

REPENSANDO O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIR - "UM NOVO INÍCIO REPENSADO"

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martinez¹

RESUMO: Com base em lista tríplice elaborada pelo Colégio Eleitoral após consulta à comunidade universitária, depois de um período político e administrativo muito conturbado. O título do projeto -"Um Novo Início Repensado"- além de ser um acróstico da sigla de nossa instituição, expressava o desejo daqueles que participaram de sua elaboração e de grande parte da comunidade acadêmica, de iniciar uma nova fase, onde a avaliação institucional pudesse ser um instrumento para se repensar a prática e corrigir distorções existentes no processo, bem como (re)definir missão, objetivos e metas, para nortear o trabalho da nova administração em busca de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão ou prestação de serviços.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto, Novo, Ensino, Pesquisa e Extensão.

ABSTRACT: With base in list triple elaborated by the Electoral School after consultation to the academical community, after a political and administrative period very disturbed. The title of the project - " A New Rethought " Beginning - besides being an acrostic of the acronym of our institution, it expressed the desire of those that participated in your elaboration and of the academic community's great part, of beginning a new phase, where the institutional evaluation could be an instrument to rethink the practice and to correct existent distorções in the process, as well as (re)definir mission, objectives and goals, to orientate the work of the new administration in search of improvement of the quality of the teaching, of the research and of the extension or services rendered.

KEYWORD: Project, New, Teaches, he/she Researches and Extension.

Introdução

O Projeto de Avaliação Institucional "Um Novo Início Repensado" foi elaborado por uma Comissão instituída pela Portaria nº 245 / GR de 05 / 04 / 95, tendo sido

¹ Prof^a. Do Departamento de Ciências Biomédicas da UNIR.

entregue à Reitoria no dia 19 / 04 / 95 através de relatório da Comissão, onde se registrou que o exíguo espaço de tempo para sua elaboração, não permitiu “um trabalho mais participativo junto à comunidade”, bem como “uma pesquisa mais profunda acerca dos assuntos em questão”. Nesta comissão também não havia nenhum especialista em avaliação, uma vez que nossa IES não possuía, naquele momento, nenhum profissional com tal especialização.

Esta Comissão foi instituída pela Reitoria que iniciou mandato no início daquele ano após nomeação pelo Ministro da Educação em 21 / 12 / 94, com base em lista tríplice elaborada pelo Colégio Eleitoral após consulta à comunidade universitária, depois de um período político e administrativo muito conturbado. O título do projeto - “Um Novo Início Repensado”- além de ser um acróstico da sigla de nossa instituição, expressava o desejo daqueles que participaram de sua elaboração e de grande parte da comunidade acadêmica, de iniciar uma nova fase, onde a avaliação institucional pudesse ser um instrumento para se repensar a prática e corrigir distorções existentes no processo, bem como (re)definir missão, objetivos e metas, para nortear o trabalho da nova administração em busca de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão ou prestação de serviços: O Professor Osmar Siena inicia sua gestão com as questões internas apaziguadas, todavia a conjuntura nacional, com a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, prenuncia novos desafios a serem enfrentados. *Terá ainda o Reitor que promover a motivação, a confiança e o dinamismo necessários ao crescimento quantitativo e qualitativo da instituição. (UNIR, 1.995, p. 4).*

Quase quatro anos depois, ao término do mandato desta administração e às vésperas de uma nova gestão, tanto da administração universitária como do país, com a eleição de novo Reitor e a reeleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos propomos a lançar um olhar retrospectivo e outro prospectivo sobre este Projeto, fazendo inicialmente uma descrição da história de sua elaboração e do contexto em que se desenvolveu o programa PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, aprofundando um pouco mais o referencial teórico- metodológico e finalmente, relatando as principais dificuldades e obstáculos encontrados pela Administração e pela Comissão de Avaliação em sua implementação, com vistas a propor sugestões que visem corrigir o que for

necessário, para uma efetiva instalação de uma cultura avaliativa em nossa instituição.

Desenvolvimento

2.1 - Histórico

2.1.1 - Contexto do ensino superior brasileiro

Vivemos atualmente uma grave crise no ensino superior brasileiro que, por um lado, apresenta dados como os apresentados na Teleconferência sobre “Novos Paradigmas do Ensino Superior: Expansão, qualidade e financiamento” promovida pela ANUP- Associação Nacional das Universidades Particulares, a ABM - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior e Instituto Brasil Século XXI e defendidos por técnicos do Governo e muitos profissionais do Ensino Superior, como Eunice Durhan, José Goldemberg, Simon Schwartzman (Cardoso, 1.995), Paulo Renato de Souza e Banco Mundial (Teleconferência, p. 21-7):

* Enorme demanda reprimida, com tendência ascendente, em função da duplicação de vagas no ensino médio e do número cada vez maior de concluintes do ensino fundamental, e um sistema de ensino superior que não se expande a mais de quinze anos, calculando-se que no ano 2.000 serão mais de 4,4 milhões de postulantes a uma vaga nas escolas superiores (p. 3-4);

* Baixa produtividade e elevada desistência: do total de 1,66 milhão de alunos matriculados a cada ano nas universidades, nas faculdades integradas e instituições isoladas, cerca de 240 mil (14,5%) se formam a cada ano. Isso reflete elevadas taxas de desistência e muitos alunos demorando mais tempo que o esperado para concluir seus cursos;

* Gastos com ensino público - segundo dados do Governo Federal nada menos que 37% do total de recursos investidos em educação, incluindo estados e municípios, destinam-se ao serviço público de ensino superior, que atende a cerca de 691 mil alunos, sendo quase o mesmo volume de recursos destinados ao ensino fundamental (40,6%) que atende 27 milhões de crianças (p. 9);

* O custo por aluno no ensino superior (R\$ 16,82 por aluno ano) equivale a 35,7 alunos do 1º grau ou a 33 alunos do 2º grau. Quando se comparou as taxas brutas de escolarização (porcentagem dos estudantes em relação à população total

de 18-24 anos) com os gastos públicos por aluno, em dólares, entre o Brasil e outros países da América Latina², com dados referentes ao ano de 1.990, verificou-se o tamanho muito reduzido do ensino superior brasileiro (menor taxa que Argentina - 39,9; Perú - 33,1; Uruguai - 30,0; Venezuela - 26,6; Cuba - 20,8; Bolívia e Chile - 20,6; México e Colômbia - 14; Brasil - 11,3) apesar de ser o mais caro do continente (US\$ 12,606.00 contra US\$ 920.00 da Argentina que apresenta a maior taxa) (p. 8- 12).

* Além desses aspectos, aponta-se para um sistema de acesso que privilegia os estudantes oriundos das elites com forte exclusão dos estudantes das camadas sociais menos favorecidas, havendo uma inversão onde estes tendem a buscar vagas na rede privada (p. 15);

* Má distribuição dos recursos destinados ao sistema de ensino superior (sobretudo o sistema público) com alta concentração na região Centro-Sul-Sudeste em detrimento das regiões mais necessitadas, como Norte e Nordeste (p. 16);

* “A qualidade do ensino superior brasileiro e,..., a sua relevância para o mercado de trabalho tem sido objeto de grandes discussões. As faculdades consideram os alunos que entram como mal preparados, enquanto o mercado de trabalho diz o mesmo dos alunos que saem” destas. Isto decorre em grande parte de currículos muito rígidos, que tornam os cursos muito longos, caros e pouco flexíveis para atender a diversidade de alunos e necessidades do mercado de trabalho (p. 16);

* “O Brasil é o único país do mundo onde se adota a definição de ‘universidade’ como instituição onde *ensino, pesquisa e extensão* existem de forma indissociável... a legislação atribui certos requisitos e prerrogativas a essas instituições o que torna o ensino mais caro...”. O conceito de “universidade” dificulta, ainda, a flexibilização das instituições não-universitárias, que “são justamente aquelas que deveriam estar aptas a responder às oportunidades e demandas de maneira mais rápida e flexível” (p. 17), dificultando a adaptação das escolas formadoras às mudanças no mercado de trabalho comuns aos países industrializados, onde, cada vez mais, “o ensino superior fora das profissões tradicionais constitui-se mais numa preparação geral para a vida e o mercado de trabalho do que na habilitação para ocupações específicas” (p. 7) e onde ocorre uma

² Brunner, J. J. et al. *Educación Superior en América Latina: Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del año 2.000*. Santiago: FLACSO, 1.994.

demanda crescente por estas instituições (p. 12). Induz à preferência por titulação (de mestrado e doutorado) à competência profissional (p. 7) e “geram uma situação de faz-de-conta: as instituições que conseguem o título de universidade, mesmo sem preencher os requisitos para isso, gozam de elevado grau de autonomia.” [sic](p. 4);

* O modelo de financiamento do ensino superior brasileiro “é perverso: o ensino é gratuito para alunos das instituições públicas (geralmente, ... os mais favorecidos economicamente) e pago pelos mais carentes. Estes geralmente não tiveram educação secundária de boa qualidade” e, precisando trabalhar, acabam optando por instituições privadas, que não requerem tempo integral e oferecem muitos cursos noturnos. (p. 17). De acordo com os participantes da teleconferência, os novos paradigmas para “a grande virada do século” se baseiam sobretudo no abandono do modelo único de “universidade” que permitirá diversificação e pluralidade de formas de instituições de ensino superior, sistemas de avaliação mais eficazes e novas alternativas de financiamento, uma vez que “a capacidade do setor público já ultrapassou o seu limite” (p. 17-9). Segundo cálculos baseados nos dados do Ministério da Fazenda (custo do aluno do ensino superior federal = R\$ 16.500,00 por ano) o setor público é incapaz de atender à demanda com ensino integralmente público: “Se todo o ensino superior brasileiro fosse público e mantivesse a estrutura atual de custos do sistema federal, os gastos totais do governo nessa área seriam da ordem de R\$ 27,4 bilhões por ano.” Excetuando-se as despesas da Previdência Social e os encargos com as dívidas interna e externa, esse valor corresponde à quase totalidade do orçamento de todos os ministérios juntos. (p. 8-9).

A “oportunidade para a grande virada”, segundo o documento da teleconferência, está na Emenda Constitucional nº 370, destinada a alterar o Artigo 207 da Constituição, que dispõe sobre a organização do sistema de ensino superior brasileiro e, principalmente, a autonomia das universidades. “A ANUP, a ABM e várias outras instituições e profissionais da área acreditam que essa proposta alternativa é a que, realmente, consulta os interesses e aspirações da grande maioria dos adolescentes e jovens brasileiros” (p. 20).

Por outro lado, estes dados vêm sendo criticados por entidades representativas dos professores e de dirigentes de Universidades públicas, pois análises predominantemente quantitativas e a-históricas como estas, excluem informações

importantes da análise, como o fato de que este estado de coisas, de acordo com Cardoso (1.995) é consequência de um modelo político-econômico adotado desde os governos militares e que vem sustentando políticas para o ensino superior nos últimos governos:

* Primeiro foi a repressão dos governos militares (1.964 e 1.969) que devastou o campo universitário;

* Esta foi seguida pela criação de novos espaços e novas dimensões de poder: com a expansão quantitativa da graduação através da “ampliação significativa de instituições privadas de ensino superior e também aumento de vagas nas Universidades públicas, questão que apareceu e continua sendo tratada nos documentos oficiais como democratização do acesso” (p. 27) e com a expansão da pós-graduação, tanto na esfera pública como na esfera privada (as confessionais, principalmente);

* Esta expansão quantitativa teve dois efeitos que interessavam ao governo e às elites econômicas: por um lado houve redução da pressão social por educação superior e por outro, a perspectiva de privatização da educação, transformando “o ensino em mercadoria, que é produzida para dar lucro, negócio privado, mesmo” (p. 27);

* E por último, a política de verbas, inclusive o apoio à pesquisa, onde um controle crescente foi se instalando sobre as Universidades nas áreas de pós-graduação e da pesquisa, através das agências de apoio e fomento e “ ‘entidades institucionais’, que aparecem como sendo paralelas às entidades de representação e que são legitimadas pela chamada comunidade científica” (p. 28). Estas instituições citadas por Cardoso são as Fundações de Apoio criadas por Universidades para vender serviços, as quais têm absorvido muitos professores universitários na administração destas e têm sido usadas para complementar salários de professores de instituições públicas através da prestação de serviços. Destaca-se ainda neste ítem, “a imensa dificuldade de controle da aplicação dos preceitos constitucionais referentes às verbas para a educação”, ... “o tratamento da autonomia das Universidades como desobrigação do poder público”, a política do “reitor com o pires na mão”, a política de salários, com um arrocho tão grande que qualifica uma política deliberada, de induzir o professor a entrar no esquema “da política de Universidade em curso”, a política que usa de uma “nova estratégia de

reforma da Universidade... que se propõe por cima e por dentro”: de cima para baixo, diferenciando e hierarquizando pesadamente, cada Universidade dentro do conjunto das Universidades e por dentro, fazendo o mesmo com os setores internos de cada Universidade, “onde seus agentes são os próprios professores da própria Universidade”. (p. 30).

* As condições de trabalho nas instituições de ensino superior vêm se deteriorando de ano para ano, sendo elevada a relação professor / aluno devido à falta de recursos e devido a política do governo de “sequer repor as vagas existentes, geradas, nos últimos anos por desligamento de docentes dos quadros, principalmente motivados por aposentadorias precoces em virtude das ameaças do governo de reforma na Previdência e por óbito” nas públicas; e à “busca desenfreada por maiores lucros” e pela “falta de controle nas particulares”. (Proposta / ANDES - SN, 1.996, p. 10).

* Citam-se ainda como características desta política educacional: a demora na aprovação da LDB apoiada pelo Fórum Nacional de Educação, a aprovação rápida de substitutivo proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, “ a visão de que a universidade deve ter outro estatuto jurídico, a reforma administrativa com quebra da estabilidade do servidor, de que o estado não deve gastar muito com ela e sobretudo de que o mercado determinará um quadro competitivo entre instituições”, implantação do orçamento global ao mesmo tempo que vai contingenciado o crescimento do sistema e impondo regras rígidas como a escolha de dirigentes, decretando formas de avaliação (provão, por exemplo) em nome da defesa da qualidade e da eficiência do sistema (Andrade, 1.996, p. 5).

Grande parte da comunidade acadêmica e científica vem se opondo firmemente a estas políticas, entendendo que os seus resultados têm sido desastrosos para o Sistema de Ciência e Tecnologia e Universidades Públicas: em debate promovido pela SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em São Paulo para avaliar o atual quadro de investimento em ciência, o Deputado Ivan Valente chama a atenção “ para a estreita relação entre as posições e políticas do governo na área e as diretrizes constantes dos documentos do Banco Mundial para a América Latina” e a principal conclusão do debate entre pesquisadores foi que o Brasil precisa de um projeto estratégico para desenvolver ciência e

tecnologia³. Entretanto, o que vemos, com a queda das reservas cambiais após a crise financeira da Ásia e Rússia, é uma tendência da situação piorar ainda mais, pois grandes cortes foram feitos no orçamento de 98 levando o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - a paralisar parcialmente suas atividades em outubro, através da Portaria 328 / 98, atingindo em cheio os Institutos de Pesquisa vinculados a ele⁴. Estes cortes afetaram também o MEC que, ao ter seu orçamento cortado em 20% ficou com caixa zero e

... em decisão inédita, foi obrigado a pegar de volta a dotação já transferida para as 52 Instituições Federais de Ensino Superior... A penúria do MEC era tanta que ele recolheu até o que as Universidades arrecadaram com as taxas de inscrição no vestibular e os recursos dos hospitais universitários. Os reitores estão entre atônitos e indignados. (⁵)

Para o Orçamento de 99 o governo anuncia medidas fiscais e cortes ainda maiores, que afetarão inclusive as áreas sociais “quando se pretende economizar R\$ 10 bilhões em cortes que vão afetar até a Saúde e Educação e aumentar a arrecadação em R\$ 13 bilhões”. (Jornal Nacional, 23 / 10 / 98).

2.1.2. PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

É neste contexto de confronto, onde de um lado estão o MEC, a rede privada e confessional e parte da comunidade universitária ligada às instituições públicas, e do outro lado, grande parte dos docentes e gestores das IES, que intensos debates foram travados a respeito dos propósitos e objetivos, dos critérios de julgamento e da metodologia da Avaliação Institucional, resultando em 1.993, na criação do PAIUB - Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, coordenado pela SESu - Secretaria de Educação Superior / MEC que lança convite às IES para aderirem espontaneamente ao Programa, garantindo recursos para apoiar as ações a serem desenvolvidas dentro de um projeto institucional.

Este programa propõe a elaboração de projetos dentro de um modelo que Talmage (1.982) classifica como sendo um modelo em que avaliador e

³ BRASIL precisa de projeto estratégico para desenvolver ciência e tecnologia. *Jornal da Ciência*, ano XII, nº 387, p. 1 e 7. SBPC / Rio de Janeiro, 17 abr. 1.998.

⁴ CNPq parcialmente imobilizado por falta de recursos. p.1; CARTA dos Institutos ao Presidente do CNPq. p.5 *Jornal da Ciência*, ano XIII, nº 400. Rio de Janeiro, 23 / 10 / 98.

⁵ UNIVERSIDADES na era da incerteza, p.1 *Jornal da Ciência*, ano XIII, nº 400. Rio de Janeiro, 23 / 10 / 98.

participantes desempenham papéis ativos no processo avaliativo: numa primeira etapa, a partir de um diagnóstico com indicadores quantitativos e qualitativos sobre a instituição, os participantes realizam uma auto-avaliação que conclui com um relatório a ser amplamente divulgado e em seguida, submete-se a uma avaliação realizada por Comissão formada por membros externos à ela (pares de outras instituições, empregadores, membros de instituições mantenedoras, ex-alunos, etc.). Segundo o Documento Básico do PAIUB

O processo de avaliação deve, portanto, ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea:

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

Isto significa acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas. É este contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação. (1.996, p. 1).

2.1.3. Projeto de Avaliação Institucional da UNIR - “Um Novo Início Repensado”

A UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia foi criada em 08 de julho de 1.982 pela Lei nº 7.011 e apenas três anos depois, já teve seu projeto de desenvolvimento seriamente afetado pela crise econômica que assolou o país, não tendo sequer seu projeto da estrutura física concluído. De lá para cá, tem enfrentado grandes obstáculos para cumprir seu papel no desenvolvimento regional, pois o reflexo das políticas para o ensino superior implantadas pelo MEC / SESu a afetam profundamente, como uma universidade ainda não consolidada, que requer grandes investimentos para que venha a cumprir sua missão institucional. Cientes disso, mas reconhecendo que também existem problemas de natureza interna, a comissão designada para elaborar um Projeto de avaliação institucional, atendendo ao convite de adesão lançado pelo Edital 01 / 94 - vigência 95 / 96, apresentou proposta intitulada “Um Novo Início Repensado”, o qual propunha como objetivo:

Implantar um programa de avaliação institucional, sistemático e participativo, com vistas à:

1. Estimular a adoção de uma postura de auto-crítica de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos diante do desempenho acadêmico, na expectativa de assegurar a qualidade, a relevância e a importância de seus serviços e produtos;

2. Diagnosticar como se realizam e se interrelacionam na UNIR, as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;

3. Rever o Projeto Pedagógico e o Projeto Institucional afim de restabelecer compromissos e parcerias com a sociedade regional em busca de um desenvolvimento auto-sustentado e participativo;

4. Estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a reformulação dos Projetos Pedagógico e Institucional, tornando-os socialmente relevantes e legitimados.

Este projeto tem como foco principal a avaliação dos cursos de graduação da UNIR, onde os cursos seriam responsáveis pela avaliação de seus currículos dentro do paradigma que Saul (1.988) define como avaliação emancipatória. Este paradigma privilegia os métodos qualitativos e apresenta-se como alternativa ao paradigma positivista / quantitativo da avaliação que predomina nos meios educacionais, onde relações autoritárias estão presentes, não apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação também está presente, de modo geral, na avaliação de currículos, programas, cursos e instituições (p. 49-50), sendo presentemente, o que é adotado pelo sistema de avaliação do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, bem como dos concluintes do 3º grau (SAEB, Provão - Exame Nacional de Cursos), que privilegia o produto, sendo este avaliado por indicadores quantitativos / comparativos.

Saul propõe o paradigma da avaliação emancipatória construindo-o sobre um tripé conceitual / metodológico, sendo o primeiro deles o conceito de **avaliação democrática**, que

... reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. ... A principal atividade do

avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado... Os conceitos-chave da avaliação democrática são 'sigilo', 'negociação' e 'acessibilidade'. O conceito fundamental que a justifica é o 'direito à informação'. (Mac-Donald⁶, apud Saul, 1.988, p. 54).

Outro pilar que serve de base a este paradigma é a proposta de investigação criada e aplicada pela equipe do INODEP - Institut pour le Développement des Peuples - denominada “**Crítica institucional e criação coletiva**” e que visa aplicar métodos de conscientização aos mais variados tipos de organização (principalmente às educacionais e comunitárias). A idéia geradora fundamental é a de que o processo de conscientização⁷ “é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas ações” (Saul, p. 55). Consiste numa abordagem com enfoque multidisciplinar e suporte epistemológico que se expressa por um processo dialógico, entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (Freire⁸, cit. Saul, p. 56). Esse diálogo é condição para a comunicação e esta, para uma educação verdadeira: uma educação que emancipa, que liberta, que transforma a realidade sobre a qual a ação incide.

O terceiro pilar deste paradigma é a **pesquisa participante**, cujos princípios metodológicos são:

- autenticidade e compromisso - refere-se à demonstração honesta do pesquisador de seu compromisso com a causa que está sendo avaliada, acompanhada da oferta de sua contribuição específica na área de sua especialidade;
- antidogmatismo - “consiste em não aplicar rigidamente à pesquisa algumas idéias preestabelecidas ou princípios ideológicos”;
- restituição sistemática - retorno da informação aos grupos de base, de uma forma sistemática e organizada;
- *feedback* dialético das bases para os intelectuais orgânicos - a discussão entre os diversos colaboradores (atores) do processo avaliado “permite atingir um determinado nível razoável de discussão científica sobre o que se faz no campo,

⁶ MACDONALD, B. A . A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et alli.(org.). *Beyond the numbers game*. Hampshire: MacMillan Education LTD, 1.977.

⁷ FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1.980. P. 26-7.

⁸ FREIRE, P. 6ed. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1.976. p.93.

gerando uma importante articulação teórica de modo a formar uma visão integrada de todo o conhecimento”;

- ritmo e equilíbrio de ação-reflexão - sincronização permanente no trabalho de campo, como um ato de permanente equilíbrio intelectual: os conhecimentos são recebidos das bases e processados, em um primeiro nível, com a reflexão se dando em nível mais geral e válido; em seguida os dados são restituídos às bases de uma forma mais consciente e ordenada; estudam-se as consequências desta restituição e assim por diante, intercalando-se a ação com a reflexão, “indefinidamente, mas de maneira equilibrada, determinada pela própria luta e por suas necessidades”;
- ciência modesta e técnicas dialogais -“este princípio assume que a tarefa científica pode ser realizada mesmo nas situações mais insatisfatórias e primitivas, com o uso dos recursos locais”, e considerando o nível de desenvolvimento na maioria dos locais que servem de campo de pesquisa, “a modéstia do manuseio do aparelho científico e das concepções técnicas é a principal maneira de se realizar as tarefas necessárias. Isto não significa que, devido à sua modéstia, este tipo de esforço científico seja de segunda classe ou lhe falte ambição.” (Saul, *ibid.*, p. 59-60).

Este paradigma de avaliação “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Trata-se de uma forma de avaliação

... situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, liberador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas”. O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação. (*id.*, *ibid.*, p. 61).

Ela prevê três momentos, que não são estanques, mas que às vezes se interpenetram:

1. Descrição da realidade; 2. A crítica da realidade; 3. A criação coletiva.

Ao elaborar um projeto de avaliação institucional para a UNIR a Comissão nomeada pelo Reitor optou pela avaliação emancipatória como paradigma da avaliação dos cursos de graduação, através de pesquisas participantes “onde os avaliadores seriam todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo e onde o próprio processo avaliativo tivesse um papel pedagógico de tomada de

consciência, necessária para a implementação de mudanças.” (UNIR, 1.995). Sabemos que muitas das mudanças necessárias não dependem dos atores internos, mas das políticas educacionais que flutuam ao sabor das políticas econômicas e interesses diversos, cada vez mais distantes dos centros de decisão institucionais; neste sentido o conceito de “emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação”. (Saul, *ibid.*, p. 62).

O projeto também previa a utilização de dados quantitativos, que seriam levantados na fase de diagnóstico através de indicadores (alguns sugeridos/ estabelecidos pelo MEC / SESU / PAIUB, outros a serem definidos pela comunidade interna) tanto institucionais como específicos da graduação, os quais teriam a finalidade “ de permitir contemplar as especificidades deste nível de ensino e subsidiar sua avaliação interna e externa” (DOCUMENTO Básico, 1.993). Assim, pretendia-se que através de uma avaliação do tipo quantitativa / comparativa e qualitativa se provocasse reflexões sobre:

1. a qualidade do ensino, conforme proposto por Demo, procurando “distinguir no horizonte da qualidade, duas dimensões básicas: qualidade formal e qualidade política”. A primeira referindo-se “à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciência;” e a segunda, correspondendo “à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades) pelo menos mais toleráveis (desejáveis);” . Para este autor, além destas dimensões, a “educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material”. Esta pode ser revelada na “pobreza dos alunos, das regiões, dos equipamentos, etc. ou nas características físicas da rede de ensino, ou nas relações professor / aluno, aluno / sala de aula, horas médias diárias de permanência na escola”. (Demo, 1.990, p. 12).

Neste sentido, há necessidade de se identificar quais os indicadores que permitem revelar estas dimensões, pois

... quantidade e qualidade podem (devem) ser analiticamente distinguidas, mas na realidade são faces do mesmo fenômeno...Como faces integrantes, seu relacionamento é assemelhável ao de estilo ‘dialético’, ou seja: uma não vai sem a outra, nem uma substitui a outra. (Demo, *ibid.*, p. 11-2).

Entretanto, este projeto não foi desenvolvido, pelo menos no que concerne ao foco principal, que é a avaliação dos currículos dos cursos de graduação.

2.1.4. Modelos de avaliação de currículos

De acordo com Léa Depresbiteris, a avaliação de currículos e programas teve início na década de 50, quando um grupo de críticos nos EUA, exigia que fossem feitas avaliações mais amplas de programas educacionais e com o lançamento do primeiro satélite pela URSS, que saiu na frente na corrida espacial, a esta solicitação veio aliar-se o incentivo governamental que incrementou os estudos sobre desenvolvimento de programas e currículos. A política denominada “Guerra à Pobreza” - 1.960-1.970 - gerou também a necessidade de avaliação de programas sociais e pesquisadores de diferentes áreas - Psicologia Educacional, Ciências Políticas, Sociologia e mais tarde, a Antropologia, foram contribuindo para a concepção de diferentes modelos de avaliação. (Depresbitéris, 1.989).

Segundo Talmage⁹ modelos de avaliação de currículos “se constituem em quadros referenciais que embasam o planejamento da avaliação” e para Stufflebeam & Webster (1.994) estes modelos podem ser classificados em pseudo-avaliações, quase-avaliações e avaliação real ou verdadeira avaliação.

As pseudo-avaliações realizam estudos politicamente controlados e os métodos usados correspondem a investigações secretas e simulações de estudos, com uso parcial de pesquisas, experimentos e consultoria de “peritos”. Neste modelo, há necessidade de informações do propagandista, pois existe o propósito de se “criar uma imagem pública positiva do objeto”.

Quanto às quase-avaliações os estudos são direcionados a perguntas, isto é,

começam com uma pergunta específica e depois passam para a metodologia adequada afim de responder àquela pergunta. Só depois consideram se a pergunta ou a metodologia são apropriadas para desenvolver e apoiar alegações de valor. Estes estudos podem ser chamados de ‘estudos de quase avaliação’ porque algumas vezes fornecem evidência que pode ser usada para avaliar o valor de um objeto, em outras seu foco é por demais estreito ou é apenas tangencial à questões de valor. (Stufflebeam & Webster, 1.994, p. 334).

Nesta categoria os autores classificam os estudos baseados em objetivos, os de prestação de contas, os de pesquisa experimental, de programas de testagem e de sistemas de informação gerencial. (id., ibid., p. 334-8). Os primeiros estudos voltados para avaliação de currículos se enquadram nesta categoria e fazem parte

⁹ Apud Depresbiteris: TALMAGE, H. Evaluation of programs. In MITZEL, H.E. (ed.). *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan, pp. 592-611. 1.982.

do que Penna-Firme chamou de 1ª. Geração de avaliadores (fins do século passado até década de 30-40) que não distinguia entre avaliação e medida; ou seja, avaliar era medir resultados que eram usados para classificar os avaliados (pessoas ou programas); ou então da 2ª. Geração que busca um melhor entendimento do que seja a avaliação e se torna descritiva de padrões e critérios que se desejava alcançar, surgindo uma grande preocupação com a definição prévia de objetivos e de como medir o alcance destes objetivos após a aplicação de um programa educacional ou de desenvolvimento de uma comunidade. O papel do avaliador é eminentemente técnico. O principal representante desta fase é Ralph Tyler, considerado o “pai da avaliação” e que em 1.934, criou o termo avaliação educacional. (Penna-Firme, 1.994). A 3ª. Geração de avaliadores foi mais longe e surgiu pelas limitações da fase anterior, onde havia uma preocupação excessiva com os objetivos, muitos dos quais nem sempre eram claros e visíveis e também, porque muitos nem eram previsíveis antes da aplicação do programa. Isto fazia com que o processo avaliativo ficasse emperrado, tornando muitas avaliações, inúteis e irrelevantes. A percepção de que um programa não deveria esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função de seus objetivos, mas que esta teria que acontecer muito antes para permitir correções necessárias surge nesta fase (Cronbach, 1.963). Para este autor, a avaliação de cursos “ deveria averiguar que mudanças um curso acarreta e identificar os aspectos do curso que necessitam de revisão”. Deveria ainda, incluir resultados gerais que vão bem além do conteúdo do currículo, como atitudes, compreensão geral e capacidade intelectual, aptidão para prosseguir no estudo naquela área. O questionamento sobre a função da avaliação de cursos feito por Cronbach (1.963) foi importante para o aparecimento desta nova geração.

O conceito de avaliação é ampliado, incluindo-se a preocupação com “juízos de valor” e a idéia de que a avaliação não está livre de julgamentos, mas que este deve ser um componente imprescindível dela, caracteriza a emergência desta fase. “Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores em termos de mensuração e descrição”. O papel do avaliador passa a incorporar o julgamento: além de medir e descrever, torna-se necessário julgar todas as dimensões do objeto, inclusive dos próprios objetivos. Penna-Firme destaca que, segundo Guba e Lincoln

¹⁰, um ponto digno de menção nessa geração é a preocupação com o **mérito e a relevância**, características essenciais no juízo de valor: a primeira diz respeito às qualidades intrínsecas do objeto que está sendo avaliado e a segunda, aponta para seus resultados, para o impacto ou influência, seu valor extrínseco ou contextual.

A medida que a avaliação evoluía ao passar de uma fase à outra, alguns problemas foram sendo identificados com maior intensidade, entre eles: a- o conflito de posições, valores e decisões daquele(s) que solicita(m) a avaliação e do(s) que a executa(m); b- o pluralismo de valores, dificultando-se chegar a um consenso; c- a ênfase excessiva no paradigma científico e na metodologia fortemente influenciada pelas ciências exatas, tornando a avaliação muito quantitativa e classificatória.

Para tentar superar as falhas quanto a **participação e pluralismo de valores** surge 4ª. Geração de avaliadores, no início dos anos noventa e sua característica principal é a **negociação** onde o consenso é buscado entre pessoas com interesses e valores diferentes, respeitando-se os dissensos identificados. É a chamada avaliação participativa, que consiste num processo interativo, negociado. Ela é também chamada responsiva, porque se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação, seja ele um programa, um projeto, curso ou outro foco de atenção. (Guba & Lincoln, 1.989; Stake, 1.975).

Assim, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto de avaliação. É, pois, aspecto crucial de tal envolvimento, a identificação desses interessados. Concretamente, o processo de avaliação se inicia pela identificação de interessados e de suas preocupações as quais são tornadas conhecidas de uns e outros. Na medida em que essas interações ocorrem, muitas das preocupações são resolvidas no próprio processo, outras são conduzidas até os procedimentos de busca de informações mais completas e aprofundadas, até se chegar ao que pode ser consensual e identificar o que ainda é dissenso e para onde ir, enquanto o ciclo prossegue. Neste processo, todos os recursos já desenvolvidos nas gerações anteriores são aproveitados, ao máximo, na sua oportunidade, e o papel do avaliador é o de comunicador. Esta abordagem vai

¹⁰ apud Penna-Firme: GUBA, E. e LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey- Bass, 1.985.

além da ciência, porque capta os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. (Penna- Firme, 1.994).

Somente os estudos avaliativos que se enquadrem no paradigma desta última geração é que poderiam ser chamados de verdadeiras avaliações, segundo Stufflebeam & Webster (ibid., p. 338-42), destacando-se os estudos de credenciamento / certificação, os de políticas, os direcionados a uma tomada de decisão ou os direcionados ao consumidor, os centrados no cliente e os baseados em peritos ou especialistas. O projeto de avaliação institucional da UNIR, ora em avaliação, se enquadra na categoria de *estudos centrados no cliente*, cujas características principais são:

... assume a visão de autonomia local e ajuda as pessoas envolvidas num programa a avaliá-lo e a usar a avaliação para melhorá-lo; ... o propósito do estudo é ajudar as pessoas num cenário local a entender as operações de seu programa, as maneiras como as operações são avaliadas pelas pessoas por elas afetadas e como são avaliadas por pessoas que sejam especialistas na área do programa. ...O principal ponto forte dessa abordagem é ser de pesquisa-ação, na qual as pessoas que implementam programas são ajudadas a fazer sua própria avaliação. ... [As perguntas principais que dirigem a avaliação são:] Qual é a história e a situação atual de um programa e como ele é julgado por aqueles com ele envolvidos e aqueles com proficiência em programas? Os métodos típicos são estudo do caso, relatórios antagonistas, avaliação responsiva, sociodrama.. (id., ibid., p. 341-6).

2.2.- Meta-avaliação do projeto “um novo início repensado”

2.2.1 - **Conceito de meta-avaliação**

Segundo Stufflebeam, uma “boa avaliação requer que o próprio processo de avaliação seja avaliado”. Este mesmo autor define meta-avaliação como

o processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamento sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos. Stufflebeam (1.981).

Para Grego, a meta-avaliação constitui-se em um processo de avaliação das avaliações realizado em nível institucional, devendo-se “respeitar a identidade institucional em seu permanente dinamismo”. No seu entendimento, os pontos de referência de um processo avaliativo “são a instituição em particular, tomada como objeto, mas através de seus agentes constituindo-se também como sujeitos da avaliação, contrastando-se seu ser e o seu dever ser, a realização com o projeto”. (Grego, 1.997).

No nosso caso, o projeto que nos propomos a avaliar não foi implementado, mas com o término da gestão da atual administração, queremos refletir sobre as causas do fracasso dessa implementação, com vistas à correção de seus pontos falhos e/ou adoção de outro modelo ou estratégias de avaliação institucional. Trata-se de uma modesta contribuição ao processo de discussão e reflexão sobre avaliação institucional, dos que estiveram mais diretamente ligados a este projeto desde seu início, com nossas percepções sobre seus pontos fortes e seus pontos fracos e sugestões de mudanças para correção de rumos.

2.2.1 - Metodologia

Inicialmente pretendíamos realizar entrevistas semi-estruturadas com os membros da Comissão de Avaliação Institucional nomeada pela atual administração, mas devido à exiguidade de tempo para entrega da monografia, não conseguimos entrevistar a todos e o roteiro inicial da entrevista foi entregue a alguns destes membros que refletiram e responderam por escrito a um pequeno questionário enquanto outros preferiram gravar entrevistas que foram transcritas e analisadas.

2.2.1 - Concepções de membros da Comissão de Avaliação sobre pontos fortes e pontos fracos do projeto e dificuldades para sua implementação.

Uma síntese das respostas dos docentes consultados estão contrapostas abaixo:

Pontos fortes:

- 1- O paradigma de avaliação emancipatória, que pode ser enquadrado na mais moderna e democrática linha de avaliação;
- 2- Realização de uma etapa de avaliação externa;
- 3- Proposta de ser o ponto de partida para revisão da missão institucional e do projeto pedagógico / institucional;
- 4- Abertura de vários campos

Pontos fracos:

- 1- Prazo muito curto para a comissão elaborar o projeto, o que impediu maior envolvimento do corpo docente e discente, em discussões sobre o propósito e objetivos de uma avaliação institucional.
- 2- Exagero no estabelecimento de metas a serem cumpridas em curto prazo (dois anos), considerando que a UNIR não possuía especialistas em avaliação e nem possui uma cultura avaliativa.
- 3- Fórum de avaliação: foi proposto um fórum de avaliação composto por um grande número de participantes (comunidade acadêmica e comunidade externa), mas as suas atribuições não foram estabelecidas no projeto. Isto gerou divergências entre membros da comissão que

- de pesquisa avaliativa;
- 5- Proposta de criar uma cultura avaliativa institucional.
- elaborou o projeto e da administração que passaram a integrar a comissão encarregada de implementar o projeto.
- 4 - Fracasso da etapa de sensibilização, devido vários fatores: redução do número de seminários de sensibilização; demora na liberação do recurso; estavam comprometimento dos membros da comissão de avaliação com outras atividades; pouca divulgação do único seminário realizado; ausência de conferencistas extenos.
- 5- Campanha publicitária para divulgação do projeto de avaliação institucional: Isto mostrou ser um grande equívoco, pois esta atividade não se enquadra no paradigma adotado, sendo própria dos estudos politicamente controlados (pseudo-avaliações), sendo inclusive vetado às instituições federais gastos com campanha publicitária.
- 6- Desarticulação da Comissão de Avaliação.

Quanto à segunda questão, a respeito do que dificultou / impossibilitou sua implementação, os entrevistados enfatizaram: falta de vontade política; o contexto determinado pelas políticas educacionais em curso neste período, entre elas, as mudanças a serem implementadas nas instituições pela aprovação da LDB; a contenção de investimentos e de salários; a reforma administrativa; a criação da RIOMAR- fundação de apoio da UNIR; a desconfiança dos professores e alunos para com a avaliação, devido às medidas do MEC (Decreto 2.026, de 10 / 10 / 96 - que criou procedimentos para avaliação de cursos e de IES, incluindo o provão ou Exame Nacional de Cursos, por exemplo). Também foram citados fatores internos, tais como: a falta de especialistas em avaliação em nossa instituição, gerando insegurança na própria equipe encarregada de implementar o projeto e o número reduzido de professores de que dispomos, o que não permite uma maior dedicação da Comissão ao projeto.

Quanto às sugestões dadas para a implementação de um projeto de avaliação institucional na UNIR, foram feitas as seguintes:

- Manter a filosofia e o paradigma emancipatório, mas começar pela discussão da avaliação dentro de cada Campus e de cada Núcleo, buscando ampliar a participação do corpo docente e dos alunos; ou seja, desencadear o processo de forma que ele ocorra a partir das bases;

- Utilização dos professores que concluíram o Curso de Especialização em Avaliação da UnB / Cátedra UNESCO para reformular e dirigir o processo de Avaliação Institucional;
- Criação de estrutura de apoio à Comissão de Avaliação Institucional e maior disponibilidade dos seus membros para esta função;
- Substituir os seminários de sensibilização por *workshops* sobre avaliação do ensino e da aprendizagem;
- Reformular o projeto com metas a médio e longo prazo, pois não temos estrutura para executar este projeto em tempo tão curto (dois anos).

Conclusões/Sugestões

Pelo depoimento dos membros da Comissão de Avaliação Institucional e da Administração entrevistados, pudemos perceber uma atitude que é muito bem descrita por Mentkowski

Alguns podem até sentir-se tentados, às vezes, a obstruir ou descaracterizar a avaliação por medo que ela tenha um impacto negativo. Tal atitude não constitui uma oposição à avaliação; é uma dedicação apaixonada para certificar-se de que a avaliação aconteça de forma correta. Realmente, as instituições que estão aderindo a essa questão pela primeira vez, são as mais preocupadas com o impacto e os resultados: podem estar sendo pressionadas para obter resultados que as pessoas queiram usar. (Mentkowski, 1.994, p. 252).

A preocupação dos entrevistados é a criação de um contexto para a avaliação que resulte em melhoria do desempenho e que não tenha caráter de controle, simplesmente. No entanto, as pessoas entrevistadas não sentiram confiança no clima institucional e no da política educacional para fazer uma avaliação que realmente redundasse em aprimoramento.

Os educadores precisam moldar várias abordagens à avaliação, respondendo primeiro às suas próprias perguntas e situações antes que possam obter compreensão a nível interdepartamental e institucional do porquê e de como avaliar... Para obter um retorno total do nosso investimento, precisamos encorajar e desenvolver múltiplas estratégias; ... em avaliação educacional, duas audiências essenciais são os educadores e os alunos. A menos que os dados gerados pela avaliação retornem ao processo educacional para aperfeiçoar o programa e o desempenho do aluno, eles morrerão no que se refere à sua disseminação." (Mentkowski, 1.994, p. 253).

Esta autora propõe algumas diretrizes para estruturar um contexto de avaliação institucional que são muito pertinentes ao nosso caso, considerando que as metas

estabelecidas dentro do programa PAIUB foram consideradas exageradas para nossa realidade, onde não possuíamos especialistas com experiência nesta área, o quadro de professores é muito reduzido e sem perspectivas de ampliação a curto prazo. A primeira delas é a seguinte:

1. Transformar o projeto num compromisso de longo prazo com plano dinâmico, estabelecendo metas e planos de curto e longo prazo, pois isto ajuda a instituição a lidar com as pressões externas, respondendo às expectativas por resultados imediatos. Um plano dinâmico também suporta pressões de dentro da instituição: “Planos de avaliação mudam muitas vezes enquanto estão sendo implementados. Um plano dinâmico inclui especificamente o tempo que necessitamos não somente para implementar, como também para revisar, repensar, e refinar os modelos de avaliação.” (id., *ibid.*, p. 254).

2. Outra diretriz proposta por Mentkowski pode ser transformada em sugestão de realização de uma oficina de trabalho (*workshop*) com os docentes, afim de descobrir quais são as perguntas dos educadores a respeito da avaliação. Isto mostra ao corpo docente o quão facilmente podem envolver-se no processo de avaliação: “(...) a avaliação gerada por perguntas do corpo docente ganha credibilidade entre os alunos. Por causa da ligação com seus interesses mais importantes sobre o ensino e o aprendizado, o corpo docente reforça a participação do aluno e a crença na avaliação” (id., *ibid.*, p. 255).

3. A idéia de *workshop* deve ser usada também para definir critérios e comparações publicamente através de processos interativos: “O envolvimento do corpo docente na decisão de quais instrumentos utilizar e na criação e desenvolvimento de instrumentos que meçam os resultados que julgam essenciais, está se tornando importante para a prática da avaliação” (id., *ibid.*, p. 256). “Quando o corpo docente, alunos e ex-alunos participam ativamente da avaliação, os resultados são mais confiáveis para todos eles - e para audiências adicionais, tais como os diretores gerais, colegas em todo o país e agências governamentais”. (id., *ibid.*, p. 257). Isto poderia corrigir um ponto falho do projeto de avaliação institucional, que foi a estratégia pensada para a etapa de sensibilização (campanha publicitária). Os seminários setoriais poderiam ser substituídos pelas oficinas sobre questões dos docentes a respeito de avaliação do processo ensino-aprendizagem, que norteariam as pesquisas e outras ações do projeto.

4. A Comissão precisa criar mecanismos para a comunicação que “traduzam resultados em informações relevantes e vivas”; criar feedback - conhecimento útil sobre desempenho - que estimule o aperfeiçoamento: trabalhando em avaliação com vistas ao aperfeiçoamento, o cuidado com a comunicação é fundamental: Como comunicar os dados de uma avaliação para que as pessoas possam começar o trabalho de aperfeiçoamento? Segundo Mentkowski : **Sendo um bom comunicador**. Portanto, a Comissão de Avaliação Institucional precisa de treinamento em técnicas de comunicação.

Hoje, estamos vivendo um momento, no qual a proposta de Eunice Durhan parece se consolidar, quando ela destaca que “Para garantir a flexibilidade do sistema [do ensino superior no Brasil], em vez de falarmos em institucionalizar a avaliação, precisamos pensar em institucionalizar vários processos de avaliação...” (Durhan, 1.992, p. 206). Podemos citar três disposições legais onde se estabelecem processos que usam métodos diversos e até opostos na avaliação de ensino superior do Brasil:

- Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1.996 - estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Estes incluem análise de indicadores de desempenho global por região, unidade da federação e por área do conhecimento, tipo e natureza das instituições de ensino; de indicadores de desempenho individual das instituições e do ensino de graduação por curso, incluindo o Exame Nacional de Cursos e avaliação dos programas de doutorado e mestrado;
- Portaria nº 302 do MEC, de 07 de Abril de 1.998 - regulamenta a avaliação de desempenho individual das instituições de ensino superior, instituindo o PAIUB como o programa no âmbito do qual se fará esta avaliação.
- Portaria nº 635 do MEC, de 18 de Maio de 1.998 - complementa a anteriormente citada, definindo a composição do Comitê Assessor que auxiliará o MEC na avaliação através do PAIUB.

As duas últimas portarias mantêm a possibilidade da avaliação institucional ocorrer tendo como ponto de partida a auto-avaliação institucional, sendo esta por adesão e de caráter permanente, a qual deverá ser seguida de uma avaliação

externa com visita *in loco* por equipe constituída segundo orientações e parâmetros estabelecidos pela SESu, ouvido o Comitê Assessor.

- Lei nº 9.678, de 03 de Julho de 1.998 - institui a Gratificação de Estímulo à Docência - GED: esta é uma forma de avaliação de desempenho do professor, cujos resultados são usados para decisões administrativas e que prevê premiação / punição, ao contrário da auto-avaliação, que deve ter como finalidade, não só o (des)credenciamento da instituição, mas sobretudo a busca de aperfeiçoamento. São processos que podem existir paralelamente, desde que tomadas algumas ressalvas ou medidas acauteladoras.

Torna-se urgente ampliar o debate e o envolvimento de nossa comunidade interna em torno da questão da avaliação. Como já dissemos, esta pretende ser apenas, uma modesta contribuição neste processo irreversível, complexo e necessário.

Referências

ANDRADE, N. B. (1.996). Autonomia da Universidade Brasileira. In *Raízes e Rumo, Rio de Janeiro, ano 3, nº 5*, p.4-7, I sem.

CARDOSO, M. L. (1.995). Avaliação Institucional e Universidade. In *Caderno ADUFF, Niterói / RJ, nº 01*, p.21-33, fev.

CRONBACH, L. J. (1.963). Aperfeiçoamento de cursos por meio da avaliação. In MESSICK, R. G. (Org.). (1.980). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar.

BRASIL, Legislação Federal. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1.996 .

_____, Legislação Federal. Lei nº 9.678, de 03 de Julho de 1.998.

_____, MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Portaria nº 302 do MEC, de 07 de Abril de 1.998.

_____, MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Portaria nº 635 do MEC, de 18 de Maio de 1.998.

DEMO, P. (1.990). Qualidade da educação - tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos de Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jul-dez., p. 11-25.

DOCUMENTO Básico (1.993). Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional. Comissão Nacional de Avaliação: Brasília, 23 / 11.

DURHAN, E. & SCHWARTZMAN, S. (1.992). (Org.). *Avaliação do ensino superior*. SP: EDUSP/ Coleção Base, vol.2.

FUNDAÇÃO Universidade Federal de Rondônia. Projeto de Avaliação Institucional "Um Novo Início Repensado". Porto Velho, Maio/ 1.995.

_____. Relatório das Ações do PAIUB, Convênio nº 039 / 96. Etapa de Sensibilização. Porto Velho, fev./ 1.997.

GREGO, S.M.D. (1.997). A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reforma do estado e da educação superior*. Campinas / SP: Autores Associados.

GUBA, E. & LINCOLN, Y.S. (1.989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publication.

MAPAS de Informação. (1.998). Curso de Especialização em Avaliação. Brasília: UnB / Cátedra UNESCO de educação à Distância.

MENTKOWSKI, M. (1.994). Creating a context where institutional assessment yields educational improvement. In STARK, J. S. & THOMAS, A . (Eds.). *Assessment program evaluation*. USA, MA: Ashe Reader Series.

PENNA-FIRME, T. (1.994). Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio*, vol.1, nº 2.

PROPOSTA da ANDES / SN para a Universidade Brasileira. (1.996). Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior, Brasília, jun.

SAUL, A . M. (1.988). *Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez ed. e Aut. Associados.

STAKE, R.E. (Ed.). (1.975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

STUFFLEBEAM, D.L. (1.981). Metaevaluation: concepts, standards and uses. In BERK, R. A. (Ed.). *Educational evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press.

_____ & WEBSTER, W. J. (1.994). An analysis of alternative approaches to evaluation. In STARK, J.S. & THOMAS, A . (Eds.). *Assessment program evaluation*. USA- MA, Ashe Reader Series.

TELECONFERÊNCIA sobre “Novos Paradigmas do Ensino Superior: Expansão, qualidade e financiamento” promovida pela ANUP- Associação Nacional das Universidades Particulares, a ABM - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior e Instituto Brasil Século XXI, Brasília, 17 / 03 / 97.