

A AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE: uma análise das publicações no Brasil

*Maria do Carmo Fernandes Martins**

RESUMO: Este texto faz um histórico das experiências e dos estudos de avaliação da universidade no Brasil, destacando seus objetivos. Além disso, relata as experiências de avaliação descritas na literatura brasileira que parecem ter definido os caminhos desse processo para, finalmente, propor um modelo de classificação das publicações brasileiras e analisá-lo. Através da análise desse modelo de classificação, busca identificar o modelo de avaliação da universidade, subjacente a estas publicações.

Tem por objetivo principal organizar as publicações brasileiras acerca do tema, de modo a facilitar a compreensão sobre os processos de avaliação pelos quais passaram e passam essas instituições, e identificar o modelo de avaliação da universidade brasileira, visando o desenvolvimento de estudos futuros acerca do assunto.

ABSTRACT: This text makes a historical of the experiences and studies of evaluation of the university in Brazil, highlighting its objectives. Besides, it tells the evaluation experiences described in the Brazilian literature that it seem to have defined the roads of that process for, finally, to purpose a model of classification of the Brazilian publications and to analyze it, objectifying to identify the model of underlying evaluation to these publications.

* Professora do Departamento de Psicologia Social e Educacional da Universidade Federal de Uberlândia

This text has for main objective to organize the Brazilian publications concerning the theme, in way to facilitate the understanding on the evaluation processes for the which passed and they pass those institutions, seeking the development of future studies concerning the subject.

História e experiências de avaliação da universidade

Até recentemente no Brasil, a avaliação da universidade era uma “demanda relativamente marginal em nosso sistema de ensino superior” (Schwartzman, 1992, p. 15). Na Europa e mesmo na América Latina, pouco se falava e nada se fazia para se avaliar a instituição universitária. Há pouco tempo, na Europa, começou-se a falar em “Estado avaliativo”, uma tendência dos governos de substituírem o planejamento por avaliações posteriores dos resultados. Isto vem ocorrendo de tal modo que muitas universidades da Europa incluem atualmente em sua agenda a avaliação de programas, do desempenho docente e da pesquisa (Tavernier, 1991).

Na França, esta tendência é vista como uma atitude descentralizadora, que livra as universidades dos controles burocráticos e formais, sem que elas se desobriguem de atingir os padrões de desempenho estabelecidos pela sociedade. Naquele país utiliza-se a avaliação por pares, de modo a intermediar a interface governo-universidade. No Reino Unido, onde as universidades têm, tradicionalmente, maior autonomia, essa nova tendência para avaliação parece estar se transformando em algo desastroso para as universidades, que pode vir a ter reflexos diretos e negativos em sua autonomia. Os “University Grants Committees”, órgãos responsáveis pela execução da avaliação das universidades, antes respeitados, estão ficando desacreditados, frente às conseqüências negativas que essas avaliações podem trazer para a autonomia e para os resultados das universidades britânicas. Autores como Neave (em Schwartzman, 1992) apontam essa nova tendência para a avaliação como conseqüência da massificação

mundial da educação, que tenta responder às necessidades do mercado de trabalho, supervalorizando-as e ameaçando a competência da universidade como geradora de conhecimento. Como destaca Dias Sobrinho (1995), a sociedade tem produzido uma forte demanda no sentido de que a universidade responda mais eficientemente ao modo de produção utilitarista. Entretanto, não há que se esquecer da própria definição de universidade como “totalidade feita de diferenciação e divergências”, onde o conhecimento “é cada vez mais requisitado como força produtiva, mas também como instrumento de cidadania...” (Dias Sobrinho, 1995, pp. 16 e 17).

Os processos de avaliação da universidade brasileira atendem às necessidades do Estado de distribuir recursos e de “canalizar pressões que recebe da sociedade” (Durham, 1992, p. 202), no sentido de ampliar o acesso à educação superior e de fazer com que a universidade colabore com os setores produtivos. Outrossim, a avaliação atende à necessidade que têm as próprias universidades de prestarem contas à sociedade, mostrando-se capazes de atender às demandas dela advindas e de assim, obterem os recursos e a aprovação necessários à sua sobrevivência.

A universidade brasileira possui menos de um século de existência. A primeira instituição universitária do Brasil, a atual Universidade Federal do Paraná, foi criada em 1912, embora a Universidade de São Paulo (USP) tenha sido a primeira a funcionar efetivamente, em 1934. A USP foi criada com o objetivo principal, segundo Florestan Fernandes (1989), de formar um homem novo e poder, assim, estabelecer uma relação de hegemonia com o restante do país. Já há algum tempo, entretanto, tem-se questionado a qualidade da atuação da universidade, por entenderem a sociedade, o governo e a própria comunidade universitária, que tais instituições não estão correspondendo às expectativas dos vários grupos que dela participam ou que dela se beneficiam ou esperam beneficiar-se. Um dos fatores que pode ser apontado como responsável pela situação atual da universidade brasileira, em termos de seus resultados, é a resistência sistemática que ela apresentou, por um longo período, a qualquer forma de avaliação.

O início da avaliação: as décadas de 50 e 60

No Brasil, a avaliação da universidade começou a ser assunto de interesse na década de 50, através do movimento estudantil e das discussões de alguns poucos docentes, que trabalhavam em regime de dedicação exclusiva. Esses grupos buscavam um modelo de universidade mais atual e de melhor nível para a época, que envolvesse professores com tempo integral de dedicação ao ensino e à pesquisa, e que rompesse com a acomodação das escolas superiores brasileiras.

Entre 1965 e 1967, por iniciativa do Governo Militar, Rudolph Acton, um consultor americano, elaborou o Plano Acton que, segundo Amorim (1992), apresentava duas dimensões distintas. A primeira, a de um modelo empresarial para a universidade brasileira, e a segunda, a de um sistema universitário autônomo e independente. O plano Acton propunha a avaliação de doze instituições universitárias, objetivando identificar fatos que pudessem acelerar a transformação do ensino superior no Brasil, modernizando-o segundo os moldes do sistema americano. A avaliação proposta pelo Plano Acton identificou a baixa qualidade do ensino, a falta de preparação dos professores, a ausência de condições materiais de ensino, o problema de falta de integração entre disciplinas e a questão dos altos custos do ensino. Esses problemas relacionavam-se aos resultados insatisfatórios e à desvinculação entre a formação proporcionada pelas universidades e as demandas do mercado de trabalho. Florestan Fernandes (1989) chamou a isto de vinculação da universidade à indústria. Os problemas identificados pelo Plano Acton parecem continuar atuais e estarem ainda, de algum modo, influenciando o sistema educacional brasileiro. Até hoje, mesmo ainda sem uma avaliação sistematizada, esses aspectos são apontados como problemas da universidade brasileira quando se fala em sua avaliação.

Em 1968, o Governo criou a Comissão Matos, com o objetivo de “emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor

estudantil; supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado” (Fávero, 1988, p. 110). As medidas propostas pela Comissão visavam atender às reivindicações de facilitação do acesso à universidade, bem como conter o movimento político estudantil, propondo soluções modernizadoras para a educação superior. O relatório da Comissão chegava a sugerir a criação de legislação que visasse conter os referidos movimentos. Até então, a avaliação da universidade surgia como medida paliativa e descontínua, visando muito mais responder aos questionamentos, no sentido de aplacar os ânimos políticos da época, do que, realmente, solucionar os problemas apontados. Tanto assim que, em termos de investimentos e estabelecimento de políticas para a educação, muito pouco foi feito.

Após anos de reivindicações do movimento de estudantes e de professores, as conseqüências mais marcantes aconteceram através da Reforma de 1968. As modificações feitas pela Reforma incluíam o fim da cátedra, a implantação do regime integral de trabalho e de planos de carreira para os docentes, a implantação de programas permanentes de ensino, pesquisa e extensão e a abertura das universidades para grupos sociais menos privilegiados, democratizando, assim, seu acesso. Além disso, modificou-se a estrutura das universidades, criando-se os institutos centrais e o ciclo básico, e consagrou-se em Lei a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Implantou-se, portanto, no Brasil, sem que houvesse um projeto mais amplo de educação, um modelo de universidade baseado nas “research universities” americanas. Para alguns autores como Florestan Fernandes (1989), a Reforma, todavia, foi somente uma “pseudo-reforma” que visou vincular totalmente a universidade aos meios de produção, à iniciativa privada. Problemas detectados antes da Reforma de 1968, como o das escolas superiores isoladas, ficaram sem solução por não terem sido atingidos por ela. Como conseqüência maior da Reforma, aconteceu a grande expansão de todo o sistema de ensino superior do país, que, se por um lado democratizou o acesso à universidade, respondendo aos anseios da época, por outro, quebrou a espinha dorsal do movimento político estudantil, inundando as

universidades com novos estudantes que o ignoravam (Fernandes, 1989). Atendeu, desse modo, às recomendações da Comissão Matos.

A Reforma de 68, ao mesmo tempo em que estabeleceu como modelo as “research universities” americanas, levou à expansão exagerada e desordenada do sistema superior de ensino, incluídas aqui as escolas superiores isoladas. Além disso, a Reforma foi responsável pela criação de um corpo de professores de dedicação exclusiva, mas “sem maiores qualificações acadêmicas” (Schwartzman, 1992, p. 17). Tudo isso teve reflexos diretos na qualidade dos “produtos” da universidade.

A década de 70: reação ao impacto das conseqüências da Reforma Universitária

A década de 70 foi caracterizada pelos movimentos de protesto e de avaliação da Reforma de 68. Devido às exigências da nova carreira, aconteceu a criação desordenada de programas de Mestrado e Doutorado, visando a capacitação (ou tão somente a titulação) dos professores, já que tal aspecto passara a ser valorizado nos planos de carreira estabelecidos pela Reforma. No meio da década, em 1977, a CAPES/MEC (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação), preocupada com o nível desses programas, começou a mudar o panorama da avaliação da universidade brasileira, através da avaliação que passou a fazer desses cursos de pós-graduação. Tal sistema passou a servir de referência para várias ações posteriores de planejamento e avaliação. Entretanto, apesar de eficiente, o referido sistema de avaliação ficou limitado aos cursos de pós-graduação.

Alguns autores, como Schwartzman (1992) por exemplo, apontam para as crises fiscal e financeira do país como as responsáveis pela aceleração do movimento de avaliação das universidades, frente aos altos custos que o ensino superior representa para o orçamento destinado à educação de modo geral. Além disso, a falência do modelo profissional corporativista, até então adotado, e os serviços que a sociedade vem exigindo da universidade, apressaram a necessidade de avaliá-la.

Décadas de 80 e 90: novo impulso para avaliar a universidade

A partir de 1980, aumentou o movimento de questionamento acerca do “controle oficial da universidade e da vida política da nação” (Amorim, 1992, p. 26). Começaram a surgir movimentos mais organizados no sentido de se discutir a avaliação das universidades e de realizá-la de modo efetivo. Em 1982, a ANDES (Associação dos Docentes de Ensino Superior) iniciou suas discussões acerca do tema e propôs um padrão uniforme de qualidade para as universidades brasileiras (Amorim, 1992). Em 1983, a CAPES começou o PARU (Programa de Avaliação da Reforma da Universidade), visando buscar alternativas para propor melhorias para o ensino superior do país.

Ao final do ano de 1984, segundo Castro e Braga (1988), a SESu/MEC (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação), envolveu 34 (trinta e quatro) instituições e, modificando as experiências de avaliação da CAPES, tentou, sem sucesso, avaliar os cursos de graduação por elas ministrados. A partir do relatório da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, entregue ao final de 1985, o MEC instalou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES). Este Grupo propunha que a avaliação fosse conduzida pela SESu e focalizasse o desempenho da instituição e a qualidade dos cursos por ela oferecidos. Tal ato acendeu os ânimos da comunidade universitária contra a proposta, por entendê-la autoritária, já que não envolveu a sensibilização e a discussão com a comunidade e por não contemplar aspectos da vida acadêmica considerados importantes, supervalorizando outros de somenos importância. Entendeu a comunidade universitária que a proposta do GERES contemplava prioritariamente aspectos quantitativos e que isso teria reflexos ainda mais negativos para a já tão decadente qualidade da universidade. Isto incendiou as discussões dentro das universidades e na ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), órgão representativo da classe docente.

Em 1986, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) realizou em Salvador, sua 43a. Reunião Plenária, cujo tema

central foi a avaliação da universidade. Nessa Reunião Plenária, o CRUB assumiu a avaliação do desempenho dessas instituições como compromisso social das universidades (Amorim, 1992). Entretanto, não deixou claro o que, exatamente, foi definido como “avaliação do desempenho da universidade”. As publicações analisadas não esclarecem se essa expressão referia-se à avaliação da instituição como um todo ou tão somente à avaliação do desempenho de alguns de seus aspectos. Um ano depois, a discussão sobre o tema avançava nas universidades, nas associações de classe, nos encontros de pró-reitores e em vários seminários, quando o MEC, através da SESu, realizou em Brasília o “Seminário Internacional sobre Avaliação da Educação Superior”, apoiado pela OEA (Organização dos Estados Americanos), com participação do CRUB e do IPEA/CENDEC. Neste ano, também a UNE (União Nacional dos Estudantes), passou a exigir uma discussão mais ampla sobre o ensino superior no país, mostrando preocupação com a possibilidade de o Governo utilizar-se da avaliação do desempenho docente como critério para a distribuição de verbas para as universidades, comprometendo ainda mais aquelas cujo corpo docente apresentasse baixo desempenho e que, portanto, precisariam, teoricamente, de maiores investimentos.

De 1988 até 1992, aconteceram várias experiências de avaliação nas instituições de ensino superior brasileiras (Araújo, 1988; Beiguelman, 1988; Belloni et al, 1988; Castro e Braga, 1988; Cybis e Saldanha, 1988; Ferreira, 1988; Gazolla, 1988; Ghiggi, 1988; Gmeiner et al, 1988; Guimarães, 1988; Melo, 1988; Neuman et al, 1988; Oliveira, 1988a; Oliveira, 1988b; Paula, 1988; Pereira et al, 1988; PUCCAMP, 1988; Roriz, 1988; Universidade de Caxias do Sul, 1988; UFAL, 1988a; UFAL, 1988b; UFAL, 1988c; Goldemberg, 1992; Martins, 1992). Neste período de quatro anos, foram promovidos quatro encontros regionais sobre o tema, um na Universidade Federal do Pará, um segundo na Universidade Federal de Santa Catarina, um terceiro na Universidade Federal do Ceará e o quarto na Universidade Estadual Paulista. Durante a década de 90, a avaliação institucional veio “se acumulando e ganhando consistência, ... agora em estreita relação com as questões da autonomia e da qualidade ...” (Dias

Sobrinho e Balzan, 1995, p. 8). A avaliação da universidade parece ter tomado tal impulso nesse período, que dificilmente o assunto seria abandonado, como de fato não foi. A discussão avançou até a sociedade que passou a exigir, manipulada pelo governo e movida pela mídia, que a universidade fosse avaliada e que respondesse às suas necessidades. Entretanto, nem para a sociedade brasileira e nem mesmo para o governo federal, essas exigências estavam claramente definidas, uma vez que não havia política educacional claramente estabelecida.

Em 1993, o Ministro da Educação nomeou a Comissão Nacional de Avaliação, formada por representantes da SESu, da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), da ABRUEM (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais), da ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), da ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica) e dos Fóruns de Pró Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e de Planejamento e Administração, assessorada por Comitê Assessor, formado por especialistas de dez universidades e da SESu/MEC. Do trabalho dessa Comissão, assessorada pelo Comitê, resultou uma proposta de avaliação para as universidades brasileiras, denominada Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), baseada na idéia da comparabilidade, buscando uma metodologia comum e indicadores básicos para que tal idéia fosse alcançada (Ristoff, 1995). Essa proposta está sendo levada a cabo por várias universidades, com o apoio do MEC, mas sem sua ingerência ou interferência, por recomendação daquela Comissão, que entendeu que o sucesso da avaliação dependia do envolvimento consciente e voluntário de toda a comunidade universitária da Instituição. O PAIUB afirmava que a Instituição deveria ser autônoma para decidir promover ou não algum tipo de avaliação, o que respeitava, inclusive, o princípio constitucional da autonomia da universidade. Talvez o reconhecimento dessa autonomia tenha sido um dos aspectos responsáveis pelo bom desempenho do programa, que vem sendo implantado em várias instituições universitárias brasileiras, parcial ou totalmente.

O período de discussões realizadas pela comunidade universitária, particularmente por aquelas das universidades públicas, compreendido entre os primeiros questionamentos acerca da eficiência da universidade e o momento atual, parece ter diminuído suas resistências frente ao assunto, sensibilizando-a no sentido da realização de alguma forma de avaliação. Pode-se afirmar que esta resistência tinha raízes históricas, despertadas pelo temor gerado por iniciativas governamentais inadequadas, aqui relatadas, e pela pouca clareza de objetivos que elas traziam. Na verdade, a comunidade acadêmica tinha uma grande desconfiança de que o objetivo principal de tais avaliações fosse tão somente o de cortar gastos com a já tão deficitária educação superior do país, servindo unicamente de critério para a distribuição de recursos. Essa resistência foi mais fortemente reforçada por algumas ocorrências como o Projeto GERES, em nível nacional, e a avaliação da USP (Universidade de São Paulo), localizada, mas de repercussão nacional, que expôs seu corpo docente quase que à execração pública. Realizada em 1988, a avaliação da USP culminou com a publicação em jornal de circulação nacional da “lista dos improdutivos”. Tal fato chocou toda a comunidade universitária brasileira e parece ter sido responsável por mais um atraso na implantação da avaliação da universidade, devido ao problema político gerado pela mobilização dos docentes contra a maneira precipitada e desrespeitosa como foi feita a divulgação (parcial) dos resultados da avaliação.

Desde 1982, entretanto, pode-se encontrar na literatura brasileira publicações acerca do assunto (Belloni, 1982; Araújo, 1988; Belloni et al, 1988; Beiguelman, 1988; Castro e Braga, 1988; CRUB, 1988; Cybis e Saldanha, 1988; Ferreira, 1988; Gazolla, 1988; Ghiggi, 1988; Gmeiner et al, 1988; Guimarães, 1988; Melo, 1988; Neiva, 1988; Neuman et al, 1988; Oliveira, 1988a; Oliveira, 1988b; Paula, 1988; Pereira et al, 1988; PUCCAMP, 1988; Roriz, 1988; Schwartzman, 1988; Ulhoa, 1988; Universidade de Caxias do Sul, 1988; UFAL, 1988a; UFAL, 1988b; UFAL, 1988c; Amorim, 1992; Comissão Nacional de Avaliação, 1993; Durham, 1992; Goldemberg, 1992; Martins, 1992; Mattos, 1992; Neiva, 1992;

Paul et al, 1992; Schwartzman, 1992; Wolyneq, 1992; Belloni et al, 1994; Bielschowsky e Firme, 1994; Camargo et al, 1994; Dias Sobrinho, 1994; Freitas, 1994; Leite e Bordas, 1994; Trindade, 1994; Zainko, 1994; Balzan e Dias Sobrinho, 1995; Belloni et al, 1995; Dias Sobrinho, 1995 e Ristoff, 1995). Uma ampla gama de profissionais, a maioria de formação na área de educação, tem se preocupado com o tema.

Avaliação da universidade brasileira: um campo de estudos?

As tentativas de avaliar a universidade e/ou de encontrar critérios para a sua avaliação têm sido isoladas, não constituindo ainda um corpo sólido de estudos. Entretanto, tem-se vislumbrado um caminho, desde a publicação de Belloni (1982). Esta autora, discutindo o assunto de modo abrangente, destaca duas necessidades que levam à avaliação da universidade pública. A primeira delas é a necessidade **estrutural**, derivada do caráter público da universidade, que envolve recursos humanos e financeiros advindos do estado mantenedor. A segunda é a **conjuntural**, derivada de seu papel político e científico, frente à transformação social e política do país.

O interesse pelo desempenho da universidade pública brasileira encontra suas primeiras limitações na quantidade de estudos publicados a respeito. Outrossim, a grande diversidade de modos de focar esse desempenho é outra enorme limitação. Além disso, as escassas e esparsas publicações existentes e um número de outros trabalhos como conferências proferidas e trabalhos empíricos não publicados, dificultam em muito a sistematização e a investigação do tema.

Algumas das experiências de avaliação analisadas merecem destaque, por terem sido precursoras de todo um “modo de pensar” a avaliação da universidade, baseado no princípio da globalidade. Dentre elas, destaca-se a primeira experiência em avaliação da Universidade de Brasília (UnB), que teve início em 1986. Para proceder à avaliação, a UnB criou, segundo Belloni et al (1994), um “locus” institucional: o

Centro de Avaliação Institucional da UnB, visando elaborar e implementar suas estratégias de avaliação. O grupo responsável por essa avaliação, coordenado por Belloni, definiu as dimensões a serem avaliadas. Elas compreendiam o *ensino de graduação e de pós-graduação, a pesquisa, a extensão, a infra estrutura para desenvolvimento das atividades básicas da universidade (ensino, pesquisa e extensão)* e a *administração* (tanto em seus recursos humanos, quanto em sua estrutura administrativa). O processo de avaliação da UnB teve início pela avaliação do ensino de graduação, por ser ele o que mais críticas recebia, tanto naquela, como em qualquer outra instituição, por constituir-se na “atividade mais visível para o governo e para o grande público” (Belloni et al, 1994, p. 8). A publicação de Belloni de 1982 parece ter influenciado as várias publicações posteriores, que seguiram, de algum modo, suas proposições. Estabeleceu-se o “modo de pensar” a avaliação acima referido, avançando as discussões para além dos simples critérios quantitativos. Suas colocações nessa publicação, juntamente com discussões de outros autores, anteriormente citados, parecem ter encaminhado a temática da avaliação da universidade para a criação de “um modelo formativo, flexível e democrático de avaliação” (Balzan e Dias Sobrinho, 1995, p. 9).

Outro processo de avaliação pioneiro no Brasil, que merece destaque, foi o realizado pela UNICAMP durante 1991 e 1992, baseado num modelo em que “a unidade de análise era o instituto ou faculdade e sua relação com os congêneres da mesma área de conhecimento” (Balzan e Dias Sobrinho, 1995, p. 11). Segundo esses autores, a avaliação da UNICAMP buscou integrar a avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação e da pesquisa e da extensão, como dimensões interligadas.

Esses processos de avaliação parecem ter sistematizado a forma de avaliar a universidade no Brasil. Devido à diversidade das publicações acerca do assunto, tentou-se aqui elaborar um sistema de classificação dessas publicações, de modo a sistematizá-las e a torná-las comparáveis. Na próxima seção serão descritas as categorias elaboradas para classificar as publicações brasileiras.

Classificação das publicações: o modelo utilizado

No Brasil, a avaliação da universidade parece não constituir ainda um campo integrado de estudos. Dentre as poucas publicações existentes, há uma grande heterogeneidade de enfoque e falta uma integração dos temas das publicações, de modo que se frustram as tentativas de comparação, no sentido de se buscarem conclusões mais sólidas. Assim, após a identificação dos textos localizados em alguns periódicos da área e em livros publicados no Brasil, foi feita uma tentativa de mapeamento ou de classificação do material. Esta tentativa buscou identificar categorias que pudessem facilitar a compreensão e a comparabilidade das publicações, de modo a tornar um pouco mais inteligível esse corpo de conhecimento. Tal mapeamento objetivou também identificar o modelo de avaliação proposto ou sugerido nos artigos analisados. Buscando facilitar futuras consultas bibliográficas acerca da produção brasileira sobre o assunto, propôs-se o modelo de classificação apresentado neste trabalho, que foi inspirado na obra de Horton e outros (1993), que faz uma síntese da literatura e da experiência sobre princípios, processos e métodos de acompanhamento e avaliação, reunindo experiências sobre o assunto e disciplinando o conhecimento existente na área.

O levantamento da bibliografia sobre avaliação da universidade mostrou que ainda é restrito o número de publicações sobre o assunto no Brasil. Foram identificados 52 (cinquenta e dois) relatos publicados; desses, foram analisados e comparados 45 (quarenta e cinco). Os 7 (sete) artigos restantes não foram submetidos à classificação por constituírem textos de opinião, sem fundamentação teórica ou empírica. A maior parte desse total (28 deles) relatava experiências empíricas de avaliação ocorridas em algumas instituições de ensino superior, públicas ou privadas e 12 (doze) propunham teoricamente modelos de avaliação. Um terceiro grupo, composto por 17 (dezessete) publicações, contextualizavam historicamente a avaliação da universidade brasileira, mas somente 5 (cinco) restringiam-se a isso. Os outros 12 (doze), além de contextualizar, relatavam experiências concretas e/ou propunham também modelos de avaliação.

Um primeiro aspecto destacado na maioria dos artigos analisados foi a preocupação com o método de avaliação proposto ou realizado, por entender a maioria dos autores que a análise de aspectos tão-somente quantitativos é de fato insuficiente, não retratando toda a realidade do processo e dos resultados de uma universidade.

Para a elaboração da classificação aqui proposta e de modo a abranger os artigos identificados por este levantamento, foram estabelecidas 6 (seis) categorias ou parâmetros de classificação (ver Tabela 1): o **tipo** de avaliação proposta pelo autor ou realizada pela instituição, os **métodos** utilizados ou propostos para avaliar, os **focos** de avaliação utilizados ou propostos, os **objetos** da avaliação, a identificação do **avaliador** e as **unidades** avaliadas ou propostas para se avaliar. Pode-se notar claramente a falta de concordância acerca dos parâmetros para avaliar, que continua sendo um grave problema na crescente necessidade de desenvolver um sistema de avaliação e de organizar o conhecimento até então acumulado.

No sistema de classificação aqui proposto, os **tipos** de avaliação podem ser empírico, contextual ou teórico. O **tipo contextual** é aquele no qual o autor tenta colocar a questão da avaliação da universidade em termos históricos e legais. O **empírico** refere-se a relatos de experiências de avaliação realizadas em instituições de ensino superior e o **teórico** diz respeito a publicações que se atêm a fazer colocações e recomendações teóricas sobre a avaliação da universidade, seus motivos, os processos mais adequados e mesmo sobre alguns indicadores (ou objetos de avaliação) citados na literatura.

O **método de análise** utilizado ou proposto nas publicações foi classificado como *quantitativo* ou *qualitativo*. Classificou-se como *qualitativo* o relato ou a proposta de avaliação que destacava a necessidade de se atentar para aspectos da qualidade do(s) objeto(s) avaliado(s). Incluiu-se aqui

Tabela 1: Tabela das categorias de classificação utilizadas e de seus aspectos

CATEGORIAS	ASPECTOS
TIPO	empírico contextual teórico
MÉTODO	quantitativo qualitativo
FOCO	interno externo
OBJETOS	ensino de graduação ensino de pós-graduação produção científica, artística ou cultural extensão gestão custos desempenho do egresso desempenho docente desempenho do aluno desempenho do funcionário técnico-administrativo eficiência, eficácia ou efetividade impacto na comunidade recursos didáticos disciplinas/ currículos
AVALIADOR	consultores externos administradores da instituição alunos professores egressos funcionários técnico-administrativos pares da comunidade científica sociedade
UNIDADE	curso departamento instituto faculdade universidade

aspectos de formação, recrutamento, titulação, atividades de ensino, pesquisa e extensão, comunicação, produção científica e reciclagem do corpo docente. O método *quantitativo* refere-se à utilização de indicadores objetivos, de quantificadores de recursos, horas-aula e todos os outros cálculos de proporção entre os vários aspectos avaliados e pode, segundo Tavernier (1991), expressar o que a universidade poderia ser. O método *quantitativo* foi bastante utilizado nos estudos empíricos identificados por este levantamento, talvez pelo fato de que seus aspectos são mais facilmente identificáveis.

O **foco** da avaliação é *interno* quando a própria instituição avalia suas atividades. A avaliação *externa* ocorre quando ela é processada por comissões compostas por pessoas de fora da instituição mas, freqüentemente, indicadas por ela própria.

Os **objetos de avaliação** apontados podem ser o *ensino de graduação*, o *ensino de pós-graduação*, a *pesquisa*, a *produção científica, artística ou cultural*, as atividades de *extensão*, a *administração ou a gestão* da instituição, seus *custos*, o *desempenho do ex-aluno (egresso)*, o *desempenho docente*, o *desempenho do aluno formando*, o *desempenho do funcionário técnico/administrativo*, a *eficiência/eficácia ou efetividade* da instituição, o *impacto da sua atuação na vida da comunidade*, a *infra-estrutura e os recursos didáticos* disponíveis para a realização de suas atividades e as *disciplinas ou os currículos* que ela oferece.

Os executores da avaliação (**avaliador**) apontados ou utilizados podem ser os *consultores externos*, os *administradores* da própria universidade, os *alunos*, os *professores*, os *egressos da instituição*, seus *funcionários técnico/administrativos*, os *pares* da comunidade científica e a *comunidade ou sociedade* onde a instituição está inserida.

A sexta categoria da classificação proposta é a **unidade de análise** na qual foi focalizada a avaliação. A avaliação pode ter focalizado o *curso*, o *departamento*, o *instituto*, a *faculdade* ou a *universidade*, como unidade maior. Propositadamente, não se incluiu aspectos como programa ou projeto, já que a avaliação aqui estudada é a institucional. A Tabela 1 apresenta as 6 (seis) categorias de classificação utilizadas e seus 34 (trinta e quatro) aspectos.

Teste da classificação: o modelo brasileiro de avaliação

Cada artigo identificado na literatura foi classificado quanto às categorias e aspectos relacionados na Tabela 1. Cada aspecto foi compreendido como uma variável e cada artigo classificado, como um “sujeito”, de modo a tornar possível a realização de análises estatísticas. O modelo de categorias criado foi submetido a testes estatísticos que poderiam apontar com maior segurança sua adequação. O objetivo de tais testes foi o de confirmar (ou validar) o modelo ou, até mesmo, apontar outro(s), empiricamente mais consistente. Para tanto, a estatística aplicada aponta para duas técnicas que servem para revelar a estrutura dos dados submetidos à análise. A primeira delas é a análise fatorial, que visa reduzir as variáveis analisadas a um número menor de dimensões coerentes, através do estudo das correlações entre elas. Aquelas que são altamente correlacionadas entre si, mas independentes de outros subconjuntos de variáveis, combinam-se para formar fatores (Tabachnick e Fidell, 1989). Objetivamente, a análise fatorial sumariza padrões de correlações entre variáveis observadas, reduzindo, assim, um número maior de variáveis a um número menor de fatores ou componentes, descreve as relações entre essas variáveis e testa a teoria acerca dos processos subjacentes a elas (Tabachnick e Fidell, 1989). Esses componentes ou fatores são formados, matematicamente, através de combinações lineares entre as variáveis observadas. A análise é realizada através de algumas técnicas de extração e de rotação mais adequadas a cada caso.

Por julgar-se que, pelas características descritas, a análise fatorial poderia realizar a testagem do modelo de classificação proposto, validando-o, ou identificar outro modelo empiricamente mais consistente, a técnica foi considerada adequada ao problema. Submeteu-se, então, os 34 (trinta e quatro) aspectos utilizados para classificação dos textos à análise dos componentes principais, aqui considerada a técnica mais adequada para a extração dos fatores. Foi utilizada a rotação varimax, após confirmação da independência entre os fatores extraídos, através da matriz de correlação entre eles. Para a seleção dos componentes foram

utilizados “eigenvalues” maiores ou iguais a 1,00 e mantidos os aspectos com cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,30 (valor absoluto). Desta forma, da primeira análise resultaram 11 fatores (ou categorias de classificação), responsáveis pela explicação de 77% da variância total (ver Tabela 2) e constituídos pelos 34 aspectos iniciais de classificação (ver Tabela 3).

Tabela 2 - Porcentagem de variância explicada pelos fatores

FATOR	EIGEN-VALUE	% VARIÂNCIA	% VARIÂNCIA ACUMULADA
1	6,28	18,5	18,5
2	3,76	11,1	29,5
3 *	3,06	9,0	38,5
4	2,33	6,9	45,4
5	2,19	6,4	51,9
6 *	1,80	5,3	57,1
7 *	1,64	4,8	62,0
8 *	1,47	4,3	66,3
9	1,39	4,1	70,4
10 *	1,23	3,6	74,0
11 *	1,01	3,0	77,0

* fatores excluídos (ver texto)

Os 11 (onze) fatores foram, então, submetidos à análise de fidedignidade através do cálculo do alfa (α) de Cronbach. Dos 11 (onze) fatores iniciais, foram eliminados 6 (seis), assinalados (com *) na Tabela 2, por possuírem $\alpha < 0,70$ (ver Tabela 3). Além disso, foram eliminados 2 (dois) aspectos, os de número 2, do fator 5 e o de número 1, do fator 9, uma vez que sua retirada permitiu elevar o índice de fidedignidade de

0,52 para 0,71 no caso do fator 5 e de 0,64 para 0,70, no caso do fator 9. Restaram, então, 5 (cinco) fatores (ou categorias de classificação) com α \geq 0,70, responsáveis pela explicação de 46,9% da variância total. Esses 5 (cinco) fatores (ou categorias de classificação), a serem interpretados a seguir, ficaram compostos por 22 (vinte e duas) variáveis (ou aspectos), cujas comunalidades variaram entre 0,62 e 0,91. O índice de fidedignidade total do modelo de classificação identificado foi de 0,83.

O fator 1 (ou categoria de classificação) pode ser identificado como “Modelo geral de classificação” por envolver variáveis (aspectos) que se referem à avaliação de aspectos quantitativos e qualitativos da universidade, através do ensino de graduação, de sua produção científica, artística e cultural, de sua gestão e de seus custos, realizada tanto por membros da própria universidade, quanto por pessoas de fora de seus quadros (focos interno e externo).

Tabela 3: Estrutura fatorial das variáveis de classificação das publicações acerca da avaliação da universidade

Fator 1: Modelo geral de classificação

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CARGA	COMUNALIDADE	ALFA SEM O ITEM
V4	método qualitativo	.53	.79	.87
V5	método quantitativo	.52	.81	.88
V6	foco interno	.43	.81	.88
V7	foco externo	.82	.85	.86
V8	ensino de graduação (objeto)	.53	.62	.87
V10	prod.científica,art.e cult.(objeto)	.85	.91	.85
V11	extensão (objeto)	.82	.79	.85
V12	gestão (objeto)	.66	.83	.86
V13	custos (objeto)	.83	.83	.86
α do fator = .88				

Fator 2: Avaliação empírica interna

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CARGA	COMUNALIDADE	ALFA SEM O ITEM
V2	tipo empírico	.47	.76	.75
V4	método qualitativo	.35	.79	.72
V6	foco interno	.57	.81	.72
V8	ensino de graduação	.34	.62	.73
V23	aluno (avaliador)	.66	.75	.74
V24	professores (avaliador)	.89	.87	.72
V29	disciplina/currículo (objeto)	.35	.79	.74
α do fator = .76				

Fator 3: Avaliação qualitativa da universidade

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CARGA	COMUNALIDADE	ALFA SEM O ITEM
V4	método qualitativo	.44	.79	.70
V14	desempenho docente (objeto)	.72	.74	.65
V15	aluno/formando (objeto)	.86	.76	.73
V17	impacto na comunidade (objeto)	.33	.72	.75
V29	disciplina/currículo (objeto)	.36	.80	.72
V34	universidade (unidade)	.40	.82	.76
α do fator = .76				

Fator 4: Proposta teórica de avaliação

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CARGA	COMUNALIDADE	ALFA SEM O ITEM
V3	tipo teórico	.81	.81	.48
V12	gestão (objeto)	.39	.83	.38
V18	recursos didáticos (objeto)	.64	.79	.29
V26	pares (avaliador)	.55	.75	.51
V29	disciplina/currículo (objeto)	.32	.80	.32
α do fator = .71				

Fator 5: Objetos de avaliação

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	CARGA	COMUNALIDADE	ALFA SEM O ITEM
V10	prod. cient., art. e cultural (objeto)	.30	.91	.54
V16	eficiência/eficácia (objeto)	.74	.65	.52
V18	recursos didáticos (objeto)	.38	.79	.60
V19	egressos (objeto)	.62	.73	.57
α do fator = .70				

O fator 2 pode ser identificado como “Avaliação empírica interna”, uma vez que seu conteúdo envolve variáveis que dizem respeito à avaliação qualitativa de dados empíricos das disciplinas e dos currículos dos cursos de graduação, realizada por membros (alunos e professores) da própria universidade.

O fator 3 pode ser identificado como “Avaliação qualitativa da universidade”, já que os conteúdos das variáveis que o compõem referem-se à avaliação qualitativa da universidade como um todo, através do desempenho de seus professores e alunos, das disciplinas que ela oferece em seus vários cursos, bem como de seus currículos e do impacto que as atividades por ela realizadas causam na comunidade em que está inserida.

O fator 4 pode ser identificado como “Proposta teórica de avaliação” porque as variáveis que o compõem referem-se às proposições teóricas de avaliação identificadas entre as publicações analisadas. Neste fator, os pares da comunidade científica avaliam a gestão da universidade, os recursos didáticos de que ela dispõe e as disciplinas e currículos que oferece.

O fator 5 pode ser identificado como “Objetos de avaliação”, porque reuniu aspectos a serem avaliados como a produção científica, artística e cultural da universidade, os recursos didáticos de que ela dispõe, o desempenho de seus egressos e sua eficiência, eficácia ou efetividade.

Após a seleção dos fatores resultantes da primeira análise, foi realizada uma segunda análise (análise de segunda ordem) dos componentes principais, com o objetivo de reduzir os 5 (cinco) fatores

da primeira a um número ainda menor de dimensões, uma vez que, pela análise de seus conteúdos, pode-se notar várias semelhanças entre eles. Novamente utilizou-se rotação varimax, dada a independência verificada entre os fatores. Nessa segunda análise, foram incluídos como variáveis, os 5 (cinco) fatores (categorias) selecionados na primeira, formados por 22 (vinte e dois) aspectos (ver Tabela 3). Para a seleção dos componentes de segunda ordem, foram utilizados os mesmos critérios da primeira análise: “eigenvalues” maiores ou iguais a 1,00 e ítems com cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,30 (valor absoluto). Desta segunda análise, resultaram 2 (dois) fatores (ou categorias) responsáveis, cada um, pela explicação de 20% da variância total (ver Tabela 4). Ambos explicaram, então, 40% do total da variância. As comunalidades das variáveis (aspectos) variaram entre 0,18 e 0,67 (ver Tabela 5).

Tabela 4: Porcentagem de variância explicada pelos fatores de segunda ordem

FATOR	EIGENVALUE	% VARIÂNCIA	% VARIÂNCIA ACUMULADA
1	1,00	20,0	20,0
2	1,00	20,0	40,0

Tabela 5: Estrutura fatorial resultante da análise fatorial de segunda ordem

VARIÁVEL	FATOR 1 CARGAS	FATOR 2 CARGAS	COMUNALIDADES
F1	-.42	--	.18
F2	.60	--	.37
F3	.36	-.61	.51
F4	--	.78	.67
F5	.52	--	.27

A análise da fidedignidade dos 2 (dois) fatores também foi realizada através do alfa de Cronbach e seus resultados foram superiores a 0,79 (ver Tabela 6). O índice de fidedignidade total do modelo de classificação identificado manteve-se em 0,83.

Tabela 6: Composição e índices de fidedignidade dos fatores de segunda ordem

Fator 1: Modelo empírico de classificação

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO	ALFA SEM O ITEM
V2	tipo empírico	.84
V4	método qualitativo	.81
V5	método quantitativo	.83
V6	foco interno	.82
V7	foco externo	.82
V8	ensino de graduação (objeto)	.82
V10	prod.cient., art. e cultural (objeto)	.82
V11	extensão (objeto)	.82
V12	gestão (objeto)	.82
V13	custos (objeto)	.83
V14	desempenho docente (objeto)	.82
V15	desemp. do aluno/formando (objeto)	.83
V16	eficiência/eficácia (objeto)	.83
V17	impacto na comunidade (objeto)	.83
V18	recursos didáticos (objeto)	.82
V19	egressos (objeto)	.83
V23	aluno (avaliador)	.84
V24	professores (avaliador)	.84
V29	disciplina/currículo (objeto)	.82
V34	universidade (unidade)	.84
α do fator = .83		

Fator 2 : Proposta teórica de avaliação

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO	ALFA SEM O ITEM
V3	tipo teórico	.77
V4	método qualitativo	.75
V12	gestão (objeto)	.76
V14	desempenho docente (objeto)	.73
V15	desemp. do aluno/formando (objeto)	.78
V17	impacto na comunidade (objeto)	.78
V18	recursos didáticos (objeto)	.76
V26	pares (avaliador)	.79
V29	disciplina/currículo (objeto)	.75
V34	universidade (unidade)	.79
α do fator = .79		

O primeiro fator de segunda ordem resultante dessa análise, reuniu os fatores 1, 2, 3 e 5 da primeira análise e ficou composto por 20 (vinte) variáveis. Refere-se claramente ao que se pode chamar “Modelo empírico de classificação” das publicações analisadas, porque envolve aspectos como a avaliação empírica da universidade como um todo, realizada através de métodos de avaliação qualitativo e quantitativo, por avaliadores internos (alunos e professores) e externos à instituição. Eles avaliam o ensino de graduação, suas disciplinas e seus currículos, a produção científica, artística e cultural da universidade, suas atividades de extensão, seus recursos didáticos, o desempenho de seus professores, alunos e ex-alunos (egressos), sua eficiência, eficácia ou efetividade, sua gestão, seus custos e o impacto que suas atividades causam na comunidade.

O segundo fator, composto por 10 (dez) variáveis, reuniu os fatores 3 e 4 da primeira análise. Esse fator refere-se ao que se pode denominar “Proposta teórica de avaliação”, encontrada nas publicações analisadas. Esse fator envolve aspectos referentes à avaliação qualitativa realizada por pares e focaliza o desempenho dos professores, dos alunos e dos formandos, as disciplinas, os currículos, os recursos didáticos e o impacto que as atividades da universidade têm na comunidade onde está inserida.

O modelo de classificação proposto foi validado estatisticamente pela análise dos componentes principais, com algumas modificações. Apareceu, ao invés do amplo modelo proposto, uma clara distinção entre os tipos teórico e empírico, cada qual reunindo as características próprias de seu enfoque, o primeiro revelando o tipo de avaliação ao qual está sendo submetida a universidade brasileira e o segundo, o modelo recomendado pelos autores da área. Outrossim, o tipo de avaliação contextual desapareceu na análise, justificando assim, sua retirada do modelo. Os métodos quantitativo e qualitativo de análise também foram mantidos, associados tanto ao tipo teórico (qualitativo), quanto ao empírico (qualitativo e quantitativo). Parece que as propostas teóricas de avaliação preocupam-se mais com seus aspectos qualitativos, enquanto que o que as universidades implementam, de fato, é a avaliação de ambos os aspectos.

Os focos de análise propostos ficaram ambos ligados à avaliação empírica, demonstrando que as propostas teóricas de avaliação analisadas nem sempre fazem referência a eles. Alguns objetos de avaliação ficaram alocados no primeiro e outros no segundo fator, permanecendo alguns deles como objetos de análise de ambos (ver Tabela 6) . O desempenho do funcionário técnico-administrativo foi o único objeto de análise que desapareceu dos objetos propostos, por não apresentar carga fatorial maior ou igual a 0,30 (valor absoluto), o que demonstrou o pouco destaque do mesmo entre as publicações analisadas.

Na categoria de avaliadores, permaneceram somente os alunos e professores no primeiro fator, ligados, portanto à avaliação empírica. Os pares foram os avaliadores propostos naqueles estudos teóricos, identificados no segundo fator. Da categoria de avaliadores, foram eliminados pelas análises, por não atenderem aos critérios mínimos estabelecidos, os consultores externos, os egressos, os funcionários técnico-administrativos e a sociedade onde está inserida a universidade. Tal fato demonstra que, no modelo empírico de avaliação, os dois avaliadores mais importantes são os alunos e os professores. Para a proposta teórica, entretanto, os avaliadores considerados mais importantes

foram os pares. Parece que todos os outros avaliadores tinham pouca importância dentre os estudos analisados. A unidade de análise que permaneceu, após as duas análises dos componentes principais, foi a universidade como um todo, ligada a ambos os fatores finais, demonstrando ser esta a única unidade de análise relevante nas publicações analisadas.

Um outro método estatístico útil para o teste do modelo proposto neste trabalho é a análise de “cluster” ou de agrupamento, procedimento que objetiva associar um ítem ou uma observação ao seu lugar, num conjunto estabelecido de categorias (Anderberg, 1973). A análise de “cluster” é uma ferramenta que revela a estrutura e as relações entre os dados analisados, através de métodos que agrupam dados, variáveis ou ambos. A análise de “cluster” tem muito em comum com a análise fatorial (Anderberg, 1973). Por isso resolveu-se submeter os dados a esta segunda análise, com o objetivo de validar ou confirmar a primeira. Escolheu-se para essa análise, o método Ward, que tenta produzir “clusters” com um aumento mínimo da soma quadrada dos erros.

Para a análise de “cluster”, foram incluídas os 22 (vinte e dois) aspectos resultantes da análise fatorial de segunda ordem. Determinou-se que o agrupamento dos 22 (vinte e dois) aspectos fossem feitos de 2 (dois) até 5 (cinco) “clusters”, de modo a possibilitar a comparação com os resultados da análise fatorial. A análise dos agrupamentos intermediários pouco acrescentou aos objetivos predeterminados, ou seja, à comparação com os fatores da análise fatorial. Entretanto, no caso do agrupamento em 2 (dois) “clusters”, como na análise fatorial, o primeiro referiu-se a um modelo empírico e o segundo, a uma proposta teórica de avaliação. A distribuição das variáveis (aspectos) entre os dois “clusters” difere levemente da alocação das mesmas nos fatores, já que na análise de “cluster” a alocação das variáveis é excludente, ou seja, cada variável pode pertencer unicamente a um “cluster” (ver Tabela 7). No caso da análise fatorial, cada variável pode apresentar carga fatorial em mais de um fator. Após a comparação entre os resultados de ambas as análises, pode-se afirmar que o modelo empírico e a proposta teórica resultantes

da análise fatorial, sob a forma de fatores, foram confirmados, de modo geral, pelos resultados da análise de “cluster”.

Tabela 7: Características dos dois “clusters” extraídos pelo método Ward em termos do agrupamento das variáveis

VARIÁVEIS	
CLUSTER 1	CLUSTER 2
02	03
04	14
05	15
06	16
07	17
08	18
10	19
11	23
12	24
13	26
---	29
---	34

Comparação do modelo identificado ao proposto por Lusthaus et al (1995)

Lusthaus, Anderson e Murphy (1995) propuseram um modelo de avaliação organizacional/institucional, cujo objetivo foi o de detectar o impacto produzido pela atuação do International Development Research Centre (IDRC), de Ottawa, Canadá, nas várias instituições de pesquisa agropecuária que o Instituto apoia em todo o mundo.

O modelo brasileiro de avaliação, identificado através do teste do modelo de classificação das publicações analisadas, possui aspectos comuns com o modelo proposto por Lusthaus et al (1995). Esse modelo propõe que a avaliação seja, sobretudo, uma forma de tornar mais

poderosas as instituições assistidas, através do desenvolvimento do conhecimento. O modelo em referência propõe uma avaliação ampla a ser realizada em quatro níveis: no **ambiente** em que está inserida a instituição, na **motivação** organizacional da mesma, na sua **capacidade** como organização e no seu **desempenho**.

Os aspectos propostos a serem considerados acerca do **ambiente** incluem os meios administrativo e legal, tecnológico, político, econômico, sócio-cultural e o relativo aos participantes da organização.

O meio administrativo e legal da organização diz respeito à existência de restrições constitucionais ao pleno funcionamento da organização, de regulamentações específicas que interferem nos objetivos e na estrutura organizacionais e possíveis mandatos legislativos que possam restringir a liderança na organização.

O tipo de tecnologia existente na sociedade auxilia a compreensão da instituição analisada. Além disso, é importante conhecer aspectos do ambiente político em que está inserida a organização: a extensão na qual o governo apoia a instituição e destina recursos à ela, a estabilidade do sistema político vigente e as conexões entre contexto político da instituição e o contexto legal do país.

Aspectos econômicos que tenham impacto direto na instituição também devem ser considerados. Outrossim, o ambiente cultural e social deve ser outro aspecto a ser considerado. A linguagem utilizada pela organização precisa ser conhecida, no sentido de determinar se tal instituição tem condições de participar do discurso da comunidade científica. Além desses aspectos, devem ser conhecidos os valores da organização, uma vez que eles são decisivos para a valorização do tipo de pesquisa realizada pela instituição.

O impacto que tem na organização o grupo de pessoas que dela participa deve ser considerado, assim como suas relações inter-institucionais, que podem facilitar ou dificultar seu trabalho.

Os aspectos relativos à **motivação** da organização a serem analisados são aqueles relacionados à sua história, expressa através de documentos formais e de histórias importantes para a organização, à

cultura organizacional, compreendida como a soma total dos valores, das crenças, dos costumes, das tradições e dos significados que avivam a missão e ajudam a realizá-la, à missão, que pode constituir uma ferramenta importante que comunica a verdade fundamental da organização a seus participantes internos e externos e aos incentivos (sistema de prêmios e punições) que a organização utiliza para motivar seu pessoal.

A avaliação da **capacidade** organizacional é centrada em aspectos como a liderança estratégica (aí incluídos a liderança, o planejamento estratégico, o governo, a estrutura e o nicho gerencial), os recursos humanos, outros recursos centrais (como infraestrutura, tecnologia, finanças, gerência de programas, implementação de programas de pesquisa, monitoramento e avaliação desses programas e outros serviços de apoio à pesquisa), o processo de gerenciamento (que inclui planejamento, solução de problemas e tomada de decisão, comunicações e o monitoramento e a avaliação desse processo) e, finalmente, os elos mantidos com outras instituições (que devem abordar as redes de indivíduos ou organizações que dividem interesses com a instituição, os parceiros e as comunicações externas).

Finalmente, na avaliação do **desempenho** organizacional abordam-se aspectos como a efetividade (definida como o desenvolvimento de atividades que dão apoio à missão institucional), a eficiência (definida como desempenho em relação aos recursos disponíveis) e a adaptabilidade (definida como viabilidade institucional a longo prazo).

Embora o modelo proposto por Lusthaus et al (1995) seja muito mais abrangente que o modelo empírico identificado neste estudo, este envolve pontos comuns com aquele, como vários aspectos da capacidade organizacional (recursos humanos, outros recursos, e alguns subaspectos relativos ao processo de gerência) e outros relativos ao desempenho organizacional (como alguns subaspectos da efetividade e da eficiência da instituição). Entretanto, o modelo brasileiro de avaliação parece ainda incompleto quando comparado ao de Lusthaus et al (1995), vez que não envolve uma gama tão ampla de aspectos como os propostos para

avaliação do desempenho e da capacidade organizacionais e não faz referência alguma a aspectos do ambiente e da motivação institucionais.

Conclusão

De modo mais amplo, a testagem do modelo de classificação proposto, através das análises dos componentes principais e de “cluster”, pode identificar as duas principais dimensões envolvidas nas publicações analisadas, apontando para os modelos de avaliação da universidade brasileira. Separou as proposições teóricas, que constituiu uma das dimensões identificadas, do que está, de fato, acontecendo nas universidades brasileiras (o modelo empírico), que é muito mais abrangente. Parece estar claro que o modelo de avaliação para as universidades está sendo empiricamente edificado através dos vários processos pelos quais estão passando algumas instituições universitárias brasileiras. Acredita-se que, apesar do número relativamente pequeno de publicações encontrado, o modelo final, que separa as dimensões teórica e empírica, demonstre claramente a tendência de que a “avaliação institucional (hoje) consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas outras dimensões” (Balzan e Dias Sobrinho, 1995, p. 9) e aponta, sem dúvida, para o que estes autores denominaram “modelo formativo, flexível e democrático”, que deve ser conduzido pela própria universidade.

Todavia, esse modelo brasileiro que está sendo construído através das experiências práticas poderia ser enriquecido por aspectos do modelo proposto por Lusthaus et al (1995), que abarca uma gama muito mais completa de aspectos. O modelo brasileiro tem deixado à parte da avaliação aspectos fundamentais do ambiente que podem restringir ou facilitar todo o desempenho da instituição. Outrossim, a avaliação da motivação da universidade poderia também oferecer contribuições valiosas para o seu conhecimento, além de fortalecê-la através dos dados

identificados no processo de avaliação. Não há dúvidas, porém, acerca do fato de que tal avaliação não pode ser imposta. Ela deve ser negociada com a comunidade acadêmica e realizada com sua participação.

A universidade passou e passa por anos de abandono e sofrimento, provocados por indefinições acerca da política educacional do país, por pressões, ingerências e campanhas difamatórias promovidas pelos governos e apoiadas pela mídia. Hoje, entretanto, ela parece estar consciente do papel que o processo de avaliação representa para seu crescimento. Tal processo está longe de ser uma panacéia, para constituir-se, após um sofrido processo de amadurecimento, num instrumento de retroalimentação, no sentido de tornar a universidade brasileira uma instituição consciente de suas fragilidades e de suas qualidades, para assim tentar, com consciência e competência, superar umas e aperfeiçoar outras.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, A. (1992). **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora.
- ANDERBERG, M.R. (1973). **Cluster Analysis for Applications**. New York: Academic Press.
- ARAÚJO, M.F.B. (1988). Proposta de Avaliação dos Programas e Subprogramas de Recursos Humanos e do Subprograma de Assistência Técnica da Universidade Federal do Acre. **Estudos e Debates**. Vol.14: 103-124.
- BALZAN, N.C. e DIAS SOBRINHO, J. (1995). Introdução. Em: Newton Cesar.
- BALZAN e DIAS SOBRINHO, J. (Orgs). **Avaliação Institucional - teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora.

BELLONI, I. (1982). Avaliação da Universidade: Por uma Proposta de Avaliação Conseqüente e Compromissada Política e Cientificamente. in: Maria de Lourdes Fávero (org). **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez Editores/ Autores Associados.

BELLONI, I.; SERAFINI, O.; KIPNIS, B. e CORDON, J.A. (1988). Proposta de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 181-191.

BELLONI, I.; BELLONI, J.A.; BORGES, M.M. e SOBRAL, D.T. (1994). Proposta de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 51-70.

BELLONI, I.; BELLONI, J.A.; BORGES, M.M. e SOBRAL, D.T. (1995). **Avaliação Institucional da Universidade de Brasília**. (mimeo).

BEILGUELMAN, B. (1988). Um Retrato (Feio) da Pós Graduação da UNICAMP. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 221-226.

BIELSCHOWSKY, C.E. e FIRME, T.P. (1994). Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 125-142.

CAMARGO, D.M.P.; CASTANHO, M.E.L.M. e BALZAN, N.C. (1994). A Voz do estudante e a Questão da Avaliação Institucional. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 143-162.

CASTRO, M.C.P.S. e BRAGA, M.M. (1988). Uma Experiência de Avaliação Institucional: O Caso da Universidade Federal de Minas Gerais. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 203-209.

Comissão Especial do CRUB. (1988). Considerações Preliminares sobre Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 13-19.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO (1993). **Avaliação das Universidades Brasileiras - Uma Proposta Nacional**. Brasília.(mimeo)

CYBIS, W.O. e SALDANHA, L.E. (1988). Projeto de Apoio Técnico-Pedagógico para Avaliação do Desempenho Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 247-252.

DIAS SOBRINHO, J. (1994). A Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Campinas. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5 (1 y 2): 31-49.

DIAS SOBRINHO, J. (1995). Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. Em: Newton Cesar Balzan e José Dias Sobrinho (Orgs). **Avaliação Institucional - teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora.

DURHAM, E.R. (1992). A Institucionalização da Avaliação. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.

FÁVERO, M.L. (1988). **Autonomia Universitária: Mudanças e desafios**. Cadernos CEDES, n. 22: 7-16.

FERNANDES, F. (1989). **Universidade e Sociedade Civil: Tempo de Crise e de Transformação**. Palestra proferida na Universidade Federal de Uberlândia, editada e publicada pela Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Terceiro Grau (SINTET) pelo Centro de Documentação Histórica (CDHIS) daquela Universidade.

- FERREIRA, R.S. (1988). Alunos e Professores Avaliando Disciplinas dos Cursos de Engenharia: Um exemplo de Instrumento de Avaliação. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 239-246.
- FREITAS, R.F.S. (1994). A Avaliação do Ensino de Graduação: Importância e Desafios. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5 (1 y 2): 99-108.
- GAZOLLA, A.L.A. (1988). Avaliação da Pós Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 211-213.
- GHIGGI, G. (1988). Relatório do Projeto de Avaliação da Universidade Católica de Pelotas. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 267-288.
- GMEINER, C.N.; Souza, A.C.C.; Santos, C.J. e Magalhães, J.M.V.C. (1988). Experiência de Avaliação na Universidade Católica de Santos. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 233-236.
- GOLDEMBERG, J. (1992). O Impacto da Avaliação na Universidade. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.
- GUIMARÃES, H.V. (1988). O Tecnólogo Industrial de Açúcar de Cana e o Mercado de Trabalho em Alagoas. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 133.
- HORTON, D.; Ballantyne, P.; Peterson, W.; Uribe, B.; Gasparin, D. e Sheridan, K. (1993). **Monitoring and Evaluating Agricultural Research - A Sourcebook**. Cambridge: University Press.
- LEITE, D.C. e BORDAS, M.C. (1994). Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: A Qualidade da Diferença e a Diferença da Qualidade. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 109-124.

- LUSTHAUS, C.; ANDERSON, G. e MURPHY, E. (1995). **Institutional Assessment**. Canada: International Development Research Centre.
- MARTINS, G.M. (1992). Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.
- MATTOS, P.L. (1992). Avaliação e Alocação de Recursos no Ensino Superior Federal. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.
- MELO, H.P. (1988). O Curso de Economia da Universidade Federal Fluminense e a Questão da Avaliação. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 195-202.
- NEIVA, C.C. (1988). A Avaliação do Ensino Superior: Diretrizes e Bases para uma Política. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 65-73.
- NEIVA, C.C. (1992). Iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas para o Ensino Superior. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.
- NEUMAN, M.; DISCHINGER, B. e ANTUNES, M.V. (1988). Proposta de Avaliação da Universidade do Rio dos Sinos. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 253-261.
- OLIVEIRA, L.H.A. (1988a). Análise da Operacionalização do Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - 1985 - da Universidade Federal de Sergipe. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 155-174.
- OLIVEIRA, L.H.A. (1988b). Proposta de Avaliação dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe, com Base no Projeto

de Pesquisa do Curso de Odontologia. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 175-177.

PAUL, J-J.; RIBEIRO, Z. e PILATTI, O. (1992). As Iniciativas e as Experiências de Avaliação do Ensino Superior: Balanço Crítico. in Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP

PAULA, E.M. (1988). Pontos para uma Definição Política de Avaliação da Pesquisa na Universidade. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 215-216.

PEREIRA, A.R.F.; COSTA, E.A; SILVA, I.B.R. e MELO, M.M.G. (1988). Egressos da Universidade Federal de Alagoas e sua Trajetória no Mercado de Trabalho. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 134.

PUCCAMP. (1988). Ofício de 14/10/87 ao Presidente do CRUB. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 217-219.

RISTOFF, D.I. (1995). Avaliação Institucional: pensando princípios. Em: Newton Cesar Balzan e José Dias Sobrinho (orgs). **Avaliação Institucional - teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora.

RORIZ, M. (1988). Relatório sobre a Avaliação de Ensino Realizada em Julho de 1987 na Universidade Federal de São Carlos. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 227-231.

SCHWARTZMAN, S. (1988). Funções e Metodologia de Avaliação do Ensino Superior. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 21-46.

SCHWARTZMAN, S. (1992). O Contexto Institucional e Política da Avaliação. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.

- TABACHNICK, B.G. e FIDELL, L.S. (1989). **Using Multivariate Statistics**. New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- TAVERNIER, K. (1991). Strategic Evaluation in University Management. **Higher Education Management**. Vol. 3 (3): 257-268.
- TRINDADE, H. (1994). Projeto de Avaliação Institucional da ANDIFES. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 7-29.
- ULHOA, J.P. (1988). A Propósito da Educação Superior. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 47-56.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. (1988). Uma Experiência de Avaliação Diagnóstica dos Cursos de Licenciatura da Universidade de Caxias do Sul. **Estudos e Debates**. Vol. 14.:263-265.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (1988a). I Seminário Interno de Avaliação da UFAL. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 135.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (1988b). II Seminário Interno de Avaliação da UFAL. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 136.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (1988c). III Seminário Interno de Avaliação da UFAL. **Estudos e Debates**. Vol. 14: 135-136.
- WOLYNEC, E. (1992). O Uso de Indicadores de Desempenho para a Avaliação Institucional. in: Eunice R Durham e Simon Schwartzman (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP.
- ZAINKO, M.A.S. (1994). A Avaliação Universitária: Utopia ou Requisito da Modernidade. **Educación Superior y Sociedad**. Vol. 5(1 y 2): 71-86.