efetivação da proposta de avaliação da Instituição.

4.1 Projeto Pedagógico

- Ações comunitárias (internas e externas): tipo e grau de impacto dessas ações; participação em Conselhos Comunitários;
- Articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Coerência entre missão, diretrizes, políticas, metas e objetivos da IES e o explicitado em seu PP;
- Condições para o acesso;
- Contribuição socioeconômico-cultural;
- Diversificação dos cenários e práticas de ensino;
- Envolvimento do corpo docente, discente e técnico-administrativo;
- Estímulo à autonomia intelectual dos alunos;
- Estímulo à preocupação com a relevância social do conhecimento;
- Estímulo aos estudos interdisciplinares;
- Formação humanística, crítica e integral que promove;
- Inclusão de processos educacionais para portadores de necessidades especiais;
- Metodologias de ensino orientadas para desenvolver o "aprender a aprender";
- Natureza e diversidade dos estágios que oferece;
- Organização didático-pedagógica e flexibilidade da estrutura curricular;
- Pesquisa como princípio educativo e científico;
- Preparação do aluno para a educação continuada;
- Relação do Projeto Pedagógico (PP) do curso com o PP Institucional;
- Responsabilidade social e consciência das implicações éticas que promovem o processo formativo.

4.2 Recursos Humanos

4.2.1 Corpo Docente

- ✓ Atitudes éticas;
- ✓ Capacidade de adaptação a mudanças;
- ✓ Capacidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal;

- ✓ Compatibilidade de formação com as atividades curriculares desenvolvidas;
- ✓ Criatividade;
- ✓ Dedicção;
- ✓ Efetividade do professor;
- ✓ Grau de compromisso com a IES;
- ✓ Habilidades didático-pedagógicas. Capacidade de negociação e organização didática;
- ✓ Integração graduação/pós-graduação;
- ✓ Manejo de informações;
- ✓ Participação em grupos de estudos e núcleos de pesquisa;
- ✓ Participação em programas sociais/comunitários;
- ✓ Políticas de admissão e seleção;
- ✓ Produção Acadêmica;
- ✓ Qualificação e experiência profissional;
- ✓ Resultados das avaliações (frequência, aproveitamento, auto-avaliação, avaliação docente e discente; atendimento extra-classe, relacionamento professor-aluno);
- ✓ Sólida formação científica na área específica/ pedagógica/ humanística e cultural;
- ✓ Titulação.

4.2.2 Corpo técnico-administrativo

- ✓ Capacidade de adaptação a mudanças;
- ✓ Dedicção;
- ✓ Efetividade;
- ✓ Formação continuada;
- ✓ Formação e qualificação;
- ✓ Iniciativa e capacidade de resolver problemas;
- ✓ Manejo de informações;
- ✓ Participação;
- ✓ Relacionamento interpessoal.
- ✓ Capacidade de trabalho em grupo.

4.2.3 Corpo Discente

- ✓ Acesso;
- ✓ Acompanhamento de egressos: sucesso, realização pessoal e profissional, etc.;
- ✓ Capacidade de adaptação a mudanças;

- ✓ Capacidade de resolução de problemas;
- ✓ Capacidade de trabalho em grupo;
- ✓ Criatividade e iniciativa;
- ✓ Desenvolvimento sócio-cultural;
- ✓ Domínio de várias linguagens;
- ✓ Envolvimento na produção acadêmica;
- ✓ Formação profissional e cidadã;
- ✓ Formação que articule competência científica e técnica com inserção política e postura ética;
- ✓ Inserção em programas de iniciação científica, iniciação à docência, monitorias, etc.;
- ✓ Manejo de informações;
- ✓ Mobilidade, retenção, evasão, diplomação;
- ✓ Participação em eventos;
- ✓ Participação em programas sociais/comunitários;
- ✓ Satisfação dos alunos;
- ✓ Tempo médio de conclusão do curso;
- ✓ Uso de meios (bibliotecas, etc.).

4.3 Infra-Estrutura

- ✓ Adequação e eficiência das instalações e equipamentos;
- ✓ Bibliotecas;
- ✓ Equipamentos, recursos para informática;
- ✓ Espaços de criação e formação;
- ✓ Existência e utilização de órgãos complementares;
- ✓ Hospital Universitário;
- ✓ Laboratórios;
- ✓ Recursos educacionais e facilidades de acesso para portadores de necessidades especiais;
- ✓ Salas de aula
- ✓ Salas de aula;
- ✓ Secretaria administrativa e acadêmica.

4.4 Gestão

- ✓ Diálogo com o ambiente externo;
- ✓ Disponibilidade de informação. Sistema gerencial e de informação;
- ✓ Envolvimento com os processos de avaliação;
- ✓ Evasão e retenção;
- ✓ Expansão de vagas com qualidade no ensino;
- ✓ Fluxo de informação;
- ✓ Fomento; custos;
- ✓ Oferta de cursos diurnos e noturnos;
- ✓ Otimização de recursos;
- ✓ Parcerias/ intercâmbios;
- ✓ Participação nos processos deliberativos;
- ✓ Planejamento;
- ✓ Plano de desenvolvimento institucional;
- ✓ Programas de apoio ao estudante;
- ✓ Programas de fomento;
- ✓ Relação evasão/ocupação de vagas ociosas;
- ✓ Sensibilidade institucional para mudanças.

4 Considerações Finais

Não basta supor a existência de um belíssimo projeto pedagógico para a Instituição e para cada curso, se estes não forem acompanhados de medidas efetivas que permitam a materialização das proposições desses projetos. À avaliação cabe, portanto, tomar como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional e seus desdobramentos; cabe ainda prover parâmetros que possibilitem acompanhar se a comunidade acadêmica está promovendo suas atividades de forma articulada ao Projeto Pedagógico institucional ou de cada curso e, com essa concepção, a avaliação da Graduação só ganha sentido se realizada de forma integrada à avaliação institucional.

Ao adotar o Projeto Pedagógico como referência fundamental, o ForGRAD está assumindo a concepção de que a identidade ético-política da Universidade se expressa, particularmente, na qualidade de seus alunos e naquilo que ela prioriza. Essa identidade se manifesta através de um conjunto de valores e de atitudes que posicionam a comunidade acadêmica como um todo,

no contexto da sociedade em que está inserida e, conseqüentemente, a concepção de qualidade refere-se ao atributo que se manifesta em todas as faces desses inter-relacionamentos bem como nos resultados efetivos que eles produzem:

PP Institucional
Sociedade Cenário
Execução/Gestão
PP Curso Acompanhamento/Gestão
Medidas
Processo Pedagógico
Processo Ensino-Aprendizagem
Organização e Estrutura Curricular
Gestão do Curso

Temos certeza de que construir um processo de avaliação que compreenda esta complexidade não é tarefa fácil, mas a função da Universidade é justamente vencer os desafios que ela se impõe, nas mais diferentes esferas do conhecimento. Trata-se, portanto, de ousar vencer o desafio de construir um processo de avaliação da graduação capaz de considerar a complexidade do processo formativo na educação superior, não deixando de considerar os mesmos princípios que conduzem o PAIUB, ou seja: a Globalidade, ou caráter institucional do processo, buscando considerar a plenitude das relações internas e externas da Universidade; a Legitimidade, ou reconhecimento da pertinência do processo pela comunidade; a Participação de todos os segmentos da Universidade; a Comparabilidade, através de uma sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da Instituição e a Continuidade do processo.

Bibliografia

BELLONI, I. 2000. **A função social da avaliação institucional**. In: Dias Sobrinho, J. & Ristoff, D.I. Universidade Desconstruída. Florianópolis, Insular.

CARDOSO, M. 1991. **A avaliação da universidade: concepções e perspectivas**. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v.1., pp.14-24.

CUNHA, M.I. 2000. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**. In: Dias Sobrinho, J. & Ristoff, D.I. Universidade Desconstruída. Florianópolis, Insular.

DEMO, P. 1988. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo, Cortez: autores associados.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 1999. "**Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção**". Ilhéus, 35p.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 1999. "**Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras**". Curitiba, 27 p.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras – Documento coletivo, 2000. "**O Currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível**". Niterói, 24p.

GATTI, B. A. 2000. **Avaliação Institucional e acompanhamento de Instituições de Ensino Superior**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. V.21.

LAPA, J.S. & NEIVA, C.C. 1996. **Avaliação em Educação: comentários sobre desempenho e qualidade**. In: Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.4, n.12.

PALHARINI, F.A. 1999. **PAIUB 2000 – trajetória da qualidade**. Documento do Comitê Assessor do PAIUB, aprovado em 08/11/99.

SCHWARTZMAN, J. 1997. **Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras**. In: Sguissardi, W. (org.). Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: autores associados, p. 149-176.