

CLEVER EDUARDO ZUIN LOBO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE DUAS UNIVERSIDADES**

PUC-Campinas

2006

CLEVER EDUARDO ZUIN LOBO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE DUAS UNIVERSIDADES**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

PUC-Campinas

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: LOBO, Clever Eduardo Zuin.

Título: Avaliação Institucional: um estudo comparativo entre duas universidades.

Orientador: Newton Cesar Balzan

Dissertação de Mestrado em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovado pela Banca Examinadora.

Data: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

Prof^a. Dra. Maria Marcia Sigris Malavazi

Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes

DEDICATÓRIA

A DEUS, por ter me dado o amparo necessário nas horas difíceis, fazendo com que eu conseguisse superar os meus limites físicos e emocionais.

À minha ESPOSA que acompanhou cada segundo do meu percurso, apoiando-me com palavras, com ombro, com carinho, lembrando os sonhos e os planos para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu BEBÊ, que se encontra no ventre da minha esposa e já me traz muitas alegrias e renova minhas energias nesta nova fase de minha vida.

À minha FAMÍLIA, pela compreensão que teve quanto a minha ausência física em alguns, ou melhor, em muitos finais de semana.

Ao meu ORIENTADOR, pelas palavras sempre sábias e por acreditar que eu pudesse cumprir mais esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, a minha esposa, ao meu bebê, a minha família, e ao meu orientador agradeço uma vez mais.

Aos três tipos de pessoas (idealistas, conformadas e pessimistas) com quem deparei na minha caminhada, pois foi conhecendo seus posicionamentos que escolhi o meu.

Aos meus amigos de mestrado Dercílio Aristeu Pupin, Jurandir dos Santos, Marco Wandercil, Oscar Strauss, Rosemar Delpino, dentre outros, que tive a oportunidade de conhecer e principalmente de aprender bastante com as nossas conversas.

À coordenadora do programa de mestrado que sempre me atendeu prontamente nas minhas necessidades e expectativas.

A todos os professores do mestrado que me ajudaram a enxergar um mundo de essência e não de aparência.

Ao pessoal da secretaria (Kelly, Luís e Regina) o meu eterno agradecimento pelas informações e pela paciência que sempre tiveram comigo e com cada um dos alunos.

À banca examinadora que é formada por pessoas que admiro muito e que trouxeram grandes contribuições para a minha formação.

RESUMO

LOBO, Clever Eduardo Zuin. **Avaliação Institucional: um estudo comparativo entre duas Universidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2006, 153p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

Este trabalho buscou identificar as contribuições proporcionadas pelos processos de Avaliação Institucional realizados em duas Universidades brasileiras, sendo uma delas a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o “Projeto Qualidade” que ocorreu entre os anos de 1991 e 1993 e a outra, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com o “Projeto Conhecer para Aprimorar” que foi oportunizado a partir do ano de 1997. O propósito central deste trabalho foi o de realizar uma meta-avaliação, que constitui a investigação de como foram conduzidos os processos de Avaliação Institucional destas duas Universidades, buscando os resultados possibilitados a partir de sua concretização e a averiguação da existência de diretrizes institucionais orientadas pelos diagnósticos resultantes. Deste modo, buscamos ao longo deste trabalho estabelecer o estreito relacionamento existente entre Avaliação Institucional e qualidade educativa, bem como apresentar as propostas estabelecidas nos Projetos “Qualidade” e “Conhecer para Aprimorar”, que têm como diretrizes norteadoras a transformação qualitativa das dimensões acadêmicas. Com os dados coletados por meio de pesquisas bibliográficas e entrevistas semi-estruturadas, buscamos identificar o alcance e os limites proporcionados com o desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional e posteriormente apresentar o estudo comparativo entre os projetos desenvolvidos na Unicamp e PUC-Campinas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Universidade, Qualidade Educativa, Meta-avaliação.

ABSTRACT

LOBO, Clever Eduardo Zuin. **Institutional Evaluation: a comparative study among two Universities.** Masters Dissertation in Education. PUC-Campinas, 2006, 153p. Counselor: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

This research tried to identify the contributions provided by the process of Institutional Evaluation accomplished in two Brazilian Universities, being one of them Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), with the “Projeto Qualidade” which took place between the years of 1991 and 1993 and the other one, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) with the “Projeto Conhecer para Aprimorar” which started in 1997. The main purpose of this research was to make a goal-evaluation which constitutes the investigation of how the processes of Institutional Evaluation of these two universities were conducted, searching the possibilited results from its beginning to the facts of the existence of Institutional guidelines oriented by the resulting diagnosis. Thus, we try to establish the narrow relationship between the Institutional Evaluation and Educational Quality, as well as presenting the proposals established in the projects “Qualidade” and “Conhecer para Aprimorar”, which have as main guidelines the qualitative changes of academic dimensions. Through the collected data established by bibliographic research and semi-structured interviews, we hope to identify the goals and the limits provided with the development of the process of Institutional Evaluation and after that to present a comparative study between the projects developed at Unicamp and at PUC-Campinas.

Key words: Institutional Evaluation, University, Educational Quality, Goal-evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos de avaliação	19
Quadro 2: Interlocutores participantes na realização da prática de pesquisa	46
Quadro 3: Institutos de ensino e pesquisa da Unicamp	51
Quadro 4: Faculdades de ensino e pesquisa da Unicamp	51
Quadro 5: Documentos analisados pelas Comissões Externas de Avaliação	56
Quadro 6: Membros das comissões externas de avaliação por área de conhecimento da Unicamp	57-58
Quadro 7: Centros Universitários da PUC-Campinas	62
Quadro 8: Participantes dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas	100
Quadro 9: Etapas e instrumentos do processo de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas	103
Quadro 10: Exame/Programa/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas	105

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	- Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	- Avaliação das Instituições de Educação Superior
CADI	- Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional
CAINST	- Comissão de Avaliação Institucional
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CCG	- Comissão Central de Graduação
CCPG	- Comissão Central de Pós-Graduação
CFE	- Conselho Federal de Educação
COGRAD	- Coordenadoria Geral de Graduação
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONDEPACC	- Conselho de Defesa do Patrimônio Artístico e Cultural de Campinas
COPEI	- Comissão de Planejamento Estratégico
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
DAC	- Diretoria Acadêmica
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
DPLAN	- Departamento de Planejamento e Organização
ENADE	- Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	- Exame Nacional de Cursos
GERES	- Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
ICMS	- Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IES	- Instituição de Ensino Superior
MEC	- Ministério da Educação
NADAQ	- Núcleo de Apoio à Avaliação e Qualificação
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	- Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PROAVI	- Programa de Auto-Avaliação
SCEI	- Sociedade Campineira de Educação e Instrução
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I Avaliação Institucional na Educação Superior: histórico, conceitos e meta-avaliação	17
Capítulo II Qualidade educativa	31
Capítulo III Percurso Metodológico	38
1 Justificativa	38
2 Objetivos	41
3 Metodologia	43
Capítulo IV Avaliação Institucional em duas Universidades: pública e particular	49
1 Um breve histórico da Unicamp	49
2 Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados ...	52
3 Um breve histórico da PUC-Campinas.....	60
4 Avaliação Institucional da PUC-Campinas: Projeto Conhecer para Aprimorar	64
Capítulo V Unicamp: a Avaliação Institucional, alcance e limites	72
Capítulo VI PUC-Campinas: a Avaliação Institucional, alcance e limites	84
Capítulo VII Estudo Comparativo dos Processos de Avaliação Institucional da Unicamp e da PUC-Campinas	97
1 Projetos	98
2 Abrangência dos processos	101
3 Desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional	102
4 Exame, Programa ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período dos projetos	105
5 Propostas não desenvolvidas	107
6 Repercussão dos projetos	108
7 Adesão ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	109
8 Alcance e limites dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas	109
Considerações Finais	117
Bibliografia	120
Anexos	123

INTRODUÇÃO

O diagnóstico do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior implica o exame de diversificada legislação produzida na última década. Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos, houve indiscutivelmente um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à idéia de melhoria da qualidade. (SINAES, 2004, p. 25)

No âmbito das novas políticas de gestão, vários sistemas de ensino estimulam as instituições de ensino a pôr no papel a “sua” Avaliação Institucional, isto é, a traduzir as exigências da legislação do ensino em um plano de ação local. O objetivo consiste em construir um projeto de Avaliação Institucional que se insira na política vigente para a educação, mas adaptando-o à situação específica da instituição, com base na análise da realidade presente, no contexto sócio-político, no ambiente social que a cerca (relações estabelecidas com as imediações) em função do apoio ou das resistências que a Instituição de Educação Superior (IES) poderá encontrar nos diferentes parceiros.

Assim, fica instaurada a oportunidade de construção coletiva dos projetos de Avaliação Institucional pretendida pelas IES, discutindo e garantindo os principais conceitos, princípios, objetivos, metodologias e estratégias que irão defini-lo, podendo tornar-se um referencial estratégico para as futuras diretrizes institucionais.

Porém, os procedimentos referentes à Avaliação Institucional não são em si, uma finalidade, pois seu objetivo prioritário consiste em fazer com que os educadores e todos os demais envolvidos no processo educacional se transformem em atores das transformações de suas práticas e de seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao fazer um levantamento da situação existente, os atores envolvidos são levados a explicitar aquilo que habitualmente está implícito, a dar o seu posicionamento sobre a atuação da IES presente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, enfim, a ajudar a construir a imagem global da instituição em sua plenitude relacional.

Conseqüentemente, a Avaliação Institucional permite o esclarecimento dos laços profissionais e afetivos que unem – ou separam – os atores implicados, proporcionando maior transparência e possibilitando a identificação e melhor aproveitamento das competências existentes, incluindo a visualização dos recursos necessários para atingir as metas coletivas, que se tornam possíveis de ser apresentadas de maneira cada vez mais nítida pelo desenvolvimento das instâncias, quando contempladas neste processo de compreensão global.

Desse modo, a Avaliação Institucional torna-se uma fonte de identidade, um fator de coesão, um motor, um modo de vida e uma oportunidade para resgatar valores fundamentais estabelecidos por cada IES. Para a revelação dessa identidade é necessário haver cooperação profissional e responsabilidade coletiva, uma vez que a atual reforma do sistema educacional brasileiro traz novos imperativos para a educação como um todo. Os níveis de ensino superior passam a submeter-se a exigências cada vez mais rigorosas na definição de sua qualidade, além de pressões maiores do ponto de vista quantitativo.

Em meio à necessidade de se oferecerem mais vagas¹, superpõem-se as determinações de maior capacitação docente, de bibliotecas mais atualizadas e abrangentes, de laboratórios e outras instalações mais adequadas, de incorporação acadêmica das novas tecnologias da informação e da comunicação.

O desenvolvimento da educação, em alinhamento com a produção do conhecimento, com a criação cultural e com o estreitamento dos vínculos com o mundo produtivo e com o mundo social e político, submete-se a processos internos e externos de avaliação, insere-se em escalas públicas de conceituação e prestígio e se expõe a credenciamentos e reconhecimentos sempre provisórios e dependentes de patamares mínimos de qualidade.

Nesse contexto, apresentam-se para qualquer organização social envolvida com a educação, desafios novos que precisam ser enfrentados e superados para que a instituição como um todo assegure seu próprio futuro, além da essencial necessidade de transformação da realidade daqueles que nela se inserem e de claras definições das relações estabelecidas com a sociedade, bem como uma compreensão ampla que permita explicar suas finalidades e transformações.

Assim, o autor do presente trabalho norteou sua trajetória de pesquisa, considerando que os modelos de Avaliação Institucional implantados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em períodos distintos e com projetos próprios e peculiares, constituíram uma grande oportunidade de (re) afirmar o papel legítimo de conscientização que assumem as Universidades perante a sociedade, permitindo, assim, por meio do autoconhecimento, do fortalecimento da autonomia universitária, da contínua busca da excelência acadêmica e da sua relevância social, consolidar criticamente sua postura de reflexão e síntese no âmbito atual contemporâneo.

¹ O Brasil encontra-se há muitos anos no patamar de 10% de inserção da juventude em idade de ingresso na Universidade, enquanto em outros países este patamar é muito mais elevado.

Também torna-se plausível considerar que o desenvolvimento da Avaliação Institucional pelas IES pode estar atrelado a imposições ou até mesmo a obrigações ocasionadas por pressões externas, o que descaracteriza o papel das IES perante a sociedade.

Este trabalho tem como objetivo geral evidenciar as contribuições qualitativas proporcionadas pelo processo de Avaliação Institucional, tanto nas práticas acadêmicas e administrativas, como na infra-estrutura disponível à comunidade acadêmica. Tem ainda como objetivos específicos: identificar as dificuldades na operacionalização do processo; os benefícios pontuais proporcionados nos projetos pedagógicos dos cursos, no ensino, na pesquisa e na extensão; como se encontram atualmente² os processos de Avaliação Institucional destas Universidades; conhecer as posições das duas Universidades perante o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), buscando desta maneira, ampliar as dimensões a serem apresentadas.

Não se pode deixar de mencionar que tanto a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) foram precursoras da Avaliação Institucional no Brasil, o que nos proporciona um enriquecimento ainda maior nos estudos, além de serem juridicamente distintas, isto é, uma pública estadual e a outra particular e confessional.

Assim, o propósito central deste trabalho é o de realizar uma meta-avaliação, que constitui a investigação de como foram conduzidos os processos de Avaliação Institucional das duas Universidades brasileiras. Para tanto, vamos nos reportar durante o desenvolvimento deste trabalho ao processo de Avaliação Institucional da Unicamp desenvolvido entre os anos de 1991 e 1993. No caso da PUC-Campinas o recorte será a partir do ano 1997.

² Até o ano de 2006

Estas duas Universidades buscam, a partir da convergência de conhecimentos e de seus valores, priorizar o desenvolvimento das respectivas instituições e do potencial humano, favorecendo a competência e a excelência, visando ao aprimoramento de seu processo organizacional e ao desenvolvimento humano e têm como foco a conscientização, mobilização e capacitação de seus integrantes para gerar melhorias e aperfeiçoamento contínuo de suas atividades.

Entendemos com Dias Sobrinho (2000, p.15), que:

discutir a universidade, procurar entender suas redes de relações internas e externas, compreendê-las com a tessitura de processos sociais e públicos que se fundamentam na sua dimensão pedagógica é uma tarefa que precisa ser permanentemente enfrentada e renovada.

É analisando os processos de Avaliação Institucional que foram implantados por estas duas Universidades – Unicamp e PUC-Campinas – sendo uma pública e a outra privada, cujas peculiaridades estão sendo respeitadas, que este trabalho encontra-se dividido em partes, compreendendo: *Avaliação Institucional na Educação Superior: histórico, conceitos e meta-avaliação; Qualidade Educativa; Percurso Metodológico; Avaliação Institucional em duas Universidades: pública e particular, Unicamp: a Avaliação Institucional, alcance e limites; PUC-Campinas: a Avaliação Institucional, alcance e limites; Estudo Comparativo dos Processos de Avaliação Institucional da Unicamp e da PUC-Campinas; Considerações Finais; Bibliografia e Anexos.*

Num primeiro momento, no capítulo denominado *Avaliação Institucional na Educação Superior: histórico, conceitos e meta-avaliação*, buscamos apresentar um breve histórico da Avaliação Institucional no país, as bases conceituais concebidas por diversos pesquisadores desta área do conhecimento, além da fundamentação sobre meta-avaliação que constitui a essência do trabalho.

No segundo momento, intitulado *Qualidade Educativa*, buscamos estabelecer as bases conceituais do termo, bem como explicitar o estreito

relacionamento existente entre Avaliação Institucional e Qualidade, ou seja, considerando que os dois termos constituem dimensões intercomplementares e que a inexistência da busca de qualidade interrompe o sentido da Avaliação Institucional.

Já no terceiro momento, que corresponde ao capítulo intitulado *Percurso Metodológico*, ocorre a justificativa por meio de um sucinto resgate dos capítulos anteriores, bem como a delimitação dos objetivos e procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho.

O quarto momento, intitulado *Avaliação Institucional em duas Universidades: pública e particular*, oportuniza um breve histórico da Unicamp enquanto instituição pública e da PUC-Campinas enquanto instituição particular, além do histórico dos processos de Avaliação Institucional implementados por estas duas Universidades brasileiras, com períodos, formatos e abrangências distintos.

O quinto momento refere-se ao capítulo intitulado *Unicamp: a Avaliação Institucional, alcance e limites*, apresentando os resultados obtidos com a meta-avaliação do processo de Avaliação Institucional ocorrido na Unicamp no período de 1991 a 1993, com o Projeto Qualidade. Também está sendo apresentada a posição desta Universidade perante o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O sexto momento refere-se ao capítulo intitulado *PUC-Campinas: a Avaliação Institucional, alcance e limites*, apresentando os resultados obtidos com a meta-avaliação do processo de Avaliação Institucional ocorrido na PUC-Campinas a partir de 1997, com o Projeto Conhecer para Aprimorar. Também está sendo apresentada a posição desta Universidade perante o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O sétimo momento intitulado *Estudo Comparativo dos Processos de Avaliação Institucional da Unicamp e da PUC-Campinas* apresenta um estudo

comparativo dos processos de Avaliação Institucional desenvolvidos nas duas Universidades, permitindo identificar as semelhanças e diferenças existentes no modelo desenvolvido por cada IES.

Nas *Considerações Finais* são apresentados aspectos importantes a serem destacados sobre os processos de Avaliação Institucional.

Portanto, esperamos com este trabalho contribuir para com discussões sobre os reais sentidos do processo de Avaliação Institucional, principalmente no âmbito da meta-avaliação, buscando evidenciar tanto aquilo que foi deturpado após ter sido diagnosticado, como também as melhorias proporcionadas para as IES e conseqüentemente a sociedade.

Só assim, por meio de uma consciência plena dos resultados obtidos com o processo de Avaliação Institucional, é que a IES estará consolidando cada vez mais a sua maturidade, identidade e autonomia, além de (re) afirmar o seu compromisso com a sociedade, que nela deposita suas aspirações e expectativas.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO, CONCEITOS E META-AVALIAÇÃO

Através da Avaliação Institucional contínua, global e formativa, a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas. Esse processo de forte sentido formativo contribui continuamente para a melhor definição dos papéis e dos compromissos dos indivíduos na intrincada malha de relações sociais da Instituição. A Universidade é uma instituição em que todas as questões e dinamismos estão inter-relacionados e assumem dimensões globais se a eles atribuímos os significados de relações. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 34).

Este capítulo tem a intenção de apresentar o percurso histórico e o entendimento conceitual que temos da Avaliação Institucional, a partir de levantamento bibliográfico, visando proporcionar, nos próximos capítulos, o entendimento dos processos conduzidos na Unicamp e na PUC-Campinas, além de permitir um breve embasamento do termo meta-avaliação.

Assim, para a apresentação do percurso histórico, vamos nos remeter às últimas décadas, mais precisamente à década de 1980, quando países em diferentes níveis de desenvolvimento se depararam com movimentos que garantiram importantes reformas, tendo, com estas, ampliado suas atividades não só onde já era previsível, ou seja, nas atividades ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais, onde não existia

previsibilidade, proporcionando, desta forma, desfiguração e ocasionando conseqüente empobrecimento da sociedade.

Essas reformas atingiram o campo educacional e os sistemas de educação superior de diversos países, dentre os quais inclui-se o Brasil. A conjuntura vigente na época visou à dinamização deste nível de ensino e imposição da globalização educacional, bem como a internacionalização do conhecimento, visto como ponto essencial para as potencialidades econômicas.

Dentro deste cenário de novas relações sociais e econômicas, surge a exigência dos processos de avaliação das instituições de educação superior, que

são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisões. (SINAES, 2004, p.15).

Neste aspecto, é que Carnoy & Levin (apud AFONSO, 2000, p.59), nos apresentam as forças paradoxais que permeiam o campo educacional, com a seguinte contribuição:

Há dentro do estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo.

Nesse embate que atravessa pelo menos as últimas três décadas, é essencial identificarmos no decorrer da evolução cronológica da Avaliação Institucional no Brasil, apresentada a seguir, quais foram seus reais sentidos, ou melhor, quais concepções, ideologias e valores estão impregnados em determinado momento histórico.

Assim, devemos atentar para o fato de que, segundo a concepção de Contera (2002, p.137), em determinados momentos históricos, os modelos de avaliação adotados são adversos, pois se inserem como opção epistemológica e ética que apresentam determinada visão de mundo e atendem aos interesses dos grupos hegemônicos de cada época. Portanto, no Brasil, em determinado momento histórico se segue um ou outro modelo, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro 1: Modelos de avaliação

Tipo I – REGULAÇÃO	Tipo IV – DEMOCRÁTICO
PÓLOS TENSIONAIS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse técnico 2. Racionalidade instrumental 3. Enfoque quantitativo 4. “Accountability”³ 5. Indicadores de rendimentos 6. Avaliação com critério punitivo e de controle 7. Processos baseados em uma ética competitiva 8. Avaliação “retroativa” e pontual 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse emancipatório 2. Racionalidade valorativa 3. Enfoques quanti/qualitativos 4. Responsabilidade social 5. Indicadores de qualidade 6. Avaliação como aperfeiçoamento e transformação 7. Processos baseados na colaboração e participação 8. Avaliação “proativa” e permanente

FONTE: CONTERA, Cristina, 2002. p.137.

³ Concebida como “prestação de contas”, auditoria.

No Brasil, a primeira proposta de Avaliação Institucional surge ainda na década de 1980, mais precisamente em junho de 1982 com a aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE), com o nome de Programa de Avaliação da Reforma Universitária, também conhecido como *PARU*, cuja proposta de desenvolvimento foi solicitada pela Câmara de Ensino Superior desse conselho.

O *PARU* foi criado em função da expansão quantitativa que ocorreu nos anos 1970 das instituições educacionais, de cursos de graduação e do alunado nesse nível de ensino, pois medidas urgentes se faziam necessárias para garantir não somente uma maior oferta de ensino superior, mas também a qualidade nos cursos de graduação oferecidos.

Basicamente o *PARU* tratou de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes, acolhendo estudos sobre o impacto proporcionado pela Lei nº 5.540/1968, cuja abrangência contemplava a estrutura administrativa, a expansão das matrículas e a sua caracterização, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

O trabalho do *PARU* foi desenvolvido a partir de amostras de instituições e teve como proposta uma avaliação que buscava garantir a amplitude do sistema de educação superior como um todo, incluindo as Universidades e as Instituições Isoladas, públicas e privadas, o que permitiu o desenvolvimento de estudos sobre as diferentes realidades existentes. Esse programa, que contou com a participação de 33 (trinta e três) instituições, não teve continuidade e não alcançou seus objetivos, mas foi de grande riqueza, pois despertou o interesse e a necessidade de discutir e aprimorar as questões de avaliação que se constituía como emergencial.

Com o advento da Nova República, em 1985, surge no MEC uma outra proposta de avaliação da educação superior vinda de uma comissão de Alto

Nível: GERES – Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – que apontava no relatório intitulado *Uma Nova Política para a Educação Brasileira*, a necessidade de desenvolver sistema de avaliação que pudesse ser:

sentida pela administração federal para a distribuição racional de seus recursos; pelas universidades públicas, que necessitam conhecer a si próprias e confrontar com dados objetivos as críticas que freqüentemente recebem; pelas instituições privadas de ensino superior, que necessitam evidenciar a qualidade de seu desempenho e a sua eficiência no uso de recursos; pelos estudantes e suas famílias, que não podem mais contar com resultados positivos de seus investimentos em educação superior, se mal direcionados (MEC apud INEP, 1985, p. 53).

No entanto, o modelo de avaliação desenvolvido pelo GERES foi do tipo regulação, como contraponto à autonomia das IES, dando importância e oportunidade às dimensões individuais dos alunos, cursos e instituições. Assim, os resultados obtidos com a avaliação pelas instituições públicas e privadas funcionavam como referências de qualidade e eram utilizados como balizadores na distribuição dos recursos públicos, que deveriam ser direcionados para Centros de Excelência ou Instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

Assim, esse programa oportunizou ainda mais a discussão e disseminação da Avaliação Institucional, mas apresentou-se como pouco eficaz para o estabelecimento de políticas e diretrizes que viessem a consolidar este tema como oportunidade de transformação tanto das Instituições de Ensino Superior, quanto da Educação Nacional neste nível de ensino.

No início da década de 1990, a Secretaria Nacional de Ensino Superior constituiu um grupo de trabalho, visando à criação de um programa para analisar a qualidade do ensino dos cursos de graduação e o desempenho das IES e do sistema de ensino superior. Assim, as recomendações pontuais elaboradas pelo grupo de trabalho para com o novo programa que estava por surgir foram as seguintes:

- a) garantia da legitimidade do processo de avaliação com a participação efetiva e voluntária das instituições;
- b) desenvolvimento da avaliação interna e externa (inter pares) dos cursos e instituições;
- c) ampliação progressiva dos níveis e instâncias dentro das instituições;
- d) apoio a uma linha de avaliação das políticas e ações dos órgãos públicos federais responsáveis pela educação superior.

Desta forma, surge no dia 26 de novembro de 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, também conhecido como PAIUB, que no seu *Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: Uma Proposta Nacional* – estabelecia como seu objetivo geral:

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 (PAIUB, 1993, p. 2).

Desta maneira, o documento básico do PAIUB tinha uma proposta voltada ao processo democrático e participativo, combinando quantidade e qualidade, e possibilitando compreensão e transformação institucional. Partindo dessas características, Ristoff (2000, p. 40) ainda enfatiza que o PAIUB atendia em seu documento básico, de maneira implícita aos seguintes princípios: “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade”.

Nos anos de 1993 e 1994, a educação superior brasileira viveu com o desenvolvimento do PAIUB, um momento marcante no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente

plural do MEC. Este passou a exercer não a função de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador. (Ristoff, 2000).

Após um ano da criação da Comissão Nacional de Avaliação, que ocorreu em julho de 1993, o número de Universidades participantes já expressava que uma nova forma de relacionamento havia se firmado, apesar da adesão ao programa ser voluntária. Este programa concebia a auto-avaliação como inerente à etapa inicial de um processo que completava seu ciclo com a realização da avaliação externa.

Surgia, assim, um programa de modelo democrático, cujos objetivos gerais e específicos entrelaçavam-se e buscava o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade, relativa aos aspectos sociais das contribuições da universidade à comunidade na qual está inserida.

O PAIUB existiu formalmente até o ano de 2004, mas a partir de 1995, com a promulgação da Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995, e posteriormente com a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, interesses mercadológicos legitimados pelo governo da época, transformaram as características do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), a partir dos Decretos nº 2026⁴ e 2306⁵ e da Portaria MEC nº 302⁶, em um processo meramente interno às instituições, com visível impacto depreciativo no seu incentivo e desenvolvimento, perdendo o apoio do MEC.

Desta maneira, o PAIUB, que permitia o desenvolvimento de processo de compreensão global das instituições de ensino superior, ficou fragilizado com o pouco apoio recebido, além de ser totalmente desconsiderado na constituição da conceituação que era atribuída às IES.

⁴ Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996

⁵ Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997

⁶ Portaria MEC nº 302, de 07 de abril de 1998

Esta reformulação teve como propósito induzir o PAIUB para que se tornasse desinteressante para às IES, assim, parte da comunidade acadêmica que tinha a expectativa depositada neste processo de Avaliação Institucional percebeu que a lógica mercantil se consolidava com a adoção de um outro modelo que o “substituí”, e que esta mudança distorcia os anseios de compreender a complexidade interna para o aprimoramento e transformação das instituições de ensino superior.

Assim, o novo modelo de avaliação que “extinguiu” o PAIUB das agendas institucionais, foi chamado de Exame Nacional de Cursos (ENC), tendo sido criado em um governo neoliberal que, exercendo influência sobre o MEC, possibilitou a promulgação da Lei 9131/1995. O ENC contava com um exame que ficou conhecido como “provão” e era realizado por concluintes de cursos de graduação, cujo instrumento alinhava-se às diretrizes curriculares estabelecidas para cada curso. Além desse instrumento, dispunha também de questionário que visava identificar as condições sócio-econômicas dos alunos e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a análise das condições de ensino; a avaliação das condições de oferta; e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Integraram o cenário nacional da educação superior deste momento histórico, duas concepções de sistemas de avaliação – PAIUB e ENC - que não se complementavam, ou melhor, que tinham interesses e ideologias, concepções e valores totalmente contraditórios, refletindo claramente as pressões que o Estado vinha sofrendo do Banco Mundial, que fomentava uma política fiscalizadora, em atendimento aos interesses dos países centrais.

Desta forma, as comparações entre os diversos modelos são inevitáveis, como entre o PAIUB e o ENC:

O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado,

baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos (SINAES, 2004, p.20).

Em 2003 foi instituída uma Comissão Especial de Avaliação, pelo ministro da educação, na época, Cristovam Buarque, do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação nacional da educação superior, além de elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos e metodologias.

Após alguns meses de trabalho são estabelecidas as bases para um novo sistema. Já em abril de 2004, após promulgação da Lei nº 10.861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que buscou articular um sistema de avaliação com autonomia, que é próprio de processos educativos emancipatórios, e as funções de regulação, que buscam retomar o espaço público perante a Educação Superior.

Assim, o SINAES “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” (SINAES, 2004, p. 83-84). Seus princípios, critérios, pressupostos e premissas servem de fundamentação conceitual e política e também de justificação para a operacionalização dos processos de avaliação e são assim constituídos: educação é um direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; continuidade.

Dessa forma, o SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos:

- Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é considerada como o centro de referência e articulação do sistema de

avaliação, sendo desenvolvida em duas etapas principais: auto-avaliação e avaliação externa.

- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – é o momento da avaliação dos cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de 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 Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), definirá as áreas que participarão do Exame que substituiu o ENC (Exame Nacional de Cursos), o “provão”.

Assim, para a realização e condução da auto-avaliação que constitui uma das etapas da modalidade Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), foi necessária a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para cada IES, conforme descrito no artigo 11 da Lei 10.861/2004, o qual prevê atuação autônoma desta comissão em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior, além de assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos.

Nessa direção, o SINAES apresenta muita semelhança com o PAIUB, pois tem a auto-avaliação como centro de referência para o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional e também reconhece as IES como produtoras e disseminadoras do saber científico, e deposita nelas as suas expectativas de atendimento aos anseios básicos da sociedade. A partir dessas características semelhantes, as IES são estimuladas a implementar o processo de Avaliação Institucional que melhor se adapte à sua identidade e ao seu contexto, ou melhor, permitindo um novo (re)pensar que não descaracterize sua história, seus valores e acima de tudo o seu papel na sociedade.

Cabe ainda ressaltar, a importância da abordagem destes momentos históricos da Avaliação Institucional, de maneira a facilitar o entendimento do nosso objeto de estudo e sua contextualização para com os sistemas de avaliação vigentes em cada época.

Atrelados à necessidade de conduzir os processos avaliativos nas IES, diversos autores brasileiros têm buscado definir e conceituar a Avaliação Institucional na educação superior. Assim, será importante apresentarmos algumas definições coletadas nas diversas produções de pesquisadores que atuam neste campo do conhecimento. Cabe destacar, Dias Sobrinho (2002, p.135), o qual considera que avaliar

é mais que elaborar um banco de dados, medir os graus de possíveis aprendizagens, inventariar resultados ou demonstrar desempenhos, embora tudo isso seja importante e deva fazer parte do processo. É mais que medir, selecionar, controlar ou fiscalizar, embora essas funções tenham estigmatizado toda a história da avaliação e sob muitos argumentos se justifiquem. A avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seus serviços e atividades e de suas relações com a ciência e com a sociedade. Essencialmente, a avaliação deve suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão e da visão de cada instituição, segundo os princípios da equidade e da pertinência. Precisa conhecer e interpretar as fraquezas da instituição, com vistas a superá-las, mas, sobretudo, deve compreender e identificar as suas qualidades mais fortes e suas potencialidades para se consolidar ainda mais. A tarefa é de grande dificuldade e magnitude, e creio que se deve começar por uma ruptura.

Ristoff (2000, p.46) por sua vez declara a importância de “avaliar para (a)firmar valores”. Desta forma, através desta concepção simples, mas bastante abrangente, é desmistificada a neutralidade da avaliação, que mesmo implícita vem impregnada de valores, sendo eles ideológicos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e didático-pedagógicos, dentre outros.

No entanto, cabe enfatizar a percepção de Balzan (2000, p.09) que, de forma sucinta, tece o seguinte comentário sobre Avaliação Institucional:

Muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.

E ainda vale a pena referenciar Leite (2005, p.33) que se refere à Avaliação Institucional como sendo

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão.

É importante salientar que as definições dos diferentes autores são convergentes entre si, utilizando sempre de expressões que sinalizam a importância da totalidade do processo, do entrelaçamento entre as diversas instâncias, de modo a não correr o risco de uma análise fragmentada e conseqüentemente equivocada, propiciando assim um diagnóstico realístico para proporcionar a transformação com qualidade.

Assim, torna-se essencial ressaltar a Avaliação Institucional como um valioso instrumento que as IES têm à sua disposição na qual Dias Sobrinho (2000, p.70) considera que:

deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade, combinando a auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação.

Para finalizar, vamos nos ater ao conceito de meta-avaliação que constitui o ponto essencial que estamos propondo realizar neste trabalho, que nesse caso específico, abrange o processo realizado em duas Universidades

brasileiras. Assim, é importante salientar que a meta-avaliação constitui a realização da investigação de como foi conduzido o processo de Avaliação Institucional de uma ou mais IES.

Para a realização da meta-avaliação devemos contar com a utilização de critérios técnico-científicos e metodológicos, buscando compreender como foi desenvolvido o processo de Avaliação Institucional, e posteriormente apresentar os resultados proporcionados em determinada conjuntura. Para tanto, constituem-se fatores de grande importância o entendimento da proposta de Avaliação Institucional de determinada IES e o contexto histórico em que foi vivenciado, pois assim possibilitará a contribuição para com a interpretação e a diminuição da possibilidade de deturpação do processo ocorrido.

Levando em conta essas considerações, é fundamental ressaltar a importância de escutar e interpretar os atores que estiveram envolvidos no processo de avaliação institucional, pois eles permitirão explicitar aquilo que por vezes está oculto, fazendo emergir o qualitativo, além de compreender com olhar interno e externo de maneira a se concretizar de fato, a meta-avaliação e atingindo, se possível, a sua plenitude.

Assim, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004, p.112) é feita a seguinte consideração sobre meta-avaliação:

Os processos de avaliação interna e os da externa devem ser constantemente avaliados, tanto pelas próprias IES quanto pelo MEC. [...] para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação, buscando verificar questões como a sua adequação à complexidade institucional e à diversidade do sistema, a utilidade das recomendações para o aperfeiçoamento das instituições e a melhoria da qualidade acadêmica, a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados, a justeza e a confiabilidade dos resultados.

Neste contexto, meta-avaliação deverá garantir a evidência de resultados proporcionados aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, mas sem ignorar este último, pois um depende do outro, além de serem aspectos

essenciais e totalmente vinculados ao desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional.

CAPÍTULO II

QUALIDADE EDUCATIVA

O conceito de qualidade, além das dimensões técnicas e científicas, comporta inevitável e centralmente sentidos e princípios éticos e políticos. Em outras palavras, qualidade educativa não é só função de conhecimento, nem se restringe ao campo técnico, mas deve ser intensamente social e ético-política. Tem a ver com valores e, então, com o interesse público. Qualidade em educação é referida essencialmente à formação. Portanto, ela há de firmar os valores de primeira ordem, que dizem respeito aos horizontes universais e perenes da humanidade, dentre outros : liberdade, democracia, cidadania, justiça, igualdade, solidariedade, compreensão, paz, fraternidade e outros do mesmo campo semântico. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.185)

No final da década de 1980, no Brasil, o discurso da qualidade no campo educacional ganhou notoriedade, tirando a atenção que vinha sendo dada à democratização da educação. Desta maneira, a qualidade passou a incorporar um discurso hegemônico, passando a impor-se como senso comum nos mais distintos ambientes.

Com a exacerbada retórica da qualidade no campo educacional presume-se que ocorreu uma dinâmica que chamaremos de “duplo processo de transposição”, e a primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade. Já a segunda dimensão apresenta a transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre a qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos. (GENTILI, 1999).

A primeira dimensão foi o deslocamento do problema da democratização para o da qualidade, ou seja, iniciou-se com a perspectiva de democratizar a educação com qualidade, mas este movimento teve um curto período de duração, tendo sido rapidamente abandonado, embaçando o viço desta real intenção das novas políticas, em atendimento aos interesses do campo empresarial.

Já com relação à segunda dimensão que apresenta a transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre a qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos, podemos referenciar que os neoliberais vislumbraram um mercado educacional, podendo, não só movimentar a economia equipando as Instituições Educacionais, como também ter a conseqüente oportunidade de garantir a hegemonia do sistema, com uma formação que atenda às suas necessidades e que não apresente riscos de ruptura.

Mesmo sabendo que este “duplo processo de transposição” foi um movimento planejado que visou à proliferação da mercantilização educacional, também é verdade que muitas IES têm resistido a incorporar a lógica mercantil em suas ideologias, princípios e atividades cotidianas, buscando não perder sua identidade, capacidade crítica, autonomia e conceito próprio quanto à qualidade na educação, para assim poder resgatar o seu papel legítimo para com a sociedade.

Desta forma, a partir do momento em que a qualidade foi incorporada ao discurso educacional e conseqüentemente à educação superior, surgiu neste nível de ensino a Avaliação Institucional como instrumento legítimo de prestação de contas à sociedade, cuja função central, enquanto meio, buscou ao longo de sua história, possibilitar o diagnóstico da realidade para posteriormente atingir como fim o aprimoramento da qualidade.

Nesse contexto, tornou-se impossível referenciar Avaliação Institucional sem atrelar este processo ao conceito de qualidade. A essência da existência da

Avaliação Institucional está historicamente atrelada à qualidade na educação, que ora aparece relacionada à democracia e em outro momento à eficiência e à produtividade.

A propósito, Dias Sobrinho (2000, p.59) afirma que

a questão central da avaliação é a qualidade, termo portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando requerida à educação. Como é sempre o caso dos valores, mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, a noção de qualidade educativa é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas.

Assim, o conceito de qualidade no campo educacional passa a ser definido, em acordo com os interesses dos diversos grupos que nele se inserem e divergem quanto ao papel que deve ser desempenhado pelas IES. Para um determinado grupo de acadêmicos, o papel a ser desempenhado pelas IES deve ser o da criticidade e da criatividade, buscando a construção de uma sociedade autônoma e questionadora, com prevalência da formação humana e dos princípios éticos. Mas existe um outro grupo que busca fazer das IES uma oportunidade de desenvolver a cultura do treinamento, visando atender às expectativas e à alienação que são inerentes à lógica mercantil.

Quando nos reportamos à Avaliação Institucional, não tem sido diferente, pois em determinado momento esta tem servido ao interesse do grupo hegemônico vigente. Mas na atual conjuntura, com o SINAES, a Avaliação Institucional tem sido vista com muita esperança pela comunidade acadêmica, sendo um instrumento que visa possibilitar a oportunidade de compreender a realidade e seu entorno e, principalmente, a de transformar a qualidade educativa como processo institucional.

Já os desacertos que envolvem a qualidade educativa podem ser atrelados ao fato de, muitas vezes, as IES contarem com uma Avaliação Institucional fragilizada, que não permite a imagem global da instituição em sua

plenitude relacional, e assim, as IES perdem a oportunidade de planejar ações que supram estes desvios.

A qualidade educacional constitui-se como estratégia essencial no desenvolvimento humano e de toda a sociedade, mas para atingir este patamar, a comunidade acadêmica necessita de condições mínimas de trabalho e de valorização dos profissionais da educação. Assim, não podemos nos esquecer de atrelar a gradativa diminuição de investimentos e da necessidade de realizar constantes contenções de gastos, por que passam a grande maioria das IES, sejam públicas ou privadas, paradoxalmente ao imperativo sempre evidente de aprimoramento da qualidade.

Cabe ainda ressaltar a importância de conceituar o termo qualidade no campo educacional, buscando a facilitação do entendimento do nosso objeto de estudo. Vamos apresentar algumas concepções expressas pelos autores e organizações atuantes na área educacional. Demo (2000, p.11), considera que:

Qualidade, (...), aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter.

A esse respeito, Dias Sobrinho (1994, p.102), define qualidade como:

O atributo que distingue a universidade e lhe condiciona a existência. O termo é aqui entendido no sentido valorativamente positivo, ou seja, qualidade é aquele atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio. Assim, só pode constituir-se realmente como universidade, merecendo esse nome, a instituição que se produz de modo qualitativamente bem aceito e reconhecido na comunidade de sua abrangência.

Cabe ainda a consideração crítica de Gentili (1999, p.176) que menciona:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir

contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta.

O conceito de qualidade proposto na *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, que foi aprovada na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1998, foi assim definido:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades da universidade, concretizadas nos objetivos da formação universitária, em quadros docentes qualificados para o cumprimento das missões da universidade, no ensino e programas acadêmicos, na pesquisa e no apoio à ciência, na realização de atividades de extensão, na infra-estrutura, representada por pessoal de apoio qualificado e adequada ao exercício das funções de apoio às tarefas acadêmicas, por edifícios, instalações, laboratórios, bibliotecas e equipamentos e pelo ambiente acadêmico em geral. (CRUB, 1996, p.3)

O processo de Avaliação Institucional ocorrido na PUC-Campinas a partir de 1997, com o Projeto Conhecer para Aprimorar, defende a concepção⁷ de que qualidade é:

compreendida como uma formação sintonizada com os desafios contemporâneos que extrapolam o compromisso unilateral com as demandas do mercado de trabalho e que se assentam no compromisso ético com as reais necessidades da sociedade. (SÉRIE ACADÊMICA nº 14, sem ano, p. 23)

Os conceitos apresentados para a definição da qualidade no campo educacional, mostram que mesmo sendo empregados com múltiplas significações e não sendo unânimes, não têm correspondência com eficiência e produtividade, termos estes utilizados pela qualidade total, que vêm sendo utilizados por algumas IES em atendimento aos interesses mercantis.

⁷ De Sordi, na série acadêmica nº 14, página 23 – publicação própria da PUC-Campinas que visa disseminar os projetos desta Universidade e os conhecimentos científicos.

Também, não devemos menosprezar a importância que os aspectos quantitativos exercem sobre os qualitativos. Para Cortella (apud RIOS, 2003, p. 75):

a qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade X qualidade e a *democratização do acesso e da permanência* deve ser absorvida como um sinal de qualidade social.

(...) Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade.

De acordo com Dias Sobrinho(2002, p.54):

Quantidade e qualidade são dimensões intercomplementares, e não opostas. Não se anulam, se complementam, uma sendo condição de existência da outra. Não basta apontar as deficiências. É preciso interpretar as suas causalidades e acionar as potencialidades. Para tanto, é importante fazer emergir as indagações fundamentais que possam produzir os sentidos importantes.

A Avaliação Institucional deverá aferir a identificação de aspectos quantitativos mínimos que atendam as necessidades do ensino, da pesquisa e da extensão dentro das IES, pois estes aspectos constituem base e condição essencial para o desenvolvimento permanente da qualidade educativa.

Mas também, devemos ter a clareza de que somente tecnologias de ponta e abundância de recursos não garantem a qualidade educacional, pois para tal, é necessária uma posição das IES que permita o relevante significado para a “tessitura complexa e contraditória da sociedade”⁸, que se traduza nos seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).

Chauí (1999, p.222) sintetiza as referências acima, ao afirmar que a Universidade de qualidade deve ser uma universidade que crie pensamento, que dê sentido à linguagem, densidade e mistério, que aguçe a curiosidade e a

⁸ Dias Sobrinho, 2005, artigo intitulado “EDUCAÇÃO SUPERIOR, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO. Qual universidade?” que não foi publicado até o presente momento.

admiração que levam à descoberta do novo, que estimule a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

É fundamental a implantação de processos de Avaliação Institucional nas IES, que busquem estabelecer a política de qualidade com caráter global, contando na definição do projeto com a participação de todas as instâncias da comunidade acadêmica, buscando a integração e o envolvimento para que resultados significativos sejam alcançados em todas as dimensões institucionais.

Até o presente momento, tanto a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) têm mantido suas políticas de resistência à lógica mercantil, afastando-se da simples função instrumental e assumindo sua responsabilidade social.

Portanto, o processo de Avaliação Institucional conduzido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) buscou transformações qualitativas nas concepções de ensino, na inserção dos professores, bem como na formação dos alunos, visando o desenvolvimento humano, tecnológico e científico. O processo da Unicamp abrangeu também a pesquisa e a extensão e as atividades interdisciplinares.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento científico, portanto, não pode ser alcançado de maneira dispersiva e errante, pois a errância é, via de regra, não apenas custosa em termos de perda de energia e recursos mas é, sobretudo, sem garantias. Por isso mesmo, junto com as questões epistemológicas, a teoria dos sistemas cognitivos ou conceituais engloba questões lógicas e metodológicas. (SANTAELLA, 2001, p.114)

1. Justificativa

Um grande número de pesquisas e publicações tem sido desenvolvido e lançado sobre o tema Avaliação Institucional ao longo das últimas três décadas. No entanto, ainda são raros os estudos que envolvem a meta-avaliação; assim a identificação do espaço existente nos motivou para a realização deste estudo em duas grandes Universidades (Unicamp e Puc-Campinas) de renome nacional e internacional.

A partir desse momento e considerando as descobertas científicas, os aspectos sociais, políticos, econômicos, bem como as inovações tecnológicas, a Avaliação Institucional passa a assumir uma importante centralidade enquanto instrumento de gestão das IES, pois é possível, por meio dela, construir a imagem global da instituição em sua plenitude relacional, permitindo diagnosticar os seus desvios, bem como reforçar a sua proposta institucional.

No entanto, fica evidente que a Avaliação Institucional não é uma finalidade em si mesma, mas um poderoso instrumento que possibilita à IES o autoconhecimento e, conseqüentemente, o estabelecimento de planos de ações que se alinhem com seu plano de desenvolvimento institucional – PDI e com seu

projeto pedagógico institucional - PPI, ou seja, que traduzam em planos de curto, médio e longo prazos aquilo que constitui as diretrizes macro da IES.

Atualmente é inquestionável a importância da Avaliação Institucional, pois representa o instrumento mais completo na busca contínua pela qualidade educativa. Também é importante ressaltar uma vez mais que a essência da existência da Avaliação Institucional está historicamente atrelada à qualidade na educação, que ora aparece relacionada à democracia, emancipação e formação e, em outro momento, à eficiência, produtividade e regulação.

Desta forma, para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas Universidades, que são as precursoras da Avaliação Institucional no Brasil, além de serem juridicamente distintas, sendo uma pública estadual e a outra particular e confessional. Essas diferenças jurídicas entre as duas Universidades possibilitaram enriquecimento para este trabalho, pois permitiram uma visão plural do cenário atual do ensino superior brasileiro.

Assim, o presente trabalho foi estabelecido em sua trajetória de pesquisa, considerando que os modelos de Avaliação Institucional implantados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), foram conduzidos de forma que garantiram as etapas necessárias para o desenvolvimento pleno do processo. Isso significa que, além de garantir o envolvimento da comunidade acadêmica, que com a sua voz teve oportunidade legítima de declarar aquilo que pensa sobre os vários aspectos das IES, também oportunizou às mesmas interpretar suas satisfações e suas carências.

No entanto, vale também ressaltar que a socialização dos resultados para a comunidade interna e externa realizada por estas duas Universidades constituiu etapa essencial do processo, pois a transparência do instrumento e a tomada de consciência das IES reforçaram sua função pública (mesmo quando considerada juridicamente particular), formadora da cidadania, produtora e difusora do conhecimento, além de promover a crítica e a criatividade na

formação dos alunos, buscando reverter esta tomada de consciência em benefício das necessidades da sociedade e da nação, em detrimento dos interesses daqueles que se orientam exclusivamente conforme a lógica mercantil.

Posteriormente à socialização, foi oportunizada, nas duas Universidades, após o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional, a reflexão da comunidade acadêmica sobre os resultados obtidos em cada uma das instâncias. Esta etapa no processo permitiu a aproximação entre os “avaliadores” e os “avaliados”, de modo a permitir um repensar coletivo, ultrapassando os limites que podem ser inerentes a qualquer instrumento desta espécie.

O presente trabalho realiza um recorte no processo de Avaliação Institucional das duas Universidades brasileiras. Convém ressaltar que para o estudo da Unicamp foi delimitado o período entre 1991 e 1993. Além disso, também nos motiva a identificação da perspectiva de implantação de um novo processo de Avaliação Institucional. Na parte que concerne à PUC-Campinas, estaremos delimitando o período a partir do ano 1997, com o Projeto “Conhecer para Aprimorar” que contou com duas fases. Buscaremos também identificar como estas Universidades tem atendido ao novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado conforme o estabelecimento da Lei 10.861/2004.

Assim, em 1991, a Unicamp vislumbrou a oportunidade e lançou a sua Avaliação Institucional que teve início com o “Projeto Qualidade”, que foi considerado como o primeiro passo concreto de compromisso social da Universidade, onde podemos constatar suas intenções:

A democratização institucional da universidade, a valorização profissional dos servidores não-docentes e a reforma administrativa implantadas nos últimos anos criaram o cenário ideal para que a Unicamp possa dar agora um decisivo salto de qualidade. A transparência administrativa e a participação da comunidade nas decisões são condições indispensáveis para que a universidade possa otimizar os mecanismos para atingir

seu fim último. A democratização de sua estrutura, porém deve estar subordinada aos compromissos com a qualidade e a competência, possibilitando sua definitiva integração na cultura, na ciência e na tecnologia do nosso tempo. Com essa integração, a universidade, além de estar gerando conhecimento, estará contribuindo para dotar o país de pessoal altamente capacitado, apto a dar uma efetiva colaboração para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. (DIAS SOBRINHO, 1994, p.11)

Já a PUC-Campinas concebeu o Projeto “Conhecer para Aprimorar” entre os anos de 1997 e 2004, oportunizando, neste processo de auto-avaliação, o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e teve como objetivo principal:

Diagnosticar aspectos que identificavam pontos favoráveis e desfavoráveis no ensino de graduação vigente na Instituição, e oferecer um leque de opções para que pontos considerados como desfavoráveis fossem passíveis de superação. (BALZAN, 2003, p.149)

Assim, o que nos instigou para realizar este trabalho foi a oportunidade de identificar as reais contribuições proporcionadas pelo processo de Avaliação Institucional destas duas Universidades brasileiras, além de ter permitido explicitar aquilo que foi feito com os diagnósticos que emergiram a partir do percurso dos Projetos “Qualidade” da Unicamp e “Conhecer para Aprimorar” da PUC-Campinas.

Também não podemos deixar de considerar que outro fator que instigou a delimitação deste objeto de pesquisa foi o fato de que este tema encontra-se totalmente atrelado à prática cotidiana na qual este autor se insere.

2. Objetivos

É importante ressaltar que este trabalho contempla um tema de grande relevância no contexto educacional atual, além de levarmos em consideração que a educação é a principal propulsora da possibilidade de transformação social. Por isso, este tema deve ser tratado com muita cautela, de maneira a não distorcer a realidade e muito menos banalizá-la.

Assim, desde o momento em que as Instituições Educacionais concebem o projeto de Avaliação Institucional levando em conta todas as suas peculiaridades, passando pela aplicação de instrumentos de coleta de dados, análise dos mesmos, desenvolvimento dos relatórios, socialização dos resultados e reflexão junto à comunidade acadêmica, as IES diagnosticam os aspectos que se consolidaram e também os que divergiram de suas propostas institucionais.

A partir deste ponto, torna-se essencial a realização da meta-avaliação dos percursos da Avaliação Institucional realizados nas duas Universidades (Unicamp e PUC-Campinas), buscando apresentar quais foram as reais contribuições proporcionadas durante o decorrer deste processo, pois assim, poderá transparecer a eficiência e o grau de confiabilidade do instrumento nos aspectos quanti-qualitativos.

Esta pesquisa buscou evidenciar quais foram as contribuições qualitativas proporcionadas pelos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas, tanto nas práticas acadêmicas e administrativas, como na infra-estrutura disponível tanto ao corpo discente como docente.

Já os objetivos específicos desta pesquisa foram desdobrados nos seguintes itens:

- Identificação das dificuldades encontradas pelas IES na operacionalização dos processos de Avaliação Institucional;
- Identificação dos benefícios pontuais proporcionados pelos processos de Avaliação Institucional nas seguintes instâncias:
 - Projetos Pedagógicos dos cursos;
 - Ensino, pesquisa e extensão.
- Identificação de como se encontram atualmente os processos de Avaliação Institucional destas Universidades;

- Identificação das posições das duas Universidades perante o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), buscando desta maneira ampliar as dimensões a serem apresentadas.

Ao final deste trabalho, esperamos ter conseguido atingir os objetivos que nos propusemos a buscar, além de ter apresentado com clareza os aspectos positivos e as deficiências dos processos avaliativos. Portanto, temos a convicção de que novas indagações surgirão dando respaldo para a posterior continuidade deste projeto.

3. Metodologia

O percurso metodológico foi norteado pelas indagações propiciadas pelos objetivos gerais e específicos e também pelos valores que circundam as investigações científicas, possibilitando, deste modo, apresentar os resultados obtidos individualmente pelas Universidades, bem como o estudo comparativo.

Assim, a abordagem que melhor contemplou a realização da meta-avaliação das duas Universidades em estudo, foi a de realizar a pesquisa qualitativa. Neste aspecto é que compartilhamos do posicionamento de argumentos favoráveis a um maior grau de estruturação do projeto de pesquisa, conforme afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 148):

- a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado “campo” (uma comunidade, uma [ou mais] instituição[ões]), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros;
- b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente; nesse caso, é preferível torná-la pública;

- c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados freqüentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação.

Desta maneira, acreditamos que durante o percurso trilhado para a realização da investigação, a focalização em nossos objetivos permitiu o aprofundamento nos estudos, além de ter possibilitado que informações implícitas tenham emergido, propiciando um novo interpretar dos dados já explicitados.

Sob estes aspectos, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso comparativo entre duas Universidades, mas que de acordo com Bodgan e Biklen (apud TRIVIÑOS, 1987, p.134-135), chega a se distinguir em vários tipos, dentre os quais o histórico-organizacional é o que melhor atende a nossa proposta:

O interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A *unidade* pode ser uma escola, uma [ou mais] universidade[s], um clube etc. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registraram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas etc.

Desta forma, ressaltamos que realizar uma pesquisa qualitativa não é uma tarefa rudimentar, pois além de contar com envolvimento, conhecimento, rigor científico na elaboração por parte do pesquisador, também é necessário contar com a cooperação das instituições envolvidas, o que ocorreu, de maneira que possibilitaram o acesso às informações necessárias e significativas para o melhor desenvolvimento e interpretação do objeto de estudo.

Neste contexto, também nos utilizamos de critérios consistentes na seleção dos interlocutores da pesquisa qualitativa, pois o resultado apresentado tem ligação direta com as possibilidades permitidas pelo material coletado, além do posicionamento crítico, ético e social do pesquisador em questão. Buscamos

seguir Lincoln e Guba (apud ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 162-163), que sugerem o seguinte processo para a seleção dos sujeitos:

1. Identificação dos participantes iniciais - a identificação desses elementos pode ser feita com a ajuda de informantes que, por suas características e/ou funções, tenham amplo conhecimento do contexto estudado.
2. Emergência ordenada da amostra - isto é obtido através da seleção serial, ou seja, novos sujeitos só vão sendo incluídos à medida que já se tenham obtido as informações desejadas dos sujeitos anteriormente selecionados. Tal procedimento permite que cada novo participante seja escolhido de modo a complementar ou testar [confirmar] as informações já obtidas.
3. Focalização contínua da amostra - à medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados pela análise que acompanha a coleta, novas questões emergem, tornando freqüentemente necessário incluir outros que estejam mais relacionados a essas questões emergentes.
4. Encerramento da coleta - a partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinge um "ponto de redundância" a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

O delineamento seguido para o estabelecimento dos sujeitos que foram escolhidos como interlocutores para a nossa prática de pesquisa foi constituído por pessoas que participaram ativamente do processo de Avaliação Institucional, desde a sua concepção até a operacionalização nas duas Universidades, além de terem tido acesso e oportunidade de envolvimento com as particularidades inerentes de seus projetos.

Com a rigorosa seleção de interlocutores, esperamos ter conseguido apresentar informações que extrapolaram as formalidades dos registros em qualquer espécie, pois detalhamentos do processo puderam permitir

entendimentos mais amplos e preciosos, vindo até mesmo a contribuir com indagações relevantes para esta área do conhecimento.

A realização de interação para com os interlocutores apresenta-se conforme o seguinte quadro:

Quadro 2: Interlocutores participantes na realização da prática de pesquisa

Universidade	Nº Interlocutores participantes
Universidade Estadual de Campinas	4 (quatro)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	4 (quatro)

É importante esclarecermos que os nomes dos interlocutores foram preservados, buscando com esta atitude resguardar os envolvidos de qualquer tipo de exposição, além de proporcionar o melhor desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, que é resultante das informações fidedignas obtidas principalmente pelo sigilo das identidades.

Para a coleta de dados recorreremos às entrevistas semi-estruturadas (anexo 1 e 2), por considerá-las como o melhor instrumento para atender, em sua plenitude, as expectativas existentes para a compreensão ampla de como foram conduzidos os processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas.

As possibilidades permitidas em uma entrevista semi-estruturada foram essenciais para a elaboração da pesquisa, uma vez que a condução pôde ser norteada em conformidade com a detecção de aspectos percebidos como diferenciais e de extrema relevância para explicar e explorar com maior profundidade o objeto de pesquisa.

Desta forma, Triviños (1987, p. 146) considera que

Entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a

relevância na situação do ator. Este traço de entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador.

Para a melhor realização da entrevista semi-estruturada, foram estabelecidos locais adequados para a sua realização, onde os ruídos não limitaram o seu desenvolvimento, bem como quando autorizada pelo interlocutor, foi realizada a gravação, visando garantir os detalhes no momento da análise dos dados.

Já a outra etapa do processo da pesquisa qualitativa, a análise de dados, constituiu o momento em que as informações foram agrupadas e dessa maneira permitiu a definição das seguintes categorias *a posteriori*: modelos emergentes de processos de avaliação institucional, estudo comparativo e qualidade educativa. As análises permitiram que a realidade fosse desvendada e os questionamentos propiciados pelos objetivos pudessem ser respondidos.

Para a melhor análise dos dados, organizamos as informações comuns em uma matriz de dados, visando evidenciar as interpretações, bem como as contradições detectadas, pois assim, ambas se tornaram foco das atenções nas entrevistas. Esta matriz proporcionou a visualização de tendências, como também de aspectos que extrapolavam a uma visão linear e passaram a constituir alvo de investigação.

Esta matriz foi organizada de forma vertical e horizontal, buscando que em uma dimensão fossem colocadas as siglas que identificaram os interlocutores e na outra dimensão as questões elaboradas, sendo que as respostas se apresentaram justapostas na posição perpendicular. A partir daí, esperamos ter propiciado ampla visão sobre o objeto de pesquisa e boa interpretação para determinação das categorias comuns identificadas.

Assim, esperamos ter conseguido identificar com clareza, mesmo tendo ocorrido em momentos distintos e específicos, quais foram as reais contribuições proporcionadas pelos processos de Avaliação Institucional das duas Universidades, com a intenção de contribuir para com esta área do conhecimento e permitir novos olhares para estes projetos desenvolvidos na Unicamp e na PUC-Campinas.

Para finalizar, reservamos a comparação entre os processos de Avaliação Institucional ocorridos nas duas Universidades, atingindo dessa maneira um momento de grande expectativa alimentada nesta proposta da prática de pesquisa, apresentando as convergências e divergências que existiram entre os projetos, mas respeitando suas diferenças e particularidades.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM DUAS UNIVERSIDADES: PÚBLICA E PARTICULAR

Avaliação Institucional é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento. (BALZAN, 2000, p. 115)

1. Um breve histórico da Unicamp

O início foi deflagrado no ano de 1946, por uma campanha que buscava a criação de uma Faculdade de Medicina para a cidade de Campinas, com a mobilização promovida pelo jornalista Luso Ventura e que veio a ganhar força em 1961 perante o Conselho de Entidades. A intensa mobilização da comunidade, imprensa e prefeituras da região levaram o Governo do Estado de São Paulo, juntamente com a Assembléia Legislativa a oportunizar este sonho com a deliberação da Lei Estadual nº 7.655⁹, de 28 de dezembro de 1962.

Mesmo com a criação em 1962, a implantação efetiva da Universidade Estadual de Campinas ocorreu após a publicação do Decreto nº 45.220, de 9 de setembro de 1965, sendo que o Conselho Estadual de Educação designou uma Comissão Organizadora da Universidade de Campinas, que na época contava somente com a Faculdade de Medicina em funcionamento.

⁹ Foi posteriormente alterada pelas Leis nº 9715, de 30 de janeiro de 1967 e nº 10.214, de 10 de setembro de 1968.

Esta comissão foi presidida pelo professor e médico parasitologista Zeferino Vaz (1908-1981) e teve como demais integrantes os professores Paulo Gomes Romeo e Antonio Augusto de Almeida, com a finalidade de estudar e planejar a gradativa formação e instalação de suas unidades que futuramente promoveriam o ensino e a pesquisa nas mais variadas áreas do conhecimento, além de promover a extensão comunitária.

O campus da Universidade Estadual de Campinas foi oficialmente implantado no dia 05 de outubro de 1966, no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, e que fica a aproximadamente 12 quilômetros de distância do centro urbano da cidade, com um complexo universitário de 3,5 milhões de metros quadrados, que ficou conhecido como Cidade Universitária “Zeferino Vaz”.

No entanto, a Unicamp não se limita à Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, com sede na cidade de Campinas, pois suas instalações e atuações se estendem às cidades de Piracicaba, com a Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP); Limeira, com o Centro Superior de Educação Tecnológica (Ceset) e o Colégio Técnico de Limeira (Cotil); Paulínia, com o Centro Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas (CPQBA); em Sumaré com unidades hospitalares; além do Colégio Técnico de Campinas (Cotuca) localizado na região central da cidade.

A Unicamp é considerada uma autarquia, com política educacional autônoma, constituindo uma instituição pública, mas dependente do Governo do Estado de São Paulo no subsídio de recursos financeiros que são repassados para esta Universidade, por meio de parte da quota de recolhimento do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços, o ICMS, além do incentivo de instituições de fomento nacionais e internacionais.

A Unicamp é uma Universidade bastante jovem, mas foi planejada com políticas consistentes que proporcionaram uma rápida consolidação da sua importância como um dos principais centros de pesquisa científica e tecnológica

nacional e internacional. Atualmente¹⁰ concentra 15% de toda a produção científica brasileira e representa cerca de 10% da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) nacional.

A Unicamp conta atualmente com 20 unidades de ensino e pesquisa, divididas em 10 Institutos e 10 Faculdades, conforme os quadros apresentados abaixo:

Quadro 3: Institutos de ensino e pesquisa da Unicamp

INSTITUTOS	
Instituto	Sigla
Instituto de Economia	IE
Instituto de Estudos da Linguagem	IEL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	IFCH
Instituto de Artes	IA
Instituto de Biologia	IB
Instituto de Computação	IC
Instituto de Física	IFGW
Instituto de Geociências	IG
Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica	IMECC
Instituto de Química	IQ

Quadro 4: Faculdades de ensino e pesquisa da Unicamp

FACULDADES	
Faculdades	Sigla
Faculdade de Engenharia de Alimentos	FEA
Faculdade de Engenharia Agrícola	FEAGRI
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo	FEC
Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação	FEEC
Faculdade de Engenharia Mecânica	FEM
Faculdade de Engenharia Química	FEQ
Faculdade de Ciências Médicas	FCM
Faculdade de Educação Física	FEF
Faculdade de Odontologia de Piracicaba	FOP
Faculdade de Educação	FE

¹⁰ Fonte: Anuário Estatístico Unicamp 2005 – www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2005/index.htm e Universidade Estadual de Campinas – www.unicamp.br

No entanto, a estrutura de ensino e pesquisa da Unicamp tem a sua maior concentração localizada em uma das maiores cidades interioranas do país, na cidade de Campinas, no campus universitário localizado no distrito de Barão Geraldo.

Atualmente¹¹ a Unicamp conta com 2105 professores, 16.313 alunos matriculados (inclui especiais) nos cursos de graduação e 15.393 na pós-graduação. São oferecidos 57 cursos de graduação, sendo 35 no período diurno e 22 no noturno e 127 cursos de pós-graduação.

2. Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados

Em 1990, a Unicamp teve a convicção de que o momento era oportuno para começar a implementar significativas transformações em suas atividades acadêmicas e administrativas, uma vez que notoriamente consolidava suas funções enquanto universidade democrática e gozava de autonomia conquistada no ano anterior.

Neste mesmo ano em que a Secretaria Nacional de Ensino Superior constituiu um grupo de trabalho, visando à criação de um programa para analisar a qualidade do ensino dos cursos de graduação e o desempenho das IES e do sistema de ensino superior, a Unicamp caminhava na elaboração de um projeto que atenderia de maneira plena essas expectativas.

A partir deste cenário, mais especificamente no segundo semestre do ano de 1990, surge como proposta do então reitor¹², a elaboração de um documento que permitisse articular prioridades institucionais em sua plenitude relacional, buscando proporcionar um grandioso e “decisivo salto de qualidade”.

¹¹ Fonte: Anuário Estatístico Unicamp 2005 – www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2005/index.htm

¹² Prof. Dr. Carlos Vogt

Nesse momento foi criado o “Projeto Qualidade”, que em seu desdobramento buscava consolidar ainda mais a importância da Unicamp, enquanto universidade de destaque na pesquisa, na formação de profissionais, na pós-graduação, bem como naquilo que já representava para o desenvolvimento industrial do país.

O “Projeto Qualidade” propunha-se a desencadear quatro importantes aspectos, como sustentação para a sua proposta, conforme foram mencionados por Vogt (1994, p.23-24):

1. Superar as falsas dicotomias tão perniciosas à qualidade das atividades universitárias, quais sejam ensino versus pesquisa, formação versus informação, graduação versus pós-graduação, pesquisa pura versus pesquisa aplicada, etc.
2. Sistemático incentivo à formação acadêmica dos jovens professores, visando à realização de seu doutoramento.
3. Doutoramento como condição mínima necessária para o ingresso na carreira docente da Unicamp, a exemplo do que acontece nas universidades internacionalmente reconhecidas.
4. Visando a qualidade do ensino e da pesquisa, criou-se uma Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (CADI) com a participação de docentes de todas as unidades, cujo papel tem sido fundamental na qualificação dos procedimentos e na identificação do mérito acadêmico no âmbito do corpo docente.

Com a implantação do “Projeto Qualidade”, os membros diretivos da Unicamp tiveram cada vez mais consciência de que seria impostergável a definição de um processo de avaliação de maior amplitude e integração, culminando na elaboração do processo de Avaliação Institucional.

Assim, em março de 1991, o projeto de Avaliação Institucional começou a ser concebido pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação e de Graduação, em alinhamento e conformidade com as suas Comissões Centrais, que foram constituídas por quatro coordenadores de cursos de graduação e quatro coordenadores de cursos de pós-graduação.

Nesse momento, instaurou-se a oportunidade de reflexão sobre o projeto, que originou um documento que contemplava aspectos conceituais, procedimentais, a abrangência e o roteiro de implementação do processo de Avaliação Institucional da Universidade.

Desta forma, o processo de Avaliação Institucional da Unicamp, que passou a incorporar o quadro de abrangência do “Projeto Qualidade”, determinou que a integração constituía fator essencial no desenvolvimento do processo, devendo garantir o envolvimento de todas as Unidades de Ensino e Pesquisa, desde os departamentos, institutos, faculdades com a grande área do conhecimento, além de todas as outras atividades pertencentes à Universidade, visando, assim, obter um diagnóstico de abrangência global da instituição.

O projeto concebido foi dividido em três etapas: primeira - a diagnose e auto-avaliação; segunda - a avaliação por comissões externas; terceira etapa - os relatórios produzidos pelas comissões externas que seriam devolvidos às unidades para proporcionar a reflexão a partir de novos olhares.

A primeira etapa teve início com a entrega de um roteiro de auto-avaliação às unidades, que sugeria aspectos a serem abordados em conformidade com as especificidades de cada unidade, apresentando de maneira esquematizada com as seguintes abrangências: objetivos da unidade, corpo docente, corpo discente, estrutura curricular, produção acadêmico-científica, atividades de extensão, infra-estrutura e outros indicadores característicos da unidade.

Essa etapa do processo de auto-avaliação teve início em abril de 1991, concluindo seu trabalho com a elaboração de textos pelas unidades em março de 1992 e, mesmo sem completar o ciclo do processo de Avaliação Institucional, já poderia ser considerada uma significativa experiência possibilitada pelo autoconhecimento às unidades.

No mês seguinte à conclusão dos textos pelas unidades, a equipe de administração (reitor, vice-reitor, pró-reitores, chefes de gabinete, assessores) da universidade realizou a leitura dos relatórios apresentados e identificou que a formulação divergia em diversos aspectos da proposta realizada e que estes não apresentavam condições para serem analisados pelas comissões externas.

Assim, a equipe de administração estabeleceu um novo prazo, que se encerrava em 15 de setembro de 1992, para que fossem reformulados os relatórios, dando mais ênfase para os aspectos qualitativos. No entanto, visando facilitar o trabalho, foi preparado e distribuído às unidades o *Relatório Anual de Atividades de Unidade*, que seria mais um documento – contendo dados quantitativos – a ser apresentado às comissões externas de avaliação.

Esse *Relatório Anual de Atividades de Unidade* reforçava em seu primeiro tópico quais eram as expectativas para com a auto-avaliação, que foram divididas em sete aspectos¹³, como se vê a seguir:

- ✓ Análise do desempenho global no período, comparação com o do período anterior, perspectivas para o próximo ano;
- ✓ Discussão do enfoque atual dos cursos de graduação e de pós-graduação e da sua adequação ao mercado de trabalho;
- ✓ Destaque das atividades mais significativas, como organização de grupos de pesquisa, liderança científica, iniciativas inovadoras nas atividades de ensino ou em atividades nas áreas artística, literária, tecnológica, científica etc;
- ✓ Como se situa a atuação da unidade no contexto de unidades semelhantes no Brasil e no exterior, com destaque para os pontos em que sua atividade é mais ou menos competitiva com a de outros centros e identificando as causas da competitividade ou falta de competitividade;
- ✓ Qualificação do corpo docente, levando em conta a titulação formal e sua capacidade através do desenvolvimento de atividades semelhantes em outras instituições de igual nível no Brasil e no exterior;

¹³ AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNICAMP: Processo, Discussão e Resultados, 1994, p. 45

- ✓ Avaliação das condições gerais de trabalho. Comparação com as condições gerais de unidades semelhantes (brasileiras e estrangeiras), levando em conta recursos humanos, infra-estrutura básica, equipamentos, parte computacional etc;
- ✓ Comentário sobre as principais dificuldades encontradas, tentando identificar suas causas e as possíveis soluções.

Já os demais tópicos do *Relatório Anual de Atividades de Unidade*, contemplavam os seguintes itens: caracterização da unidade – objetivos, organização, área construída e equipamentos; qualificação da unidade – recursos humanos (funcionários, alunos, docentes) e atividades profissionais (atividades de ensino, científicas, tecnológicas, artísticas, culturais, criação intelectual, extensão); detalhamento da produção intelectual.

Assim, as Unidades de Ensino e Pesquisa prepararam o texto de auto-avaliação e o relatório anual de atividades da unidade, além de relatórios dos cursos de pós-graduação; avaliações da Capes e Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG); quadro do corpo docente, respectivas qualificações e regime de trabalho; catálogo dos cursos; distribuição de carga didática (Comissão Central de Graduação (CCG) e Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG)); dados quantitativos fornecidos pela Diretoria Acadêmica (DAC), para apreciação das comissões externas de avaliação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5: Documentos analisados pelas Comissões Externas de Avaliação

Auto-avaliação da unidade		AVALIAÇÃO EXTERNA
Relatórios dos cursos de pós-graduação		
Avaliações da Capes e CCPG		
Quadro do corpo docente, respectiva qualificação e regime de trabalho		
Catálogo dos cursos		
Distribuição de carga didática (CCG e CCPG)		
Dados quantitativos fornecidos pela DAC		

FONTE: Parcialmente retirado do esquema que consta na página 36 do livro *Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados*.

É importante ressaltar que na relação de documentos a serem analisados pela comissão externa de avaliação, encontravam-se em implantação os relacionados à avaliação bienal dos cursos e disciplinas por professores e alunos (avaliação do desempenho docente na sala de aula), avaliação feita por empregadores e a avaliação feita pelos egressos, que faziam parte da proposta de apreciação, mas não foram apresentados.

O procedimento para composição das comissões externas de avaliação estabelecia que as congregações das unidades sugeririam à CADI uma lista com nomes de membros das sociedades e associações científicas, conselhos profissionais, entre outros, para que fosse realizada a escolha com base na condição de que “deveria ser um profissional altamente respeitado em sua área pela sua postura acadêmica e ética, e de grande experiência universitária” (DIAS SOBRINHO, 1994, p.92)

As comissões de avaliação externas foram formadas por membros especialistas de quatro grandes áreas do conhecimento, além das atividades interdisciplinares, ficando assim distribuídas:

Quadro 6: Membros das comissões externas de avaliação por área de conhecimento da Unicamp.

Área do conhecimento	Especialistas
Exatas	Vicente José Fúlfaro (Unesp)
	Elon Lages Lima (Impa)
	Herch Moysés Nussenzveig (PUC-Rio)
	José Manuel Riveros (USP)
Tecnologia	Cláudio A. Oller do Nascimento (USP)
	Egberto Vana (CTA)
	Isaías de Carvalho Macedo (Copersucar)
	Luiz Bevilacqua (MCT)
	Marcus F. Giorgetti (USP/S. Carlos)
	Sandoval Carneiro Júnior (UFRJ)
	Tetuo Hara (UFV)

Área do conhecimento	Especialistas
Ciências Humanas	Marcelo Guerchfeld (UFRGS)
	Sulamis Dain (UFRJ)
	Izidoro Blikstein (USP)
	Otávio G. C. Alves Velho (UFRJ)
	Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG)
Ciências Biológicas	Flávio Fava de Moraes (Fapesp)
	Jorge Almeida Guimarães (CNPq)
	Manoel José Gomes Tubino (Univ. Gama Filho/RJ)
	Domingos Alves Meira (Unesp/Botucatu)
Atividades Interdisciplinares	Izidoro Blikstein (USP)
	Domingos Alves Meira (Unesp/Botucatu)
	Franco Lajolo (USP)
	Vicente José Fúlfaro (Unesp)

Fica evidenciado, portanto, que o processo de Avaliação Institucional da Unicamp oportunizou às faculdades e institutos realizarem a auto-avaliação, mas que estas também seriam agrupadas e analisadas a partir das congregações comuns das quatro áreas do conhecimento: exatas, tecnológica, ciências humanas, ciências biológicas, cujo processo se completaria com as atividades interdisciplinares.

Já a segunda etapa do processo de Avaliação Institucional tinha como expectativa que as comissões externas de avaliação analisassem os documentos produzidos pela auto-avaliação, realizassem entrevistas, consultas a documentos e catálogos, visitas e, posteriormente, produzissem um relatório final de análise crítica sobre cada instituto ou faculdade em particular e sobre a área de conhecimento como um todo, além das atividades interdisciplinares, de forma a permitir uma visão global da Unicamp. (DIAS SOBRINHO, 1994, p.129)

Assim, as comissões externas de avaliação desenvolveram os relatórios finais por unidade (institutos e faculdades) e também com uma visão das áreas de conhecimento, além das atividades interdisciplinares com seus

posicionamentos críticos sobre o que havia sido apresentado na auto-avaliação e aquilo que foi detectado em suas rápidas atividades (entrevistas, consultas, visitas, entre outros).

O processo de Avaliação Institucional entrava, então, em sua terceira etapa, na qual os relatórios produzidos pelas comissões externas foram entregues às unidades, que tiveram a oportunidade de refletir sobre o que especialistas externos percebiam e pensavam sobre as particularidades das faculdades e institutos, bem como as áreas de conhecimento como um todo.

Finalizando o ciclo do Processo de Avaliação Institucional, foi oportunizado aos institutos e faculdades a se manifestarem sobre os pareceres dos relatórios finais das comissões externas de avaliação, nos quais as unidades divergiram e convergiram em vários aspectos, além de terem sugerido aperfeiçoamento ao processo.

Para finalizar, é de extrema importância registrar que, até aquele momento, não havia sido realizado no Brasil, um processo de Avaliação Institucional tão abrangente e complexo que, além de marcar a história da Unicamp e servir como base para outros programas de âmbito nacional surgirem, foi um dos principais impulsionadores dessa área do conhecimento.

3. Um breve histórico da PUC-Campinas

O início da história da PUC-Campinas remonta ao dia 07 de junho de 1941, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Sociedade Campineira de Educação e Instrução (SCEI) com a doação à Diocese de Campinas de um solar localizado na rua Marechal Deodoro, no centro urbano. Esse antigo casarão era conhecido por ter pertencido ao Barão de Itapura e mais tarde passou a ser chamado de Campus Central.

Com a promulgação do Decreto nº 8.232, de 18 de novembro de 1941, a Sociedade Campineira de Educação e Instrução obteve a autorização para o funcionamento dos primeiros cursos da Faculdade, que foram os seguintes: Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em 1944, pelo Decreto nº 15.523, os cursos que haviam sido autorizados foram reconhecidos.

Desde a sua concepção, o projeto buscava criar uma instituição com vocação social evidente, além de possibilitar ao longo do tempo, o reconhecimento da sociedade, ao seu papel legítimo enquanto formadora de cidadãos críticos e criativos, mas mantendo “a fidelidade a princípios e valores que são as cláusulas pétreas de sua carta de fundação”¹⁴.

Mais tarde, ocorreu um desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o qual originou o Instituto de Letras, que passou a funcionar em um prédio localizado próximo ao Campus Central, na Rua Barreto Leme, 1255 e ficou conhecido como Prédio de Letras.

No ano de 1955, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que contava com seus oito cursos de graduação, obteve o reconhecimento do Conselho Federal de Educação e passou a constituir a Universidade Católica, que posteriormente, no ano de 1972, recebeu o título de Pontifícia pelo Papa Paulo VI, denominando-se então Pontifícia Universidade Católica.

¹⁴ Trecho extraído do manual do candidato de 2003, escrito pelo Reitor Prof. Pe. José B. A. David

Com a transformação em Universidade Católica, novas Faculdades surgiram e foram incorporadas ao Campus Central, no entanto não levou muito tempo para que o espaço se tornasse pequeno para atender todos os cursos que estavam sendo oferecidos.

Dessa forma, no ano de 1973, passa a incorporar a estrutura da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o Campus I, localizado na Rodovia Dom Pedro I, Km 136, cujo terreno foi doado pelas irmãs Vera e Ana Beatriz, filhas do engenheiro agrônomo Caio Pinto Guimarães, que tinha o sonho de construir uma universidade no local mais nobre da até então Fazenda Santa Cândida.

Tiveram início as construções dos prédios no ano de 1970, logo que a área foi doada, e três anos depois entraram em funcionamento o Instituto de Artes, Comunicações e Turismo (IACT) e a Faculdade de Educação Física (FAEFI). Posteriormente foram alocados outros Institutos e Faculdades como a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), o Instituto de Informática (II), o Instituto de Teologia e Ciências Religiosas (ITCR), a Faculdade de Serviço Social (FSS) que funcionou na Rua José Paulino, o Instituto de Ciências Exatas (ICE) e a Faculdade de Ciências Administrativas (FACECA) ao Campus I, sendo que alguns destes tiveram seu início em outros prédios.

Como parte integrante da infra-estrutura da PUC-Campinas, o Campus II está localizado na Avenida John Boyd Dunlop, também conhecida como a “Cidade da Saúde” onde, no início, localizavam-se o Hospital Universitário Celso Pierro, as Faculdades de Ciências Médicas, Enfermagem e o Instituto de Ciências Biológicas e Química.

Em 1972, no Campus Seminário, prédio do antigo Seminário da Imaculada Conceição, localizado na Praça Imaculada, nº 105, foram instalados a Faculdade de Ciências Tecnológicas (FCT), inicialmente com o curso de Engenharia Civil e, posteriormente, os cursos de Engenharia Sanitária e os Programas de Mestrado em Educação, Psicologia, Biblioteconomia e Filosofia.

A Sociedade Campineira de Educação e Instrução é administradora e mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), do Hospital Celso Pierro e do Colégio Pio XII que trabalha com educação básica e fica localizado na Rua Boaventura do Amaral, 354.

A PUC-Campinas é uma Instituição de Educação Superior, de caráter confessional, mas também considerada juridicamente particular. Assim sendo, tem nas mensalidades de seus alunos o principal recurso financeiro de subsídio para operacionalização das suas atividades, mas também conta com o incentivo de instituições de fomento nacionais e internacionais.

Em 2002, é marcada a história da PUC-Campinas pelo grande dinamismo que ocorreu com o processo de reforma acadêmico-administrativo; foram criados seis centros universitários, conforme apresentação no quadro abaixo em ordem alfabética:

Quadro 7: Centros Universitários da PUC-Campinas

CENTROS UNIVERSITÁRIOS	
Centros Universitários	Sigla
Centro de Ciências da Vida	CCV
Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias	CEATEC
Centro de Ciências Humanas	CCH
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	CCSA
Centro de Economia e Administração	CEA
Centro de Linguagem e Comunicação	CLC

Com essa reestruturação acadêmico-administrativa ocorrida na PUC-Campinas, as Unidades Acadêmicas foram transformadas em Faculdades e integradas juntamente com seus respectivos cursos de graduação diretamente aos Centros Universitários em conformidade com a área de conhecimento, bem como as Coordenadorias do Programa de Pós-Graduação “Strictu Sensu”, Coordenadorias de Cursos de Pós-Graduação “Lato Sensu” e a Coordenadoria de Núcleo de Pesquisa e Extensão.

Os cursos de graduação passaram por uma grande reestruturação, com reorganização da estrutura curricular e semestralização, visando à ampliação da formação e novos caminhos para o conhecimento aos estudantes, além de inovar com as atividades de “práticas de formação”¹⁵ em atendimento às diretrizes curriculares estabelecidas para cada curso (área) pelo Ministério da Educação.

Assim, o Campus I atende no ano de 2006, a todos os cursos do Centro de Economia e Administração (CEA), do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC), do Centro de Ciências Humanas (CCH) (com exceção do curso de Direito), do Centro de Linguagem e Comunicação (CLC) (com exceção do curso de Letras) e os cursos de Educação Física e Serviço Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), além de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e os Programas de Mestrado em Urbanismo e Profissional em Gestão de Redes de Telecomunicações.

Além do Campus I, a PUC-Campinas conta atualmente com o Campus II, também conhecido como “Cidade da Saúde”, que abriga todos os 9 (nove) cursos de graduação do Centro de Ciências da Vida (CCV), além de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e os Programas de Mestrado em Psicologia e Doutorado em Psicologia, o Prédio de Letras, que atende exclusivamente a Faculdade de Letras, o Campus Central onde estão instalados o curso de Direito, do Centro de Ciências Humanas (CCH), os cursos de Biblioteconomia e Pedagogia, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e os Programas de Mestrado em Ciência da Informação e Educação.

O Campus Central foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Artístico e Cultural de Campinas (Condepacc), e o Plano Diretor da Universidade prevê, com a transferência dos cursos aí existentes para outros campi, a transformação desse espaço em um centro cultural, que deverá abrigar biblioteca, auditório, espaços para exposição e o museu universitário.

¹⁵ As “práticas de formação” oportunizam trabalhos de caráter artístico, cultural, desportivo, religioso, lingüístico e técnico-científico, além de promover a interdisciplinaridade.

Atualmente¹⁶ a PUC-Campinas conta com 976 professores, 19.439 alunos dos cursos de graduação e 1029 na pós-graduação. São oferecidos 39 diferentes cursos de graduação e 36 cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

4. Avaliação Institucional da PUC-Campinas: Projeto Conhecer para Aprimorar

Com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, também conhecido como PAIUB, no ano de 1993, a PUC-Campinas aderiu ao programa já nos seus primórdios, mesmo sendo a sua adesão voluntária, pois existia um entrosamento conceitual, ideológico, filosófico na proposta nacional que se apresentava no documento básico que compunha o referido programa e esta Universidade.

Logo que a PUC-Campinas aderiu ao PAIUB, foi convidada para apresentar o seu projeto na reunião regional do programa, na Universidade de São Paulo (USP), juntamente com outras quatro universidades, fato este proporcionado pela vasta experiência histórica acumulada em projetos pedagógicos e de avaliação, cuja origem encontra-se datada em 03 de setembro de 1981, com o documento que tinha o título *“Da crítica à proposta – a Universidade como Projeto Pedagógico”*.

A partir da adesão, diversas ações previstas no projeto começaram a ser realizadas no âmbito do Fórum de Coordenações de Cursos. No entanto, é importante ressaltar que a PUC-Campinas mantinha uma estrutura acadêmico-administrativa bastante distinta da atual, com Unidades Acadêmicas (transformadas em Faculdades), e a partir de 2002 foram criados os Centros Universitários por área de conhecimento que contemplaram as Faculdades.

¹⁶ Estes dados foram recebidos da Secretaria Geral da PUC-Campinas, sendo que sua atualização é referente ao mês de maio de 2006.

Mas, foi no ano de 1997 que constituiu a Comissão de Avaliação Institucional, que ficou conhecida como CAINST, por meio da Portaria Interna da PUC-Campinas nº 203, de 29 de setembro de 1997, assinada pelo Reitor Pe. José Benedito de Almeida David, buscando intensificar o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade conjuntamente com a Vice-Reitoria Acadêmica e a Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD).

Tendo em vista este novo desafio, a CAINST desenvolveu entre os anos 1998 e 1999 o Projeto “Conhecer para Aprimorar”, com o objetivo principal de “diagnosticar aspectos que indicavam pontos favoráveis e desfavoráveis no ensino de graduação vigente na Instituição, e oferecer um leque de opções para que pontos considerados como desfavoráveis fossem passíveis de superação”, buscando transformar a qualidade educativa deste nível de ensino.

Como estratégia que buscou para atingir este objetivo, a CAINST que era composta¹⁷ de um coordenador especialista em Avaliação Institucional, mais três professores doutores representantes das três grandes áreas do conhecimento (Ciência Exatas e Tecnológicas; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas), um representante dos funcionários e um representante estudantil indicado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) sugeriu a criação das Comissões Locais de Avaliação, buscando intermediação e facilitação por meio de relações que permitam que o processo de Avaliação Institucional transcorra.

Assim, as Comissões Locais de Avaliação foram criadas em cada uma das Unidades Acadêmicas, sendo constituídas pelo diretor, dois docentes e um discente da respectiva unidade, cujo ofício-circular nº 62/99, de 28 de setembro de 1999, assinado pelo Reitor Pe. José Benedito de Almeida David, sugeria que essas comissões deveriam fomentar discussões quanto à Avaliação Institucional,

¹⁷ Coordenador especialista em Avaliação Institucional: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan; representantes das áreas de conhecimento: Prof. Dr. João Batista de Almeida Junior (Ciências Humanas), Prof^a Dr^a Mara Regina Lemes De Sordi (Ciências Biológicas e da Saúde) e Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes (Ciências Exatas e Tecnológicas); representante dos funcionários: Prof. Renato Areias Filho; e representante estudantil: Denis Rodrigo Joaquim.

considerando-se as particularidades de cada curso e agilizarem as possíveis ações decorrentes dos resultados das Avaliações.

No entanto, integravam este momento histórico no cenário nacional da educação superior, duas concepções de sistemas de avaliação – PAIUB e ENC – que, como mencionado anteriormente, não se complementavam e influenciavam fortemente as relações junto à comunidade acadêmica, que se via pressionada pelas circunstâncias internas com o Projeto “Conhecer para Aprimorar” e suas aspirações, além das externas por uma avaliação pontual e regulatória, que atendia a lógica mercantil.

Para a criação da proposta de auto-avaliação foi garantida à comunidade acadêmica pela Comissão Central de Avaliação¹⁸ a oportunidade de construção coletiva, com consulta a todas as Unidades Acadêmicas sobre atividades já desenvolvidas relacionadas à avaliação de seus cursos e discussão com representantes das unidades, para posteriormente, ocorrerem reuniões entre a CAINST e as Comissões Locais de Avaliação para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

Assim, no período de 19 a 23 de outubro de 1998, a CAINST, com o Projeto “Conhecer para Aprimorar”, proporcionou, por meio da auto-avaliação sob forma de questionário, a oportunidade para todos os docentes e discentes, de expressarem suas aspirações e expectativas, de forma legítima e com princípios que consolidaram a retórica de que se buscava realmente a melhoria na qualidade do ensino.

Foi utilizado o questionário *tipo espelho* como instrumento de coleta de dados, chegando em sua versão final com 41 itens fechados, que foram distribuídos em duas partes, sendo a primeira: *Indicadores específicos sobre as disciplinas* distribuídas em 5 categorias, sendo elas: *planejamento das atividades de ensino, trabalho em sala de aula e laboratório, atitudes e comportamento do professor, avaliação do ensino / aprendizagem e atitude do aluno* e a segunda

¹⁸ A Comissão Central de Avaliação era constituída pelos mesmos membros da CAINST

parte: *Indicadores gerais sobre o curso* distribuídos em 4 categorias, sendo elas: *condições de trabalho, biblioteca, uso do laboratório e proposta didático-pedagógica do curso.*

Dessa forma, os estudantes e professores responderam aos 41 itens para cada uma das disciplinas que estavam cursando ou ministrando, e aos alunos não era exigida a identificação, mas deveriam especificar as disciplinas e seus respectivos professores e turmas. Já os professores deveriam mencionar o seu nome, disciplinas e turmas. Além deste questionário foi oportunizado um outro, que continha 5 itens abertos, cujas respostas eram discursivas, sendo aplicado a 5% dos estudantes que foram escolhidos de forma aleatória.

Para realizar a tabulação e análise dos dados fechados coletados junto aos 1.065 docentes e 17.979 discentes da PUC-Campinas, já havia sido contratada anteriormente a empresa Kogumelo Informática, especializada neste tipo de serviço, com sede no Rio de Janeiro, que apresentou os dados tabulados, além de informações detalhadas sobre: índices de participação, problemas encontrados, resultados e continuidade.

Atenção especial foi dada para a análise dos dados, atribuindo a devida importância a esta etapa tão essencial como as anteriores no processo de Avaliação Institucional, almejando com esta iniciativa que a propagação dos resultados obtidos nas Unidades Acadêmicas, bem como a reflexão enquanto oportunidade de transformação fosse bastante aproveitada.

Foi oportunizado, a seguir, o V Seminário sobre Currículo Tema: Avaliação Institucional, no dia 29 de agosto de 1999, que teve como conferencista a Prof^a Bernadete Angelina Gatti, e posteriormente foram organizados grupos para reflexões e debates, que foram finalizados com a apresentação dos resultados obtidos na discussão.

Para encerrar a primeira etapa do Projeto *Conhecer para Aprimorar*, como mais uma forma de socialização, foi elaborada pela CAINST, por meio da

Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade a série acadêmica nº 12, publicação própria da PUC-Campinas que visou disseminar os resultados obtidos através desta primeira etapa do Projeto Conhecer para Aprimorar, além de ter orientado sobre como trabalhar com os dados.

O Projeto *Conhecer para Aprimorar*, chegou à sua segunda etapa no início do ano 2000, com alterações significativas, buscando ampliar sua abrangência para com outros indicadores e assim obter uma visão mais ampla, além de fomentar discussões buscando relevantes resultados para o processo de ensino de melhor qualidade.

A Comissão de Avaliação Institucional (CAINST) da PUC-Campinas, também foi reestruturada, e passou a ser composta¹⁹ por um coordenador, dois professores doutores, uma especialista em estatística e cinco auxiliares de pesquisa, buscando o desenvolvimento pleno do processo de Avaliação Institucional nesta segunda fase.

A primeira mudança ocorrida no processo de auto-avaliação correspondeu ao enfoque dado, ou melhor, os sujeitos que integraram a aplicação do instrumento foram os 4.496 alunos que estavam concluindo seu curso no final do ano 2000 e os 3.838 alunos que estavam no penúltimo ano, de um total de 38 cursos de graduação oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Outra alteração ocorreu no instrumento de coleta de dados utilizado, que ampliou a abrangência de seus indicadores, adotando questionário que passou a contemplar questões fechadas (opções previamente determinadas) com ou sem justificativa para a resposta escolhida, e questões discursivas em diversos formatos.

¹⁹ Coordenador especialista em Avaliação Institucional: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan; dois professores doutores: Prof^a Dr^a Mara Regina Lemes De Sordi e Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes; especialista em estatística: Prof^a Dr^a Clayde Regina Mendes; e auxiliares de pesquisa: Prof. Ms Francisco Evangelista, Prof^a Ms Maria Helena Dupart Nascimento Saragioto, Prof^a Ms Tânia Regina Zieglietz Santos e Prof. Ms. Josias Ferreira da Silva.

A construção do instrumento de coleta de dados ocorreu no período de 04 de abril de 2000 a 04 de setembro de 2000, com o amplo envolvimento das Unidades Acadêmicas, buscando a melhor proposta possível, visando transformações a partir do diagnóstico resultante. Vinte e uma Unidades Acadêmicas optaram por acrescentar questões específicas, buscando desta maneira agregar mais valor ao trabalho realizado.

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, chegou à sua versão final com 64 itens, que foram distribuídos em três partes, sendo a primeira referente aos *dados pessoais* dos alunos, a segunda parte sobre a *aprendizagem*, compreendendo: *questões relativas ao envolvimento do aluno e questões relativas às condições gerais de aprendizagem*, e a terceira parte *vida universitária, vida profissional, projeções pessoais*.

A aplicação do questionário originou um volume de dados resultante da tabulação e análise de aproximadamente 390 mil respostas fechadas e 24 mil respostas discursivas, e o material disponível naquele momento foi considerado na *Série Acadêmica* volume nº 14 (p. 10) da PUC-Campinas como de

Um valor muito grande na medida em que permitia a abertura de um amplo leque de possibilidades para reflexão a respeito de nosso próprio trabalho enquanto docentes-pesquisadores, sobre nossos cursos de graduação, sobre as áreas de conhecimentos às quais pertencemos e sobre a própria PUC-Campinas considerada como um todo.

O tratamento dos dados coletados foi bastante diversificado e conseqüentemente enriquecedor para obtenção dos resultados, sendo distribuídos em 6 categorias de questões. As questões discursivas não categorizáveis – buscaram analisar crenças, sentimentos ou expectativas – foram consideradas na categoria tipo 6, após terem sido lidas e relidas pelos auxiliares de pesquisa.

Para a análise dos dados categorizáveis foi utilizado inicialmente o programa de planilhas eletrônicas Excel, sendo necessária ainda a utilização do software estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), que permitiu

a tabulação com totalização e porcentagens para cada uma das questões analisadas e conseqüente confecção de um caderno com os dados quantitativos, através do qual foi possível realizar a análise qualitativa.

Visando a socialização sobre a metodologia utilizada no tratamento dos dados coletados e das questões na versão preliminar perante a administração e o corpo docente da Universidade, foi publicado o volume nº 14 da *Série Acadêmica*, como forma de estímulo às discussões nas Unidades Acadêmicas, sendo que este material ainda ofereceu algumas pistas para organizar o trabalho de análise.

Os resultados definitivos obtidos com a segunda fase do Projeto “*Conhecer para Aprimorar*” foram divulgados de três maneiras distintas:

- ✓ Exposição da CAINST para as Comissões Locais de Avaliação;
- ✓ Publicação da *Série Acadêmica* volume 15, com o texto *A voz do estudante e a construção de uma Universidade em nível de excelência: Conhecer para Aprimorar*;
- ✓ Encontros nas Faculdades com a participação dos membros da CAINST, do corpo docente e administrativo.

Assim, a CAINST encerra a segunda etapa do processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas, com a convicção de que o trabalho realizado e o diagnóstico resultante foram de grande relevância para as Unidades Acadêmicas que deram oportunidade ao projeto e realizaram reflexões, debates à luz dos resultados e conseguiram romper amarras existentes e, conseqüentemente, melhorias qualitativas no processo de ensino.

Para finalizar, é importante ressaltar que o trabalho realizado pela CAINST possibilitou à Pontifícia Universidade Católica de Campinas a oportunidade de estabelecer diretrizes institucionais a partir dos resultados do Projeto *Conhecer para Aprimorar*, em atendimento às aspirações realmente procedentes dos estudantes, além da construção de uma matriz do docente

necessário para a Universidade, por meio de sinalizações proporcionadas pelo processo, para conseqüentemente aprimorar ainda mais a qualidade do ensino de graduação.

CAPÍTULO V

UNICAMP: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, ALCANCE E LIMITES

Além dos resultados objetivos, consolidados em relatórios e pareceres, com o propósito de provocarem mudanças qualitativas na Unicamp, o processo já produziu alguns efeitos de valor inestimável: elevou o conhecimento da instituição pelos seus próprios agentes, provocou uma reflexão socializada sobre a própria realidade que está sendo construída, rompeu as últimas resistências à implementação da avaliação e implantou um modelo de ação que pode servir de inspiração e alento a outras universidades. (DIAS SOBRINHO, 1994, p. 93)

Para nos remetermos ao processo de Avaliação Institucional ocorrido na Unicamp (1991 e 1993), é fundamental levar em consideração dois aspectos essenciais. O primeiro deles é o de destacar que a Avaliação Institucional ocorrida nesta instituição, foi uma das várias vertentes de um projeto mais amplo chamado “Projeto Qualidade”. O outro aspecto é o fato de que os processos de avaliação sempre existiram nesta Universidade, no entanto, o ocorrido no início da década de 90, pode ser considerado o primeiro que organizou praticamente todos os processos existentes com uma determinada concepção de avaliação global.

Assim, dizer que a Avaliação Institucional proporcionou transformações para a Unicamp, sem fazer um estreito relacionamento entre este processo e o “Projeto Qualidade” é induzir à supervalorização deste primeiro em detrimento do segundo. Portanto, os limites e o alcance apresentados fazem essa correlação entre “Projeto Qualidade” e Avaliação Institucional.

Desta maneira, um grande benefício proporcionado pelo processo de Avaliação Institucional da Unicamp e que se estendeu a todo o Sistema Nacional de Educação Superior foi o de apresentar à comunidade acadêmica que a Avaliação Institucional podia funcionar e funcionava, e que esta Universidade havia concebido um projeto concreto com começo, meio e fim. Foi a primeira Avaliação Institucional que se iniciou com a auto-avaliação e se completou com a avaliação externa.

Com esta iniciativa, o Sistema Nacional de Educação Superior ganhava um modelo em resposta à aspiração já existente na comunidade acadêmica brasileira, além de ter se tornado um ponto de partida bastante interessante para o desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, que ficou conhecido como PAIUB.

Mas, o desenvolvimento deste processo de Avaliação Institucional dentro da Unicamp não foi tão participativo como se esperava, pois os resultados proporcionados poderiam ter sido melhores a partir de uma maior adesão dos professores, estudantes e funcionários, para promover uma ampla discussão a partir da multiplicidade de dados e informações coletadas. A participação foi mais intensa por parte dos responsáveis pela administração em algum nível, ou seja, de diretores, coordenadores de cursos, chefes de departamentos, além de evidentemente dos pró-reitores e reitoria. E que pode ser evidenciada nas seguintes falas dos entrevistados, que estão sendo denominados de U1, U2, U3 e U4:

A participação não foi tão universal ou geral como nós gostaríamos que fosse. Houve uma participação mais intensa dos responsáveis pela administração em algum nível, diretores, coordenadores de cursos, além evidentemente dos pró-reitores e próprio reitor, e também de chefes de departamentos, mas não capilarizou, ou seja, não desceu ao nível de cada um dos indivíduos, sejam professores, estudantes da Universidade, alguns poucos, pouquíssimos estudantes participaram.

[Entrevistado U1]

Internamente foram esses resultados; algumas pessoas se envolveram, outras não. [Entrevistado U2]

Com esta baixa participação da comunidade acadêmica no processo de Avaliação Institucional da Unicamp, somada à busca da Secretaria Nacional de Ensino Superior por um programa de avaliação ideal para ser desenvolvido em todo o país, visando analisar a qualidade do ensino dos cursos de graduação e o desempenho das IES e do sistema de ensino superior, tudo nos leva a interpretar que esta Universidade determinou o momento em que deveria ser desenvolvido o processo de Avaliação Institucional, em alinhamento com a necessidade já estabelecida pela Secretaria Nacional de Ensino Superior.

No entanto, o fato de esta Universidade ter desenvolvido o processo de Avaliação Institucional num momento de necessidade nacional por um novo programa de avaliação, em nada deprecia a importância que teve para o país e para a própria Universidade, uma vez que o modelo de avaliação desenvolvido buscava romper com uma tradição perversa que mostrava os problemas, as mazelas e não necessariamente transformava a realidade.

Assim, o modelo de avaliação adotado pela Unicamp visava substituir a antiga concepção por uma nova, com característica mais formativa, participativa, democrática, buscando o envolvimento de todas as instâncias da Universidade, na direção da transformação da cultura de avaliação punitiva que se encontrava incorporada na comunidade acadêmica em uma cultura emancipatória.

Mas, sem tirar o mérito da nova concepção de Avaliação Institucional, a própria Unicamp sentiu a dificuldade de desenvolver um processo com este novo formato, e pode ter ficado a impressão para a comunidade acadêmica de imposição, pelo fato desta Universidade ter determinado o momento de início, com pouca sensibilização da importância do seu desenvolvimento e de seus propósitos, o que pode ter proporcionado a baixa adesão ao processo.

Se por um lado a Avaliação Institucional contava com a baixa adesão da comunidade acadêmica, por outro a comissão que a conduziu contava com todo o apoio institucional necessário e gozava de autonomia plena, não existindo nenhum tipo de bloqueio ideológico ou de qualquer natureza. Tanto que não faltaram recursos humanos e físicos necessários para buscar o melhor desenvolvimento possível do processo de Avaliação Institucional, uma vez que o trabalho era grandioso, além de demandar longo tempo de dedicação. Sendo assim, a Universidade almejou resultados significativos para o aprimoramento da qualidade em todos os âmbitos universitários.

Outro grande benefício proporcionado pela Avaliação Institucional da Unicamp foi o de possibilitar uma série de discussões entre as áreas de ciências exatas, tecnológicas, humanas e biológicas, além das atividades interdisciplinares, o que promoveu um melhor autoconhecimento à Universidade como um todo e também fortalecimento das respectivas áreas. Conforme relatado pelos entrevistados:

A avaliação teria sido muito melhor se houvesse ampla discussão envolvendo professores, estudantes, funcionários, mas a participação não foi tão intensa; ela foi boa no nível daqueles que respondiam naquele momento por alguma área e tinham responsabilidades na gestão universitária, mas poderia ter sido maior. [Entrevistado U1]

Eu diria que o maior benefício dessa avaliação institucional foi proporcionar um melhor autoconhecimento para a Universidade como um todo. Que algumas Faculdades e Institutos foram solicitadas a pensar sobre alguns assuntos que para elas estavam mortos. E também promoveu uma série de discussões entre as áreas. Por exemplo, Engenharia que são seis, acabaram se reunindo para trocar algumas impressões e isso eu diria que foi o maior benefício do processo de Avaliação Institucional. [Entrevistado U2]

Essa oportunidade de reflexão se estendeu para as diversas faculdades e institutos que apresentavam uma imagem que estava aquém da expectativa da Universidade, bem como a de consolidação daquelas que tinham uma boa imagem. No entanto, é bastante provável que tiveram melhor aproveitamento dos resultados e tomaram iniciativas de mudanças, aquelas que mais se envolveram com o processo de Avaliação Institucional.

Já o aproveitamento dos resultados do processo pelas unidades internas da Universidade para reflexão coletiva e mudanças não atingiu as expectativas. Pode-se afirmar que o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional da Unicamp teve mais impacto externamente, com boa repercussão pelo Brasil e também em outros países latino-americanos, especialmente da América do Sul em detrimento da repercussão interna, ou melhor, dentro da própria Unicamp.

Durante o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional ocorreu o momento da auto-avaliação, sendo que as faculdades e institutos organizados por área de conhecimento e os departamentos responsáveis pelas atividades interdisciplinares puderam apresentar resultados que posteriormente seriam apreciados por avaliadores externos que também estavam organizados por área de conhecimento ou para averiguação das atividades interdisciplinares.

A partir desses resultados gerados pelas faculdades e institutos por área de conhecimento e pelos departamentos responsáveis pelas atividades interdisciplinares, além de visitas *in loco* aos diversos ambientes acadêmicos, administrativos e de extensão universitária, entrevistas, observações, entre outros, os avaliadores externos puderam emitir seus pareceres, cujos resultados demonstraram grande coerência com a auto-avaliação realizada.

Desse modo, a avaliação externa complementou muito bem o que havia sido preparado pela avaliação interna, salvo somente detalhes, mas que de modo geral é comum ocorrerem divergências, principalmente num processo tão abrangente e complexo como este desenvolvido pela Unicamp.

Porém, um fator que devemos considerar é que cada faculdade e instituto, quando isoladamente ou agrupadas por área de conhecimento, tinha uma mesma opinião e expectativa sobre determinado assunto que às vezes não convergiam entre as diversas áreas. Sendo assim, as comissões externas que foram organizadas por áreas, apontavam na direção que era percebida e geralmente convergente com o posicionamento daquela faculdade ou instituto numa determinada área.

Assim, nos é propiciado o posicionamento a partir da investigação de que pode ter ocorrido coerência entre os resultados da avaliação interna e externa, mas em alguns momentos não existiu concordância, ou melhor, a iniciativa de buscar articulação que permitisse consenso entre as diferentes áreas. Como pode ser percebida na fala dos entrevistados:

Eu acho que, da parte dos avaliadores externos, eles não tiveram muitas condições de fazer uma avaliação; eu acho que eles estavam mais deslumbrados do que fazendo uma avaliação. [Entrevistado U2]

Do ponto de vista dos avaliadores externos, eles sofreram este auto-constrangimento, porque não houve nenhum constrangimento por parte da instituição, mas eu não acho que nós estávamos tão bom assim; a gente tem muita coisa para arrumar. [Entrevistado U2]

Então não adianta fazer Avaliação Institucional se você não tiver um mecanismo para, a partir daí, estabelecer um plano de metas para dizer “nós temos um problema aqui e isso tem que ser resolvido”. Caso contrário, cada faculdade vai buscar a sua estratégia de solução e pode não ser a melhor. [Entrevistado U3]

Na ausência de articulação que permitisse o consenso entre áreas, além das iniciativas de ações para com os resultados serem deixadas aos interesses locais das faculdades e institutos, ocorreram providências que atenderam às necessidades locais, mas que deturparam as intenções institucionais anteriores.

Assim, vale a pena citar a contratação de professores (química, física, matemática) que poderiam ser aproveitados dentre aqueles já existentes no ciclo básico, uma vez articulado, apresentado o perfil ideal e expectativas das faculdades e institutos, mas que acabaram sendo incorporados diretamente ao quadro docente das engenharias.

Com o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional a Unicamp teve diagnósticos bastante significativos, que ficaram disponíveis aos interesses das faculdades e institutos de promoverem reflexões e mudanças a partir das recomendações apontadas. No entanto, a Universidade encontrava-se desprovida de planos de ações globais ou institucionais, que buscassem articulação entre as diversas instâncias e o envolvimento de todas as faculdades e institutos nesta transformação a partir dos dados resultantes.

Também é importante destacar que ocorreu uma mudança na reitoria após a conclusão do processo de Avaliação Institucional e que não existiu a continuidade do processo imediatamente, sendo que os dados gerados a partir desse processo não foram utilizados no estabelecimento de diretrizes institucionais, permanecendo por duas gestões e meia, sem que fosse retomado um processo tão abrangente como o desenvolvido nos anos de 1991 a 1993.

Para ilustrar, destacamos as seguintes falas dos entrevistados:

Eu acho que [a não continuidade] foi uma decisão do novo reitor da época. [Entrevistado U1]

Na verdade a comissão acabou achando que não deveria gastar energia com o processo, que ia perturbar muito o andamento de coisas normais que já estavam indo bem e não sei se a comissão em si chegou a esta conclusão, porque eu não me lembro de ter feito nenhuma reunião para chegar nesta conclusão. E assim, o processo foi morrendo devagarzinho, foi desestimulando, e depois ninguém falou mais nisso. Então morreu por aí, então não houve uma segunda avaliação, o que

permaneceu foi esse processo que eu estava te falando, que era de certa forma uma avaliação indireta, não se chama Avaliação Institucional, porque você não avalia a instituição diretamente, você avalia os docentes e o desempenho que é esperado deles. [Entrevistado U2]

A Avaliação Institucional passada [ocorrida entre 1991 e 1993], a Unicamp não se apropriou do projeto, tanto é que ela teve uma vez e se interrompeu durante praticamente duas gestões e meia. Gestão do Prof. Martins a Avaliação Institucional das unidades não andou, gestão do Prof. Ermano não andou, começou a andar na gestão do Prof. Brito a implantação da Avaliação Institucional vinculada ao planejamento estratégico, que está tendo continuidade agora na gestão do Prof. Tadeu. [Entrevistado U3]

Foi proporcionado um outro benefício para aqueles professores que participaram mais ativamente do processo de Avaliação Institucional da Unicamp, ocorrendo a elevação da consciência pedagógica, ou melhor, o compromisso para com a prática acadêmica de qualidade no percurso da formação emancipatória.

Com relação aos benefícios proporcionados à infra-estrutura da Unicamp é bastante complexa a sua contabilização (apontamento dos resultados quantitativos). No entanto, podemos caracterizar que o momento atual é de fartura, sendo que no final da década de 1980 e início dos anos 1990, a Universidade realizou grandes investimentos em suas estruturas físicas.

Isso nos remete à interpretação de que os ganhos obtidos pela Unicamp para com as questões infra-estruturais tiveram maior relação com os investimentos que faziam parte dos programas de ampliação da Universidade que se encontravam nos estágios finais, do que com o processo de Avaliação Institucional desenvolvido no início dos anos 1990.

Mas o que este processo proporcionou foi o apontamento dos aspectos favoráveis e desfavoráveis das instalações necessárias ao desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa, além de recursos físicos necessários para melhor oportunizar a extensão universitária.

Já as melhorias ocorridas nos projetos pedagógicos dos cursos tiveram maior relação com o “Projeto Qualidade” do que com o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional da Unicamp. Desse modo, as falas dos entrevistados evidenciam essa relação:

Mas sem dúvida o Projeto Qualidade fez com que as desigualdades entre as unidades da Universidade fossem reduzidas. [Entrevistado U2]

Então eu diria o seguinte: influenciou nos projetos pedagógicos dos cursos, influenciou, porque havia um processo de requalificação do corpo docente que passou a exigir que todos os docentes tivessem doutorado. Então os professores foram obrigados a se qualificar, se implantou a avaliação individual dos docentes a cada três anos e todos os professores tinham que se submeter independente do nível na carreira e submetem até hoje ao mesmo processo, com prêmios e penalidades. E quando você qualifica o corpo docente e tem um guarda-chuva chamado Projeto Qualidade, o projeto pedagógico melhora. [Entrevistado U3]

O “Projeto Qualidade” traçou diretrizes institucionais que se refletiram diretamente nos projetos pedagógicos dos cursos, por meio do desenvolvimento de um processo de requalificação docente que exigia que todos tivessem doutorado, através da implantação da avaliação individual dos docentes a cada três anos, além de outros aspectos a que esse projeto se propôs.

Neste aspecto, fica evidente que o “Projeto Qualidade” trouxe mais contribuições para os projetos pedagógicos dos cursos do que o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional.

No entanto, não podemos deixar de considerar que alguns apontamentos da Avaliação Institucional podem ter despertado a atenção de algumas faculdades e institutos para refletirem sobre a necessidade de melhoria nos projetos pedagógicos dos cursos, mas afirmar taxativamente que este processo trouxe contribuições significativas para a sua melhoria seria um ato de irresponsabilidade.

Com o “Projeto Qualidade”, a Unicamp teve um aumento muito expressivo, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos, nas seguintes instâncias universitárias:

- ✓ titulação dos alunos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado;
- ✓ melhoria nos conceitos de avaliação dos cursos pela CAPES;
- ✓ produção de trabalhos nos diversos veículos existentes, como por exemplo, livros, textos, congressos, entre outros;
- ✓ projetos e obras artístico-culturais;
- ✓ atendimento da área de saúde.

Assim, o “Projeto Qualidade” produziu efeitos que proporcionaram o crescimento da Unicamp enquanto Universidade de grande relevância social e que assume o papel legítimo de transformação da sociedade por meio de cidadãos conscientes que são formados por esta instituição educacional.

Portanto, o processo de Avaliação Institucional desenvolvido na Unicamp nos anos de 1991 a 1993, permitiu o estabelecimento de um novo paradigma de avaliação, mesmo com os percalços encontrados durante o percurso, pois constitui-se como extremamente complexo o seu desenvolvimento em uma Universidade tão grande e plural.

No atual momento encontra-se em vigência o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Unicamp faz a opção de não aderir a este modelo, uma vez que goza de autonomia e está diretamente vinculada ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

No entanto, por decisão do Conselho Universitário, a Unicamp afirma não ter aderido somente ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um dos instrumentos do SINAES, considerando que os demais instrumentos já são atendidos conforme solicitação de prestação de contas ou da apresentação dos resultados que são enviados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Já a atual concepção de Avaliação Institucional adotada pela Unicamp não difere muito do modelo anterior: o que foi acrescido é que o seu processo deve funcionar como um instrumento de gestão para o planejamento estratégico da Universidade, que deve subsidiar o estabelecimento de planos de metas, melhorias da qualidade educativa, além do estabelecimento dos projetos prioritários a serem implementados pela Universidade. Essa busca deve partir da condição de que só deve ser dado início ao processo após a sensibilização e pactuação com a comunidade acadêmica.

Para que seja possível o desenvolvimento da Avaliação Institucional como instrumento de gestão para a definição do planejamento estratégico, a Unicamp criou a Comissão de Planejamento Estratégico, também conhecida como COPEI, que é a responsável pela integração entre Avaliação Institucional e Planejamento Estratégico.

Para contextualizar, destacamos a seguinte fala de um entrevistado:

Mas vamos dizer que nesse processo como um todo, foi feita uma coleta de dados importante no seguinte sentido; como o planejamento estratégico priorizou algumas áreas, atividades e estão sendo alocados recursos financeiros para que essas atividades possam continuar a ser alavancadas, ter um encaminhamento dentro dos projetos que são encaminhados a COPEI. Uma vez aprovado, se necessitarem de recursos, vai ser feita uma avaliação desse novo transe e se é compatível o alocado naquela atividade para que possa alcançar os objetivos, mas tudo isso feito mediante projetos. [Entrevistado U4]

A COPEI é presidida pela vice-reitoria da Unicamp, conta com o apoio institucional e vem discutindo desde 2004, juntamente com todas as instâncias universitárias, a importância da Avaliação Institucional, tendo conseguido definir e aplicar o seu instrumento em acordo com a comunidade acadêmica.

A COPEI tem a previsão de consolidar os relatórios resultantes do processo de Avaliação Institucional ainda no primeiro semestre de 2006, juntamente com o estabelecimento do Planejamento Estratégico dessa Universidade.

Existe a previsão de que uma nova Avaliação Institucional se inicie no ano de 2007, dando continuidade à concepção adotada, que se alinha ao planejamento estratégico, buscando desta maneira além transformações significativas na Universidade, também promover uma nova imagem e cultura de avaliação.

CAPÍTULO VI

PUC-CAMPINAS: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, ALCANCE E LIMITES

Encontramo-nos diante de *alcances* e ao mesmo tempo de *limites* de um trabalho que diz respeito a todos nós. Não se trata de conceitos excludentes mas sim, complementares. Dar o devido valor ao material disponível sem perder de vista seus limites é a tarefa a realizar. Tarefa que implica uma série de desafios: trabalho individual e em grupos; focalizando disciplinas, cursos e áreas do conhecimento, assim como a Universidade como um todo. (BALZAN, na série acadêmica nº 14, página 16 – publicação própria da PUC-Campinas que visa disseminar os projetos desta Universidade e os conhecimentos científicos)

Até mesmo nos dias atuais, quando falamos em avaliação, a cultura que continua em evidência encontra-se atrelada à reação de apreensão, insegurança e até mesmo medo. Desta maneira, inicialmente não foi diferente com o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas no ano de 1997, pois a comunidade acadêmica e principalmente o corpo docente desconfiavam dos seus reais propósitos, uma vez que chagavam informações que uma empresa de fora estaria implantando e desenvolvendo o seu processo de avaliação.

A possível presença desta empresa à frente do processo de Avaliação Institucional gerou certo desconforto e, conseqüente, rejeição de grande parte dos docentes, pois a referida empresa não desfrutava da credibilidade e de condições políticas necessárias para manter uma relação de confiança mútua

entre avaliadores e avaliados, além de se tratar de um projeto que seria imposto de fora para dentro da Universidade. Como pode ser percebida na fala dos entrevistados, aqui denominados por P1, P2, P3 e P4:

Muitas vezes, certas informações desconstruídas ou errôneas chegavam à comunidade. Essas informações diziam que vinha uma firma de fora para fazer avaliação e disso a avaliação podia trazer uma série de complicações, principalmente ao quadro docente, questão de desemprego, enfim há um medo à avaliação. [Entrevistado P1]

Num primeiro movimento, quando existia uma empresa externa que ia fazer o processo e que não desfrutava de honestidade política, a comunidade rejeitou. [Entrevistado P4]

Assim, a PUC-Campinas redefiniu a condução da Avaliação Institucional colocando a sua frente a CAINST, sendo necessárias ações de retardamento do processo, buscando acalmar a comunidade sobre as intenções existentes, em tempo que os propósitos reais não pareciam claros, e durante o desenvolvimento recuperar a sua legitimidade e credibilidade perante as instâncias universitárias.

Porém, mesmo com o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas estando sob a responsabilidade da CAINST, não foi possível fazer mudanças significativas no seu formato, pois já se encontrava em boa parte configurado, privilegiando os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Como os membros da CAINST gozavam de respeito e confiança por parte da comunidade acadêmica, deu-se início ao trabalho de sensibilização demonstrando a necessidade e a urgência em desenvolver um processo de Avaliação Institucional para compreender a realidade e buscar uma identidade para esta Universidade.

Portanto, um dos benefícios proporcionados pela CAINST foi justamente o de mostrar, revelar à comunidade acadêmica, o sentido, o significado, a necessidade e a urgência de se desenvolver o processo de Avaliação Institucional nesta instituição com o projeto “Conhecer para Aprimorar”.

Mesmo tendo amenizado em boa parte este momento crítico de dúvidas e incertezas por parte da comunidade, que de um lado encontrava a desconfiança dos docentes e de outro a euforia dos discentes, o processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas que teve o apoio institucional, ainda enfrentou resistência por parte de algumas unidades na adesão ao projeto.

Assim ocorreu o desenvolvimento da primeira etapa do processo de Avaliação Institucional em meio a uma cultura de avaliação distorcida em relação àquilo que se pretendia, ou seja, vários questionários sendo inutilizados, as respostas enviesadas, apresentando atitudes de reclamação, denúncias e protestos pelos discentes, além da atribuição das maiores pontuações por parte dos docentes. Conforme relato dos entrevistados:

Num primeiro momento uma desconfiança dos docentes, num outro momento uma euforia dos discentes, dizendo “vamos fazer uma avaliação” como se fosse fazer uma revolução onde não ficaria pedra sobre pedra. Inclusive os questionários foram feitos no final de ano, numa época inadequada, época de entrega de notas, onde pode acontecer aí um certo mal estar entre professor e aluno, etc. Então houve, vamos dizer assim, num determinado momento essa tensão.
[Entrevistado P1]

Houve resistência por exemplo de muitos alunos que quiseram rasgar aqueles papéis, houve uma manifestação contrária. Até porque era um trabalho sigiloso, não era para fazer um ranking de professores.
[Entrevistado P2]

Na primeira o professor se dava nota muito alta e o aluno dava ao professor nota mais baixa, que esse confronto poderia ser até interessante. [Entrevistado P3]

Então houve sim um clima difícil na Universidade na época, e tivemos vários dados que foram inutilizados, várias respostas que foram enviesadas. No meu entender um processo muito caro, que foi feito com todo o cuidado de fazer chegar até o professor de uma forma sigilosa etc, mas pouco conseqüente na mudança... muita gente se avaliou com a maior nota... alunos colocavam a pior nota... vários instrumentos rasgados, rabiscados, denunciando, reclamando, protestando. Eu diria que foi o processo mais caro, economicamente dispendioso e o menos eficaz. [Entrevistado P4]

Essas posturas frente à primeira etapa do processo de Avaliação Institucional mostram com bastante clareza que, mesmo com a sensibilização da comunidade acadêmica pela CAINST, o clima existente no período de outubro de 1998 apresentava-se como uma grande oportunidade de mostrar para as unidades acadêmicas que mudanças significativas seriam necessárias no âmbito do ensino de graduação.

Mas a confiança da comunidade acadêmica para que entendesse o objetivo da Avaliação Institucional veio a se consolidar no momento em que a CAINST retornou os dados e os resultados para a comunidade acadêmica, mesmo não sendo muito tranqüilo o retorno, por mostrar as nervuras, os pontos nevrálgicos do processo.

No entanto, para retornar os resultados da primeira etapa, foi necessário o emprego de grande esforço por parte da CAINST, para que fizessem sentido e assim, a comunidade acadêmica pudesse planejar transformações. Isso se deu na primeira etapa cujo modelo teve predomínio das características quantitativas, gerando dificuldade de interpretação e na elaboração de relatórios qualitativos.

Assim, transpareceu a real proposta da CAINST, que tinha como foco para o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional, o ensino da graduação, ou seja, buscava-se despertar nas unidades acadêmicas da PUC-Campinas a necessidade de novas formas de pensar e agir em razão da qualidade educacional de excelência.

Já a segunda etapa do processo de Avaliação Institucional desenvolvido na PUC-Campinas a partir do ano 2000, privilegiou um modelo com características mais qualitativas do que quantitativas, proporcionando, desta maneira, maior facilidade na interpretação das aspirações dos discentes e a necessidade existente de maneira muito mais prática. Para contextualizar, destacamos a seguir a fala de um entrevistado:

Na segunda etapa a fala do aluno teve uma força bastante grande e foi muito importante, porque aí sim você conseguia perceber as aspirações dos alunos, conseguia perceber se o curso satisfazia essas aspirações, se essas aspirações estavam voltadas muito ao mercado de trabalho com a formação de um profissional mais consciente nos dias de hoje.
[Entrevistado P3]

O projeto “Conhecer para Aprimorar” cujo foco foi a qualidade do ensino de graduação, não contemplou diretamente outras dimensões, mesmo sendo considerado um processo de Avaliação Institucional, mas acenou para os aspectos de que havia a necessidade de fomentar pesquisa na Universidade e também de revisar os projetos pedagógicos dos cursos, além de atentar para uma infra-estrutura condizente com a busca da qualidade no ensino de graduação. Isso pode ser percebido pelas seguintes considerações dos entrevistados:

Essa avaliação, esse trabalho de avaliação veio ao encontro a esse trabalho realizado na década de 1980 na Universidade e encontrou certa fermentação positiva nas unidades, aquelas que principalmente abraçaram o projeto pedagógico com um trabalho nas unidades. Eu cito

por exemplo, Filosofia que foi o primeiro curso a implantar o projeto pedagógico, cito alguns cursos de humanas, alguns cursos da área de saúde e outros que não tiveram essa oportunidade de abraçar o projeto pedagógico com a Avaliação Institucional foram assim quase que convidados a retomar o projeto pedagógico. [Entrevistado P1]

Nesse momento eu diria que esta avaliação fez um diagnóstico no aspecto do ensino, mas acenou para outros aspectos, que aí que é a validade. [Entrevistado P1]

Então, o que a gente consegue perceber, é que muitos diretores que precisavam estar por dentro do trabalho do projeto pedagógico não fizeram parte da elaboração deste projeto, e os professores também, em grande parte, desconheciam o Projeto Pedagógico de sua unidade. [Entrevistado P3]

Nesse sentido, o processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas coordenado pela CAINST recebeu a incumbência da equipe diretiva da Universidade de diagnosticar o ensino de graduação, sendo dada autonomia nesta área específica. Mas as instâncias superiores da Universidade consideravam que ainda não era o momento oportuno para o processo avançar nas áreas de pesquisa e extensão.

O desenvolvimento do processo também proporcionou um outro benefício, que está estreitamente relacionado com a razão de existir de uma Avaliação Institucional, que é a problematização em que foram apresentados os pontos frágeis que afetavam diretamente o ensino de graduação da Instituição.

Apontou também para a necessidade de sensibilizar a comunidade a assumir o compromisso com a qualidade de ensino, voltando o olhar para a sala de aula, para a metodologia, para a avaliação, para o ensino que contemplasse a formação do homem em contrapartida ao viés excessivamente mercadológico.

Nas duas etapas do processo de Avaliação Institucional, tanto em 1998 como em 2000, a CAINST buscou realizar a socialização dos resultados junto às unidades acadêmicas, por intermédio das comissões locais. No entanto, o envolvimento das unidades acadêmicas não foi homogêneo e, conseqüentemente, aquelas que incorporaram os resultados obtidos nas suas atividades de reflexão coletiva, de replanejamento, sem dúvida se beneficiaram bastante.

Para ilustrar, destacamos as falas de dois entrevistados:

Esperava resultados melhores, pela divulgação que nós fizemos pelas séries acadêmicas 12, 14 e 15, pelas palestras e reuniões que nós fizemos; eu esperava que tivesse mais efeito sobre o ensino.
[Entrevistado P2]

A grande dificuldade foi a questão da divulgação desses dados, que nós fizemos por meio da série acadêmica, no total de três, que trataram somente da Avaliação Institucional, dos dados e de como trabalhar esses dados; este foi um ponto bastante importante, como é que a gente deveria ler e trabalhar esses dados dentro de cada unidade. Mas esse trabalho da Série Acadêmica, nós ficamos sabendo posteriormente que em algumas unidades isso estava engavetado. E outras divulgaram, checaram, mostraram os gráficos. Essa foi uma dificuldade: fazer os dados chegarem nas unidades e de serem trabalhados. [Entrevistado P3]

Esses benefícios se estenderam aos projetos pedagógicos dos cursos das unidades acadêmicas que mais se envolveram com o processo de Avaliação Institucional. Entre eles podemos mencionar os cursos de Filosofia, Serviço Social, Odontologia, Enfermagem, Nutrição e Medicina. O desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional veio ao encontro do trabalho de construção coletiva e cooperativa realizado na década de 80 do século passado, com os projetos pedagógicos dos cursos da PUC-Campinas.

Portanto, os benefícios do processo de Avaliação Institucional para com os projetos pedagógicos dos cursos apresentaram-se de três formas: primeira, de fortalecer e animar as reflexões daquelas unidades que tinham o projeto como parte fundamental na sua história enquanto instrumento de condução de suas atividades e formação do homem; segunda, de ter despertado aquelas unidades que estavam acomodadas; terceira e última forma, mostrar para as unidades que não se importavam com o projeto pedagógico, que era preciso retomar sua reflexão e afirmar a importância de desenvolvê-lo e aprimorá-lo continuamente.

Para melhorar a qualidade no ensino de graduação, se tornou fundamental rever os projetos pedagógicos e refletir coletivamente sobre a formação condizente com a atual realidade, evitando servir somente aos interesses mercantis, mas buscando a autonomia e emancipação enquanto cidadãos mais conscientes das relações de poder e seus interesses.

Outro aspecto que se tornou necessário ser levado em consideração pela Avaliação Institucional foram as questões infra-estruturais, cujas condições afetavam diretamente a qualidade pretendida nos cursos. Assim, a CAINST percebeu a necessidade de acenar para as questões que apresentavam as condições das salas de aula, iluminação, ventilação, bibliotecas, laboratórios, dentre outros. A abordagem desses aspectos infra-estruturais permitiu que os alunos pudessem apontar quais deles influenciavam as condições de operação do ensino de graduação da PUC-Campinas.

Com os apontamentos dos alunos foi possível identificar que os itens que mais se destacavam como parte de suas reivindicações eram as melhorias da acústica, da iluminação e da ventilação das salas de aula, sendo que os referidos posicionamentos foram apresentados pela CAINST às diversas unidades acadêmicas. A transcrição de falas dos entrevistados evidencia essas reivindicações:

Se quisesse melhorar a Universidade rapidamente deveria atuar em três itens que seria de fácil mudança: acústica, iluminação e ventilação.
[Entrevistado P2]

Então de alguma forma a gente falava da questão da infra-estrutura e a questão da infra-estrutura, pelo que nós vimos, era uma coisa simples: era melhoria de prédio, era melhoria de condições de iluminação, de ventilação, eram coisas relativamente simples que os alunos pediam. E bastante laboratório e biblioteca. [Entrevistado P3]

No entanto, não só estes aspectos infra-estruturais foram melhorados; também ocorreu a ampliação e criação de novos espaços aos alunos e professores, de modo a permitir boas condições para o desenvolvimento das atividades de ensino, bem como as práticas de pesquisa e de extensão.

Desta forma, podemos considerar que o processo de Avaliação Institucional tenha sido um dos fatores responsáveis pela mudança ocorrida na infra-estrutura da PUC-Campinas. Mas também devemos levar em consideração que as avaliações externas vigentes nesse período impunham exigências de fora para dentro e seu impacto repercutia imediatamente nos conceitos dos cursos.

Portanto, as mudanças ocorriam mais em função de uma ação devolutiva aos anseios de um modelo externo que ranqueava, classificava e portanto “determinava” os melhores com uma lógica essencialmente mercadológica, do que pelo desenvolvimento de um processo interno de autoconhecimento que fizesse um verdadeiro sentido para a comunidade Universitária.

Outro grande benefício proporcionado pelo processo de Avaliação Institucional ao ensino de graduação da PUC-Campinas foi o de sensibilizar o corpo docente da Universidade para a importância e necessidade de os educadores se capacitarem continuamente, ou seja, de repensarem suas práticas. As falas dos entrevistados exemplificam essa necessidade.

Que na medida em que o professor entendeu que o ensino não é um ensino metafísico, um ensino neutro, um ensino isolado do real, mas que a educação é contextualizada, ela é emergente de um contexto social e que ele é o primeiro pesquisador da sua própria prática. Então os núcleos de pesquisa começaram fomentar a participação em congressos, a participação em encontros de formação, enfim eu acho que foi um grande benefício esta questão. [Entrevistado P1]

Eles mudaram a cabeça deles na maneira de encarar a docência. Eu acho que essa é uma forma válida, consequência deste trabalho. [Entrevistado P2]

Motivados por esta sensibilização, boa parte dos docentes começaram a indagar sobre a maneira pela qual encaravam a docência, permitindo assim, uma abertura consciente de que cada docente deve ser o primeiro pesquisador de sua própria prática e, assim, compreender que educação é emergente de um contexto social que não deve estar isolado do real.

Durante o desenvolvimento do processo na PUC-Campinas, foi discutido e refletido junto aos diretores e professores de diversas unidades acadêmicas o perfil necessário aos docentes para uma significativa transformação da Universidade. A matriz do corpo docente ideal, e mais do que isso, uma que realmente fosse possível, foi apresentada a aproximadamente 200 pessoas entre membros da direção e professores da instituição que a legitimaram e estavam dispostos a reorganizar, replanejar a Universidade nas frentes administrativas, acadêmicas e políticas em função dessa proposta.

A partir da necessidade identificada, surgiu o curso de especialização, de capacitação pedagógica do corpo docente universitário, no qual aproximadamente 50 professores da PUC-Campinas se inscreveram, com aulas que aconteceram duas vezes por semana, por dois anos, como uma primeira iniciativa para a transformação desejada.

No entanto, este foi o primeiro e único curso oferecido, uma vez que não houve continuidade, mesmo tendo sido apresentada a proposta aos membros da direção da Universidade de que em cerca de 8 a 9 anos praticamente todo o corpo docente teria se beneficiado dessa capacitação pedagógica.

A PUC-Campinas viveu neste momento da Avaliação Institucional um clima de efervescência, onde cada vez mais ocorria o comprometimento dos diretores, que através do Fórum de Diretores, debatiam e refletiam sobre os dados fornecidos pelo processo enquanto instrumento estratégico de revisão das unidades acadêmicas.

Porém, a utilização significativa dos resultados do processo de Avaliação Institucional pelas unidades acadêmicas não foi homogênea, ou seja, algumas unidades simplesmente engavetaram esses dados de modo que não chegaram à comunidade acadêmica. Este fato mostra a dificuldade em realizar um processo democrático e emancipatório, onde a punição na realidade são os prejuízos causados pela própria unidade acadêmica, pelo fato de o modelo adotado pela Universidade para a avaliação institucional não ser punitivo.

Deve-se destacar também que, apesar de a reitoria ter enviado às unidades acadêmicas o Ofício-Circular nº 62/99, de 28 de setembro de 1999, ressaltando a importância de refletirem sobre os dados do processo de Avaliação Institucional e de agilizarem possíveis ações, fica evidente que não existiu uma estratégia de acompanhamento por parte da Universidade.

Se a Avaliação Institucional deve proporcionar mudanças nas defasagens ou deficiências existentes nas atividades institucionais, não deveria existir desenvolvimento de processos que ocorressem desvinculados e desarticulados do estabelecimento de diretrizes institucionais e de planos de ações.

Se por um lado, o volume de dados e informações gerados pela CAINST foi muito grande, por outro lado, apenas uma pequena parte foi utilizada pela

instituição. Além disso, os resultados provenientes do processo ocorrido na PUC-Campinas nunca foram utilizados para o estabelecimento de diretrizes institucionais.

A CAINST era uma comissão bastante pequena, que começou suas atividades de maneira artesanal, uma vez que no início não contava com sala própria, recursos materiais, além da dificuldade de horas disponíveis para o desenvolvimento do processo pelos seus integrantes.

Com o passar do tempo estas dificuldades foram sendo superadas, mas nunca a ponto de que essa comissão pudesse funcionar plenamente e com dedicação exclusiva para o desenvolvimento do processo. Portanto, mesmo com essas dificuldades, a CAINST possibilitou resultados grandiosos para a PUC-Campinas, pois se no presente existem avanços nas políticas de pesquisa e extensão, foi porque em determinado momento houve questionamentos sobre o ensino que vinha sendo praticado.

Mas em 14 de dezembro de 2003, ocorreu a destituição da CAINST, provavelmente porque os membros diretivos da PUC-Campinas julgaram que aquilo que vinha sendo feito até então não era mais o caminho a ser percorrido para a transformação do futuro dessa Universidade.

Juntamente com essa destituição veio o rompimento das demais etapas do processo a serem desenvolvidas, cuja previsão se estendia até o ano de 2007, quando as demais instâncias universitárias seriam contempladas, fechando por completo o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional com o projeto “Conhecer para Aprimorar”.

Com a destituição da Comissão de Avaliação Institucional (CAINST), foi instituída uma nova comissão, por meio da Portaria PUC nº 072/04, chamada Comissão Própria de Avaliação (CPA), que passou a contar com novos integrantes e que é responsável por conduzir o novo processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas, em conformidade com a Lei 10.861/2004, que

estabelece o novo modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, também conhecido como SINAES.

Assim, a CPA construiu a nova proposta de Avaliação Institucional da PUC-Campinas em conformidade com as exigências do SINAES, durante o período de outubro de 2004 a março de 2005, tendo sido esta aprovada pelo INEP/MEC, por meio do CONAES.

O desenvolvimento da nova proposta pela CPA contou com o apoio do Núcleo de Apoio à Avaliação e Qualificação²⁰ (NADAQ), do Departamento de Planejamento e Organização (DPLAN) e de parte das equipes de trabalho das pró-reitorias da Universidade.

Portanto, sob liderança da CPA foi elaborado o Programa de Auto-Avaliação (PROAVI) da PUC-Campinas, que conta com 106 propostas com previsão de se desenvolverem entre os anos de 2005 e 2006, conforme mencionado no *“CADERNO DE AVALIAÇÃO: As experiências de auto-avaliação da PUC-Campinas”*.

Desta forma, os resultados que serão proporcionados, bem como sua relevância para a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e sua comunidade, só poderão ser apontados no futuro, quando atingido o desenvolvimento completo deste novo processo de Avaliação Institucional.

²⁰ “Criação do Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento da Avaliação e Qualificação Institucionais – NADAQ, por Portaria do Reitor (Portaria PUC nº 093/04 de 20 de outubro de 2004) como área de suporte, junto ao DPLAN, com a atribuição principal de apoiar e assessorar os setores internos da Universidade e a CPA, dando-lhes suporte técnico e teórico-metodológico na implementação de processos de melhoria da qualidade e de atividades de avaliação” (Cadernos de Avaliação PUC-Campinas nº 2, 2005, p.25)

CAPÍTULO VII

ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNICAMP E PUC-CAMPINAS

Comparar é um desafio que significa analisar uma realidade que se encontra fortemente permeada por questões histórico-culturais. (AGUILAR, 2000, p. 3)

Os elementos definidos neste estudo comparativo buscam proporcionar uma visão sintética, porém orgânica dos processos de Avaliação Institucional desenvolvidos pela Unicamp e PUC-Campinas, além de permitir uma análise qualitativa dos aspectos apresentados, contextualizando os fenômenos ocorridos dentro destas Universidades.

Assim, buscamos desenvolver este estudo a partir do resgate da historicidade dos processos que foram apresentados anteriormente e sintetizados pelos seus elementos principais, com a perspectiva de preservar a singularidade de cada um dos modelos utilizados pelas duas Universidades.

Ao explorarmos os elementos de comparação, devemos abordar a questão da dependência, ou melhor, levar em consideração que as Universidades vinham sofrendo pressão por parte da comunidade – mobilizada e influenciada pela imprensa e pelos interesses do sistema – para que prestassem contas de sua qualidade e de sua importância para a sociedade.

Assim, não é de menor importância considerar que os movimentos mercantis e a pressão sofrida pelas Universidades no início da década de 1990

fizeram com que se organizassem na elaboração de seus próprios modelos de Avaliação Institucional, visando com esta iniciativa não distorcer suas expectativas e nem submeter as instituições de ensino superior a modelos impostos de fora para dentro que fugissem de seus interesses.

Sendo assim, a Unicamp e a PUC-Campinas desenvolveram seus processos de Avaliação Institucional em períodos, com formatos e repercussão totalmente distintos, conforme os tópicos aqui considerados para análise:

1. Projetos
2. Abrangência dos projetos
3. Desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional
4. Exame, Programa ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período dos projetos
5. Propostas não desenvolvidas
6. Repercussão dos projetos
7. Adesão ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
8. Alcance e limites dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas

1. Projetos

Partiremos da consideração de que tanto a Unicamp como a PUC-Campinas desenvolveram seus processos de Avaliação Institucional a partir da elaboração de projetos que definiram quais eram os objetivos ou propostas que cada uma destas Universidades tinham como expectativa de serem alcançados e que, conseqüentemente, propiciassem transformações significativas nas suas práticas.

Desta forma, as propostas da Unicamp para com o desenvolvimento do “Projeto Qualidade” que ocorreu entre os anos de 1991 e 1993 foram as seguintes:

1. Superar as falsas dicotomias tão perniciosas à qualidade das atividades universitárias, quais sejam ensino versus pesquisa, formação versus informação, graduação versus pós-graduação, pesquisa pura versus pesquisa aplicada, etc.
2. Sistemático incentivo à formação acadêmica dos jovens professores, visando à realização de seu doutoramento.

3. Doutoramento como condição mínima necessária para o ingresso na carreira docente da Unicamp, a exemplo do que acontece nas universidades internacionalmente reconhecidas.

4. Visando a qualidade do ensino e da pesquisa, criou-se uma Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (CADI) com a participação de docentes de todas as unidades, cujo papel tem sido fundamental na qualificação dos procedimentos e na identificação do mérito acadêmico no âmbito do corpo docente. (VOGT, 1994, P.23-24)

Já o objetivo da PUC-Campinas para com o desenvolvimento do “Projeto Conhecer para Aprimorar” que ocorreu entre os anos de 1997 e 2004, em duas etapas, sendo que a primeira ocorreu de 1997 a 1999 e a segunda de 2000 até 2004, foi o seguinte:

Diagnosticar aspectos que indicavam pontos favoráveis e desfavoráveis no ensino de graduação vigente na Instituição, e oferecer um leque de opções para que pontos considerados como desfavoráveis fossem passíveis de superação (BALZAN, 2003, p.149)

Analisando as propostas mencionadas, já podemos perceber que o processo de Avaliação Institucional da Unicamp foi desencadeado a partir de um projeto, cuja proposta abrangia diversos aspectos a serem transformados dentro desta Universidade. Esta focalização nos propósitos oportunizou o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional, o qual constituía um instrumento abrangente e integrado que buscava o atendimento das expectativas definidas no projeto.

O projeto desenvolvido pela PUC-Campinas foi concebido para desencadear o processo de Avaliação Institucional dentro da Universidade, na expectativa de transformar aspectos que seriam identificados como desfavoráveis, e consolidar os aspectos favoráveis no ensino da graduação.

Visando ao melhor desenvolvimento da Avaliação Institucional que foi instaurada dentro destas Universidades, foram atribuídas a responsabilidade e a autonomia na condução dos processos para comissões de avaliação, que na Unicamp foi chamada de Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional

(CADI) e na PUC-Campinas foi chamada de Comissão de Avaliação Institucional (CAINST).

Também constitui-se como fundamental a identificação do público que participou do processo de Avaliação Institucional realizado na Unicamp e PUC-Campinas, no quadro que segue abaixo:

Quadro 8: Participantes dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas

	Unicamp	PUC-Campinas
Público participante	1991 a 1993: Alunos, professores, coordenadores e diretores, sendo todos estes da graduação e pós-graduação, além de chefes de departamentos, pró-reitores e reitoria.	1997 a 1999 - 1ª etapa: alunos e professores, sendo todos estes da graduação. 2000 a 2004 - 2ª etapa: alunos do penúltimo e último ano dos cursos de graduação.

Assim, a participação no processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas na sua primeira etapa, ocorrida entre os anos 1997 e 1999, foi de 17.979 alunos e 1065 professores. Já a segunda etapa, ocorreu entre os anos 2000 e 2004, e contou com a participação de 8.334 alunos de 38 cursos de graduação.

Podemos perceber, a partir da análise do processo desenvolvido na Unicamp, que a participação dos alunos apresentou-se com pequena intensidade, uma vez que o modelo de Avaliação Institucional adotado privilegiou que os dirigentes das faculdades e institutos conduzissem os trabalhos de maneira autônoma. Sendo assim, o momento oportunizado aos alunos ocorreu quando as comissões externas realizaram visitas *in loco* e fizeram abordagem com alguns deles.

Já na PUC-Campinas, os alunos tiveram um envolvimento intenso, pois a proposta visou identificar a satisfação, carência e expectativa deste público para com os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos nesta Universidade.

Também devemos nos atentar para o fato de que tanto os processos desenvolvidos na Unicamp como na PUC-Campinas não oportunizaram o envolvimento dos funcionários, mesmo sendo considerado institucional.

2. Abrangência dos processos

Com a definição das propostas de desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas e também pela sua realização, ficou evidente a abrangência que envolveu as duas propostas.

A Unicamp desenvolveu seu processo de Avaliação Institucional abarcando aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja, desenvolvendo um processo abrangente, integrado e também bastante complexo.

No caso da PUC-Campinas, foi desenvolvido um processo de Avaliação Institucional que teve como foco o ensino, sendo que a pesquisa e a extensão não estavam dentro da proposta inicial do projeto. Assim, os membros da direção da Universidade consideraram que o momento não era oportuno para abranger a pesquisa e a extensão, mas é importante ressaltar que a comissão que desenvolveu o processo de Avaliação Institucional na Universidade desfrutava de condições técnicas e principalmente política para a realização deste trabalho, além de terem ocorrido apontamentos para outras dimensões no desenvolvimento do processo.

Portanto, podemos pressupor que a definição da abrangência do projeto foi realizada em decorrência de as universidades públicas, de modo geral, enfatizarem a pesquisa (cultura de pesquisa), além do ensino e extensão, enquanto que as particulares, de modo geral, dão pouca ênfase à pesquisa e à extensão, centrando a atenção nas atividades de ensino (cultura de docência).

Sendo assim, as universidades particulares buscam desenvolver um ensino que permita a autonomia na área do conhecimento em específico, mas que geralmente não visam preparar pesquisadores ou cientistas.

Já as universidades públicas buscam oportunizar uma formação que prioriza o preparo de pesquisadores, uma vez que consideram que a pesquisa é essencial para ampliação e consolidação das diversas áreas do conhecimento e conseqüentemente da transformação da sociedade.

3. Desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional

A fim de melhor explorarmos como foi o processo da Avaliação Institucional desenvolvido pela Unicamp e pela PUC-Campinas, vamos dividir nossa análise dos processos nos seguintes itens: etapas e instrumentos utilizados, dificuldades de recursos para operacionalização e socialização dos resultados.

Para facilitar o entendimento, vamos apresentar o quadro, que permite a visualização, de modo sintético, de como foram desenvolvidas as etapas do processo de Avaliação Institucional das duas Universidades e os instrumentos utilizados na auto-avaliação, para posteriormente mencionar nosso posicionamento.

Quadro 9: Etapas e instrumentos do processo de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas

	Unicamp	PUC-Campinas
Etapas do processo:	1991 a 1993: a) Diagnose e auto-avaliação; b) Avaliação por comissões externas; c) Parecer das comissões externas e considerações sobre os pareceres das comissões externas pelas Faculdades e Institutos.	1997 a 1999 - 1ª etapa: a) Auto-avaliação; b) Socialização dos resultados. 2000 a 2004 – 2ª etapa: a) Auto-avaliação; b) Socialização dos resultados.
Instrumentos utilizados para a auto-avaliação:	1991 a 1993: a) roteiro de auto-avaliação. b) relatório anual de atividades de unidade; c) Relatórios dos cursos de pós-graduação; d) Avaliações da Capes e CCPG; e) Quadro docente, respectiva qualificação e regime de trabalho f) Catálogo de cursos; g) Distribuição de carga didática (CCG e CCPG) h) Dados quantitativos fornecidos pela DAC.	1997 a 1999 - 1ª etapa: Questionário aplicado a professores e alunos. 2000 a 2004 - 2ª etapa: Questionário aplicado aos alunos.

A Unicamp desenvolveu o seu processo de Avaliação Institucional em três etapas, sendo que, para a realização da primeira etapa, foi disponibilizado um roteiro que definia os aspectos que seriam contemplados. No entanto, cada unidade teve liberdade para elaborar seus textos, que deveriam estar em acordo com as suas realizações e também em conformidade com as propostas da CADI, além de entregar outros documentos que foram instrumentos de auto-avaliação.

Assim, após terem concluído esta etapa em acordo com a proposta da CADI, foi oportunizado que comissões externas realizassem a avaliação dos documentos, além de visitas *in loco*, para posteriormente, e já na terceira etapa, emitirem parecer para as unidades – e também por área de conhecimento -, que tiveram a oportunidade de se manifestar sobre os pareceres.

Já a PUC-Campinas elaborou questionários nas duas etapas que foram desenvolvidas, após consultar as unidades acadêmicas, visando compreender quais eram as carências, satisfações e expectativas do corpo discente e docente na primeira etapa, e do corpo discente do penúltimo e último ano de curso na segunda etapa, para com o ensino de graduação que estava sendo ofertado por esta Universidade, como auto-avaliação.

No que se refere às dificuldades de recursos para a operacionalização do processo, podemos afirmar que a Unicamp não teve dificuldade, mas a PUC-Campinas teve inúmeras dificuldades que gradativamente foram sanadas, mas, mesmo chegando ao final da segunda etapa do processo de Avaliação Institucional, ainda não atendia à plenitude das necessidades.

Posteriormente à aplicação dos questionários e à tabulação dos dados, os resultados foram socializados para a comunidade acadêmica da PUC-Campinas, a fim que esta realizasse reflexões a partir do que tinha sido diagnosticado.

A Unicamp realizou a socialização dos resultados obtidos por meio dos pareceres finais apresentados pelas comissões externas de avaliação. Também foram publicados alguns artigos em periódicos, visando divulgar o processo para a comunidade. Posteriormente ao desenvolvimento do processo, foi organizado²¹ e publicado o livro intitulado “Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados”, em 1994, pela própria editora desta Universidade.

Já a PUC-Campinas socializou os resultados desse processo após a conclusão da primeira etapa (1997 a 1999) por meio do *V Seminário sobre Currículo Tema: Avaliação Institucional*, realizado na PUC-Campinas e de publicação na Série Acadêmica nº 12, com artigos de autoria dos membros da CAINST e demais convidados da comunidade acadêmica. Já a segunda etapa foi socializada por meio de exposição da CAINST para as comissões locais e unidades acadêmicas, pelas Séries Acadêmicas nº 14 e 15 e pelos encontros

²¹ Organizado pelo Prof. Dr. José Dias Sobrinho

nas faculdades com participação dos membros da CAINST, do corpo docente e administrativo.

4. Exame, Programa ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período dos projetos

Com relação ao exame, programa ou sistema nacional de avaliação da educação superior que estava em vigência no período em que a Unicamp (1991 a 1993) e a PUC-Campinas (1997 a 2004) desenvolveram seus processos de Avaliação Institucional, podemos apresentar o seguinte quadro:

Quadro 10: Exame/Programa/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas

	Unicamp	PUC-Campinas
Exame/Programa/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior vigente no período	1991 a 1993: Nenhum	1997 a 1999 - 1ª Etapa: ENC e PAIUB 2000 a 2004 - 2ª Etapa: ENC, PAIUB e a partir de abril de 2004 SINAES

Entre os anos de 1990 e 2004, tivemos três concepções de Avaliação Nacional na educação superior que se intitulavam como programa (PAIUB), exame (ENC) e sistema (SINAES), sendo que os dois primeiros registraram suas passagens e tinham propósitos distintos. A última concepção continua em vigência e têm sido vista com muita expectativa pela comunidade acadêmica.

Entretanto, neste momento torna-se essencial o resgate, mesmo que sintético, dessa história recente, de modo a facilitar nossa proposta de comparação. No início da década de 1990, a Secretaria Nacional de Ensino Superior estava concebendo um programa e com a experiência bem sucedida do processo de Avaliação Institucional da Unicamp, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve parte do seu formato baseado no modelo desta Universidade.

Assim, entre 1993 e 1994, o Programa Nacional havia sido criado conforme as aspirações da comunidade acadêmica que vislumbrava a possibilidade de garantir às instituições de ensino superior a autonomia, não aquela obtida perante os órgãos responsáveis, mas a ideológica, que contava com o apoio de uma parte da comunidade acadêmica que ainda resistia à lógica mercantil que se proliferava.

Também aparece de forma implícita no percurso realizado para a realização desta pesquisa, o fato de que o PAIUB não interessava mais para alguns grupos hegemônicos que constituíam o comando diretivo de algumas instituições educacionais de ensino superior particulares e públicas. Sendo assim, seu desaparecimento não pode ser atribuído somente aos interesses mercantis.

Já a partir de 1995, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), defendido pelos neoliberais e também pelos empresários da educação que aparentemente estavam mais interessados em ranquear as instituições com exames pontuais, buscando promover mercadologicamente as “melhores” com exigências que em boa parte não faziam sentido a prática e expectativa das Universidades. Mas atendiam plenamente aos interesses do mercado que buscava instituições de ensino superior que formassem profissionais para sua hegemonia e contínua solidificação, mesmo que estes “novos profissionais” não tivessem uma formação humana e ética que faz parte das aspirações sociais das Universidades que efetivamente se preocupam com a formação do homem.

O Exame Nacional de Cursos não se resumiu somente num exame, mas sua concepção foi tão inconsistente que os demais instrumentos existentes não se complementavam, e desta forma não existia uma articulação para a definição de conceitos para as instituições de ensino superior a partir de um todo analisado. Também é verdade que o PAIUB continuou vigorando até o ano de 2004, mas sem força e aparentemente com “ausência de interesse político” que visou induzir seu enfraquecimento e futuro desaparecimento.

As instituições de ensino superior que buscavam, no período de 1995 até março de 2004, desenvolver seus próprios processos de Avaliação Institucional como o caso da PUC-Campinas, tiveram que enfrentar também a dificuldade de provar à comunidade acadêmica o que se pretendia fazer com aquelas informações, uma vez que o que fazia parte da cultura daqueles que estavam sendo avaliados era o modelo externo predominante (ENC) que não era considerado como emancipatório.

Em abril de 2004, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que, contando com a adesão obrigatória e não mais voluntária, vem se apresentando como um modelo que busca de forma articulada e sistêmica realizar a compreensão global da instituição de ensino superior, mas respeitando a identidade e os valores definidos por cada uma destas.

5. Propostas não desenvolvidas

Dentro das propostas existentes para serem desenvolvidas pela Unicamp, consta que três delas deixaram de ser realizadas no período em que ocorreu o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional desta Universidade, sendo as seguintes:

- ✓ Avaliação bienal dos cursos e disciplinas por professores e alunos (avaliação do desempenho docente na sala de aula);
- ✓ Avaliação feita por empregadores;
- ✓ Avaliação feita por egressos.

No caso da PUC-Campinas, existiam propostas de avaliar a Reitoria, Pró-reitorias, Comissões para o Ensino de Graduação e para o Ensino de Licenciatura, assim como a própria Comissão de Avaliação Institucional que se encontram dentro do prazo por terem sido consideradas que seriam avaliadas ao longo de 2003 a 2007. No entanto, com a destituição da CAINST é pouco provável que a Comissão atual dê continuidade a este trabalho.

Isso nos mostra a importância de repensar os projetos continuamente, pois às vezes é necessário o estabelecimento de novas diretrizes institucionais, o que relega propostas anteriores à reformulação, uma vez que não atendem mais às novas expectativas e necessidades que são geradas diariamente.

6. Repercussão dos projetos

A repercussão dos processos de Avaliação Institucional desenvolvidos pela Unicamp e pela PUC-Campinas pode ser considerada significativa. No entanto, cada uma atingiu níveis diferentes.

O processo desenvolvido na Unicamp teve grande repercussão nacional, que pode ser atribuída ao fato de o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) ter adotado em parte seu formato, além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ter muitas semelhanças com este modelo de Avaliação Institucional.

Mas a repercussão do processo desenvolvido por esta Universidade vai além, pois alguns países latino-americanos solicitaram a apresentação deste modelo de avaliação praticado na Unicamp.

Mesmo tendo alcançado uma grande repercussão nacional e internacional, o processo de Avaliação Institucional desenvolvido na Unicamp recebeu pouco apoio interno, isto é, das faculdades e institutos da própria Universidade.

Com relação ao processo da PUC-Campinas, a repercussão foi mais restrita ao âmbito nacional, mas tornou-se referência na área do conhecimento da Avaliação Institucional, principalmente pelos materiais que foram e ainda vêm sendo produzidos e que têm se propagado pelas diversas instituições de educação superior do país.

Mas, o envolvimento da comunidade acadêmica também foi baixo, sendo que algumas unidades que se envolveram mais com o desenvolvimento deste trabalho de Avaliação Institucional, provavelmente, tiveram resultados diferenciados.

7. Adesão ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

A Unicamp, por decisão do Conselho Universitário, não aderiu ao SINAES, agora sua afirmação tem sido a de que não aderiu ao Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é apenas um dos instrumentos do SINAES, uma vez que os demais instrumentos existentes já são atendidos pelo formato do Sistema de Avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, a Unicamp goza de autonomia sobre a sua decisão de adesão ao SINAES, uma vez que responde à legislação estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Já a PUC-Campinas não goza da mesma autonomia da Unicamp e, por conta disso, aderiu ao SINAES. Mas tudo indica que mesmo que a adesão fosse voluntária esta Universidade desenvolveria seu projeto de Avaliação Institucional pela sua história e pelo interesse que sempre teve em se consolidar nesta área do conhecimento.

8. Alcance e limites dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas

A partir do desenvolvimento da Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas, pudemos perceber alguns fatores comuns que ocorreram nos dois processos, bem como fatores específicos, apresentando assim pontos favoráveis ou críticos que foram detectados em cada processo.

Assim, também constatamos que todo processo de Avaliação Institucional que extrapola o âmbito burocrático, ou melhor, que ultrapassa o fazer somente para atender uma legislação, como ocorreu na Unicamp e PUC-Campinas, proporciona em maior ou menor grau a modificação. Se a avaliação for participativa, produz efeitos sobretudo naqueles que dela participam.

Portanto, os processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas permitiram, a partir de seus resultados, a promoção da discussão e reflexão coletiva daqueles que participaram mais ativamente, além de terem resultado em algum momento numa certa elevação da consciência pedagógica.

A apresentação dos resultados obtidos no processo desenvolvido na Unicamp foi realizada por meio dos pareceres das comissões externas, e posteriormente de artigos e livro, onde as iniciativas de reflexão e estabelecimento de mudanças ficaram em nível interno de cada faculdade, instituto ou departamento.

Na PUC-Campinas, os resultados obtidos com o processo foram divulgados pela publicação das Séries Acadêmicas encaminhadas a todas as unidades, mas também ofereceram suporte *in loco*, por meio da CAINST, para a reflexão das unidades acadêmicas interessadas em transformar a partir dos dados resultantes.

Já com relação aos resultados proporcionados à melhoria da infraestrutura pelo processo de Avaliação Institucional desenvolvido pela Unicamp, podemos considerar que esta Universidade já vinha realizando investimentos nas suas estruturas físicas em período que antecedeu à avaliação e os investimentos encontravam-se com seus programas nos estágios finais.

Assim, a Avaliação Institucional desta Universidade não teve relação direta com os investimentos, mas pôde apontar para as necessidades identificadas, ficando a critério das faculdades, institutos e departamentos as providências.

A Avaliação Institucional desenvolvida pela PUC-Campinas acenou para a necessidade de melhoria principalmente nas condições das salas de aula como: iluminação, ventilação e acústica, além de bibliotecas e laboratórios.

Deste modo, o processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas foi um dos fatores responsáveis pela mudança ocorrida nas condições de infraestrutura dessa Universidade, mas não o único e muito menos o principal, uma vez que as avaliações externas (ENC) vigentes atribuíam às condições físicas critérios que repercutiam diretamente nos conceitos dos cursos.

Nas questões relacionadas às dificuldades apresentadas para a operacionalização dos processos nas duas Universidades, podemos considerar que não foram poucas, ou seja, existiram as específicas e as comuns a cada um dos modelos adotados de Avaliação Institucional pela Unicamp e PUC-Campinas.

Na dimensão das dificuldades comuns podemos mencionar como a primeira o envolvimento da comunidade acadêmica no desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional.

Provavelmente essa dificuldade de envolvimento com o processo esteja estreitamente relacionada com a cultura punitiva de avaliação que se encontrava incorporada ao modelo de compreensão da comunidade acadêmica e que, possivelmente, prevalece nos dias atuais, num espaço oportunizado que não seria necessário ter este viés.

Uma outra dificuldade comum enfrentada foi a ausência de estabelecimento de planos de ações institucionais, ou seja, a ausência de diretrizes institucionais a partir dos diagnósticos resultantes dos processos, sendo que as iniciativas ficaram a critério dos níveis locais.

Entretanto, mesmo sendo em momentos distintos, o diagnóstico e o planejamento de ações a partir dos resultados, além de geralmente serem de

responsabilidade de condução de níveis organizacionais diferentes, mas é de extrema importância que os resultados de um processo de Avaliação Institucional façam sentido para a comunidade acadêmica, devendo ir muito além das iniciativas locais, buscando o horizonte para a instituição.

Outro aspecto a ser considerado é que muitas vezes aparecem necessidades que só podem ser supridas a médio e longo prazo, o que passa a não ser interessante numa sociedade em que privilegiamos o imediatismo, porém, acaba influenciando de modo degradante a busca da consolidação da qualidade educativa.

Voltando às dificuldades comuns, um outro aspecto que consideramos de extrema importância para se levar em consideração e que ocorreu no desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional destas duas Universidades, é o fato da interrupção em algum momento do processo.

Essa interrupção é desastrosa para o processo e muito mais ainda para a Universidade, pois como nem todos os resultados diagnosticados podem ser atendidos num curto período de tempo, exige o comprometimento, a confiança e o estabelecimento de visão coletiva entre a instituição e a comissão de avaliação para promover transformações significativas a médio e longo prazo.

Tanto o processo da Unicamp como o da PUC-Campinas sofreram aborto, ou seja, a Unicamp conseguiu resultados relevantes mas com conseqüências limitadas. A PUC-Campinas abarcou a dimensão do ensino, traçou uma proposta que foi parcialmente cumprida e não foi possível avançar para a pesquisa e extensão, pelo motivo apontado.

Partindo para as dificuldades específicas, o processo da Unicamp teve coerência nos resultados, mas faltou concordância, ou seja, faltou articulação entre as áreas para o consenso nas direções das ações tomadas por algumas faculdades, institutos e departamentos. Iniciativas que às vezes andaram na contramão da direção institucional.

Na PUC-Campinas o processo começou de maneira bastante artesanal, pois a CAINST não contava com recursos físicos e materiais para o desenvolvimento da Avaliação Institucional, mas com o passar do tempo foram sendo resolvidos, porém nunca a ponto de atender plenamente às necessidades.

Outra dificuldade foi a forma pela qual a comunidade acadêmica encarou a primeira etapa do processo, sendo adotadas atitudes de reclamação, denúncia e protestos pelos discentes e atribuição das maiores notas por parte dos docentes.

Essas atitudes expressavam a ausência de entendimento da proposta para o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional, mas que acabou sendo necessário para posterior entendimento da urgência de um pensar coletivo para a busca futura de uma nova proposta de Universidade.

Nas questões relacionadas aos benefícios proporcionados aos projetos pedagógicos dos cursos da Unicamp, podemos considerar que estiveram mais relacionados com o “Projeto Qualidade” do que propriamente com o processo de Avaliação Institucional. Essa evidência pode ser constatada pelas diretrizes que foram estabelecidas pelo “Projeto Qualidade” e que se refletiam diretamente nos projetos pedagógicos dos cursos, por meio do desenvolvimento de um processo de requalificação docente que determinou que todos tivessem doutorado, também através da avaliação individual dos docentes a cada três anos, além de outros aspectos a que esse projeto se propôs.

Neste aspecto, os projetos pedagógicos dos cursos foram transformados a partir da mudança da consciência e prática pedagógica oportunizada pelo “Projeto Qualidade”.

No entanto, não podemos deixar de considerar que os resultados proporcionados pelo processo de Avaliação Institucional da Unicamp podem ter despertado a atenção de algumas faculdades e institutos para refletirem sobre a necessidade de melhoria nos projetos pedagógicos dos cursos.

Já na PUC-Campinas, os benefícios proporcionados aos projetos pedagógicos dos cursos ocorreram naquelas unidades acadêmicas que mais se envolveram com o processo de Avaliação Institucional, entre as quais podemos mencionar os cursos de Filosofia, Serviço Social, Odontologia, Enfermagem, Nutrição e Medicina.

O processo de Avaliação Institucional desta Universidade veio ao encontro do trabalho da década de 1980 com os projetos pedagógicos dos cursos, de modo a mostrar a todas as unidades acadêmicas a importância de suas atividades pedagógicas estarem contempladas e serem norteadas por este instrumento.

Com esta iniciativa, as unidades acadêmicas foram provocadas a refletirem sobre os seus projetos pedagógicos, mas também não foi homogêneo o envolvimento para com a reflexão e transformação dos cursos.

Já os aspectos relacionados aos benefícios proporcionados ao ensino, pesquisa e extensão da Unicamp tiveram mais relação com o “Projeto Qualidade” do que com o processo de Avaliação Institucional desenvolvido.

O processo de Avaliação Institucional da Unicamp, provavelmente, deva ter proporcionado uma maior consciência pedagógica para aqueles professores que dele participaram mais ativamente. No entanto, as reflexões e transformações poderiam ter sido mais significativas se tivesse existido plano de ações institucionais a partir dos resultados.

Mas foi com o “Projeto Qualidade” que a Unicamp obteve aumento expressivo, tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos, na titulação dos alunos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado; na melhoria dos conceitos de avaliação dos cursos pela CAPES; na produção de livros, textos, e participação em congressos; nos projetos e obras artístico-culturais; no atendimento da área de saúde; entre outros.

Do outro lado, a PUC-Campinas teve como foco o desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional a busca da qualidade de ensino de graduação, não contemplando diretamente a pesquisa e a extensão. Mas os instrumentos e os resultados acenaram principalmente para a necessidade de fomentar pesquisa na Universidade, visando ao fortalecimento do ensino.

Assim, um dos grandes benefícios proporcionados pelo processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas foi o de sensibilizar e provocar os seus docentes a refletirem e repensarem sobre suas práticas acadêmicas a partir da necessidade de assumirem compromisso com a qualidade de ensino.

Este processo de Avaliação Institucional oportunizou a definição de uma matriz do docente ideal e possível para esta Universidade, sendo legitimado pelos diretores e professores, e que desencadeou na criação de um curso de especialização que promoveu inicialmente a capacitação pedagógica de aproximadamente 50 professores da PUC-Campinas e que seria uma iniciativa significativa para a transformação desejada.

Este foi, no entanto, o primeiro e único curso oferecido, uma vez que não existiu a sua continuidade e portanto não possibilitou a oportunidade de requalificação aos demais professores universitários.

Assim, o desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional da Unicamp e PUC-Campinas caminharam na direção de romper com uma cultura perversa que estava e ainda está enraizada no cerne da comunidade acadêmica, buscando despertar uma cultura emancipatória, que buscou produzir efeitos de melhoria e aperfeiçoamento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

No entanto, fica evidente que não constitui tarefa simples - principalmente numa sociedade que visa resultados imediatos - desenvolver um processo tão complexo. Mas a Avaliação Institucional deve ser percebida e planejada pelas IES como um processo que se torna significativo não somente no momento em que apresenta os resultados diagnosticados, mas

principalmente quando avança com reflexões e estabelecimento de diretrizes institucionais a partir desses dados gerados.

Desta maneira, fica a expectativa de ter conseguido apresentar um estudo comparativo de maneira sintética, mas com os elementos essenciais dos processos de Avaliação Institucional destas duas Universidades brasileiras, bem como demonstrado a relevância que tiveram para com a história e consolidação da importância desta área do conhecimento e conseqüente contribuição na transformação das instituições de educação superior deste país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Avaliação Institucional vem consolidando cada vez mais seu espaço de atuação perante as IES espalhadas pelo país, pois muitas têm voltado o olhar de maneira a refletir sobre sua necessidade e urgência na busca de transformações relevantes dos processos acadêmicos e administrativos. Já outras, têm desenvolvido a Avaliação Institucional como um simples processo burocrático, sem maiores conseqüências.

No entanto, devemos levar em consideração que desenvolver o processo de Avaliação Institucional é uma etapa bastante importante para as IES, uma vez que permitirá um melhor conhecimento da realidade em que estão inseridas e da expectativa existente na comunidade acadêmica. Mas, somente o apontamento dos resultados não é suficiente para elevar as IES a um patamar superior de qualidade.

Desse modo, concordamos com o posicionamento de Santos (2003, p.107) que na sua dissertação considerou que:

A avaliação Institucional, com perspectivas de formação, não finaliza na divulgação dos resultados, porém, quando os envolvidos agem coletivamente, ou seja, administração, direção de cursos, docentes, funcionários e alunos, interagindo, e buscando os mesmos objetivos, poderão ultrapassar obstáculos e dessa maneira, a Avaliação possibilitará alimentar discussões, gerando propostas e ações de melhoria, promovendo o crescimento de todos os envolvidos no campo educacional.

Sendo assim, da mesma forma que existe o planejamento para o melhor desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional, também constitui como

essencial estabelecer estratégias que definam as diretrizes convergentes com a missão e valores institucionais, além dos planos de ação global da IES.

Desta forma, as IES necessitam avançar nos aspectos relacionados ao estabelecimento de ações necessárias a partir dos resultados apontados pelos processos de Avaliação Institucional, buscando transformar e mostrar para a comunidade acadêmica e externa que as possibilidades deste trabalho vão além da identificação das necessidades, satisfações e expectativas.

Para isso, as IES devem alinhar o desenvolvimento da Avaliação Institucional com a gestão acadêmica e administrativa, tendo este processo como um instrumento de fortalecimento das estratégias de condução das atividades, bem como do seu aprimoramento.

Mas, outro aspecto que tem trazido resultados parciais e pouco conseqüentes para o desenvolvimento da Avaliação Institucional é a sua interrupção em algum momento. Desta maneira, fica improvável que se consiga avançar significativamente, pois a pluralidade e complexidade que envolvem a Avaliação Institucional são grandes, e sem perspectiva de continuidade os resultados são limitados.

Assim, as IES devem estar conscientes de que desenvolver processos de Avaliação Institucional e posteriormente conseguir avançar com transformações significativas para as suas práticas, tem se mostrado como tarefa difícil e que necessita de condições políticas proporcionadas pelas instituições.

Também devemos considerar que algumas IES estão avançando a cada dia nas reflexões da Avaliação Institucional, e conseqüentemente elevando a consciência de todos os estudiosos das possibilidades que envolvem este processo.

Entendemos também, que para obtenção de resultados significativos, cada IES deve a seu modo, planejar e implementar o seu processo de Avaliação

Institucional, pois, garantindo as especificidades e as historicidades, é bem mais provável que ocorra o comprometimento dos envolvidos nas transformações pretendidas.

Deste modo, consideramos que os processos de Avaliação Institucional desenvolvidos pela Unicamp e PUC-Campinas foram ricos e trouxeram muitas contribuições para esta área do conhecimento, além de servir como pontos de partida bastante interessantes para as IES que buscam desencadear seus projetos.

Assim, finalizamos com a convicção de que devemos ter a clareza de que todo processo de Avaliação Institucional a ser desenvolvido deve ter como sentido de direção a busca da elevação da consciência de todos os envolvidos nas atividades educacionais e extensionistas em promover e aprimorar as finalidades públicas e sociais das instituições de educação superior.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A.J. O contexto internacional, as reformas educacionais e a avaliação educacional. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 53-91.

AGUILAR, L. E. **Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982 - 1992**. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. Ed. Pioneira, São Paulo, 1999.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. IN: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALZAN, N. César; LOPES, J. A e DE SORDI, M. R. A Cultura de Avaliação em Construção. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, n. 3, set. 2003, p.133-159.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**, Petrópolis: Vozes, 1999.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. **Avaliação das Universidades Brasileiras: Uma proposta Nacional (PAIUB)**. Brasília, 1993, www.mec.gov.br/Sesu/patpai.shtm

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. IN: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

CRUB - CONSELHO REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Melhoria e responsabilização: Navegando entre Cila e Caríbdis. **Manual de Avaliação Externa da Qualidade no Ensino Superior**. Brasília/DF, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento de qualidade. IN: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, José (Org). **Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados**. Campinas: UNICAMP, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

FELICIELLO, D. As experiências de auto-avaliação da PUC-Campinas. **Caderno de Avaliação**. Campinas, n. 1, 2005.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

INEP. **O Exame Nacional de Cursos**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo1.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2005.

INEP. **EDUDATABRASIL: Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PANICO, Vanessa França Bonini. **A Avaliação Institucional em uma universidade particular: a dimensão corpo discente na visão de seus professores e alunos**. PUC-Campinas-2004.

PUC-CAMPINAS. Conhecer para Aprimorar: uma breve incursão nos resultados obtidos através do questionário respondido por professores e alunos. **Série Acadêmica**. Campinas, n. 12, sem ano.

PUC-CAMPINAS. O concluinte 2000 e sua visão de Universidade, Vida Universitária e Qualidade de Ensino: Conhecer para Aprimorar. **Série Acadêmica**. Campinas, n. 14, sem ano.

PUC-CAMPINAS. A voz do estudante e a construção de uma Universidade em nível de excelência: Conhecer para Aprimorar. **Série Acadêmica**. Campinas, n. 15, sem ano.

PUC-CAMPINAS. **História da PUC-Campinas**. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/institucional/historia.asp>>. Acesso em: 09 jul. 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. IN: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional**: teoria e experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: Projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Ed., 2001.

SANTOS, Tânia Regina Zieglitz. **Avaliação Institucional**: desdobramentos a partir da divulgação dos resultados – desafios e contribuições. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas-2003.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **SINAES: Da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2004.

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

UNICAMP. **Universidade Estadual de Campinas**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2005.

UNICAMP. **Uma Universidade de Ponta**. Disponível em: <http://www.convest.unicamp.br/sobre_unicamp/nota_A.html>. Acesso em: 25 jul. 2005.

UNICAMP. **Anuário Estatístico Unicamp 2005**. Disponível em: <www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2005/index.htm>. Acesso em: 25 ago. 2005.

VOGT, Carlos A. O projeto qualidade e o processo de avaliação institucional. IN: DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional da Unicamp**: processo, discussão e resultados. Campinas: UNICAMP, 1994. P. 21-30.

ANEXOS

ANEXO 1

Questões e roteiro para realização das entrevistas – UNICAMP

Questões de entrevistas - Unicamp

Benefícios pontuais proporcionados pelo Processo de Avaliação Institucional

- 1) Quais foram os benefícios proporcionados pela Avaliação Institucional:
 - a) À infra-estrutura da Universidade?
 - b) Aos projetos pedagógicos dos cursos?
 - c) Ao ensino, pesquisa e extensão?
- 2) Como a comunidade acadêmica pôde perceber os benefícios proporcionados pela Avaliação Institucional?

Benefício Institucional

- 3) Quais foram os resultados proporcionados pela Avaliação Institucional à Universidade enquanto totalidade?
- 4) Foram estabelecidas diretrizes institucionais orientadas pelos diagnósticos resultantes?

Dificuldades de operacionalização do processo

- 5) Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o processo de avaliação institucional?
- 6) Existiram outras dificuldades na operacionalização do processo de avaliação institucional quanto:
 - a) A escassez de recursos físicos destinados?
 - b) À autonomia proporcionada aos membros da Comissão de Avaliação?
 - c) Ao restrito apoio institucional?
 - d) Na coleta das informações?
 - e) Na tabulação das informações?
 - f) No desenvolvimento dos relatórios?

Coerência entre auto-avaliação e comissão externa

- 7) Existiu coerência entre os resultados apresentados pela auto-avaliação realizada pelas áreas (exatas, tecnologia, ciências humanas, ciências biológicas; atividades interdisciplinares) e os pareceres das Comissões de Avaliação Externa de uma forma geral?

Continuidade do processo

- 8) Como se encontra, atualmente, o processo de Avaliação Institucional na UNICAMP?

Cultura de avaliação

- 9) A comunidade acadêmica e externa apoiou a Avaliação Institucional? Existiu alguma resistência na sua implantação?
- 10) Após a socialização dos resultados, foi percebida a satisfação da comunidade acadêmica com o processo de avaliação institucional e da sua importância?

O novo sistema de avaliação institucional nacional

- 11) Qual a sua expectativa com relação ao novo sistema de avaliação institucional que entrou em vigor em abril de 2004 com a lei 10.861?
- 12) Por qual motivo a UNICAMP não aderiu ao SINAES?

Roteiro de entrevistas - Unicamp

- I) Benefícios pontuais proporcionados pelo Processo de Avaliação Institucional da UNICAMP.**
 - a) Na infra-estrutura.
 - b) Nos Projetos pedagógicos dos cursos.
 - c) Ao ensino, a pesquisa e a extensão.
 - d) Percepção da comunidade acadêmica.

- II) Benefício Institucional proporcionado pelo Processo de Avaliação Institucional da UNICAMP.**

- III) Dificuldades de operacionalização do processo.**
 - a) Maiores dificuldades enfrentadas
 - b) Escassez de recursos físicos destinados
 - c) À autonomia proporcionada aos membros da Comissão de Avaliação
 - d) Ao restrito apoio institucional
 - e) Na coleta das informações
 - f) Na tabulação das informações
 - g) No desenvolvimento dos relatórios

- IV) Coerência entre os resultados apresentados pela auto-avaliação realizada pelas áreas (exatas, tecnologia, ciências humanas, ciências biológicas) e os pareceres das Comissões de Avaliação Externa.**

- V) Continuidade do processo de Avaliação Institucional**

- VI) Cultura de avaliação**
 - a) Apoio da comunidade acadêmica e externa ao desenvolvimento da Avaliação Institucional.
 - b) Após a socialização dos resultados, percepção da satisfação da comunidade acadêmica com o processo de avaliação institucional e da sua importância.

- VII) O novo sistema de avaliação institucional nacional**
 - a) Expectativa com relação ao novo sistema de avaliação institucional que entrou em vigor em abril de 2004 com a lei 10.861.
 - b) UNICAMP e o SINAES.

ANEXO 2

Questões e roteiro para realização das entrevistas – PUC-Campinas

Questões de entrevistas – PUC-Campinas

Benefícios pontuais proporcionados pelo Processo de Avaliação Institucional

- 1) Quais foram os benefícios proporcionados pela Avaliação Institucional:
 - a) À infra-estrutura da Universidade?
 - b) Aos projetos pedagógicos dos cursos?
 - c) Ao ensino, pesquisa e extensão?
- 2) Como a comunidade acadêmica pôde perceber os benefícios proporcionados pela Avaliação Institucional?

Benefício Institucional

- 3) Quais foram os resultados proporcionados pela Avaliação Institucional a Universidade enquanto totalidade?
- 4) Foram estabelecidas diretrizes institucionais orientadas pelos diagnósticos resultantes?

Dificuldades de operacionalização do processo

- 5) Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o processo de avaliação institucional?
- 6) Existiram outras dificuldades na operacionalização do processo de avaliação institucional quanto:
 - a) A escassez de recursos físicos destinados?
 - b) À autonomia proporcionada aos membros da Comissão de Avaliação?
 - c) Ao restrito apoio institucional?
 - d) Na coleta das informações?
 - e) Na tabulação das informações?
 - f) No desenvolvimento dos relatórios?

Continuidade do processo

- 7) Como se encontra, atualmente, o processo de Avaliação Institucional na PUC-Campinas?

Cultura de avaliação

- 8) A comunidade acadêmica e externa apoiou a Avaliação Institucional? Existiu alguma resistência na sua implantação?

- 9) Após a socialização dos resultados, foi percebida a satisfação da comunidade acadêmica com o processo de avaliação institucional e da sua importância?

O novo sistema de avaliação institucional nacional

- 10) Qual a sua expectativa com relação ao novo sistema de avaliação institucional que entrou em vigor em abril de 2004 com a lei 10.861?
- 11) Como tem sido a postura da PUC-Campinas com relação ao SINAES?

Roteiro de entrevistas – PUC-Campinas

I) Benefícios pontuais proporcionados pelo Processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas.

- a) Na infra-estrutura.
- b) Nos Projetos pedagógicos dos cursos.
- c) Ao ensino, a pesquisa e a extensão.
- d) Percepção da comunidade acadêmica.

II) Benefício Institucional proporcionado pelo Processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas.

III) Dificuldades de operacionalização do processo.

- a) Maiores dificuldades enfrentadas
- b) Escassez de recursos físicos destinados
- c) À autonomia proporcionada aos membros da Comissão de Avaliação
- d) Ao restrito apoio institucional
- e) Na coleta das informações
- f) Na tabulação das informações
- g) No desenvolvimento dos relatórios

IV) Continuidade do processo de Avaliação Institucional

V) Cultura de avaliação

- a) Apoio da comunidade acadêmica e externa ao desenvolvimento da Avaliação Institucional.
- b) Após a socialização dos resultados, houve percepção da satisfação da comunidade acadêmica com o processo de avaliação institucional e da sua importância.

VI) O novo sistema de avaliação institucional nacional

- a) Expectativa com relação ao novo sistema de avaliação institucional que entrou em vigor em abril de 2004 com a lei 10.861.
- b) PUC-Campinas e o SINAES.

ANEXO 3
ENTREVISTA – PUC-Campinas

Com relação ao processo de Avaliação Institucional da PUC de Campinas, nós poderemos falar sobre alguns benefícios pontuais, como por exemplo, com relação à infra-estrutura, o que melhorou após o Processo de Avaliação Institucional? Quais os benefícios proporcionados?

Eu não sei se poderia atribuir a este fator, que tenha sido a avaliação institucional que ocasionou melhoria nas questões infra-estruturais. Embora eu não saiba se em algum momento a gente vai recuperar, acredito muito que o trabalho da CAINST mobilizou muito as pessoas para entender uma nova concepção de qualidade de ensino e as novas formas de inserção de professores, de alunos dentro de um projeto de Universidade diferente. No entanto, tenho dúvida se as mudanças infra-estruturais que ocorreram dentro da Universidade foram decorrentes desse trabalho ou se foram das avaliações externas, por conta de que isso representava exigências de fora para dentro para as quais o impacto já era imediato. Ou você tinha ou você não tinha, e se não tivesse, isso repercutia claramente na nota, no conceito. Então, eu não desconsidero que possa existir uma sensibilidade para a qual a CAINST também contribuiu, mas quero crer que essa decisão institucional foi muito mais de ordem de respostas às avaliações externas que foram movimento comum em várias Universidades, vários cursos, que precisaram melhorar suas logísticas, suas bibliotecas. Embora nós tivéssemos, na CAINST, sinalizações nos instrumentos, na forma de provocações, eu não acho tenha que sido este o fator que motivou.

Mas você acredita que houve melhorias?

Sim. Eu acho que houve melhorias.

E com relação aos projetos pedagógicos dos cursos, produção de conhecimento, ensino, pesquisa e extensão, estou falando de uma forma bastante ampla buscando identificar os benefícios pontuais que foram proporcionados pela Avaliação Institucional?

Eu acho que o trabalho da CAINST neste projeto, nesta fase “Conhecer para Aprimorar” ficou bastante restrito à questão do ensino de graduação, bastante restrito no sentido de que ele não deu conta e nem era a proposta embora fosse institucional e devesse abarcar outras dimensões, nunca nós trabalhamos. O foco que nós tínhamos era a graduação, não porque a gente não tivesse o entendimento, mas existiam algumas dificuldades para extrapolar este âmbito. Então, eu diria que afetou diretamente o ensino de graduação nas Unidades que mais facilmente compreenderam e se tornaram parceiras através das comissões locais de avaliação. Então, há uma diferença, uma heterogeneidade, um grau de aproveitamento das contribuições que a CAINST oferecia e nas unidades nas quais isso era mais visível, evidentemente se fez um processo de reflexão, de retomada, de replanejamento, então eu acredito que teve um impacto bastante interessante, mas não é uma coisa homogênea porque não foi homogênea a adesão também.

E o curso no qual você atua, você percebeu essa melhoria, essa mudança a partir do Processo de Avaliação Institucional?

À época desse trabalho de Avaliação Institucional, eu não estava no curso. Mas o curso tinha uma característica, assim como algumas outras Unidades de ter uma história de projeto pedagógico, de discussão de trabalho coletivo, acho que esse que é o princípio. E como já tinha uma raiz ali, algumas pessoas inclusive nas suas capacitações também tiveram interesse pelo âmbito da educação, enfim, nós encontramos um terreno mais favorável e uma adesão. Então as pessoas buscaram acompanhar este processo, desenvolver reflexões, tomar decisões em cima disso. Por este motivo acredito que foi uma das unidades que também avançou bastante, não foi a única, mas estava presente ali. Mas não tinha a ver, naquele momento, em absoluto, com a minha presença porque eu não era docente. Era um trabalho mesmo do corpo docente em função de uma memória do trabalho coletivo, de participação, de projeto pedagógico.

Mesmo você considerando e referenciando que a CAINST teve como objetivo principal trabalhar o ensino na graduação, havia algumas questões que apontavam para a biblioteca, a extensão, a pesquisa, entre outros, isso também foi apresentado para as Faculdades?

Na verdade, os instrumentos básicos através dos quais a gente costuma avaliar os docentes, eram muito centralizados na relação professor-aluno-graduação. Perguntava sim, as questões do ensino como pesquisa, mas não se fazia e nunca se fez avaliação das políticas de extensão ou de pesquisa e da gestão. Esses aspectos nunca foram tratados. Não sei se você observa no questionário, no roteiro, não tem. Tem a dimensão que é professor-aluno se posicionando sobre o que acontecia na sala de aula e um entendimento que existiam questões infra-estruturais que afetavam a qualidade do ensino, mas veja, o foco era o ensino. A questão da sala de aula, iluminação, ventilação, número de livros na biblioteca, recursos audiovisuais, acesso ao Campus, mas eram todas questões que na verdade iam tentando penetrar de uma forma sutil. Nós não tivemos tempo ou condição política eu diria, para agarrar outra dimensão e fazer uma avaliação conseqüente dela. Então, era como se ela fosse uma Avaliação Institucional centrada no ensino de graduação ainda, mas como uma visão que a graduação, o ensino, não era um ensino que não conversava com as práticas extensionistas ou de pesquisa. Mas nós não fizemos avaliação de políticas de pesquisa ou de política de extensão da Universidade, era concentrada ali. Discutia infra-estrutura, mas como fatores que determinavam as condições de boa operação do ensino.

Como a comunidade acadêmica tem percebido os benefícios proporcionados por este processo de Avaliação Institucional?

A que momento você se refere?

Eu me refiro a partir de 1997 com o Projeto “Conhecer para Aprimorar”, por exemplo, o corpo discente, o corpo docente tem percebido estas mudanças a partir deste projeto?

Bom, aí é uma questão que eu tenho que datar historicamente. Acho que quanto a 1997 até o período em que eu vivi o processo (porque eu não posso falar do que eu não vivo hoje, porque eu não sei como está) estávamos num projeto bastante entrosado tanto conceitualmente, filosoficamente, ideologicamente. Então eu acho que naquele momento o trabalho da CAINST e da graduação possibilitou uma sensibilização da comunidade ao compromisso com a qualidade de ensino, uma que fosse efetivamente preocupada com a formação do homem. Vivíamos conflito, mas conseguíamos nos contrapor, levando os professores a repensar sua prática pedagógica à luz do homem que quisesse formar, contrariando um pouquinho o viés excessivamente mercadológico de algumas áreas e com isso conseguimos algum efeito no sentido de recuperar a função social da Universidade e sinalizar as áreas nevrálgicas da graduação, para as quais implicavam as tomadas de decisão no sentido de melhorar estas condições e potencialização dos docentes. Então até este momento tudo bem, mas no meu entender houve um truncamento disso. Sobre esse truncamento não tenho hoje como dizer as conseqüências. Já existia um plano, uma linha, um eixo norteador onde você tinha todo um processo acionando a capacitação docente dos cursos, etc. etc. e que preparava o docente para se autoavaliar e se planejar em cima de uma dada matriz que sinalizava qual era o docente necessário para a PUC. Então foi um trabalho que, até onde eu sei, não foi implementado, mas ele tinha a intenção que, eu suponho, permitiria pensar em grandes êxitos, na hipótese das mudanças das condições, mas eu não sei se foi ou não apresentado.

Quais foram as maiores dificuldades encontradas para com o Processo de Avaliação Institucional?

Do ponto de vista interno, acho que existia uma questão operacional. A CAINST funcionava numa situação precária de recursos materiais. Começamos o trabalho, nem sequer tinha um espaço físico mais claro, uma infra-estrutura, número de pessoas, horas disponíveis e impunha um ritmo complicado. Gradativamente foi melhorando, mas nunca suficientemente a ponto de você dizer que esta comissão pudesse funcionar [plenamente]. O professor que era o nosso presidente brincava que com certeza esta era a menor Comissão de Avaliação Institucional do país. Mas enfim, esses limites eram superados pela coesão conceitual, existia um grande afinamento da equipe e uma clareza muito grande do que a avaliação poderia propiciar, catalisar, potencializar. Então existia um projeto político por trás muito claro, que supria, permitia que as pessoas superassem esses limites institucionais que foram gradativamente melhorados a ponto de a gente conseguir depois ter software, conseguir alguns apoios para fazer processos mais rápidos na devolução dos dados, na interpretação, na produção das Séries Acadêmicas. Mas foi tudo processo de luta e essa luta se deu por demandas que eram geradas em função da grande ebulição que os pesquisadores tinham. Eles não eram somente comissão de avaliação, eram pesquisadores no campo, e aí esse cruzamento fica bem claro. Eu acho que a comissão de avaliação, quando reúne as condições técnicas e políticas, não é? Ela tem o entendimento de aonde aquilo vai conduzir, ela potencializa a ação, porque você não tem que passar um tempo refinando os referenciais. Então esse ponto nós já tínhamos, então era mais fácil você pegar e criar, e nisso o grupo era bastante criativo, tinha idéias, pensava, ia superando. Era muito interessante, era gostoso trabalhar dentro daquele processo.

Agora você me fala das condições, dos limites, das dificuldades, as dificuldades externas também vinham porque isso não foi só na PUC, as cobranças de fora eram tão intensas e todas a curto prazo que elas atropelavam. Então você tinha, na mesma comunidade, que servir, vamos

dizer assim a dois senhores. Ela tinha que produzir dados para cá, tinha que consumir os dados que a gente oferecia, tinha que organizar os espaços para serem visitados, tinha que produzir ou se preparar para o provão. E então esse processo enlouquecedor de ser submetido a avaliação de todo e qualquer jeito consumiu a energia por uma outra história e isso, portanto, fez com que nós tivéssemos uma certa perda de pessoas que estivessem mais comprometidas, pois elas não podiam estar fazendo as duas coisas. Então os dados da avaliação institucional, da avaliação interna, muitas vezes caíram em prejuízo, sofreram prejuízo, mas não porque as pessoas não acreditassem na condição, na proposta de trabalho, porque elas não tinham condição de produzir tanto dado. E aí ocorre um grande equívoco das políticas externas, entendeu? Tira aquilo em que a instituição [deveria concentrar-se], que é o autoconhecimento, que é um processo um pouco mais laborioso, mais lento, mas que a conduz a algum lugar, porque ela fica produzindo dados para os outros, mesmo que esses dados não possam fazer muito sentido para elas, a não ser virar o conceito.

E a CAINST tinha a autonomia necessária para a condução deste processo, concedida pela Instituição?

Eu acho que tem diferentes momentos. Alguns momentos nos quais a avaliação foi olhada com mais atenção, outros nos quais dificultava porque as demandas, como eu te falo, institucionais internas e externas eram muito grandes e consumiam [muito tempo], não tinha uma autonomia em si, a inserção dela não era muito clara. A quem ela se reportava, se era reitoria... então acontece que ela não tinha uma agenda para poder deliberar e quando você conseguia isso, em geral as pessoas tinham sensibilidade e autorizavam, não é? Quando ela passa a ser mais vinculada à graduação, então aí ficou um pouco mais fácil o trabalho, as pessoas te falam focado na graduação e era época do Professor Jamil. Então ficou mais fácil e a gente acabou derivando para aí, embora num primeiro momento ela estivesse ligada diretamente à reitoria. Agora, até onde eu

posso perceber, muito pouco dos dados gerados pela CAINST serviram a própria Instituição para definir as suas políticas, sequer nas Unidades. Raros processos de demissão de professores foram ou ocorreram sem que estes processos tivessem sido deliberados, pensados a partir do que eram os objetivos ou contatados com a comissão. Eram processos assim, que tinham suas explicações de outra natureza. E aí você percebia que a CAINST não era demandada, então por isso eu creio que a CAINST tinha uma autonomia para fazer aquilo que estava posto que era o ensino de graduação, ela não tinha outra coisa senão trabalhar este âmbito. O que não confere, ela não tem poder deliberativo, mas ela deveria ter uma posição informativa, não é? mais aproveitada pela Instituição. E aí você percebe agora especialmente pelas políticas que reconstituem a Avaliação Institucional como eixo e as CPA's como uma forma de [articuladora], você percebe que por ali passa muito a vida institucional. Então, eu acho que recupera o que deveria ter sido desde o começo.

Ainda com relação às dificuldades encontradas no processo de Avaliação Institucional, podemos considerar que foram estendidas para o momento da coleta e da interpretação dos dados, além da elaboração dos relatórios?

A dificuldade da coleta a gente viveu num primeiro movimento, quando existia uma empresa externa [Kogumelo informática] que ia fazer o processo e que como ela não desfrutava de honestidade política a comunidade rejeitou. E nós tivemos que retardar um pouco o processo, aí não sei, medo de errar, eu diria que foi muita credibilidade dos pesquisadores que estavam à frente da CAINST que acalmou a comunidade [a respeito] das intenções que pudessem existir por trás de todo o processo de avaliação que é das questões que mais dificultam a adesão, a aceitação e o enviesamento dos dados. Então fizemos várias discussões com representantes de professores, de alunos, tentando recuperar o processo de legitimidade, sem o qual um projeto de avaliação não consegue [avançar]. Mas, eu diria que naquele momento, apesar de termos tido apoio institucional, que era um desejo dela se avaliar, o apoio da

comunidade não foi tão forte como outros espaços ou experiências de Avaliação Institucional na própria PUC, onde a presença deste [apoio] não interno e não externo favoreceu o acesso. Então houve sim um clima difícil na Universidade na época, e tivemos vários dados que foram inutilizados, várias respostas que foram enviesadas. E então, no meu entender, um processo muito caro, que foi feito com todo o cuidado de fazer chegar até o professor de uma forma sigilosa etc., mas pouco conseqüente na mudança... muita gente que se avaliou com a maior nota... alunos que colocavam a pior nota... vários instrumentos rasgados, rabiscados, denunciando, reclamando, protestando. Eu diria que foi o processo mais caro, economicamente dispendioso e o menos eficaz. O que confirma que a questão técnica não resolve é a questão política, ou você tem esta questão resolvida ou você vai fazer de conta que avaliou, porque um dado vira dado morto, dado de avaliação que não é consumido, que não retorna a quem o produziu, que não dá significado a ele, é dado perdido.

Como se encontra atualmente o Processo de Avaliação Institucional na PUC-Campinas?

Não faço a menor idéia.

A comunidade acadêmica e externa apoiou o processo de Avaliação Institucional? Existiu alguma resistência na sua implantação?

Algumas questões eu te falei. São questões históricas, contextuais, portanto em algum momento houve maior ou menor resistência. Quando do início eu te falei, precisou ser trabalhado para recuperar, uma vez que se recuperou credibilidade e a transparência do que se pretendia com aquilo, que era mantida pelos contatos, pelas visitas às unidades, pela discussão, pela reflexão, aí eu sinto que houve uma grande aceitação. Não era medo da Avaliação Institucional no melhor sentido do termo, era medo do que as pessoas poderiam fazer com o dado de avaliação, em tempos, em que isso parecia para eles que não era muito claro. Então essa fase foi superada, e

acho que a adesão foi boa, dentro do possível, nas condições que opera a Universidade com suas diferenças, não vou dizer que foi igual, semelhante, etc. Mas eu acredito que sim, a comissão sempre foi bem recebida. Agora, o aproveitamento de toda a massa de dados que a gente tinha, não foi completamente absorvida. Mas foi variando de momento para momento e tem muito a ver com as questões das políticas internas da instituição.

Com relação à socialização dos resultados, foi percebida a satisfação pela comunidade acadêmica?

Aí também houve vários momentos, alguns dados especialmente no rumo da Kogumelo [empresa terceirizada de informática], eram dados difíceis de serem compreendidos, muitos números, e aí as pessoas recebiam o dado que lhes era até interessante em termos da globalidade, da Universidade, do posto, da área, professor individualmente. Mas as pessoas não conseguiam [entender], é como se olhassem a nota, mas não conseguissem produzir sentido para aquele dado. Nós tentamos aí fazer uma análise qualitativa, a comissão tomou essa responsabilidade e tentava através das Séries Acadêmicas fazer o exercício formativo de leitura de dados. Foi muito interessante, mas para esse material nós tivemos apoio institucional, circulou para cada docente, para cada curso, mas também o aproveitamento foi diferente. Naquelas [unidades] em que a gente conseguiu chegar, socializar e aprofundar na ida às comissões locais, junto com eles, eu acredito que as pessoas tenham se beneficiado. Mas existia uma grande dificuldade de interpretação, o que quer dizer aquilo? Então o processo da comissão de avaliação precisa também dar conta disso, certo? Ajudando as pessoas a entenderem os dados, para que os dados façam sentidos.

O que eu faço com isso?

Isso. Então eu acho que foi uma última fase esta que eu acredito que sim, porque quando nós tentamos começar a organizar, conceber o outro

processo de captação da avaliação docente, então nós produzimos a matriz coletivamente, a matriz de quais seriam os indicadores docentes que eu quero ter, docência que eu quero ter na Universidade. Foi um trabalho muito bonito, porque tem validade para os professores, para os diretores e culminou dentro de uma sessão que eu diria histórica de planejamento em ação, na qual umas 200 pessoas estavam ali vendo a matriz e dizendo: “é esse professor que a gente quer e vamos replanejar em função disso”. Mas, como eu te falo, isso não foi para frente. Mas ficou uma matriz bonita, porque ela permitia entender qual era o docente que a gente queria ser e se ele era possível dentro da Universidade. Se você diz que é possível, você consegue criar uma matriz legítima, porque isso é o que nós queremos ser e isso dá para fazer na PUC, o que não dá ainda na graduação, o pró-reitor ia cuidar de demandar. Mas aí a idéia era que ele se olhasse naquela matriz e tivesse o seu exemplo, a sua cola, foi até uma fala de um professor. Se eu olhar esta matriz eu vejo o que eu tenho que fazer, tal cola. Se eu olhar isso todo dia eu sei como eu tenho que me organizar, mas isso não foi testado.

Qual a sua expectativa com relação ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)?

Do meu ponto de vista, eu acho que o SINAES recupera coisas muito importantes, do ponto de vista da organicidade, da recolocação da Avaliação Institucional como centro, porque é esse o processo em que eu acredito, que as pessoas, que a comunidade, como diz a teoria nossa, que se conhece por dentro para ser mostrado para fora, é histórico, ela tem condição de assumir a responsabilidade, com aquilo que ela quer ser e aí ela não fica somente no processo de se mostrar para o outro. (...) Eu não me faço melhor porque alguém virá visitar, como se dissesse eu não arrumo a casa para visita, eu quero viver numa casa que me dê prazer, que me dê satisfação, que me dê tranquilidade de que aquilo é o que eu quero ser. Acho que esse eixo é fundamental, eu acredito no SINAES, inclusive pela forma como ele coloca a questão do exame, não como o mais

importante, mais como uma dimensão e com essa totalidade de elementos. Assim, permite a gente acreditar um pouco mais, que isso possa produzir mais impacto, porque aí eu vou ter o projeto pedagógico recuperado, a centralidade dele. A comunidade interna e externa se beneficiam da Universidade entendendo, interagindo, criando e vai haver conseqüências nisso, na produção de um ensino que seja verdadeiramente Universitário, que seja verdadeiramente formador do homem, que se espelhe na base do ENADE, com as duas dimensões que ele traz e que o outro é essencialmente mercadológico. Tem vez, acredito que temos uma cultura de avaliação que já foi aprendida de uma forma ranqueadora, classificatória e que permanece. Como nestes últimos oito anos isso foi muito intensificado com as políticas do Paulo Renato, as pessoas ainda respondem na mesma lógica, mesmo quando supostamente não necessitaria ser assim. Então você observa na própria instituição, quer dizer, fomos bem no exame, no ranqueamento, quer dizer permanece este viés, mesmo quando supostamente não precisaria ser assim. Então as pessoas se beneficiam dessas posições para dizer somos melhores, que é a cultura de avaliação que a gente tem.

Como tem sido a PUC-Campinas com relação ao SINAES?

Não tenho informações a respeito.

Você gostaria de registrar mais alguma coisa sobre o processo de Avaliação Institucional da PUC-Campinas?

Eu gostaria de registrar que acho que um dos pontos importantes para que o SINAES aconteça em qualquer instituição é a forma como você chega aos representantes das CPA's. O fato de você ter múltiplos representantes de várias áreas, se cala sobre as formas como você chega às pessoas, então você pode criar uma cortina se isso não for explicitado. O interessante é que buscassem constituir também alguns elementos objetivos para

perceber como as pessoas chegam a isso pela responsabilidade que vão ter.

ANEXO 4
ENTREVISTA – Unicamp

Quais os benefícios proporcionados pela Avaliação Institucional à infra-estrutura da Universidade?

Bom, eu acho o seguinte: a gente não pode falar do processo de Avaliação Institucional da Unicamp no início da década de 1990, sem falar de contexto, porque a Avaliação era parte de um grande projeto, parte pequena, mas parte de um grande projeto de gestão do Professor Carlos Vogt que se chamou Projeto Qualidade.

Então o Projeto Qualidade tinha várias vertentes, uma delas a Avaliação Institucional das unidades do ensino e pesquisa, tinha um processo de Avaliação Individual dos Docentes, tinha um processo de Avaliação dos Centros Múltiplos Interdisciplinares de Pesquisa, portanto, ele não era uma coisa solta dentro uma gestão universitária, fazia parte de um conjunto de coisas.

Então você não pode dizer a Avaliação Institucional produziu isso, o Projeto Qualidade produziu um conjunto de coisas. Portanto eu diria que não tem uma relação unívoca entre projeto de Avaliação Institucional e mudança de várias coisas que ocorreram na Universidade.

O que nós podemos dizer é que existiu uma relação unívoca de causa e efeito entre o Projeto Qualidade e o que a Unicamp desenvolveu ao longo dos últimos 15 anos.

Dizer que a Avaliação Institucional produziu algo é simplificar o processo e abstrair da análise coisas importantes.

Essa mesma visão pode ser repassada para os projetos pedagógicos dos cursos? Houve melhoria nos projetos pedagógicos dos cursos?

Eu acho que houve uma melhoria nos projetos pedagógicos dos cursos, mas também sem uma relação de causa e efeito, entre Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico. A Unicamp tem uma característica que é a seguinte: Avaliação Institucional não é sinônimo de Projeto Pedagógico, não é sinônimo de avaliação de curso e acho que as pessoas não têm isso na cabeça de modo muito claro.

Avaliação do Projeto Pedagógico e Avaliação do Curso de Graduação é parte da Avaliação Institucional, não é nem o fim, nem o começo, ela é parte de um processo.

Acho que o grande erro do SINAES é confundir Avaliação Institucional com Avaliação de Curso. Não são as mesmas coisas, não podem ser tratadas da mesma maneira e não podem ser tratadas de fora para dentro. Ou a Universidade constrói ela mesma a Avaliação Institucional ou esta vira avaliação de curso, e uma coisa não tem nada a ver com outra, são processos diferentes com objetivos diferentes.

Então eu diria o seguinte: influiu nos projetos pedagógicos dos cursos, influiu, porque havia um processo de requalificação do corpo docente que passou a exigir que todos os docentes tivessem doutorado. Então os professores foram obrigados a se qualificar, se implantou a avaliação individual dos docentes a cada três anos e todos os professores tinham que se submeter independente do nível na carreira e submetem até hoje ao mesmo processo, com prêmios e penalidades. E quando você qualifica o corpo docente e tem um guarda-chuva chamado Projeto Qualidade, o projeto pedagógico melhora. Então, é simplista dizer o seguinte “Por causa da Avaliação Institucional os cursos melhoraram”, não, “Por causa do Projeto Qualidade, que envolveu qualificação do corpo docente, avaliação do corpo docente, qualificação das unidades, avaliação das unidades o projeto pedagógico melhorou”. Nunca será ideal, nós devemos buscar permanentemente o aperfeiçoamento. Agora, não é possível confundir Avaliação Institucional com Avaliação de curso, pois avaliação de curso é parte de um processo, ele não é o processo e nem o objetivo final da avaliação que é muito mais macro.

E com relação aos benefícios do ensino, da pesquisa e da extensão a partir deste processo de avaliação institucional?

Este processo trouxe benefícios, sendo que, todos os indicadores da Unicamp de quantidade e qualidade melhoraram muito a partir do Projeto Qualidade. Os gráficos de condução da Unicamp, quer em termos de

titulação dos alunos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. O conceito de avaliação dos cursos pela Capes. A produção de trabalhos em qualquer veículo que se queira considerar e aí não estou falando de trabalhos “paper’s”, mas livros, textos, congressos, obras de arte, projetos culturais, etc, área médica, número de atendimento no hospital. O aumento a partir do Projeto Qualidade é absolutamente expressivo, muda o perfil da produção tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos.

Então eu quero deixar bem claro e esse é um elemento importante para a sua análise que é o seguinte, um projeto isolado de Avaliação Institucional não produz os efeitos que o Projeto Qualidade produziu na Unicamp, pois apontou a direção em que todos tinham que caminhar juntos.

Avaliação Institucional cada unidade pode fazer de um jeito, cada área pode fazer de um jeito, cada um atirando para um lado e não necessariamente produzem os reflexos que deveriam produzir.

Eu tenho absoluta clareza de que ou a Universidade se inclui da ferramenta de gestão chamada Avaliação Institucional para construir o seu programa estratégico ou a avaliação vira um fim em si mesmo e morre na gaveta.

Foram estabelecidas diretrizes institucionais orientadas pelos diagnósticos resultantes?

Não, não foram estabelecidas diretrizes institucionais explícitas, foram tomadas decisões isoladas referentes à Avaliação Institucional. Por exemplo, nós tomamos a decisão de atuar no índice de evasão que era alto, que foi drasticamente reduzido. Nós tínhamos vagas não preenchidas no vestibular, nós passamos a mudar a forma de calcular a nota de corte e passamos a preencher todas as vagas e assim por diante. Só que não foi um projeto de atuação institucional, foi no âmbito das unidades ou departamentos, e isso ocorreu porque nós quisemos fazer isso, poderíamos não ter feito.

Acho que o único projeto institucional que a gente poderia chamar assim, mas não foi consequência da Avaliação Institucional, foi uma decisão de reitoria e projeto de gestão da reitoria, foi criar os cursos noturnos.

Mas não foi fruto da Avaliação Institucional, mas foi fruto de uma visão estratégica do grupo na época liderado pelo Professor Carlos Vogt, que teve um impacto impressionante na vida universitária.

Então é aquilo que eu falei, não adianta ter Avaliação Institucional fora de Projeto Estratégico.

Então, tendo aprendido isso no passado, acho que a gestão do Professor Brito foi na direção inversa. Construir um projeto estratégico e implantar a Avaliação Institucional como um mecanismo de alimentação do Projeto Estratégico, você vê que é um outro enfoque. E o Professor Tadeu nessa gestão está dando continuidade a esse modelo.

Que é o modelo Unicamp, provavelmente cheio de erros conceituais, para o pessoal que trabalha com Planejamento Estratégico, mas um projeto construído por nós, implantado por nós e como a Unicamp se apropria disso isto tem continuidade.

A Avaliação Institucional passada [ocorrida entre 1991 e 1993], a Unicamp não se apropriou do projeto, tanto é que ela teve uma vez e se interrompeu durante praticamente duas gestões e meia. Gestão do Prof. Martins a Avaliação Institucional das unidades não andou, gestão do Prof. Ermano não andou, começou a andar na gestão do Prof. Brito a implantação da Avaliação Institucional vinculada ao planejamento estratégico, que está tendo continuidade agora na gestão do Prof. Tadeu.

Processos de fora para dentro não funcionam, então eu diria o seguinte: produziu efeitos. Na década de 90 produziram efeitos porque havia um projeto estratégico de gestão e as unidades e departamentos que quiseram se apropriar dos resultados, puderam produzir estratégias e ações, além de estabelecerem metas, já outras unidades e departamentos não usaram os dados e as gestões posteriores tampouco usaram os dados.

As faculdades e institutos nesse caso tinham autonomia para usar ou não?

Tinham autonomia para usarem ou não, alguns até fizeram revisão curricular, outros não fizeram. Muitas unidades se envolveram fortemente com a abertura dos cursos noturnos. Que na Unicamp também teve uma

visão diferenciada, porque essa era a estratégia de gestão do Prof. Vogt, que foi abrir cursos noturnos de alta demanda. Não foi o de abrir cursos noturnos que existiam durante o dia com baixa demanda.

Então creio que a única Universidade pública nacional do Brasil que abriu à noite cursos de engenharia, não abriu cursos de baixa demanda e mais interessante do que isso, sendo que em muitos deles a demanda à noite é maior que a demanda durante o dia.

Isso não é fruto da Avaliação Institucional, isso é fruto de que o Professor Vogt tinha uma estratégia de Universidade e produziu um efeito impressionante na configuração da Universidade Estadual de Campinas e hoje ela é o que é por causa disso.

Eu não tenho dúvida nenhuma.

Existiram dificuldades no desenvolvimento do processo de Avaliação Institucional?

Existiram e existem. Há duas formas de fazer a Avaliação Institucional - a forma burocrática que você com um formulário estabelece um prazo e todo mundo é obrigado a preencher e o resultado disso são formulários mal feitos ou bem feitos que produzem livros, produzem textos e na minha opinião tem um efeito institucional inócuo. Há outras formas de fazer que é com o envolvimento e conscientização das unidades de que isto é importante para a sua trajetória de futuro, isso envolve convencimento, flexibilização, pactuação. Porque acarreta envolvimento, porque o objetivo da Avaliação Institucional das unidades de ensino não é produzir “papers”, é produzir um conjunto de metas estratégicas que permitam um avanço em termos de qualidade e quantidade.

[...]

Então eu disse que exige sensibilização da comunidade; segundo, exige pactuação, isto é, nós precisamos definir claramente para que serve a Avaliação Institucional.

Então a Unicamp tem uma comissão chamada Comissão de Planejamento Estratégico que é uma subcomissão do Conselho Universitário, ela responde ao Conselho Universitário.

A discussão da Avaliação Institucional - que no nosso entendimento é um dos instrumentos de gestão para planejamento estratégico - ocorreu nessa comissão de planejamento estratégico.

Essa comissão é a CADI?

Não, ela chama COPEI. A CADI faz avaliação de professores. A COPEI queria ter clareza para que isso serviria, se serviria para punição ou se serviria para construção de um plano de metas, então essa foi a primeira coisa pactuada. Avaliação Institucional é um mecanismo de gestão de planejamento.

Portanto, vai nos fornecer o subsídio para estabelecer um plano de metas, melhoria de qualidade, crescer onde é possível, de verificar quais são os projetos prioritários do futuro e assim por diante.

Segundo, não será usada como um mecanismo de ranqueamento, a unidade não é melhor do que outra e não será olhada dentro dessa perspectiva, por isso que eu falei pactuação. Como é que você resolve os problemas em resistência? Conversando e pactuando, o que não foi feito anteriormente e qual foi a consequência? Teve um processo depois ficou “dez anos” sem ter outro. A Unicamp não conseguiu dar continuidade a esse projeto de Avaliação Institucional, porque não o pactuou com a Unicamp.

Existiu coerência entre os resultados apresentados pela auto-avaliação realizada pelas áreas (exatas, tecnologia, ciências humanas, ciências biológicas; atividades interdisciplinares) e os pareceres das Comissões de Avaliação Externa de uma forma geral?

Acho que teve coerência, mas não teve concordância. Se você olha o resultado aqui na área de exatas e tecnológicas, eles dizem o seguinte: tem

que construir um ciclo básico de química, física e matemática, extensivo a todas as áreas. Eu tenho isso anotado, porque me chama atenção demais.

Ai as áreas de química, física e matemática dizem assim: tem que ter básica, disciplinas básicas, devem ser as mesmas e assim por diante. É inadmissível que cursos como cálculo diferencial e física básica não sejam dados para todos os alunos e assim por diante.

Ai você vai para as engenharias e diz que o ciclo básico é sem dúvida um terreno que deveria merecer bastante atenção da Unicamp porque está muito ruim.

No mais ela diz que para as áreas tecnológicas a carga didática do básico é muito alta e deveria então ser rediscutida a possibilidade de ter cursos mais dirigidos para cada unidade.

Então você tem um lado apontando para cá, outro lado apontando para lá. Quem diz isso são as comissões de avaliação externas que eram diferentes nos dois casos. Então, não se tomou nenhuma providência nessa direção de tentar articular as coisas e chegar a um consenso. E o que aconteceu? As engenharias passaram a contratar professores de química, de física e de matemática para atuarem junto aos seus alunos e começaram a sair do ciclo básico, ao invés de pedirem para a matemática dar, para a física dar, para a química dar, começaram seus professores a dar. Então tem física para engenharia civil, contrataram um físico dentro da Faculdade de Engenharia Civil para dar um curso de física para a Engenharia Civil, porque a física não atendia aquilo que eles consideravam o que era requisito necessário para os alunos deles.

Tomando-se o efeito justamente contrário, não houve a pactuação, como não houve o posicionamento institucional de chamar as pessoas para tratar desse problema, ou seja, cada um buscou a solução que podia.

Então o que eu falei para você teve coerência teve [, mas não teve concordância]. Todo mundo da área de exatas, me exclua disso, acha que ciclo básico é bom, então teve. Então os avaliadores externos da área de exatas disseram ciclo básico é bom.

Todo mundo na engenharia diz, o ciclo básico só atrapalha, os avaliadores externos disseram ciclo básico só atrapalha, está aqui.

Então não adianta fazer Avaliação Institucional se você não tiver um mecanismo para, a partir daí, estabelecer um plano de metas para dizer “nós temos um problema aqui e isso tem que ser resolvido”. Caso contrário, cada faculdade vai buscar a sua estratégia de solução e pode não ser a melhor. Então nós temos professores de química, física e matemática em todas as engenharias.

Aerodinâmica é uma das áreas que tem na física e na química e em todas as engenharias. A física dá a sua, a química dá a dela e as engenharias dão as delas, quando poderia ser uma ou duas disciplinas só para toda a Universidade, com conteúdo adequado, que não é o da física e tampouco os das engenharias.

Tem que ter aí um mínimo de conceito, não dá para fazer avaliação institucional de fora para dentro, sem pactuar e sem ter um acordo minimamente aceitável entre as partes.

A área de humanas é muito resistente a Avaliação Institucional. E fazer Avaliação Institucional sem algumas unidades não dá para fazer, tem que pactuar. Então o formulário que vai ser gerado não pode ser o da exatas, não pode ser o da tecnológicas, então o que a COPEI fez, discutiu por um ano, qual seria o instrumento. Então fizemos o acordo e o processo se desenrolou, com problemas operacionais, mas o processo se desenrolou e nós estamos consolidando agora os relatórios das pró-reitorias.

Então há um plano de metas.

Então o momento que a Unicamp vive com relação a Avaliação Institucional está sendo conduzido pela COPEI e vão sair os resultados?

Esse é o objetivo. Na verdade a COPEI é presidida pelo vice-reitor que é o Dr. Fernando e da mesma forma que ocorreu na gestão do Professor Brito que se encerrou em maio, ela está subordinada ao Professor Tadeu, que tinha uma equipe técnica que produziu o planejamento estratégico e o instrumento de Avaliação Institucional.

O Professor Fernando quando assumiu criou uma assessoria que está dando continuidade ao processo.