

UNIVERSIDADE POSITIVO
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÕES,
EMPREENDEDORISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ORGANIZAÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA ABRANGÊNCIA
SEMÂNTICA E FORMAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
EM UM MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA IFE
PARANAENSE

ELSI DO ROCIO CARDOSO ALANO

CURITIBA

2012

ELSI DO ROCIO CARDOSO ALANO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ORGANIZAÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA ABRANGÊNCIA
SEMÂNTICA E FORMAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
EM UM MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA IFE
PARANAENSE

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, Curso de Mestrado em Administração, Programa de Mestrado e Doutorado em Administração, Universidade Positivo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Queila Regina Souza Matitz.

CURITIBA

2012

TÍTULO: “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM UM MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UMA IFE PARANAENSE”

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÕES, EMPREENDEDORISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO) PELO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE POSITIVO. A DISSERTAÇÃO FOI APROVADA EM SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA, NO DIA 23 DE AGOSTO DE 2012, PELA BANCA EXAMINADORA COMPOSTA PELOS SEGUINTESS PROFESSORES:

- 1) Prof^a. Dr^a. Queila Regina de Souza Matitz - PMDA/UP - Universidade Positivo (Presidente)*
- 2) Prof^a. Dr^a. Sieglind Kindl da Cunha- PMDA/UP - Universidade Positivo (Examinadora)*
- 3) Prof. Dr. Valdo José Cavallet – UFPR – (Examinador)*
- 4) Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gonçalves Resende – UFPR – (Suplente)*

CURITIBA – PR, BRASIL

*PROF. DR. JOÃO CARLOS DA CUNHA
COORDENADOR DO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE POSITIVO*

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO NO TRABALHO REALIZADO

(Prática ilegal de apropriação da obra de terceiros
sem lhes prestar o devido crédito)

Eu, Elsi do Rocio Cardoso Alano, declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas claramente indicadas e referenciadas, que esta Dissertação de Mestrado foi escrita por mim e, portanto não contém plágio. Estou consciente que a utilização de material de terceiros não referenciados, incluindo o uso de paráfrase sem a devida indicação das fontes, constitui plágio, sujeito a processo administrativo da Universidade Positivo e sanções legais.

Curitiba, 23/08/2012.

Assinatura da aluna

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Positivo - Curitiba - PR

A319 Alano, Elsi do Rocio Cardoso.

Avaliação institucional de organizações de ensino superior :
um estudo da abrangência semântica e formal da avaliação de
desempenho em um modelo de autoavaliação de uma IFE
paranaense / Elsi do Rocio Cardoso Alano. — Curitiba :
Universidade Positivo, 2012.

170 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Positivo, 2012.
Orientadora : Prof. Dr. Queila Regina Souza Matitz.

1. Desempenho - Avaliação. 2. Ensino Superior. 3.
Autoavaliação. 4. Administração de pessoal. I. Título.

CDU 658.3

Aos meus filhos Jéssica e Renan.

Agradecimentos

Agradecer é algo que nos traz paz interior, principalmente quando se faz a retrospectiva de todos os passos que culminaram para a realização de uma dissertação.

Assim, agradeço em primeiro momento a Deus que me possibilitou este ir e vir em meu pensamento, na busca por respostas às inquietações originadas pelo cenário da educação brasileira e pelo aprofundamento dos estudos sobre a temática em questão.

À “minha orientadora”, pela confiança a mim depositada para a realização do presente estudo, a qual possibilitou caminhos a seguir na perspectiva de ultrapassar os desafios da pesquisa e do próprio embasamento teórico sempre acreditando que seria possível.

Aos colegas do Instituto Federal do Paraná, os quais possibilitaram discussões que me fizeram buscar por este tema.

À professora Isaura Alberton de Lima, da UTFPR, pelas contribuições e informações, as quais culminaram para a escolha do objeto de estudo.

A Banca de Seleção do PMDA, a qual realizou a entrevista, nas pessoas de Edson, Francis e Fábio, os quais abriram as portas para que eu pudesse trilhar por este caminho tão cheio de conhecimentos.

Aos professores com os quais tive a oportunidade de aprender um pouco mais: Francis, Edson, Luciano, Alexandre, Eros, Queila, René, Bruno e Rodolfo, cada um com seu jeito de ensinar e de interagir com os estudantes, sempre primando pelo respeito e pelo compromisso.

Aos alunos do PMDA e com um carinho especial à turma do segundo semestre de 2010, Daniel Cantidiano Duarte da Silva, Izabel Cristina Serrão Vital, Meire Fava, Mara Elizete Eberhart, Priscila da Silva Duarte, Fernanda Alves de Andrade, Elaine John, Carolina Lacerda Motta de Oliveira Gomes, Sebastião Gerson

Ortega, Deise Léia Farias Hofmeister, Fabiano Blonski, Diniz Alexandre Fiori, pela partilha e apoio nos momentos precisos.

Aos representantes discentes do programa pelas informações e pelo cuidado com os alunos do PMDA.

À nossa querida secretária Claudia Lara, a qual sempre se mostrou solícita e atenciosa para com todos os alunos e ao nosso Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo, Prof. Dr. João Carlos da Cunha pela gestão administrativa.

A minha família que sempre me apoia em minhas escolhas, iniciando pelos meus pais que me deram orientações para que minhas escolhas pudessem ser as mais próximas aos meus anseios e aos meus propósitos na constituição de valores que sustentam o meu ser. Seguidamente, às minhas queridas irmãs, que mesmo sob críticas, acabaram por entender o significado que o mundo acadêmico traz em minha vida. A meus filhos, pelo carinho e pelos nossos diálogos acerca da construção do conhecimento, os quais sempre me fazem refletir sobre o aprendizado e ao meu marido pela paciência, atenção, cuidado e companheirismo.

A Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Sieglind Kindl da Cunha, a qual participou também de minha qualificação e contribuiu para a melhoria deste trabalho, referida professora nos dá um bom e belo exemplo de vida; Prof. Dr. Valdo José Cavallet, pelo rigor e explanação da dissertação no âmbito institucional e nacional, com o propósito de continuidade à pesquisa, o qual levantou muitas das especificidades que o objeto de estudo poderá suscitar; Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gonçalves Resende, pelo carinho acadêmico e pelas valiosas sugestões e à Prof^a. Dr^a. Queila Regina de Souza Matitz, pela mediação, orientação, aprimorando de meu trabalho com seu padrão de qualidade e com o devido significado ao conteúdo apresentado, assim, divido com ela os méritos dos detalhamentos e da apresentação dos resultados elaborados a partir de uma análise condizente ao modelo utilizado.

*"It is better to be approximately right than to be precisely wrong."
Warren Buffett*

Resumo

O presente trabalho se insere na área de Avaliação Organizacional do campo de estudos de administração. O objetivo geral deste estudo foi analisar a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em um modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O contexto de realização do documento de autoavaliação escolhido para o estudo é o atual cenário das políticas legais que estruturam a Educação Superior no Brasil, em particular a partir da regulamentação do SINAES em 2004. Portanto, utilizando-se o Relatório de Avaliação Institucional da CPA da UTFPR, foi realizada uma análise de conteúdo categorial com base em um Modelo Multidimensional de Avaliação de Conceito e Desempenho. Os resultados da análise de conteúdo proposta nesta investigação revelaram aspectos positivos e negativos a respeito do conteúdo da autoavaliação institucional, com destaque para: (i) várias ações e atividades foram apenas mencionadas no relatório, mas não foram efetivamente avaliadas; (ii) há ênfase no uso de dados quantitativos, possivelmente originários de documentos anteriores à realização do trabalho da CPA (Comissão Própria de Autoavaliação); (iii) a falta de avaliação qualitativa revela a impossibilidade de inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações sob o ponto de vista de múltiplos *stakeholders* e, no caso da avaliação quantitativa, faltam dados a respeito do grau ou padrão de excelência esperado; (iv) há priorização de uso de dados agregados (conforme solicitação do Sinaes) a presença de múltiplos níveis de avaliação; (v) há presença de múltiplas abordagens teóricas na avaliação dos resultados; ou seja, avaliam-se as saídas (*outputs*), as entradas (*inputs*), os processos e, em casos de menor frequência, a percepção de algum dos *stakeholders*.

Palavras-chaves: Autoavaliação, Ensino Superior, Modelo Multidimensional de Avaliação do Conceito Desempenho

Abstract

The following work concerns the area of educational assessment from the field of Administration Studies. The main objective of this study was to analyze the semantic and formal scope of performance assessment within a self-assessment model developed by the Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) [Technological University of Paraná]. The current legal policy scenario which structures the higher education in Brazil was chosen as the context of attainment of the self-assessment document, specifically since the implementation of SINAES regulation in 2004. Accordingly, a categorical content analysis was conducted based on a Multidimensional Model of Concept and Performance Assessment and supported by the CPA Institutional Assessment Report from UTFPR. The results from the content analysis proposed in this investigation showed positive and negative aspects with regards to the institutional self-assessment content, with special focus on: (i) several actions and activities were mentioned in the report, however not effectively assessed; (ii) the use of quantitative data which possibly originated from documents prior to the implementation of the CPA Comissão Própria de Autoavaliação) [Self-assessment Commission]; (iii) the lack of qualitative assessment, which demonstrates the impossibility of inferring (based on the data presented) the effectiveness level of the actions from a perspective of multiple stakeholders and, with regards to the quantitative assessment, the lack of data referring to the expected excellence level or standard; (iv) the prioritization of data aggregated to multiple levels of assessment (according to SINAES request); (v) the multiple theoretical approaches used to assess the results; that is, assessment of outputs, inputs, processes an in less frequent cases, the perception of one of the stakeholders.

Keywords: Self-assessment, higher education, Multidimensional Model of Concept an Performance Assessment.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	24
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.3	JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	25
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	27
2	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	29
2.1	CONTROLE, RESULTADO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL	29
2.1.1	Ferramentas de avaliação do desempenho organizacional	31
2.2	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL NO BRASIL	34
2.2.1	Avaliação do Ensino Superior no contexto da administração pública brasileira.....	39
2.2.2	Breve histórico do desenvolvimento do sistema de avaliação do ensino superior no Brasil.....	45
2.2.3	A configuração atual do sistema de avaliação do ensino federal superior no Brasil	53
2.2.3.1	Avaliação externa.....	60
2.2.3.2	O Exame Nacional de Cursos (ENC)	60
2.2.3.3	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).....	65
2.2.3.4	Avaliação interna.....	66
2.2.4	Reações ao processo de avaliação do ensino superior no Brasil	73
3	METODOLOGIA	78
3.1	ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	78
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	78
3.2.1	Definição das Categorias Analíticas.....	79
3.2.2	Definição de Outros Termos Relevantes.....	85
3.3	DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA.....	86
3.3.1	População e Amostra	86
3.3.2	Delineamento e Etapas da Pesquisa	87
3.3.3	Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados	88
3.3.4	Facilidades e Dificuldades na Coleta e Tratamento dos Dados	89
3.3.5	Limitações da Pesquisa	90
3.4	ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA.....	90
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91

4.1	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 2: POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	91
4.1.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 2 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	93
4.2	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 3: RESPONSABILIDADE SOCIAL	95
4.2.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 3 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	101
4.3	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 4: COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE	103
4.3.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 4 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	108
4.4	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 5: POLÍTICA E PLANOS DE CARREIRA.....	110
4.4.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 5 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	116
4.5	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 6: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	118
4.5.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 6 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	119
4.6	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 7: INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA UTFPR.....	120
4.6.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 7 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	126
4.7	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 8: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	127
4.7.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 8 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	134
4.8	ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 9: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE	136
4.8.1	Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 9 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional.....	140
4.9	ANÁLISE GERAL DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DAS DIMENSÕES DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR 2010:	141

5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	159
	REFERÊNCIAS.....	165
	ANEXO A MODELO DE ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DO CONCEITO DE DESEMPENHO (MMCD)	170

Lista de ilustrações

Figura 1	Apresentação do Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.....	58
Figura 2	Representação da Autoavaliação Institucional de acordo com o estabelecido pelo Sinaes para as Comissões Próprias de Avaliação.....	67
Figura 3	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 2.....	142
Figura 4	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 3.....	142
Figura 5	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 4 Fonte: Elaboração Própria.	142
Figura 6	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 5.....	143
Figura 7	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 6.....	143
Figura 8	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 7.....	143
Figura 9	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 8.....	144
Figura 10	Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 9.....	144
Figura 11	Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	145
Figura 12	Frequência de distribuição do Abordagem Teórica da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	145
Figura 13	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	146
Figura 14	Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	146
Figura 15	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	147
Figura 16	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	147

Figura 17	Frequência de distribuição Da Unidade de Análise da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	148
Figura 18	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	148
Figura 19	Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	149
Figura 20	Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	149
Figura 21	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD	150
Figura 22	Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD	150
Figura 23	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD	151
Figura 24	Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	151
Figura 25	Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	152
Figura 26	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD	152
Figura 27	Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD	153
Figura 28	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	153
Figura 29	Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	154
Figura 30	Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	154
Figura 31	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD	155
Figura 32	Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD	155

Figura 33	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	156
Figura 34	Frequência de distribuição das Áreas de Resultado da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	156
Figura 35	Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	157
Figura 36	Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD	157
Figura 37	Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD	158
Figura 38	Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD.....	158

Lista de Quadros

QUADRO 1	Comparativo entre o PAIUB e ENC	63
QUADRO 2	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 2 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	92
QUADRO 3	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 3 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	96
QUADRO 4	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 4 do relatório 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	103
QUADRO 5	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 5 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	111
QUADRO 6	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 6 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	118
QUADRO 7	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 7 do relatório de autoavaliação institucional da UTFPR (2010).....	121
QUADRO 8	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 8 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	128
QUADRO 9	Análise de conteúdo da abrangência semântica e formal da dimensão 9 do relatório de 2010 de autoavaliação institucional da UTFPR.....	138

ABREVIATURAS

Sigla	Significado
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CFE	Conselho Federal de Educação
CIS	Comissão Interna de Supervisão
COENP	Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias
COEPP	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COUNI	Conselho Universitário
COPLAD	Conselho de Planejamento e Administração
COPPG	Conselho de Graduação e Educação Profissional
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
EVTE	Estudos de Viabilidade Técnica e Econômica
ExpoUT	Exposição de Cursos da Universidade Tecnológica do Paraná
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MMACD	Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira

Sigla	Significado
NAPNEs	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEM	Programa de Empreendedorismo e Inovação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a preocupação com o desenvolvimento de sistemas e modelos de avaliação do ensino superior no Brasil tem sido cada vez mais evidente. Teóricos que se debruçaram sob esta temática enfatizam que o crescimento na quantidade de IES públicas e privadas é um fator que assenta a necessidade de controle social da qualidade e da efetividade das instituições de ensino e que o sistema de avaliação governamental utilizado no Brasil destinou mais atenção à avaliação da educação superior a partir 1995, consolidado posteriormente pelo Decreto N° 2.206 (BRASIL, 2012g).

Tomando como base o movimento ideológico capitalista, a partir de 1995 o governo brasileiro passou a buscar atingir os objetivos do capital mundializado, e, compreendendo a educação superior como meio para produzir os conhecimentos e técnicas de interesse do mercado global estabeleceu maneiras de se mostrar presente nesse campo educação, encontrando como possibilidade atuar como avaliador e, portanto, controlador do processo e das instituições. Há, portanto, na intervenção governamental sobre a avaliação do ensino superior, uma tentativa de se valer da força instrumental que a Avaliação Institucional possui diante das questões políticas e de seu significado para a sociedade.

Dias Sobrinho (2003, p.14), em sua afirmação acerca dos movimentos e das mudanças dos fenômenos sociais característicos do período recente de globalização do capitalismo, enfatiza que “O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo”. Ou seja, as interpretações a respeito do papel da universidade são diversas e constituem construções coletivas representativas de múltiplos pontos de vista.

Prosseguindo sob a perspectiva do autor, citado no parágrafo anterior, este ressalta que para avaliar uma instituição de ensino superior, se faz necessário conhecer e entender sua missão institucional, seus objetivos e finalidades, além de

se conhecer a política de avaliação adotada pelo governo, os critérios e indicadores adotados para analisar a qualidade da educação superior e as regras instituídas para a checagem do sistema de educação superior. Nesse contexto, e considerando o crescente reconhecimento da complexidade organizacional e as perspectivas da sociedade, espera-se que a avaliação institucional, no âmbito das organizações do ensino superior, sirva para a reformulação de políticas e para o aprimoramento da sociedade como resultados das ações do âmbito das instituições de ensino.

Para tanto, um dos instrumentos propostos pelas atuais políticas governamentais de avaliação do ensino superior no país é a autoavaliação institucional em que a preparação dessa avaliação, de acordo com o SINAES, deve ser desenvolvida por uma Comissão Própria de Avaliação – CPA, a qual deve levar em consideração as características da instituição, seu porte, e a existência ou não de experiências avaliativas anteriores como a autoavaliação, avaliação externa e avaliação dos docentes pelos estudantes. Dessa forma, busca-se desenvolver um método de avaliação que – embora siga uma estrutura geral determinada pelos órgãos governamentais – respeite os indicadores de desempenho considerados mais adequados ao contexto de cada instituição de ensino.

Considerando-se o panorama descrito acima, esta pesquisa se insere no campo de estudos da administração e se propõe a descrever, analisar e verificar a aplicabilidade do Modelo Multidimensional de Conceito Desempenho – MMCD (Matitz, 2009) como contribuição para o entendimento das características conceituais e operacionais do resultado documental do processo de Autoavaliação Institucional proposto no atual modelo de avaliação do ensino superior brasileiro.

O instrumento de base para o estudo selecionado é um relatório desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, o qual tem sido considerado modelar com a pretensão de contribuir para o aumento da compreensão a respeito da complexidade deste modelo de autoavaliação e, ao mesmo tempo, fornecer subsídios para futuros estudos críticos a respeito do tema.

Sob o ponto de vista teórico, esta pesquisa se insere no campo de estudos da natureza do conceito desempenho, foco recente das investigações sobre o assunto.

Embora o conceito desempenho seja amplamente utilizado em pesquisas teórico-empíricas das áreas de estudos organizacionais e de estratégia, estudos a respeito da sua natureza multidimensional são raros e se restringem, quase sempre, a estudos do desempenho exportador. Recentemente, Matitz e Bulgacov (2011) desenvolveram um modelo de análise multidimensional do conceito desempenho (MMACD, Anexo A) que servirá, neste projeto, como base para análise sistemática da forma como o desempenho foi conceituado e mensurado em um instrumento de autoavaliação do ensino superior no Brasil.

Especificamente, foram utilizadas as seguintes categorias¹: (1) Áreas de Resultados; (2) Abordagem Teórica; (3) Tipos de dados; (4) Unidade de Análise; (5).Perspectiva Temporal de Avaliação.

A categoria Áreas de Resultados é útil para as finalidades desta investigação porque revela o grau de diversidade da autoavaliação institucional em termos de potenciais áreas de impacto e/ou avaliação das ações organizacionais. Ou seja, sua observação permite identificar quais são os tipos de efeitos privilegiados pela autoavaliação e quais são os tipos de efeitos negligenciados pela autoavaliação.

A categoria Abordagem Teórica é útil para as finalidades desta investigação porque revela as bases teóricas sobre as quais o conceito de resultado foi definido na autoavaliação institucional. Ou seja, sua observação permite identificar se o foco da autoavaliação privilegia as saídas (*outputs*), as entradas (*inputs*), os processos internos ou a satisfação dos *stakeholders*.

A categoria Tipos de Dados é útil para as finalidades desta investigação porque revela a natureza dos dados utilizados para mensuração do desempenho quanto ao grau de dependência em relação à fonte dos dados e ao grau de originalidade em relação à disponibilidade de dados. Ou seja, sua observação permite identificar, por exemplo, se são privilegiados ou negligenciados os dados subjetivos ou objetivos, primários ou secundários.

¹ Não serão foco de análise todos os componentes dos aspectos funcionais e o *status* operacional do conceito dos aspectos semânticos, haja vista que estes aspectos não se aplicam à análise de dados empíricos.

A categoria Perspectiva Temporal é útil para as finalidades desta investigação porque revela o(s) corte(s) temporal(ais) utilizado(s) na avaliação dos resultados organizacionais. Ou seja, sua observação permite identificar, por exemplo, se são privilegiados ou negligenciados os resultados retrospectivos ou prospectivos, ou os resultados estáticos ou dinâmicos. Nesse sentido, esta categoria permite observar se há um foco nos resultados passados ou futuros, ou nos resultados cumulativos ou indicativos de mudança.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Qual é a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em um modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com a formulação dos objetivos, pretende-se responder a pergunta de pesquisa, tendo como objetivo geral a finalidade de proporcionar conhecimento acerca do tema, enquanto os objetivos específicos desvelam o desdobramento das ações para a realização do objetivo geral.

O objetivo geral deste estudo é **analisar a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em um modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.**

São objetivos específicos da pesquisa:

- Descrever (a) as áreas de resultado utilizadas como foco da avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (b) as abordagens teóricas utilizadas como fundamento para a avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (c) os tipos de dados utilizados para avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (d) as unidades de análise utilizadas para coleta de dados nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (e) os níveis de análise utilizados para a realização de inferências nas

diversas dimensões do modelo de autoavaliação e (f) os cortes temporais utilizados na mensuração de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação.

- Analisar a abrangência semântica da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório de autoavaliação, por meio da comparação entre os atributos relatados no documento e os atributos proposto no MMACD;
- Analisar a abrangência formal da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório de autoavaliação, por meio da comparação entre os atributos relatados no documento e os atributos proposto no MMACD.
- Analisar a abrangência e semântica e formal da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório à luz dos objetivos da autoavaliação no contexto do SINAES.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

Um entendimento crescentemente, ampliado e aprofundado, a respeito da complexidade do fenômeno organizacional tem levado pesquisadores e práticos da administração a uma constante revisão dos métodos de avaliação de desempenho organizacional (MORGAN e STRONG, 2003). O desenvolvimento teórico e prático da área de administração estratégica, em particular, tem gerado uma preocupação com o desenvolvimento de modelos de avaliação capazes de mensurar múltiplos níveis e áreas organizacionais, além de servirem aos interesses de todos os *stakeholders*.

Recentemente, o próprio conceito 'desempenho' tem sido alvo de estudos voltados à análise da multidimensionalidade do construto (MATITZ, 2009; MATITZ e BULGACOV, 2011). Nesse campo de estudos, busca-se aprofundar o conhecimento a respeito da natureza desse construto, de forma a aperfeiçoar o modo como o desempenho tem sido conceituado e mensurado. Espera-se, por exemplo,

demonstrar limitações inerentes à utilização exclusiva de indicadores econômicos quantitativos para avaliação do desempenho organizacional ou, ainda, demonstrar as potencialidades do uso de múltiplas perspectivas temporais na avaliação do desempenho organizacional. O Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho desenvolvido por Matitz e Bulgacov (2011) é um exemplo deste tipo de estudo e serve como justificativa teórica para a realização da presente pesquisa na medida em que (1) fornece um modelo multidimensional que permite identificar quais são os aspectos conceituais (ou semânticos) e operacionais (ou formais) privilegiados e ignorados pelo modelo de autoavaliação utilizado para avaliação do ensino superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e (2) foi desenvolvido com base em pesquisas empíricas das áreas de organizações e estratégia e, portanto, tem um viés caracterizado pelo estudo de organizações privadas com fins econômicos. Nesse sentido, este estudo possibilita a verificação da aplicabilidade do modelo no setor público e o desenvolvimento de propostas de ajustes ao modelo.

Quanto à justificativa prática, diz respeito à crescente importância da avaliação institucional no contexto da universidade contemporânea, conforme destaca Dias Sobrinho (2000, p.191):

Não é de estranhar que o tema da responsabilidade da universidade, ou melhor, da “responsabilização” (*accountability*), seja recorrente nestes últimos anos. Trata-se aí da responsabilidade de demonstrar que foram efetivamente cumpridos os resultados previamente especificados, conforme os padrões estabelecidos externamente à universidade. Mais uma vez, essa demonstração tem sido sobretudo contábil e oferecida em termos tecnicamente mensuráveis, que permitam comparações entre instituições. Quando assim ocorre, a *accountability* usurpa as funções educativas da avaliação. Aquilo que é uma parte importante da responsabilidade social da universidade, ou seja, prestar contas do uso dos recursos públicos, se restringe a uma operação simplesmente contábil, acaba inibindo a análise e o julgamento de outras dimensões da prestação de contas, especialmente no que se refere à qualidade e ao valor social dos serviços educacionais oferecidos pela instituição em razão de sua missão.

Portanto, um modelo de avaliação de desempenho de instituições universitárias deve ser necessariamente um modelo multidimensional, capaz de dar

conta das diversas dimensões e áreas que compõem o ambiente organizacional do ensino superior.

Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.574) ressaltam que há demanda para pesquisas empíricas em particular acerca da questão da avaliação institucional, haja vista a lacuna de produção acadêmica sobre o tema.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.574).

A relevância de estudos com este recorte consiste na interlocução com o debate sobre o processo de avaliação da educação superior, no que se refere à reflexão sobre as possibilidades, problemas e dificuldades de atuação da CPA no interior das universidades federais, no sentido de criar e consolidar um processo de avaliação na perspectiva do paradigma da avaliação sistêmica.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A partir do próximo capítulo o presente estudo se estrutura em quatro partes distintas, sendo que a primeira se refere à fundamentação teórica, a qual discorre sobre os conceitos e temas centrais da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a metodologia e o delineamento da pesquisa. Na terceira parte, são apresentados os resultados da análise de dados, enquanto a quarta parte contempla as considerações e recomendações.

De tal forma, o **Capítulo 2** versa sobre o quadro teórico de referência, o qual apresenta subcapítulos que compreendem o controle, resultado e avaliação de desempenho organizacional, aprofundando a temática da avaliação do desempenho organizacional no ensino superior federal no Brasil como forma de contextualizar a presente pesquisa.

O **Capítulo 3** trata da metodologia da pesquisa especificando o problema, os objetivos da pesquisa, as definições constitutivas e operacionais das categorias analíticas, a delimitação e design da pesquisa, considerando-se todas as etapas que envolvem o processo, e, finalmente, o método de análise dos dados.

Quanto ao **Capítulo 4**, este compreende a análise e apresentação dos resultados, o qual apresenta as 8 dimensões analisadas na presente pesquisa, de acordo com a aplicação do Modelo Multidimensional de Avaliação de Conceito e Desempenho (MMACD) aos objetivos da pesquisa.

Assim, finaliza-se com o **Capítulo 5**, o qual diz respeito às conclusões da pesquisa e às recomendações oriundas do próprio estudo.

2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

2.1 CONTROLE, RESULTADO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL

A ideia de controle, no contexto organizacional, está diretamente relacionada à manutenção e à modificação dos processos internos e das interações com o ambiente externo, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais. Para Jatahy e Vieira (2004) a mudança organizacional sugere uma reavaliação das relações da organização com o ambiente externo, paralelamente com os relacionamentos internos, procurando adaptar sua conformação, de maneira a atender a uma determinação ou a um imperativo constituído pela própria organização ou pelo contexto institucional em que está implantada. Ainda segundo os autores, o pensamento administrativo evoluiu utilizando-se da semelhança da organização com máquinas, que prevaleceu na abordagem mecanicista desenvolvida por Taylor e Fayol até chegar a Weber. A partir dos anos 1940, os estudos da organização passaram a estabelecer uma relação de analogia com organismos. Conseqüentemente, o controle organizacional assume múltiplos significados, embora mantenha em sua definição uma característica essencial: uma forma de alinhar comportamentos individuais ao plano lógico da organização. Assim, entende-se como função prioritária do controle a organização e o ordenamento desenvolvidos a partir dos interesses diversos e comportamentos potencialmente difusos dos colaboradores.

Historicamente, uma das principais ferramentas de controle organizacional tem sido a avaliação de desempenho. Dessa forma, a gerência – em seus múltiplos níveis – busca estabelecer, verificar e controlar os efeitos produzidos pelas ações organizacionais. Definindo desempenho organizacional, Godoy (2009) enfatiza que o foco de ação da gerência de desempenho organizacional é assegurar que a organização e todos os seus subsistemas, entre esses, processos, departamentos, equipes, colaboradores, trabalhem juntos em um modelo ótimo para alcançar os resultados almejados pela organização. Segundo o autor, para realização destes, a organização deve avaliar todos os desempenhos de processo, funcionais,

individuais, entre outros, mantendo-os adequadamente alinhados para que possam influenciar de maneira positiva os resultados de desempenho globais.

Correa e Hourneaux Junior (2008, p.52) complementam a ideia de Godoy (2009), abrangendo também a área de pesquisa do desempenho organizacional no campo de estratégia:

O desempenho de um negócio segue sendo um ponto-chave para as pesquisas referentes às diversas estratégias administrativas, ocasionando uma contínua busca dos pesquisadores quanto ao estabelecimento das implicações do desempenho para a condução estratégica das organizações, através de uma grande variedade de métodos que visam à operacionalização desse desempenho.

De acordo com Matitz (2012), as discussões em torno dos conceitos e da forma de operacionalização de resultados e desempenho organizacional carece de maior aprofundamento e debate. Seja sob o ponto de vista do desenvolvimento teórico da área de estratégia ou sob o ponto de vista da prática estratégica gerencial, resultados e desempenho organizacional são conceitos centrais e estão direta ou indiretamente relacionados a outras variáveis organizacionais e ambientais. A autora propõe a utilização de dois termos – resultados e desempenho – para melhor compreensão do tema:

Consideramos como definição empírica do conceito **resultado** todos os efeitos pretendidos e não pretendidos, previsíveis e não previsíveis gerados por ações organizacionais isoladas ou em conjunto. [...] Em relação ao conceito **desempenho**, optamos por uma definição tradicional e emprestada da área de estudos de avaliação, ou seja, desempenho é o grau mensurável de progresso em relação a objetivos ou metas previamente estabelecidos. Em outras palavras, o desempenho é um tipo de resultado que pode ser comparado a um padrão ou a uma expectativa pré-estabelecida. Sob o ponto de vista conceitual e empírico, o desempenho é um construto necessariamente observável, ainda que possa variar quanto à forma como é conceituado, mensurado e relacionado a outras variáveis. Sob o ponto de vista prático, o desempenho é ao mesmo tempo um indicador do grau de sucesso organizacional e um guia para a tomada de decisões estratégicas. Em ambos os casos, o desempenho funciona como uma medida agregada dos efeitos organizacionais para a qual se busca estabelecer relações de causalidade com outras variáveis organizacionais. (MATITZ, 2012, s/p, grifos do autor)

Há, portanto, na própria natureza dos conceitos resultado e desempenho organizacional, uma pressuposição de que estão ligados a relações de causalidade com outras variáveis e também de que servem como indicadores de sucesso. Ao mesmo tempo, servem como base para a tomada de decisões, na medida em que permitem visualizar se os rumos tomados pela organização como um todo – ou por áreas específicas da organização – devem ser mantidos ou modificados. Entretanto, há uma característica inerente aos conceitos de resultado e desempenho organizacional que os torna particularmente complexos: sua multidimensionalidade. Em outras palavras, mensurar o desempenho organizacional é uma tarefa que exige a observação de múltiplos níveis de análise em múltiplos períodos de tempo e sob múltiplos pontos de vista. Nesse sentido, considerando-se a crescente importância das organizações para a construção e manutenção da sociedade, principalmente a partir da modernidade, essa multidimensionalidade extrapola as fronteiras organizacionais e passa a abranger elementos internos (organizacionais) e externos (ambientais) como agentes avaliadores do desempenho organizacional. E, conseqüentemente, a complexidade envolvida na mensuração dos construtos resultado e desempenho – tanto em organizações privadas como públicas – passa a interferir diretamente nas tentativas de construção de modelos e métodos de avaliação organizacional mais abrangentes (MATITZ, 2012).

Nesse contexto, o Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho, apresentado na introdução do trabalho, busca contribuir para a compreensão das múltiplas formas pelas quais o conceito pode ser definido e mensurado.

O próximo subitem apresenta alguns métodos e ferramentas de avaliação do desempenho organizacional, com o propósito de esclarecer algumas das formas de avaliação propostas pela literatura.

2.1.1 Ferramentas de avaliação do desempenho organizacional

Ferramentas de avaliação de desempenho organizacional são métodos, instrumentos, sistemas ou processos administrativos utilizados para comparar

resultados organizacionais obtidos com resultados organizacionais almejados (MATITZ, 2009).

Schimidt, Kiemele e Berdine (1999, p.193) salientam que um sistema de mensuração de desempenho precisa ser acessível, equilibrado e completo para levar a melhorias. Procurando definir sistemas de mensuração de desempenho, Simons (2000, p.337) destaca que podem ser descritos como um “[...] sistema de informações que os administradores usam para rastrear a implementação da estratégia do negócio, comparando-se os resultados reais aos objetivos e metas estratégicas”.

Santos e Vieira (2008) ressaltam que um dos fatores principais para que se consiga sucesso do sistema de avaliação de desempenho é encontrado na opção apropriada do tipo ou tipos de instrumentos que serão utilizados nesse processo. Nos mesmos moldes de qualquer procedimento administrativo desenvolvido dentro das organizações, a escolha do instrumento mais adequado está, em primeira instância, associada às finalidades esperadas da avaliação de desempenho.

De acordo com os autores acima, no que se refere à mensuração do desempenho dos recursos humanos, por exemplo, pode-se destacar os seguintes métodos: escalas gráficas, incidentes críticos, método comparativo, escolha forçada, pesquisa de campo, método de avaliação 360 Graus. Aliás, um dos instrumentos mais usados atualmente nas organizações é a avaliação 360 graus ou alguma combinação de métodos que utilize este método. O funcionamento do método envolve um modelo no qual o avaliado recebe *feedback* de distintos colaboradores, entre eles, subordinados, superiores, fornecedores, clientes internos e externos que se autoavaliam. O nome 360 graus se baseia na dimensão assumida pelo campo de *feedback*.

Outros dos principais métodos de avaliação do desempenho são mencionados na literatura (SIMONS, 2000; GODOY, 2009; FEVORINI, 2010):

- *Balanced Scorecard*: tem como objetivo fazer a ligação entre os controles operacionais de curto prazo aos objetivos de longo prazo da estratégia adotada pela organização. O foco do método se faz em quatro indicadores:

perspectiva do cliente, processos internos, perspectiva financeira, de aprendizado e crescimento. O método precisa tornar viável alguns processos críticos: deixar clara e explicar a visão e a estratégia; comunicar e associar objetivos e medidas estratégicas; planejar, estabelecer metas e alinhar iniciativas estratégicas; melhorar o *feedback* e o aprendizado estratégico.

- *Benchmarking*: o método emprega como dispositivo básico a comparação de determinados indicadores com os de outras organizações de maneira que se possa obter uma perspectiva do nível de desempenho para o indicador em questão. É importante que se busque, como referências comparativas, duas organizações reconhecidamente eficazes no tema em análise.
- *Administração por objetivos*, se constitui em estabelecer metas, desenvolver planos de ação, revisar os progressos e avaliar o desempenho global. Este método assume relação direta com o desempenho da organização. No processo consideram-se oito áreas críticas para o desempenho da organização que demandam o balanceamento de objetivos de curto e longo prazo: posição no mercado, inovação, produtividade, recursos físicos e financeiros, rentabilidade, desenvolvimento dos gerentes, desempenho e desenvolvimento dos empregados, responsabilidade pública.

Diante do exposto, na breve descrição de algumas das ferramentas de avaliação já propostas na literatura de administração, pode-se concluir que toda ferramenta de avaliação possui limitações. Por exemplo: é limitada porque lida com mensurações muitas vezes subjetivas como o desempenho individual e, algumas vezes com a mensuração do desempenho organizacional como um todo. Ao mesmo tempo, algumas ferramentas de avaliação tentam dar conta dos múltiplos níveis e áreas organizacionais, além de buscarem incluir múltiplos pontos de vista. De qualquer forma, a escolha das ferramentas de avaliação do desempenho organizacional é uma atividade administrativa de alta complexidade, pois envolve a consideração de variados elementos e objetivos. Meyer (2003 *apud* MATITZ, 2009, p.105), por exemplo, identificou diversos propósitos para os quais pode ser realizada uma avaliação de desempenho organizacional: “avaliar o passado, inferir o futuro, comparar, somar os resultados obtidos ‘de baixo para cima’ na organização,

identificar o grau de contribuição de cada área organizacional para os resultados agregados, compensar a contribuição, motivar novas contribuições, controlar processos organizacionais”.

De acordo com Matitz e Bulgacov (2011, p.583)

Historicamente, a multidimensionalidade do conceito de desempenho tem sido reconhecida como uma de suas principais características. E, enquanto diferentes grupos de autores têm buscado desenvolver medidas agregadas de desempenho organizacional e/ou modelos de avaliação de efetividade organizacional, outro grupo tem-se dedicado ao estudo da natureza multidimensional do conceito. Estudos dessa natureza são importantes, na medida em que esclarecem quais são os atributos ou características do conceito a serem levados em consideração por pesquisadores.

Nesse contexto, o próximo subitem versa sobre a possibilidade de discutir a avaliação do desempenho organizacional no Brasil, tomando como pano de fundo a avaliação do Ensino Superior no Brasil, para a qual há necessidade de um debate constante, diante das necessidades das universidades e da própria sociedade. Assim, as reflexões dos autores expressas abaixo contemplam principalmente as contradições oriundas do que é pré-estabelecido pelo Estado como indicadores de qualidade, a produção e disseminação de conhecimento e a própria autonomia das instituições de Ensino Superior.

2.2 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL NO ENSINO SUPERIOR FEDERAL NO BRASIL

A avaliação de desempenho tem sido objeto de discussão e vem sendo defendida como ferramenta essencial à prestação de contas a respeito dos recursos investidos e ao aperfeiçoamento da qualidade dos resultados do ensino superior no Brasil. Segundo Venturini *et al.* (2010, p.32),

A universidade pública, em nosso país, tem experimentado profundos questionamentos sobre a qualidade de suas atividades e a maneira como tem empregado os recursos que a sociedade coloca à sua disposição. A avaliação das universidades vem sendo defendida como instrumento necessário para elevar a qualificação institucional, promovendo a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e de sua gestão.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) argumentam que os processos sistemáticos de avaliação do ensino superior que o governo brasileiro vem utilizando nas últimas décadas são constituídos por uma grande diversidade de mecanismos, contudo, sempre estiveram vinculados a uma visão estatal de controle e cobrança de resultados. Pode-se dizer, então, que estes processos encontram-se mais na categoria de prestação de contas das instituições, no que se refere à utilização dos recursos destinados a estas, do que na categoria dos processos de avaliação cujo objetivo principal fosse a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Complementando a argumentação dos autores, Reis, Silveira e Ferreira (2010) afirmam que os processos de avaliação são oriundos de uma dupla necessidade:

- 1) do Estado que visa nortear os financiamentos e direcionar as pressões recebidas da coletividade;
- 2) das próprias universidades e das escolas, que tem como finalidade evitar a possibilidade de não se apresentarem capazes de responder às referidas pressões e se transformarem em instituições arcaicas.

Segundo Abreu Junior (2009), uma das finalidades fundamentais dos sistemas de avaliação educacional consiste na melhoria da qualidade das instituições educacionais. Na opinião do autor, a qualidade da educação, qualquer que seja o nível, se destaca como uma das condições básicas para que haja o desenvolvimento científico e tecnológico de um país. Desta forma, os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento buscam avançar rapidamente para novas maneiras de organização da produção, distribuição e utilização do conhecimento. Ainda segundo o autor, as modalidades de avaliação que estão sendo implementadas em diversos países se caracterizam de acordo com as estruturas e as formas de regulação dos sistemas educativos de cada contexto nacional.

Abreu Junior (2009) ressalta ainda que, em alguns países, os resultados obtidos nas avaliações externas influenciam diretamente no grau de autonomia universitária e nos investimentos a elas direcionados. Esse processo, denominado

aferição de resultados ou modelo de indicadores, se desenvolve a partir da escolha de um número de indicadores de rendimento que possibilitem que se determine uma ordem hierárquica das instituições e de diferentes programas.

Por outro lado, ainda sob a perspectiva do autor mencionado acima, alguns países utilizam o modelo de autorregulação para avaliar as instituições de ensino superior. Esse processo parte de uma avaliação desenvolvida pelas próprias instituições, com a intenção de promover melhoria de sua qualidade. Nesses países, os órgãos de financiamento estabelecem exigências mínimas em relação ao nível dos resultados da avaliação interna. Este modelo tem sido seguido em diversos países da Europa e da América Latina, tais como México, Chile, Venezuela e Argentina.

Tavares, Oliveira e Seiffert (2011), reconstituindo o cenário brasileiro da avaliação no período entre 2003 e 2010, afirmam que, com relação às iniciativas do governo federal, no período de 2003 a 2010, pode-se observar que no programa de gestão já estava prevista a necessidade de investir, de maneira eficiente, no processo de ensino, destacando a importância fundamental da recuperação da rede pública, tanto no nível fundamental quanto no nível médio e nas universidades, valorizando a qualidade.

Consecutivamente, durante o período mencionado acima, houve uma revisão da política de avaliação que vinha sendo utilizada, a qual foi realizada pela Comissão Especial de Avaliação formada pelo Ministro da Educação à época, com a intenção de analisar, disponibilizar subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e desenvolver uma revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios empregados.

A concepção de avaliação da educação superior na gestão do Governo, do período mencionado acima, está materializada no documento do SINAES e na Portaria nº. 2.051 (BRASIL, 2012f), que faz sua regulamentação e é tida como instrumento de política educacional e de ações correspondentes, no que concerne à

regulação de educação superior. Na referida portaria se reafirma a finalidade da avaliação como destinada a gerar:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2012f).

Nesse contexto, de acordo com Tavares, Oliveira e Seiffert (2011), uma questão de proeminência do SINAES no que diz respeito a outros modelos de avaliação desenvolvidos no Brasil reside no fato de fazer menção a ser um sistema integrador, que afiance informações e análises da totalidade da educação superior, possibilitando que políticas educativas sejam construídas tanto em nível nacional pelos órgãos do Estado, quanto em âmbito institucional. Nesse sistema, um dos grandes desafios é colocar em exercício os processos avaliativos integrados aos processos regulatórios.

Para as autoras, o SINAES constitui-se como um sistema misto, porque apresenta tanto características da avaliação emancipatória quanto da regulatória. Contudo, existe uma preocupação em distinguir os processos de avaliação e regulação, de modo que se introduziram múltiplos instrumentos com o objetivo de garantir o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, momentos e diferentes etapas do processo, além da informação relacionada com uma concepção global única da instituição avaliada. Devido a estas características, distingue-se por adotar a avaliação como instrumento de política educacional visando à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

Os principais instrumentos que fazem parte do arsenal do SINAES e que mantém o foco nas distintas dimensões que complementam o processo de avaliação da educação superior são (BRASIL, 2004a):

- Avaliação Institucional, que abrange dois momentos distintos: autoavaliação orientada e avaliação externa;

- Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) que tem por finalidade a identificação das condições de ensino disponibilizado aos estudantes, especialmente as relacionadas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático pedagógica;
- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Este último trata-se de uma prova em larga escala com o escopo de averiguar os conhecimentos dos estudantes sobre certos conteúdos programáticos, competências e habilidades. É aplicada em alunos dos primeiros anos e em concluintes, acolhendo a todos os cursos do país, porque, a cada triênio, novas áreas realizam a prova.

No que se refere à avaliação de instituições, Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) ressaltam o processo de autoavaliação em que, de acordo com uma abordagem emancipatória, as IES deveriam promover - com o suporte da comunidade acadêmica e da externa, de maneira democrática e participativa - a tomada de consciência de suas potencialidades e limitações.

Barreyro (2008) destaca que no ano de 2008 aconteceram mudanças significativas no SINAES, principalmente no que concerne ao ENADE. Partindo-se dos seus resultados e de outras variáveis criaram-se indicadores sintéticos: o Conceito Preliminar de Curso - CPC e o Índice Geral de Cursos – IGC, ambos gerando um *ranking* com implicações para o processo de regulação de cursos e instituições e, assim sendo, da mesma maneira como aconteceu com o ENC, seus resultados passaram a cumprir papel preponderante na regulação da educação superior brasileira. Dessa maneira, diminuiu-se a importância dos processos de Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG, porque os resultados do ENADE (realizado apenas com estudantes) passaram a ser mais valorizados que todo o processo de elaboração de relatórios suscitado pela ACG, o qual demanda análise e reflexão por parte de coordenadores do curso e da IES com relação à contratação do corpo docente, as condições de infra-estrutura e biblioteca e a estrutura curricular adotada.

2.2.1 Avaliação do Ensino Superior no contexto da administração pública brasileira

Segundo Jatahy e Vieira (2004), as transformações desenvolvidas nas organizações públicas têm sido analisadas preferencialmente a partir da concepção estrutural-funcionalista, tendência que tem permeado as pesquisas de administração desde o ano de 1950. Sob esta perspectiva, a mudança se faz presente devido a uma ação gerencial planejada, e tem por objetivo chegar a um objetivo assentado em condições ambientais técnicas, que pode ser alcançado em um determinado nível de participação em um mercado específico ou aprimorar a eficiência de um processo de trabalho.

Para os autores acima citados, os diferentes estudos desenvolvidos e as interferências executadas no campo da Administração Pública procuraram, por meio da mudança, ajustar as estruturas de controle existentes a um nível pretendido de desempenho, conforme critérios de racionalidade objetiva. Diante do exposto, para Jatahy e Vieira (2004, p.78).

[...] a reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995 com Bresser-Pereira, significou uma forte retomada dos valores de eficiência e eficácia no trato com a coisa pública, absorvendo conceitos desenvolvidos principalmente no ambiente competitivo do mercado; por vezes, desconhecendo as peculiaridades da administração pública e quase sempre buscando adequá-las a um orçamento restritivo.

De acordo com Flynn (1993), o desempenho de uma organização pública que opere num ambiente de mercado precisa ser compreendido a partir de uma abordagem específica. Segundo o autor, parte-se do princípio que as organizações do setor público estão submetidas de maneira direta ao controle da sociedade, que pode visualizar, por meio do mecanismo de alocação do orçamento como seus recursos estão sendo aplicados.

Ainda sob a perspectiva de Flynn (1993), ao se tentar determinar modelos de avaliação da organização pública, tem-se deslocado a ênfase do controle restritivo do orçamento para a verificação da efetividade das ações, por meio da contabilização do que é gasto na obtenção dos resultados associada à probidade na utilização dos recursos.

De acordo com Lane (1993, p.244), o pensamento predominante na literatura sobre desempenho no setor público é voltado a ponderar as dimensões da eficiência e eficácia. Para o autor, pode-se conceituar eficiência no âmbito organizacional do setor público como “[...] função simultânea da provisão de bens e serviços em relação aos objetivos e à alocação de recursos, significando produtividade”.

Corroborando, os autores já citados, Jatahy e Vieira (2004) destacam que a palavra eficiência, utilizada isoladamente, pouco se relaciona com o desempenho de uma organização do setor público, porque se pode realizar comparativos de custos entre distintas organizações - desde que existam semelhanças entre as comparações relativas de custo - e mesmo assim, pode-se encontrar organizações que se comportem de maneira eficiente, minimizando custos, sem, contudo, obter resultados satisfatórios em relação aos objetivos pretendidos.

Santos e Vieira (2008) enfatizam que, ideologicamente:

A administração pública passa hoje por um momento de redefinição de estruturas. O que antes era marcado por ambientes extremamente técnicos, burocráticos e racionais passa a encontrar exigências de renovação. A velha estrutura burocrática entrou num processo de obsolescência, sendo sucedida por um novo modelo, classificado como modelo gerencial.

Contudo, Paula (2007) salienta que o modelo gerencial utilizado a partir da década de 1970 é uma forma de tentar adaptar e transferir os conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o setor público. Para a autora, esta nova visão de administração pública passou a tratar o fornecimento dos serviços públicos como um negócio e, pela introdução da lógica empresarial no setor público. O debate da Administração Pública Gerencial (APG) se iniciou no contexto da reforma do Estado, desenvolvida a partir de 1995.

De acordo com a autora, pode-se apontar como características básicas desse novo modelo de gestão:

- administração profissional, autônoma e organizada em carreiras;
- descentralização administrativa;
- maior competitividade entre as unidades administrativas;

- disciplina e limitação na utilização dos recursos;
- indicadores de desempenho transparentes;
- maior controle dos resultados;
- destaque para a utilização de práticas de gestão trazidas do setor privado.

Ainda sob a perspectiva de Paula (2007), a avaliação de desempenho está relacionada com as mudanças na administração pública porque teve impacto nas transformações no desempenho dos recursos humanos. Estes recursos humanos devem estar preparados para desenvolver mudanças no ambiente institucional, necessitando para isso esforço permanente de readaptação e de assimilação de novos conhecimentos. Diante disso, as diretrizes para a formulação e implantação do processo de avaliação de desempenho estão respaldadas na percepção e no reconhecimento do desempenho humano como elemento que pode impulsionar o sucesso da organização, intentando o aperfeiçoamento de todo o conjunto de atividades organizacionais.

Ainda segundo a autora, a regulamentação do sistema de avaliação de desempenho funcional deve ter por premissas básicas:

- medir a eficiência e a eficácia dos servidores no exercício de suas atribuições;
- possibilitar a identificação dos problemas que intervêm no desempenho do servidor;
- promover a orientação e o acompanhamento dos servidores;
- fomentar o atingimento das metas estabelecidas;
- motivar uma maior aproximação entre chefes e subordinados;
- estimular o desenvolvimento da organização;
- promover a melhoria dos serviços.

Diante do exposto, pode-se concluir que as organizações públicas necessitam de ferramentas específicas de avaliação devido características particulares de suas atribuições. Nesse sentido, é preciso que essas ferramentas tenham foco na

prestação de contas - cada vez mais cobrada por parte da sociedade -, como premissa básica da sua busca pela eficiência. Mas, certamente, podem ser feitas adaptações dos métodos utilizados pelas organizações privadas.

No caso do ensino superior, Schwartzman (*apud* SANTOS, 2002) ressalta que um processo avaliativo deve ser compreendido como um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores envolvidos com o ensino superior aprendem a pensar tendo como foco os objetivos, desempenho e qualidade, e que visa como resultado a melhoria progressiva do desempenho do sistema de ensino superior como um todo e de cada instituição particularmente.

Venturini *et al.* (2010) afirmam que a implementação das mudanças necessárias visando obter uma nova universidade demanda a adoção de um processo permanente de avaliação da instituição, a partir do qual se possa ordenar o diagnóstico institucional, tarefa que tem se mostrado bastante complexa no interior das instituições de ensino superior do país. Em um contexto muito mais amplo, os autores ressaltam que a educação superior, na inseparabilidade do trinômio ensino, pesquisa e extensão, não tem, ultimamente, atendido a determinadas ambições ou interesses, o que resultou em inúmeras críticas. Esta verificação evidencia a necessidade de se redefinir a função social e científica da universidade, partindo-se de um novo projeto político-pedagógico, articulado com as novas demandas resultantes da atual realidade socioeconômica existente.

Nesse sentido, Faraco (1991) já dizia que é essencial avaliar a instituição para se ter uma base de decisão, para escolher os projetos com os quais esta deve comprometer-se e para possibilitar a reformulação dos conceitos sobre ensino, pesquisa, extensão e eficiência administrativa.

De acordo com Venturini *et al.* (2010, p.35)

O exame dos objetivos e finalidades da avaliação, seus princípios e características, permite constatar que ela pode constituir-se em estratégia institucional para construir uma ligação efetiva com a realidade social, representando o compromisso de contribuir efetivamente na reconstrução de espaço social mais justo.

Segundo Dias Sobrinho (2003), o papel da avaliação está cada vez mais evidenciado no campo educacional. Por outro lado, tem relevância em outros domínios do Estado. Portanto, segundo o autor, “a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens” (p.13). Estende-se esses demais domínios: as políticas educacionais, as políticas públicas e todas as produções sociais. O autor também ressalta que a avaliação, além de seu reconhecimento de importância, desperta também interesse pelos estudos dos significados e das teorias das práticas avaliativas, a qual vai além das questões puramente acadêmicas.

Entretanto, para Dias Sobrinho (2003, p.14), “o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais”. Segundo o autor, o lugar privilegiado que a avaliação encontrou foi na educação em que, além de sua prática pedagógica, política e seus desdobramentos educacionais, considera, com um grau de relevância, a avaliação educacional.

Balzan e Dias Sobrinho (2005, p.54) afirmam que:

[...] a exigência da avaliação, ainda que posta de modo equivocado, como nos termos de “a universidade é ineficiente e precisa ser avaliada”, apresenta o mérito de admitir a diferenciação. É possível, portanto, diagnosticar níveis diferentes de eficiência, é preciso pensar no plural: universidades. Certamente, há uma grande diferenciação entre as instituições universitárias, especialmente na diversificada realidade brasileira.

Por outro lado, na perspectiva de Leite (2005, p.33), particularmente sobre a avaliação institucional, este acredita que o foco deveria ser o ato de “[...] avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global”. Desta forma, não deveria ser sua finalidade conferir o desempenho de indivíduos, mas as categorias integradas no contexto da instituição. Dias Sobrinho (2000, p.103) corrobora com o exposto afirmando que: “O objeto constituído é a instituição em seu conjunto e de forma articulada. Não se trata de avaliar isoladamente conhecimentos, docentes individuais, estudantes como categoria separada. Trata-se de avaliar a instituição como um todo”.

Subjacentemente, segundo Abreu Junior (2009), a necessidade de um processo avaliativo é oriundo do processo de transformações culturais, políticas e econômicas pelo qual passa a sociedade e, devido a isso, a avaliação institucional pode ser vista como uma ferramenta expressiva de gestão. Na prática, o seu teor filosófico e político são alcançados muito sutilmente pelas questões técnicas relacionadas ao processo, já que a aplicabilidade da avaliação é mais complexa, demandando extenso período de amadurecimento e reflexão constante por parte da comunidade universitária.

Corroborando, Dias Sobrinho (2000) destaca que a avaliação não é um processo puramente técnico e seu sucesso está intimamente relacionado com o reconhecimento da legitimidade dos responsáveis por sua realização. Assim, é necessário o envolvimento do maior número de participantes ao longo do processo avaliativo, desde a elaboração do projeto até a análise e a utilização dos resultados, contribuindo assim para o desenvolvimento humano na instituição.

De acordo com Sander (2008), a avaliação institucional não é uma invenção dos educadores, tendo sido cunhada no contexto mais amplo das Ciências Sociais Aplicadas visando atingir o âmbito das organizações e/ou do setor público, por meio de teóricos de administração e da gestão do desenvolvimento institucional. A avaliação institucional surgiu como processo para mensurar a eficiência, a eficácia e a produtividade na administração e na gestão da educação.

Complementando, Baggi e Santos (2011) acreditam que a avaliação não pode ser colocada apenas como uma atividade de coleta e divulgação de dados, como se esse processo por si só promovesse as modificações imprescindíveis para a melhoria da qualidade educacional. Segundo os autores, a avaliação deve antes ser compreendida como uma forma de viabilizar as mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e na estruturação da educação superior.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), quando o assunto é avaliação pensa-se primeiramente na finalidade/utilidade dos seus resultados porque existe uma relação direta entre o emprego que será feito dos resultados da avaliação e os

procedimentos e modelos adotados. Desta forma, a avaliação não é uma mera aplicação de um método de conferência da produtividade ou da eficiência de uma instituição, sendo sim um processo onde se imprime uma orientação, confere o grau de adesão a um determinado enfoque, tornado-se assim, é parte de um escopo e de uma política.

Diante do exposto, Dias Sobrinho (2002), acredita que para avaliar uma instituição de ensino superior se faz necessário conhecer e entender sua missão institucional, seus objetivos e finalidades, e também conhecer a política de avaliação adotada pelo governo, os critérios e indicadores adotados para analisar a qualidade da educação superior e as regras instituídas para a checagem do sistema de educação superior.

Corroborando, Ribeiro (2011) destaca que a avaliação de instituições universitárias traz à baila a complexa discussão de conceitos e concepções sobre ensino, aprendizagem, gestão e políticas de ensino porque debater estes temas leva à constituição e à demarcação de posições políticas e ideológicas quase sempre incompatíveis. Pode-se concluir, segundo o autor, que a concordância sobre a avaliação deve-se à capacidade de demonstração da utilidade dos seus resultados e ao conhecimento da realidade do sistema de ensino superior. A avaliação serve para, além de prestar contas à sociedade e dar subsídio a decisões políticas e administrativas neste campo, direcionar de maneira acertada os escassos recursos para financiamento dos altos custos oriundos dos sistemas de ensino superior, como contrapartida da qualidade dos cursos e a eficiência das universidades.

2.2.2 Breve histórico do desenvolvimento do sistema de avaliação do ensino superior no Brasil

De acordo com Venturini *et al.* (2010) a ideia de avaliar as instituições de ensino superior não é nova, pois sempre existiu de maneira formal ou informal. Ou seja, nas instituições de ensino superior a ideia da avaliação está presente no dia a dia, fazendo parte de relatórios enviados a órgãos superiores, pesquisas estatísticas e outras informações de competência e responsabilidade de órgãos da estrutura interna da instituição. Contudo, os autores concluem que esses mecanismos não

surtiram resultados satisfatórios, e, por causa disso surgiram, principalmente na década de 90, questionamentos no âmbito das IES acerca da qualidade do seu desempenho no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, além de questões sobre a sua gestão, oriundos da comunidade científica e da sociedade.

Sander (2008) afirma que o envolvimento das instituições de ensino superior brasileiras no âmbito da avaliação institucional tem origem na década de 1970, período no qual os processos avaliativos e sistemáticos desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES eram direcionados aos programas de pós-graduação. O processo avaliativo promovido pelo Estado era fundamentado em políticas neoliberais, o que gerou uma reação contra as exigências do Ministério da Educação – MEC, as quais acabaram por originar a criação da Comissão Nacional de Avaliação no ano de 1993, movimento capitaneado pelos reitores das universidades brasileiras. O objetivo dessa comissão era sistematizar e consolidar os diversos instrumentos de avaliação existentes.

Real (2009) ressalta que, ao se avaliar a história da avaliação da educação superior no Brasil, pode-se comprovar que esta adquiriu um papel essencial na busca de melhoria da qualidade dos cursos de ensino superior no período de 1968 a 1994 porque passou a ser uma ferramenta capaz de refrear a expansão de cursos por meio da supervisão e do monitoramento. Contudo, ainda de acordo com o autor, no período de 1995 a 2002 houve uma quebra na política de avaliação adotada no que se refere à compreensão da qualidade almejada pelos períodos históricos anteriores:

Na gestão do regime militar e na Nova República, a política de Educação Superior implementada, embora com objetivos educacionais distintos, concebia a avaliação de cursos e de instituições como um instrumento capaz de gerar qualidade educacional na medida em que freava a expansão (REAL, 2009, p.3).

Ou seja, houve uma mudança na noção de qualidade, pois a criação de novas universidades, durante o período mencionado acima, possibilitou o aumento de vagas mas não manteve as políticas de pesquisa.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), na segunda metade da década de 1980 teve início um processo que passaria a estabelecer a avaliação como política

regulatória na educação superior brasileira. Desse processo, os autores destacam quatro propostas de educação superior e de avaliação, expressas nos seguintes documentos:

- Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU de 1983;
- Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985);
- Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES (1986);
- Documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” – PAIUB (1993).

As referidas propostas apresentaram entre si continuidades, semelhanças, diferenças e confrontação entre algumas posições. Conseqüentemente, Barreyro e Rothen (2008) destacam a importância destas propostas e o papel assumido por seus atores no momento em que foram desenvolvidas e que viriam a ter, posteriormente, na criação de um sistema de educação superior e de um sistema de avaliação. Por exemplo, entre as principais semelhanças, o PROVÃO e o ENADE, no que diz respeito às práticas adotadas. Entre as principais diferenças, destacam-se também o PROVÃO e o ENADE, no que diz respeito ao universo avaliado.

Corroborando, Dias *et al.* (2006), ressaltam que o primeiro programa de avaliação, submetido à discussão política e aprovado pelo país, surgiu em 1983, conforme mencionado anteriormente, sob o título de Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU e foi apresentado pelo MEC como um resultado das discussões no âmbito do então chamado Conselho Federal de Educação – CFE e como resultado de greves que tinham acontecido nas universidades federais nos anos anteriores. A formulação do PARU foi influenciada pelo setor de pós-graduação, que no início de 1980 já tinha em execução um sistema de avaliação amplamente reconhecido por sua qualidade. Estudos a respeito da graduação não tinham sido realizados dessa forma, contudo, era necessário criar um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária tinha realmente ocorrido, que

vantagens tinham sido adquiridas e que problemas foram enfrentados pelos vários tipos de cursos e instituições.

Barreyro e Rothen (2008) também explicam que o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU foi desenvolvido no final do governo militar como desdobramento de discussões internas desenvolvidas no conselho por causa das greves mantidas nas universidades federais e também diante da experiência da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior – CAPES no processo avaliativo da pós-graduação brasileira. Para desenvolver este programa foi encarregado um grupo gestor composto por um coordenador, um coordenador técnico, um coordenador técnico substituto e cinco pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos, que eram técnicos do Ministério da Educação.

Weber (2010) concorda que o PARU foi uma primeira iniciativa para enfrentar a contenda sobre a situação do ensino superior brasileiro, em especial, aquela encabeçada pelas universidades públicas no âmbito da retomada do regime democrático. Para tanto, sua finalidade básica era compreender de que forma a Reforma Universitária de 1968² foi inserida nas universidades públicas federais, ou seja, que tipo de atualização foi desencadeada pela Lei nº. 5.540 de novembro de 1968³. A ênfase do Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU) incidiu nos mecanismos de gestão e na produção e disseminação do conhecimento, esperando que este processo avaliativo pudesse dar subsídios a políticas específicas que possibilitassem as mudanças entendidas como necessárias.

Sob a perspectiva de Zandavalli (2009), mesmo que tenha sido de curta duração, o PARU pode ser analisado como uma experiência sistematizada de avaliação das instituições de ensino superior, pois – provavelmente devido à transição democrática – foi possível observar a presença mais concreta e eficaz de pesquisadores e professores universitários na sua composição e cumprimento, os

² A Reforma Universitária de 1968, que consistiu em modificar as questões mais acadêmicas de instituições federais, estaduais e confessionais, a partir de condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, as quais estavam desconectadas até então, criando uma política nacional de pós-graduação.

³ **Lei 5.540/1968 (Lei Ordinária) 28/11/1968** - fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

quais compõem a voz discordante no que se refere a múltiplos aspectos da reformulação da Educação Superior proposta pelo MEC em 1983. Conseqüentemente, o autor salienta que, talvez o próprio caráter um pouco mais coletivo e aberto do processo desenvolvido por meio do PARU tenha gerado sua suspensão, pois não se incorporava totalmente às novas demandas do capital e não se obrigou a acatar em suas propostas aquelas de caráter puramente tecnocrático.

Barreyro e Rothen (2008) explicam que a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior foi estabelecida pelo Decreto nº. 91.177 de 29 de março de 1985, objetivando uma reformulação da educação superior, no marco da redemocratização do país, com a inauguração da Nova República. O governo federal à época acolheu as demandas de entidades docentes e constituiu uma comissão composta por 24 membros, de formação heterogênea, atuação e posições públicas claras. De maneira geral, era defendido no documento que, para que houvesse a superação da crise da universidade brasileira, seria necessário o aumento significativo da autonomia universitária que deveria ser acompanhada por um processo externo de avaliação fundamentado na valorização de mérito acadêmico.

Prosseguindo, os autores acima também destacam a criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, instituído como grupo interno do MEC em 1986. Sua estrutura física contava com cinco pessoas que desempenhavam funções no âmbito do Ministério da Educação. Como se encontra explícito na nomenclatura do grupo, ele possuía a função executiva de organizar uma proposta de Reforma Universitária. O grupo partiu do conteúdo do relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e, portanto, adotou uma postura restritiva em sua proposta de reformulação da legislação relacionada à Educação Superior nas Instituições Públicas. Essa opção justificou-se a partir do fato de que as várias propostas da Comissão Nacional estariam imbuídas de inúmeras implicações e que, portanto, faziam jus a um maior debate. Outro argumento favorável a essa opção, e que merece destaque, é que a GERES entendia que a estrutura das instituições públicas prognosticada pela Reforma Universitária de 1968 limitava a sua autonomia e restringia o potencial de desempenho. Partindo dessa

linha de justificativa, a finalidade especificada no documento do GERES seria desenvolver uma proposta que aumentasse a eficiência das Instituições Federais.

Weber (2010, p.1253) destaca que, além disso, foram realizados, também por iniciativa do MEC, seminários destinados para o debate sobre a avaliação do ensino superior nos anos de 1987 e 1988 como subsídio para a formulação de políticas governamentais relacionadas:

Os documentos produzidos suscitaram fortes reações, particularmente, por proporem, entre outros aspectos, a diversificação institucional – universidade de pesquisa e instituições de ensino, sua hierarquização, flexibilidade curricular, visando ao mercado de trabalho, e o financiamento público mediante avaliação da execução de contratos de atividades e metas (contratos de gestão). Nesse mesmo período, entidades da sociedade civil, como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), também produziram documentos (1988). Este último, por exemplo, em clara resposta aos documentos oficiais, passou a defender a adoção de um “padrão único de qualidade para as universidades”, formato institucional eleito como modelo de formação de nível superior, uma vez que associa, necessariamente, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo destaca Zandavalli (2009, p.416), o GERES, como grupo estabelecido para aperfeiçoar as proposições da Comissão para a Reformulação da Educação Superior e procurar indicadores para sua execução, comprova, em seu documento final, um caráter mais restritivo e menos democrático, em vários aspectos, dentre esses:

- a) a defesa da manutenção de instituições de educação superior voltadas apenas ao ensino, contrariando o modelo de universidade que deve articular ensino, pesquisa e extensão;
- b) o grupo propõe que o processo de avaliação deve ser conduzido pelo órgão executivo do MEC, a SESu, e não pelo CFE como defendia a Comissão;
- c) nas reformulações do CFE, o grupo defende a não ampliação do número de membros, a redução do tempo de mandato e o processo de escolha dos membros, centralizado no MEC, encarregado de realizar consultas às associações de ensino, pesquisa, pós-graduação e universidades, encaminhando nomes para a escolha pelo Presidente da República;
- d) quanto à escolha dos dirigentes, o grupo considera equivocado confiar essa seleção a processos de eleição direta plebiscitária, em razão da importância da gestão das IES, e propõe a definição de lista

tríplice, eleita por colegiado eleitoral especial e nomeação do Reitor e Vice-Reitor, pelo Presidente da República;
e) em nome da autonomia interna, há a sugestão de que as vagas da carreira do magistério sejam fixadas globalmente pelo MEC, a cada IES. Uma prática que gerou sérias distorções no interior das IES em razão de que, em boa parte destas, a definição de vagas não passa pela necessidade concreta de cada curso ou departamento, mas pelo poder e força política dos grupos internos.

Conforme apresentam Barreyro e Rothen (2008, p.145), em 1993 foi criada, pela Portaria nº. 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, cujo objetivo fica retratado no artigo 1º da referida portaria que traz que este é “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”. Essa comissão, coordenada pela SESu, diversamente das anteriores que eram compostas por “notáveis”, agrupou entidades que representavam a educação superior. A finalidade principal da avaliação do desempenho se relacionava com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social, pois acreditava-se que desta maneira se alcançaria a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade. Portanto, a avaliação seria um ato político e voluntário da própria instituição de ensino superior. A avaliação, legitimada nos documentos anteriores, seria alicerçada pela comunidade científica. No Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional, do PAIUB, a legitimação é dupla:

- legitimação política assegurada pela participação e envolvimento de todos;
- legitimação técnica possibilitada pela competência metodológica da sua efetivação e na credibilidade dos dados estatísticos.

Corroborando, Zandavalli (2009) destaca que o objetivo geral do PAIUB era a análise e o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, possibilitando permanente melhoria da qualidade e adequação das ações institucionais. Um dos grandes méritos do PAIUB foi o de restabelecer a credibilidade da avaliação, o que permitiu instaurar uma cultura avaliativa desencadeada de forma voluntária.

Segundo Dias *et al.* (2006), em 2003 foi instituída a Comissão Especial para a avaliação da Educação Superior – CEA, a qual realizou uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios utilizados até aquele momento, e formulou a Proposta de Avaliação Institucional com vistas a construir um sistema capaz de avançar nas responsabilidades de autorização das instituições em que originou-se o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A CEA realizou audiências públicas com entidades representativas de diversos setores da sociedade e propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, produzindo um documento cujo objetivo era definir os princípios com base no conceito de que é a função social das instituições de ensino superior que deve ser fundamentalmente enfatizada como a medida da sua eficiência. Consequentemente, surgiu uma nova metodologia para avaliar o ensino superior, buscando aperfeiçoar os procedimentos de avaliação e instrumentos utilizados até esse ponto. Entre suas principais características, destacam-se a avaliação institucional como centro do processo e a identidade social de cada instituição diante da concepção global de instituição, respeitando a pluralidade e a diversidade das IFES.

Entretanto, a respeito das complexidades envolvidas no desenvolvimento das políticas e instrumentos de avaliação no Ensino Superior brasileiro, Real (2009, p.3-4) afirma que:

A complexidade agregada à avaliação no Ensino Superior também pode ser observada pela engenharia de sua construção, que se constitui em uma sistemática que envolveu vários instrumentos dentro de um único conjunto, inclusive imbricados com o processo de regulação. Nos períodos anteriores, que abarcam os anos de 1968 a 1994, a avaliação era composta por apenas um instrumento, a partir da avaliação, para fins de autorização e credenciamento de instituições, realizada por comissões de especialistas. A partir de 1995, efetivam-se as informações estatísticas como parte do sistema de avaliação; adota-se o provão para avaliação do rendimento dos alunos; mantém-se a avaliação de credenciamento de instituição; ainda sistematiza-se em períodos quinquenais a avaliação de cursos, criando, além da autorização e do reconhecimento de cursos, a renovação de reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições.

2.2.3 A configuração atual do sistema de avaliação do ensino federal superior no Brasil

O cenário do ensino superior no Brasil encontra-se em crise, no entanto muito se remete ao próprio sistema de avaliação do ensino federal superior, o qual por falta de critérios adequados deixa a desejar no que carece de maior atenção. Em muitos casos, há má aplicação dos próprios recursos advindos do governo. Santos (2002, p.87) comenta a questão da avaliação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, destacando que:

No Brasil cresce a consciência sobre a necessidade de se desenvolverem sistemas de avaliação do ensino superior, principalmente por parte do Governo Federal, que se ressentida da falta de critérios adequados para a distribuição de recursos para as IFES; pelas IFES, que necessitam conhecer melhor a si próprias, e comparar com informações adequadas e consistentes as críticas que frequentemente recebem de serem ineficazes na aplicação de recursos públicos; e pela própria sociedade, que não dispõe de formas concretas de avaliar a contribuição social que as IFES dão pelo consumo de recursos públicos bancados por todos.

Segundo o autor, existe uma concordância geral sobre a necessidade e a urgência de se implantar um processo de avaliação de desempenho no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Existe consenso também sobre a importância do processo em curso, a avaliação institucional, como componente motivacional e de sensibilização e como potencial levantamento exploratório para a implementação de práticas e de referenciais teóricos e metodológicos que serão os pontos de partida para dar forma e conteúdo a uma proposta global de avaliação. E para que esse processo se efetive é imprescindível que as IFES implementem um programa de capacitação que afiance o manejo e operação do que é modernamente concebido como avaliação.

Ainda sob a perspectiva de Santos (2002), este considera a prática da avaliação institucional pode se desenvolver partindo de duas abordagens básicas: uma focada nas importâncias quantificáveis simbolizadas pelo custo por aluno, número de alunos matriculados, entre outras, e de fiscalização como, por exemplo, o Estado avaliador; e outra centrada nos processos organizacionais do processo de

ensino. O primeiro faz referência a aspectos de eficiência e fatores econômicos como a otimização dos recursos disponíveis, e se orienta em direção ao controle por parte das instituições governamentais. O segundo tem um caráter mais pedagógico com ênfase no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Nunes e Ferraz (2005) é necessário refletir sobre uma nova universidade que, resguardando suas qualidades institucionais, possa responder de maneira mais efetiva aos novos e crescentes desafios, transformando-se numa instituição mais eficiente e transparente. Neste contexto, as instituições devem adotar técnicas de gestão e metodologias pedagógicas capazes de absorver todo o potencial tecnológico disponível.

Por outro lado, Santos (2002) destaca que efeitos positivos obtidos por um processo avaliativo são visíveis totalmente por meio de variáveis não educacionais, como por exemplo, a origem socioeconômica dos estudantes ou a localização geográfica da instituição de ensino, as quais por muitas vezes possam justificar um avanço no processo como um todo, mas não tem legitimidade no modelo de avaliação posto. Para o autor, nessa circunstância, os resultados da avaliação podem ser totalmente ilegítimos. Outro fator relacionado acontece quando existe um efeito educacional discernível, ainda que este efeito seja totalmente explicável por variáveis externas. Para exemplificar, o autor menciona o caso de uma determinada instituição com muitos recursos que tem a possibilidade de ser melhor do que outra sem recursos; trata-se de uma diferença verdadeira no que se refere ao ponto de vista educacional, por causas externas aparentemente óbvias. Uma terceira situação mais difícil de encontrar sucede quando as diferenças de resultado procedem unicamente de características internas, como por exemplo, a utilização de determinadas metodologias de ensino ou determinadas políticas de recrutamento de professores.

Nesse contexto, Santos (2002) ressalta que a pesquisa avaliativa frequentemente revela que existe um alto grau de associação entre várias dimensões da avaliação, o que denota, muitas vezes, a existência de uma relação de causalidade entre as mesmas. Se esta relação for satisfatoriamente confirmada e estável, isto significará que o conhecimento obtido na escola de fato origina o

resultado no mundo do trabalho, uma hipótese que nem sempre se verifica fora do âmbito acadêmico.

O sistema de avaliação utilizado no Brasil entre os anos de 1995 e 2002, em sua proposta de avaliação neste período, tinha como objetivo principal a implantação de um sistema avaliativo visando o melhoramento da educação superior, contudo o modelo indicado enfrentou resistências por parte da comunidade universitária porque o fato de adotar um sistema neoliberal teve uma vertente muito mais economicista do que de qualidade. Ou seja, avaliar não tem o mesmo significado que medir conhecimento a partir de uma prova simplesmente. Isto apenas reforçava uma visão mecanicista e simplificadora, fato este que tornou a referida proposta de avaliação evasiva, haja visto que o sucesso em uma prova não significa qualidade no desempenho profissional (CUNHA, 2003, p. 260).

De tal forma, para Cunha (2003), a proposta deste período expõe três questões estratégicas:

- avaliação institucional baseada em diretrizes curriculares estruturadas por especialistas indicados pelo Ministério da Educação, fazia a vinculação entre orçamento e desempenho de estudantes e professores;
- avaliação do desempenho dos professores, formulada como uma estratégia de produtividade que associa gratificação com desempenho, desfazendo a isonomia entre docentes ativos e aposentados;
- avaliação das habilidades e competências dos estudantes mediante a realização de Exame Nacional de Cursos - ENC, o denominado "Provão", do qual estava sujeito o registro profissional e por isso mesmo de caráter obrigatório.

Em 2004, no dia 14 de abril, por meio da lei nº. 10861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerado como marco na história da avaliação da educação superior brasileira, adquirindo assim um caráter sistêmico e assegurando integração das políticas de Estado relativas à avaliação. Teve como proposta desenvolver a cultura da qualidade da Educação

Superior, no intuito de avaliar significativamente a trajetória das IFES e possibilitar a reafirmação da identidade social destas (BRASIL, 2012c).

A criação do SINAES teve como premissa básica “assegurar a qualidade acadêmica e social da educação superior brasileira”, estabelecendo assim as “diretrizes dos instrumentos de avaliação” em consonância com o CONAES e com o INEP (BRASIL, 2012c).

De acordo com Reis, Silveira e Ferreira (2010), a atual modalidade de avaliação institucional compreende duas fases:

- Autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação -CPA de cada instituição, norteadas pelas diretrizes específicas;
- Avaliação externa realizada por comissões indicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, que adota como referência os padrões de qualidade para a educação superior contidos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

Diante do exposto, para os autores acima, o processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, segue a orientação de uma visão multidimensional, que procure a integração de suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Assim, Reis, Silveira e Ferreira (2010) destacam que, de acordo com o ponto de vista adotado no SINAES, dentre as principais fragilidades do Provão estavam suas características quanto a ser estático e fragmentário, porque era um instrumento aplicado num único momento que se restringia a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como ponto de partida os desempenhos estudantis em uma prova. Segundo o entendimento daqueles que propunham o SINAES, esse procedimento, além de contestável tecnicamente, não conseguia abranger a complexidade da educação superior, tampouco as suas finalidades, nem mesmo de um único curso.

Em sua primeira formulação, o SINAES se fundamenta numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Pretende ser mais que um simples instrumento isolado buscando a construção de um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. De acordo com Dias Sobrinho (2010), um sistema se consolida

como uma ideia básica e integradora que se concretiza em determinadas práticas que se articulam entre si, com o objetivo de produzir efeitos e alcançar objetivos lógicos e consistentes. Diante dessa perspectiva, o SINAES propôs a integração entre vários instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior.

Weber (2010) destaca que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES é norteado pelos princípios de que a educação superior se constitui um direito social e dever do Estado, e a formação e a produção do conhecimento é de extrema relevância para o desenvolvimento conjunto da população e para o desenvolvimento da ciência. Os demais princípios estão relacionados ao fortalecimento dos valores éticos objetivando a melhoria de compromissos institucionais, a dinâmica dos processos e das relações, o respeito à identidade e à diversidade institucional, a globalidade contida na integração dos instrumentos de regulação e de avaliação em utilização pelo Estado e nas IES, a procura de legitimidade técnica e de legitimidade ética e política.

Consecutivamente, de acordo com o autor mencionado acima, o sistema acredita que os principais atores do processo sejam os professores, os estudantes, os funcionários, dirigentes, ex-alunos, grupos sociais e, por conseguinte, emprega múltiplos instrumentos entre eles a avaliação institucional, iniciada pela autoavaliação, seguida de avaliação externa, organizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, Censo do Ensino Superior, Cadastro de Perfil Institucional e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

A figura abaixo apresenta os tipos de avaliações contidas na Lei nº. 10861, de 14 de abril de 2004.

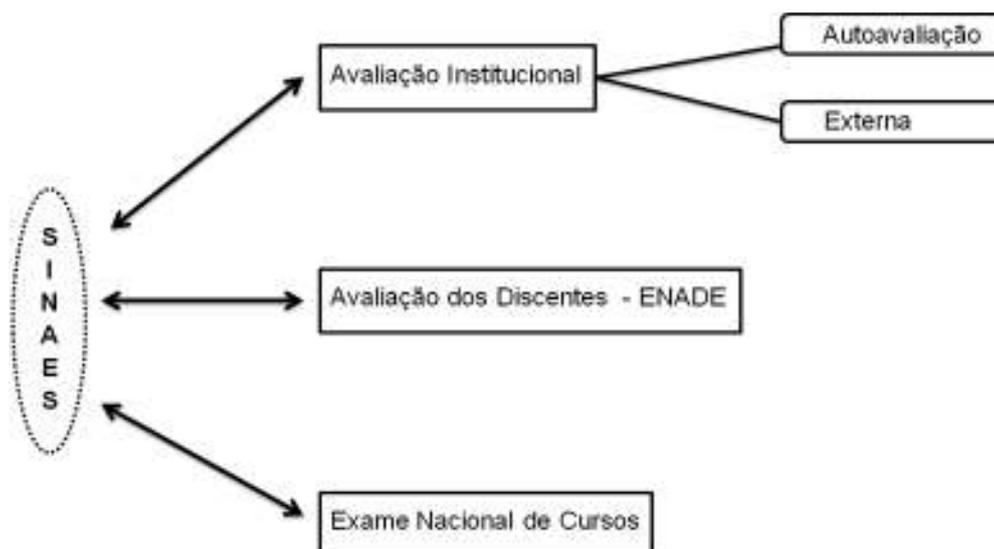


Figura 1 Apresentação do Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
 Fonte: Elaboração Própria.

Para Marchelli (2007), o SINAES é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, que demanda a sistematização e o inter-relacionamento de um grande conjunto de informações, conseguidas por meio de dados quantitativos e juízos de valor, relacionados à qualidade das práticas e da produção teórica das IES. Sob outro ponto de vista, a proposta do SINAES admite o compromisso de ser emancipadora e de articular, sem confundir, as avaliações internas e externas.

O documento relacionado ao SINAES sublinha que

[...] as ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomadas de decisões [...] (BRASIL, 2004b, p.78).

Os princípios fundamentais do SINAES são uma extensão do PAIUB (BRASIL, 2012b):

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;

- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em relação orgânica e não de forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo.

De acordo com Brasil (2012b), as dimensões avaliadas constam no artigo 3º da Lei nº. 10861/2004 e deverão ser o foco da avaliação institucional. Essas dimensões fazem parte da Etapa 2 do SINAES que concerne ao desenvolvimento (ações, levantamento de dados e informações, análise das informações, relatórios parciais), e são as seguintes:

- Dimensão 1: a missão e o plano de Desenvolvimento Institucional.
- Dimensão 2: a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão.
- Dimensão 3: a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
- Dimensão 4: a comunicação com a sociedade.
- Dimensão 5: as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
- Dimensão 6: organização e gestão da Instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios.
- Dimensão 7: infra-estrutura física, especialmente as de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
- Dimensão 8: planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.

- Dimensão 9: políticas de atendimento a estudantes e egressos.
- Dimensão 10: sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

Contudo, o objetivo dessa avaliação multidimensional é a abrangência total dos aspectos do Ensino Superior entrelaçados pela tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, com o propósito de promover a qualidade do ensino superior no Brasil, buscando pela integração das dimensões externas e internas.

Em síntese, de acordo com o documento do SINAES, a avaliação das instituições de educação superior possui caráter formativo, visando o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo, e compondo-se de avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, avaliação de desempenho dos estudantes e avaliação interna.

2.2.3.1 Avaliação externa

A avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional. A análise externa de comissões de especialistas trazem contribuições para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES.

De acordo com SINAES (BRASIL, 2012c), “A avaliação externa constitui-se em uma das etapas do processo de avaliação do sistema e das instituições de educação superior. Em diálogo com os esforços de autoconhecimento promovido pela IES [...]”. Seu principal objetivo é a busca pela qualidade a partir dos processos institucionais. A concepção do instrumento da avaliação externa tem como foco promover as correlações entre meios e fins tendo como base as dez dimensões do SINAES, entretanto, se faz necessário a submissão dos resultados aos especialistas externos (de cursos, de planejamento e de gestão da educação superior).

2.2.3.2 O Exame Nacional de Cursos (ENC)

Desordi (1999) destaca que o Exame Nacional de Cursos – ENC, juntamente com o parecer avaliativo emitido pelas Comissões de Especialistas, entre outros instrumentos de avaliação, são formas de avaliação que dão extremo valor à

avaliação externa, a que se confere a pretensão de neutralidade, oferecendo-lhe aspecto de credibilidade incontestável. Entretanto, a autora avalia que toda preleção sobre avaliação traz no seu âmago fortes componentes ideológicos que possibilitam prever efetivamente o esquema axiológico que o conduz. Não é apenas o que é dito, mas a maneira como se fala e o quanto se fala que dão subsídio à comunidade acadêmica e ao público em geral para entender o que vale quando se trata de avaliação. O espaço e o tempo designados para fazer circular as propostas inovadoras aumenta na razão direta da importância das mesmas para a agenda educativa nacional.

Assim, sob a perspectiva de Gomes (2003), o processo de formulação e implementação do ENC foi inteiramente distinto daquele do PAIUB. As associações representativas dos vários setores universitários, assim como outros indivíduos inseridos no campo do ensino superior, foram afastados da sua formulação. Especialmente aqueles que dirigiam o MEC à época davam mostras de que sua política de avaliação e sua nova proposta de relacionamento entre o governo e os setores da educação superior estava apenas no início. Isto pode ser corroborado não só pelo teor da nova política de avaliação na figura do Provão, mas também pela seletividade dos agentes e dos processos decisórios. Isto pode ser visto como uma ruptura com o processo ascendente de consulta e parceria que fazia parte do contexto de tomada de decisões na administração anterior, representando uma nova centralização dos mecanismos e processos decisórios.

Contudo para o autor acima citado, o MEC, ao seguir as metas estabelecidas no Planejamento Político-Estratégico, estava perseguindo sua estratégia de reestruturar a forma de fazer política educacional e também os instrumentos de coordenação e controle do sistema, seguindo iniciativas enérgicas para colocar em prática um Estado avaliador.

Corroborando, Gomes (2003) destaca que o ENC desempenha um duplo papel nessa transformação. Em primeiro lugar, ele passou a ser o produto mais visível como política educacional para o ensino superior, do novo modo de fazer políticas do governo à época. Em segundo lugar, porque o ENC foi estrategicamente planejado para se tornar um poderoso instrumento político para fortalecer e

modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC, ou ainda para fortalecer a capacidade de governança sistêmica do MEC. Buscava-se desenvolver o processo de reestruturação do MEC visando sua progressiva transformação em uma estrutura eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional.

Gomes (2003) enfatiza que, no ano de 1996, o ENC era o produto mais visível da abordagem centralizadora de fazer política, mas também a primeira medida distintiva na área do ensino superior baixada pelo MEC. Como foi formulado durante o governo da gestão de 1995, o ENC não apenas focava uma das mais sensíveis questões do ensino superior brasileiro - que era a avaliação - mas o fazia utilizando princípios, procedimentos metodológicos e condições que negavam fundamentalmente o mais simples consenso político e técnico já obtido na história do ensino superior por um programa nacional de avaliação, o PAIUB.

Nesse contexto, a reação dos defensores do programa - os professores e lideranças das universidades públicas, estudantes e, em menor escala, os particulares - à primeira rodada nacional do ENC realizada em novembro de 1996, foi apreciável e significativamente negativa. Para elucidar o exposto, vale destacar a comparação entre o PAIUB e o ENC elaborada por Gomes (2003, p.132) apresentada no Quadro 1.

Leitão *et al.* (2010) destacam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dava prioridade aos processos de avaliação com o intuito de estabelecer um processo de melhoria da qualidade do ensino, recomendando critérios para a regulação do setor. A partir da aprovação da LDB, a avaliação do ensino superior ostenta lugar de destaque entre as políticas educacionais, seja como norteadora de suas diretrizes mais amplas, seja como orientadora de ações efetivas dos agentes governamentais.

Para os autores acima, um sistema de avaliação da educação superior deve trazer como premissa básica proporcionar informações de qualidade para dar suporte ao processo de tomada de decisões de indivíduos e organizações direta ou indiretamente envolvidos com esse nível do sistema educacional.

QUADRO 1 COMPARATIVO ENTRE O PAIUB E ENC

	PAIUB (até 1994)	ENC (de 1995 em diante)
Objetivo	Rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico das instituições, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades	Aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.
Princípios básicos	Globalidade, ou seja, avaliar todos os aspectos da vida das instituições; Não comparabilidade dos resultados obtidos; Respeito à identidade institucional; Não premiação ou punição devido aos resultados da avaliação; Legitimidade política.	Indicadores de performance dos cursos por instituição; Comparabilidade das instituições de ensino superior baseada nos resultados da avaliação; Divulgação das performances das instituições visando a elaboração de um <i>ranking</i> conceitual; Condicionalidade dos resultados para a manutenção da existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida da instituição; Legitimidade técnica.
Formas de adesão ou participação	Participação voluntária da instituição de ensino superior	Participação compulsória dos estudantes e conseqüentemente da IES avaliada
Avaliação consiste de	Projeto de avaliação institucional, que poderá focar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da performance dos docentes, perfil do aluno, qualidade do ensino, aspectos administrativos, entre outros; Autoavaliação da IES; Avaliação externa.	Avaliação centralizada e coordenada por agência Nacional (MEC, Inep, etc.); Abordagem sobre indicadores de resultados; Performance dos estudantes por curso.
Avaliação é	Orientada para a instituição; Centrada nos processos.	Orientada para o sistema (comparação); Centrada nos resultados.
Coordenador	Instituição ou comissão interna à instituição, Formada por professores, chefes de departamentos, diretores, coordenadores de curso, pró-reitores, alunos, etc.	Governo federal (MEC, Inep, Sesu)
Críticas	Críticas dos representantes do MEC: Ausência de uma base mínima para realizar comparações; Qualitativa; Beneficia apenas a oligarquia acadêmica; Corporativa e protecionista; Sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais.	Críticas dos professores, estudantes, reitores de universidades federais e particulares: Punitiva; Quantitativa; muito centrada nos resultados; Não respeita ou considera as peculiaridades institucionais; Antidemocrática; intervencionista.

Fonte: Gomes (2003, p.132)

Prosseguindo, Leitão *et al.* (2010), destacam que, no que se refere às instituições de ensino superior e aos profissionais que nelas trabalham, para os órgãos reguladores, avaliar somente a qualidade do profissional egresso dos cursos não é satisfatório, porque a qualidade desse profissional não é um indicador direto do trabalho da instituição. Um curso que recebe alunos com formação prévia

deficiente pode desenvolver um trabalho extraordinário, mas, mesmo assim, não ter seus ex-alunos entre os melhores profissionais.

Corroborando, Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p.461) afirmam que mesmo que as instituições que recebem os alunos menos preparados se dediquem à recuperação das deficiências no processo de aprendizagem, terão poucas chances de se nivelar com as instituições que recebem os alunos mais bem preparados. Para os autores “[...] a qualidade do aluno é essencialmente diferente da qualidade de ensino, mas ambas se confundem na prática”.

Nesse contexto, vale ressaltar que, de acordo com Leitão *et al.* (2010, p.22)

O Brasil é o único país a aplicar um exame nacional de cunho obrigatório aos estudantes como um dos principais instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação superior. Entretanto, tal instrumento de avaliação, por vezes, é contestado por alunos e instituições por ser demasiadamente dependente do aluno. Na mídia, encontram-se declarações de estudantes que afirmam ser injusto o peso que esse exame coloca sobre eles, já que o objetivo final é avaliar o curso, e não o aluno. Em contrapartida, algumas instituições de ensino superior reclamam que os alunos não teriam nenhum incentivo para se comprometer com a prova, o que afetaria o resultado de seus cursos.

De tal forma, os autores acima enfatizam que caminhando junto com as medidas do governo, a implantação de um sistema de avaliação externa fundamentado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no espaço concorrencial que se estabelece entre os envolvidos, o Exame Nacional de Cursos, o conhecido provão, desloca a avaliação institucional para a avaliação individual, ou seja, para o desempenho pessoal de cada estudante. Para os autores essa condição se estabelece na oposição dos esforços até então concretizados pelas universidades, guiados pelas premissas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Acerca da temática em questão, Cunha (2006, p.260-261) ressalta que,

Ainda que, no contexto da avaliação, outros procedimentos tivessem sido anunciados e realizados, a ênfase na publicização dos resultados do “provão”, mobilizando a mídia nacional, tornou esse mecanismo legitimado ante a opinião pública. O MEC, nesse período, implementou um aparato sem precedentes para a sua realização, e

atribuiu ao processo avaliativo a condição de carro-chefe de suas políticas para o ensino superior. Explicitou claramente uma perspectiva tecnológica da avaliação, que se assume com um processo imparcial, neutro e, por esses atributos, insuspeito.

Contudo, para a autora mencionada acima, o provão não oferecia as características de um processo de avaliação capaz de se constituir num sistema de avaliação. Ele foi apenas um instrumento parcial que mensurava alguma variável do processo ensino-aprendizagem e por isso se manteve afastado de compreender as dimensões que os professores mencionam quando especificam o que entendem por uma docência de qualidade.

2.2.3.3 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

O ENADE é um exame aplicado aos alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação de áreas determinadas pelo Ministério da Educação, com periodicidade trienal de aplicação a cada curso. O exame se compõe de quarenta questões, sendo dez da parte de formação geral que é comum aos estudantes de todos os cursos elegidos, e trinta do componente específico, individualizado para cada um dos cursos de graduação. Ambas as provas possuem questões discursivas e de múltipla escolha nas duas partes. Além do caderno de provas recebido no momento da realização do exame, os alunos selecionados recebem previamente em sua residência um questionário socioeconômico que deve ser preenchido e entregue no dia da prova.

De acordo com Leitão *et al.* (2010) até 2008 o ENADE era realizado por amostragem, e o INEP organizava a amostra dos participantes a partir da inscrição dos alunos habilitados a fazer a prova pela própria instituição de ensino superior. A participação do estudante selecionado no ENADE é condição imprescindível para a emissão do histórico escolar, em que se faz o registro da data na qual o aluno realizou o exame. O estudante que não foi selecionado no processo de amostragem não é obrigado a realizar a prova do ENADE e apresenta em seu histórico escolar o registro de dispensa.

2.2.3.4 Avaliação interna

A avaliação interna ou autoavaliação tem como finalidade apurar as possíveis causas de seus problemas e deficiências para discutir o conjunto de atividades desenvolvidas pela instituição, aumentando a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecendo as relações de auxílio mútuo entre os diversos sujeitos envolvidos com a instituição, tornando mais eficaz a relação com a comunidade, julgando acerca da proeminência científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2012b).

É nesse contexto que se tem efetivado a autoavaliação institucional. A Comissão Própria de Avaliação – CPA, nomeada por ato do Reitor garantido pela Portaria nº 105/2004, tem procurado operar com o corpo social da universidade, especialmente nos seguintes aspectos:

- orientação do processo avaliativo, tentando um “trabalho participativo”, no contexto do *empowerment*;
- fornecimento de subsídios para a adequação de ações acadêmico-administrativas com o intuito de organizar e acompanhar a prestação de informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2012d).

Nesse contexto, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), em seu planejamento, deve considerar as características da instituição, seu porte, e a existência ou não de experiências avaliativas anteriores como a autoavaliação, a avaliação externa e avaliação dos docentes pelos discentes. A sensibilização deve ser feita através de reuniões e palestras, realizadas pelos membros da CPA.

De acordo com SINAES (BRASIL, 2012b), a CPA é constituída pelo Reitor de cada Instituição e é formada por docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e sociedade civil organizada. Suas atribuições estão concentradas na coordenação do processo de Avaliação interna da Instituição. Seu funcionamento, além da responsabilidade, é “sistematizar e disponibilizar as informações solicitadas pelo INEP/MEC”. Os resultados que ela produz tem como finalidade gerar conhecimento ao mesmo tempo em que ao disponibilizá-lo para a comunidade

institucional deverá considerar que a avaliação se dá no presente, no entanto, será necessário estabelecer metas e planejar ações futuras de curto, médio e longo prazo.

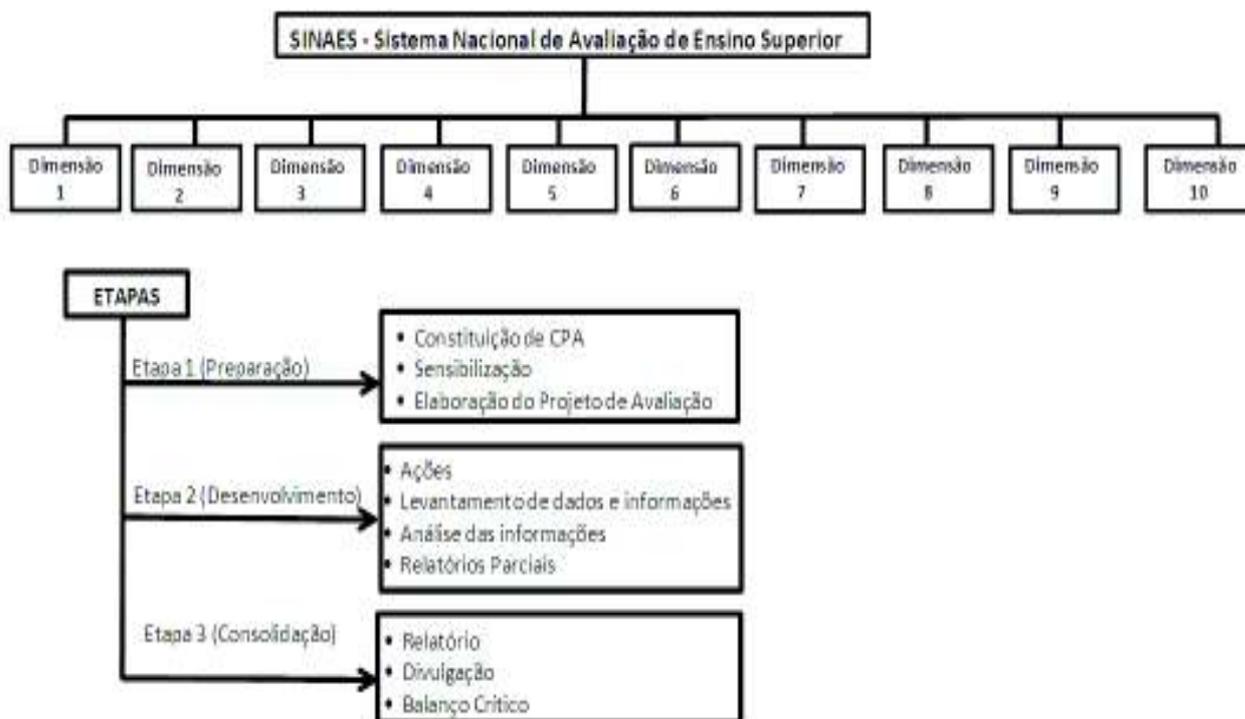


Figura 2 Representação da Autoavaliação Institucional de acordo com o estabelecido pelo Sinaes para as Comissões Próprias de Avaliação

Fonte: Adaptado pela autora com base em SINAES (2012b).

Conforme ilustra a Figura 2, o processo de funcionamento segue as etapas de preparação, planejamento e sensibilização conforme disposto no artigo 11 da Lei nº. 10861, de 14 de abril de 2004, assim descrita:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004b).

Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.576) entendem que a implementação do SINAES “desvela o pano de fundo da modernização da educação superior face aos desafios postos pelos governos e pela sociedade”. Segundo os autores, tal formulação e a implementação tem como pressuposto “elucidar questões-chave, tais como a ‘modernização do sistema’, o ‘aprimoramento da qualidade’ e a ‘democratização do ensino’”. Consecutivamente, os autores ressaltam que, de acordo com o documento produzido pela CEA (BRASIL, MEC, 2003 *apud* SILVA e GOMES, 2011) são princípios do SINAES: integração”, “participação”, “promoção de valores democráticos”, “respeito à diversidade”, “busca da autonomia”, “afirmação da identidade” e “dimensão formativa”, os quais estão contidos na Lei nº. 10.861 de 2004 (BRASIL, 2012b).

Segundo Rothen (2006) *apud* Silva e Gomes (2011), no documento produzido pela CEA, avaliação e regulação aparecem dissociadas”, ao contrário do que consta na Lei nº. 10861/04.

Prosseguindo, ainda sob a perspectiva de Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011; p.578) enfatizam que referente à cisão que separa a auto-avaliação e a avaliação externa (“o provável ‘hibridismo,.) ocorre entre o documento produzido pela CEA e a Lei nº. 10861/04 e a realidade das IFES e não entre o documento e a Lei, pois os conceitos de regulação ou de controle são distintos.

Por conseguinte é factível salientar que o decreto no. 5.773 (BRASIL, 2012c), ressaltado pelos autores supra-mencionados (p.578) tem como aspecto mais importante deste decreto a orientação de que a avaliação e a regulação ocorrem em três etapas, a saber:

Avaliação pelo poder público nas etapas iniciais da autorização e credenciamento, Avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes realizada no âmbito do SINAES; Aplicação pelo poder público dos efeitos regulatórios da avaliação.

Diante do exposto e de acordo com Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011) o decreto aponta para a distinção entre avaliação e a regulação, o que torna evidente dois lados: 1. Autoavaliação como

processo articulado à avaliação e reavaliação e, 2. Disseminação de uma cultura da avaliação nas IES, a partir da institucionalização das CPA. Portanto, o propósito é a promoção de um paradigma avaliativo que culmine para a emancipação.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.578),

O SINAES é formado por três grupos de ações avaliativas: Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES). O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), as Condições de Ensino dos Cursos de Graduação (ACG) e os instrumentos de informação (censo e cadastro) são coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conforme estabelece o art. 8º. Da Lei no. 10861/04. O órgão responsável pela formulação e coordenação de todo o SINAES, e também da parte referente ao AVALIES, é a CONAES, que formula diretrizes, critérios e estratégias de ação. Formalmente, a CONAES coordena três processos avaliativos: Auto-avaliação, Avaliação Externa e Reavaliação (Meta-avaliação).

Contudo, percebe-se que todos os processos mencionados terão seus objetivos e suas finalidades, no entanto, o presente estudo tem como foco apenas a autoavaliação, a qual é coordenada pelas CPA. E que de acordo com os autores mencionados acima, a obrigatoriedade de instituí-las nas IES, consta no Art. 11 da lei nº. 10.861/04 e que tem como tarefa realizar a autoavaliação e encaminhar o relatório desta para a CONAES.

Ainda sob a perspectiva dos autores mencionados acima, em citação na página 579 em que discorrem sobre o MEC (BRASIL. MEC, 2012b, p.9), os principais objetivos da autoavaliação são:

produzir conhecimentos, por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Por conseguinte, os autores mencionados acima enfatizam a construção de base coerente para análise e implementação da CPA quanto à sua lógica de

trabalho, resultados e ações institucionais. Para tal, os autores delinearam os princípios e os pressupostos teórico-metodológicos no que concerne a formação da CPA, a qual ampara-se na missão e nas políticas institucionais diante da busca de coerência e identificação entre estes. No entanto, no que concerne ao processo de autoavaliação quanto à metodologia de trabalho, procedimentos e objetivos as IES podem elaborá-los livremente.

Conforme enfatizado em capítulo anterior, os autores, mencionados acima, enfatizam que os trabalhos desenvolvidos pela CPA, a princípio, devem ser realizados em três etapas.

preparação, consiste no processo de constituição da CPA, planejamento dos trabalhos e sensibilização interna. No tocante ao processo de planejamento, coordena a elaboração do projeto de auto-avaliação, define objetivos, metodologias, estratégias, recursos necessários e o cronograma de ações. No que se refere à sensibilização, busca-se o envolvimento da comunidade acadêmica, através de seminários, reuniões e outras formas de participa; ao para elaboração da proposta de auto-avaliação institucional (Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.581).

Consecutivamente, ainda sob a perspectiva dos autores mencionados acima (p.581), os quais citam (BRASIL. MEC, 2012b, p.26):

[Implementação] dos procedimentos de coleta e análise das informações, conforme definidos no Projeto de Avaliação, em consonância com as propostas (dimensões?) contidas no documento Orientações Gerais;
 [Elaboração dos] relatórios parciais relativos às diferentes etapas de auto-avaliação e avaliação externa, definidas no projeto de avaliação do SINAES das IES;
 [Integração] com os demais instrumentos de avaliação do SINAES;
 [Detalhamento] da avaliação externa, em sintonia com as orientações da CONAES;
 [Elaboração dos] relatórios parciais ou finais da avaliação interna e externa;
 [Revisão do] Projeto de Avaliação SINAES da IES e [re-planejamento] das atividades para a continuidade do processo de avaliação SINAES.

Por outro lado, no que concerne a “consolidação” da avaliação interna, quanto à terceira etapa do processo, os autores mencionados acima (p.582), estabelecem esta etapa como sendo a criação de um espaço crítico da própria autoavaliação em

que se constitui uma fase de suma importância, haja vista a promoção dos debates com os servidores e discentes e também pela promoção de articulação com demais instrumentos avaliativos do SINAES.

Subjacentemente, Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.582) ressaltam o que estabelece a Lei no. 10861/04, no que concerne às atribuições das CPA e no que tange a sua constituição e composição, estabelecidas na Portaria nº. 2051/04 (BRASIL, 2012f), no artigo 7º. E parágrafo 2º, a regulamentação é própria devendo ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando diretrizes, as quais prevêm a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e representação da sociedade civil organizada e a ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades, respectivamente.

Em contraponto, diversos autores citados por Dias Sobrinho (2000); Ristoff (2000); Peixoto (2004) *apud* Silva e Gomes (2011, p.582) sinalizam que há “impotência” do SINAES no que concerne a geração e instituição de uma cultura de autoavaliação.

Por outro lado, Fonseca e Oliveira (2008, p.2 e p.3) apontam a avaliação da educação superior quanto a ser uma estratégia para regulação da qualidade e/ou para a autonomia das instituições, pois “considera que o ato de regular envolve tanto o exame da condição ou do nível de desempenho do objeto regulado, quanto da ação para modificar essa condição ou nível”. Prosseguindo, os autores ressaltam que “regular um componente da educação superior, envolve, pois, avaliar o desempenho de uma instituição ou de um programa em relação às suas intenções declaradas e/ou às diretrizes normativas “[...] julgadas necessárias, tendo como base uma avaliação formativa ou somativa (p.16)”, que acentua ainda mais a necessidade da avaliação de desempenho.

Conseqüentemente mais do que uma prestação de contas, as IES precisam aprimorar seus processos avaliativos, principalmente, no que tange a autoavaliação. Fonseca e Oliveira (2008, p.4) ao discorrerem sobre “o modelo analítico (das relações entre um conjunto de fatores ligados à organização das escolas básicas e o

desempenho dos alunos)” salientam que “imediatamente transfigurou-se como modelo normativo para a ação”.

Diante do exposto, os autores, ressaltam que as transformações internacionais relatadas “vem repercutindo significativamente nas políticas públicas brasileiras, e dentre elas, as políticas sociais, que passaram a ser elaboradas e implementadas no quadro de definição de políticas econômicas”.

Prosseguindo, Fonseca e Oliveira (2008, p.6), no que tange a avaliação institucional, de modo geral,

Esta associada à idéia de planejamento das atividades administrativas e acadêmicas. Fica claro, portanto, que constitui um elemento primordial para orientar a gestão das IES. No entanto, mesmo nas instituições que seguem os parâmetros atuais do SINAES, a avaliação apresenta certas especificidades, em razão da história e das características de instituição acadêmica, bem como da missão de cada uma. Igualmente, o exame dos projetos de auto-avaliação mostra que articulação entre a *avaliação* e *gestão* é compreendida de forma diferenciada em cada uma das IES em foco. Há que se reconhecer que são conceitos ainda em construção, e a universidade pode ser um espaço para o estabelecimento de uma nova concepção e nova prática de avaliação institucional e de gestão universitária, especialmente como caminho para a ressignificação da sua qualidade.

Dessa forma, percebe-se uma incoerência entre o processo realizado pelas CPAs e a conceituação de avaliação e gestão interpretados diferentemente tanto pelas IES como pelo próprio SINAES.

Para exemplificar, vale ressaltar os escritos de Fonseca e Oliveira (2008, p.6)

No campo da reforma do Estado brasileiro, a questão da *governança* gerou a tendência de substituir a noção de administração por gestão. Para Gandini e Riscal (2002), a primeira noção refere-se ao aparato governamental, baseado em concepção técnica racional e *neutra* e na hierarquização meritocrática, ao passo que a segunda implica a regulação das demandas e conflitos sociais. A intenção é adequar as demandas aos interesses estratégicos da política governamental, por meio de gerenciamento racional dos recursos disponíveis e da redefinição de papéis, em que o servidor público passa a ser definido como prestador de serviços e o cidadão é percebido como cliente. Portanto, no atual discurso da administração brasileira, a noção de gestão adquire sentido gerencial e regulatório, pois refere-se à capacidade o Estado imprimir eficiência aos serviços e de estimular a

avaliação institucional como instrumentos de aferição de resultados ou produtos.

Em suma, as afirmações dos autores mencionados acima corroboram com a necessidade de ressignificação do processo de avaliação institucional.

Consecutivamente, Fonseca e Oliveira (2008, p.7) enfatizam que o termo gestão em um sentido mais amplo, compreende que,

[...] no âmbito da educação superior, a auto-avaliação deveria implicar mudanças no processo de planejamento; de decisões, na organização curricular, na infra-estrutura, no quadro de pessoal, no sistema normativo e no processo de mudança organizacional e pedagógica. Além disso, a avaliação institucional precisa, de alguma forma, contribuir para a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem e com a produção do trabalho acadêmico em geral.

Subjacentemente faz-se necessário compreender melhor o papel do Estado, os processos avaliativos realizados e a consistência de seus dados em *prol* da geração de conhecimento, da formação de profissionais e do investimento público centrado nas IFES.

Corroborando, Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011, p.322) ressaltam que

[...] uma instituição pública de ensino superior tem sua gestão fortemente influenciada por políticas governamentais e, neste caso, a prestação de contas para com a sociedade vai além de formar bons profissionais cidadão, mas também está associada à correta utilização de recursos públicos.

2.2.4 Reações ao processo de avaliação do ensino superior no Brasil

Venturini *et al.* (2010) salientam que ainda que o processo de avaliação traga vantagens para a instituição de ensino superior, quando possibilita flexibilidade e adaptabilidade, provoca sérios conflitos como consequência da presença do desejo de segurança e estabilidade. Estes conflitos são oriundos dos sentimentos gerados em docentes e pesquisadores, pois mesmo que estes sejam inegavelmente competentes e responsáveis, algumas vezes podem se sentir ameaçados por esse processo e que pode se opor sistematicamente a medidas desse tipo.

Segundo Venturini *et al.* (2010, p.36) outros fatores

[...] também são geradores, estimuladores de novas pressões, tanto para a organização universidade, quanto para as pessoas que nela estão inseridas. Nesse particular, merece destaque o aumento das aspirações profissionais; a intensidade e a velocidade das mudanças observadas no ambiente, as quais têm atingido frontalmente a organização do trabalho, produzindo uma quebra de paradigma, sem precedentes, na sua forma tradicional de estruturar-se; e o grande desenvolvimento na tecnologia da informação, que tem contribuído, em muito, para o debate ideológico.

De acordo com Weber (2010), no processo de avaliação institucional das IES uma das principais tensões diz respeito, primeiramente, à resistência quanto à tomada pelo Estado do seu papel avaliador e, ao mesmo tempo, de promover a estimulação do caráter educativo e formativo, de aprofundamento do compromisso e responsabilidade social das IES.

Prosseguindo sob a perspectiva de Weber (2010), este apresenta que outra questão foi desenvolvendo a tensão entre um modelo de instituição de ensino superior, a universidade pública e o respeito à identidade institucional, previsto pelo SINAES, representada pela explicitação de uma disputa entre avaliadores e instituições, sendo frequentemente embasamento para recursos impetrados pelas instituições e levados à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA. Cabe também destacar como uma reação ao processo avaliativo a dificuldade dos avaliadores em trabalharem com indicadores de qualidade, que vieram substituir a lista de requisitos, que era característica de grande parte dos instrumentos de Avaliação das Condições de Ensino e de Avaliação de Cursos.

De acordo com o autor mencionado acima, o foco da avaliação, seja ela interna ou externa, pode ser resumido na investigação da consistência interna dos aspectos selecionados pela IES ao longo de seu processo avaliativo. Passou a fazer parte das atribuições do CONAES o estabelecimento de critérios qualitativos de avaliação que comportassem a comparação dos patamares de qualidade que alcançaram as distintas IES, a partir dos quais seriam estabelecidos indicadores de avanços ou retrocessos na qualidade da oferta de formação em nível superior no país.

Assim, Weber (2010) ressalta que os instrumentos de avaliação de cursos, que ao que parece, já se encontram na quarta versão, têm sido objeto de

contestação frequente, seja de parte da comunidade acadêmica e das instituições que os propõem ou os oferecem, seja dos próprios avaliadores. Desta forma, os instrumentos de avaliação também têm provocado reações por parte dos interessados no processo avaliativo.

Complementando o exposto acima, de acordo com Barreyro e Rothen (2006), a lei que institui o SINAES é “re-elaborada”,

[...] por um lado, retoma o princípio da separação entre a regulação e a avaliação; por outro, reforça a visão da separação entre a regulação e a auto-avaliação e a avaliação externa, deixando transparecer que esta faz parte do processo de regulação e supervisão. As conseqüências do decreto na re-configuração do SINAES dependem da maneira como ele será interpretado e aplicado posteriormente. (ROTHEN E BARREYRO, 2006, p. 970-971).

Prosseguindo, Barreyro e Rothen (2006) ressaltam que muitas das incongruências do SINAES são oriundas do resultado das diferentes formas implantar sistematicamente a avaliação desconectado da elaboração de um projeto de política de educação superior, ou seja, sem debates aprofundados que antecedem a avaliação no que concerne ao tipo de instituição desejada. Portanto, os autores enfatizam que até 2006 ainda não havia sequer completado um ciclo de avaliação estabelecida pelo SINAES.

Como resposta a pressão para concluir o primeiro ciclo do SINAES, instituído para 2009, o MEC tomou algumas iniciativas para dar resultado à Avaliação de Curso e à Avaliação Institucional decorrida, ou seja, dar concretude à regulação e à supervisão. Entre estas iniciativas encontram-se as criações de índices que resumiriam a situação de cursos e das IES, tais como o CPC e o IGC, anteriormente definidos neste estudo. Associado a tais índices, seriam impetradas modificações nos procedimentos do processo avaliativo em curso, como as visitas *in loco* das Comissões de Avaliação, ficando estas limitadas às instituições que por ventura tivessem alcançado conceito inferior a 3, definido como padrão mínimo de qualidade.

Assim, outra crítica ao processo avaliativo das instituições de ensino superior se forma, pois o ENADE acaba sendo privilegiado, uma vez que o mesmo é a

principal fonte das variáveis consideradas na construção do CPC e também do IGC, havendo um claro esvaziamento da importância dada a autoavaliação institucional.

Por outro lado, Marback Neto (2007) apresenta dois tipos de avaliação na universidade: ensino-aprendizagem e questões da avaliação institucional. Para o referido autor a avaliação pode ser compreendida como um instrumento de gestão universitária apoiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, por meio do qual as universidades brasileiras podem optar por uma estrutura diretamente relacionada com sua cultura e especificidade, o que traz possibilidades de ser mais flexível de acordo com a abordagem administrativa, no que se refere a seu tamanho e meio ambiente.

No entanto o próprio processo de designação das comissões de avaliação do SINAES não permite a possibilidade levantada pelo autor mencionado acima, haja vista que os formatos existentes em que mesclam avaliadores de universidades públicas e privadas e os instrumentos que seguem esta lógica matemática. Contudo, não se faz presente, neste estudo, o embasamento teórico que sustente a discussão do público e privado, no entanto, percebe-se que muito da fragilidade do processo adentra questões pertinentes a tal discussão.

Há algum tempo as comissões de avaliação mesclam avaliadores de universidades públicas e privadas e os instrumentos seguem uma lógica matemática. Seria interessante confrontar com o que afirma Marback Neto (2007, p.72). O SINAES vem tomando formatos que revelam uma matriz avaliativa que não foi abordada em seu material.

Segundo o autor mencionado acima, o problema repousa na questão da bipartição entre as áreas administrativa e acadêmica, nas quais os objetivos gerenciais entram em conflito com os acadêmicos e transformam o processo da avaliação num instrumento de controle coletivo, com análise complexa e de difícil implementação de resultados. As críticas que partem da comunidade acadêmica aos critérios adotados estão relacionadas ao caráter fiscalizador e não participativo e também a questão da qualidade educacional, pela dificuldade na definição de parâmetros.

Ainda sob a perspectiva de Marback Neto (2007), o processo de avaliação institucional deve focar com mais intensidade a autoavaliação, com foco no princípio crítico-transformador e não ao tecnoburocrático. Segundo o autor, é um período coletivo de conhecimento e de busca de soluções para os problemas da universidade lado a lado com o processo democrático dos diversos setores da instituição.

Por outro lado, de acordo com o autor acima citado, a avaliação externa apresenta um problema que gera muita tensão que é a formação de comissões de especialistas compostas por quase 95% de membros vinculados às universidades públicas que exigem das Instituições de Ensino Superior - IES particulares as mesmas condições de funcionamento das públicas, sem considerar as diferenças culturais e especificidades de gestão entre as duas.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar o delineamento metodológico da pesquisa realizada. Além da especificação do problema, apresentam-se os objetivos geral e específicos, a delimitação e o design da pesquisa, incluindo-se os procedimentos de coleta e de análise de dados.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Com base na literatura estudada e em evidências empíricas, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: **Qual é a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em um modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná?**

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo é **analisar a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.**

São perguntas que compõem as etapas dos objetivos específicos da pesquisa:

- Quais (a) as áreas de resultado utilizadas como foco da avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (b) as abordagens teóricas utilizadas como fundamento para a avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (c) os tipos de dados utilizados para avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (d) as unidades de análise utilizadas para coleta de dados nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (e) os níveis de análise utilizados para a realização de inferências nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação e (f) os cortes temporais utilizados na mensuração de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação?

- Qual a abrangência semântica da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório de autoavaliação, por meio da comparação entre os atributos relatados no documento e os atributos proposto no MMACD?
- Qual a abrangência formal da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório de autoavaliação, à luz dos objetivos e propostas do SINAES?

3.2.1 Definição das Categorias Analíticas

Avaliação de desempenho

DC: Modelo, sistema, processo, instrumento ou ferramenta de mensuração do progresso em relação a objetivos ou metas previamente estabelecidos (MATITZ, 2012).

DO: Atividades desenvolvidas e relatadas pela Comissão Própria de Avaliação da UTFPR, conforme o relatório de Autoavaliação institucional de 2010.

Dimensões do modelo de autoavaliação institucional

DC: Áreas de mensuração do desempenho organizacional, de acordo com a regulamentação da Lei do SINAES (BRASIL, 2012e).

DO: Dimensão 1 - a Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; Dimensão 2 – Perspectiva Pedagógica e Formadora de Políticas, Normas e Estímulos para o Ensino, a Pesquisa, a Pós-graduação e a Extensão; Dimensão 3 - a Responsabilidade Social das IES; Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade; Dimensão 5 - as Políticas de Pessoal, Carreira, Aperfeiçoamento e Condições de Trabalho; Dimensão 6 - Organização e Gestão da Universidade; Dimensão 7 - Infra-estrutura Física; Dimensão 8 -

Planejamento e Avaliação; Dimensão 9 - Políticas de atendimento a estudantes e egressos; Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira.

Aspectos semânticos

DC: Conjunto de significados atribuídos ao conceito desempenho (MATITZ, 2009).

DO: Áreas de resultado e Abordagens teóricas utilizadas para atribuir significado ao conceito desempenho.

Aspectos formais

DC: Conjunto de formas de operacionalização ou mensuração do conceito desempenho (MATITZ, 2009).

DO: Tipos de dados, Unidade de Análise, Nível de Análise e Perspectiva temporal.

Abrangência semântica da avaliação de desempenho

DC: Conjunto de significados atribuídos ao conceito desempenho no âmbito de uma avaliação de desempenho, considerando-se um conjunto pré-determinado de significados potencialmente atribuíveis ao conceito (MATITZ, 2009).

DO: Conjunto de significados atribuídos ao conceito desempenho conforme o relatório de Autoavaliação institucional de 2010 da UTFPR, nas categorias áreas de resultados e abordagens teóricas.

Abrangência formal avaliação de desempenho

DC: Conjunto de formas de operacionalização ou mensuração do conceito desempenho no âmbito de uma avaliação de desempenho, considerando-se um conjunto pré-determinado de potenciais formas de operacionalização aplicáveis ao conceito (MATITZ, 2009).

DO: Conjunto de formas de operacionalização ou mensuração do conceito desempenho conforme o relatório de Autoavaliação institucional de 2010 da UTFPR, nas categorias tipos de dados, unidades de análise, níveis de análise e perspectivas temporais.

Áreas de resultados

DC: *Status* do conceito desempenho de acordo com áreas potenciais de impacto e/ou avaliação das ações organizacionais (MATITZ e BULGACOV, 2010).

DO: Áreas (1) econômica-financeira-mercadológica; (2) social; (3) ambiental-natural; (4) técnico-operacional, (5) política e (6) mista. O primeiro conjunto, econômico-financeiro-mercadológico, diz respeito à avaliação do desempenho com base no(s) resultado(s) da aplicação dos recursos de produção em termos de geração de valor econômico, financeiro e/ou mercadológico. O segundo conjunto, social, diz respeito à avaliação do resultado com base em mudanças provocadas em indivíduos ou grupos sociais. O terceiro conjunto, ambiental-natural, envolve a avaliação do desempenho com base em indicadores sobre uso e/ou conservação de recursos naturais. O quarto conjunto, técnico-operacional, diz respeito à avaliação do desempenho com base em indicadores sobre processos ou atributos internos. O quinto conjunto, político, diz respeito à avaliação do resultado com base em indicadores de poder de influência e o último conjunto, misto, representa as pesquisas onde há utilização simultânea de diversos tipos de indicadores de desempenho, representativos de duas ou mais áreas de resultados. Embora as áreas de resultados tenham sido definidas arbitrariamente e algumas definições operacionais de desempenho representem potencial intersecção de múltiplas áreas, o objetivo da delimitação aqui proposta é a divisão dos grupos de resultados de acordo com o principal tipo de impacto inferido a partir da definição operacional do conceito desempenho.

Abordagens teóricas

DC: Perspectiva teórica que serve como base para a definição operacional do conceito desempenho (MATITZ e BULGACOV, 2011).

DO: Perspectivas teóricas: (1) racional com foco em objetivos, quando enfatiza as saídas (*outputs*) e o grau de concretização de objetivos predeterminados; (2) sistêmica com foco no acesso a recursos, quando enfatiza as entradas (*inputs*) em lugar das saídas (*outputs*) e busca verificar a capacidade de acesso e uso de recursos; (3) processual com foco nos processos internos, quando busca mensurar o desempenho com base em propriedades e/ou características organizacionais decorrentes e/ou provenientes do processo de conversão das entradas (*inputs*) em saídas (*outputs*); (4) perceptual, quando busca mensurar o grau de satisfação de um ou mais *stakeholders* em relação ao desempenho e (5) múltipla, quando são utilizados simultaneamente critérios de duas ou mais perspectivas teóricas.

Tipos de dados

DC: Natureza dos dados utilizados para mensuração do desempenho, quanto ao grau de dependência em relação à fonte dos dados e ao grau de originalidade em relação à disponibilidade dos dados (MATITZ e BULGACOV, 2011).

DO: Dados (1) Subjetivos primários, quando denotam opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e são inéditos, ou seja, não estão disponíveis em outras fontes de consulta além da fonte utilizada pelos responsáveis pela coleta de dados; (2) Subjetivos secundários, quando denotam opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e não são inéditos, ou seja, estão disponíveis em fontes de consulta não-exclusivas ao acesso dos responsáveis pela coleta de dados; (3) Objetivos primários, quando os dados são independentes de opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e são inéditos, ou seja, não estão disponíveis em outras fontes de consulta além da fonte utilizada pelos responsáveis pela coleta de dados; (4) Objetivos secundários, quando os dados são independentes de opinião e/ou percepção

individual e/ou agregada e não são inéditos, ou seja, estão disponíveis em fontes de consulta não-exclusivas ao acesso dos responsáveis pela coleta de dados; e (5) Mistos, quando há presença simultânea de dados objetivos e subjetivos e/ou primários e secundários.

Unidades de análise

DC: Nível de observação utilizado para coleta dos dados, quanto ao grau de interdependência entre seus elementos (MATITZ e BULGACOV, 2011).

DO: Nível: (1) Individual, quando pretende inferir resultados agregados obtidos por indivíduos considerados independentes entre si; (2) Interindividual, quando pretende inferir resultados agregados obtidos por indivíduos considerados interdependentes entre si; (3) Projeto ou Programa, quando pretende inferir resultados obtidos por um subconjunto de ações organizacionais espacialmente e temporalmente delimitadas, e cujas metas/objetivos são previamente conhecidas; (4) Processo ou relacionamento, quando pretende inferir resultados obtidos por um subconjunto de ações organizacionais espacialmente e temporalmente delimitadas, e cujas metas/objetivos não são previamente conhecidas; (5) Divisão ou Unidade de Negócios, quando pretende inferir resultados obtidos por uma área organizacional não delimitada temporalmente e hierarquicamente subordinada à direção central da organização; (6) Organizacional, quando pretende inferir resultados obtidos pelo conjunto das áreas organizações não delimitadas temporalmente, cujas metas/objetivos são pretendidas e/ou não pretendidas; (7) Interorganizacional, quando pretende inferir resultados obtidos por duas ou mais organizações independentes entre si ou quando pretende inferir resultados obtidos a partir da interação entre duas ou mais organizações; (8) Indústria/Setor, quando pretende inferir resultados obtidos por um conjunto delimitado de organizações, definido a partir semelhanças entre objetivos e/ou área de atuação; (9) País/Região, quando pretende inferir resultados obtidos por um conjunto geograficamente e politicamente delimitado de organizações; (10) Multinível, quando pretende inferir resultados agregados obtidos por dois

ou mais níveis de análise; (11) Misto, quando pretende inferir resultados desagregados obtidos por dois ou mais níveis de análise.

Perspectiva temporal

DC: Corte temporal utilizado na mensuração do conceito (MATITZ e BULGACOV, 2011).

DO: Perspectivas: (1) Estática cumulativa não-comparativa prospectiva: mensuração atual cumulativa de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (2) Estática cumulativa não-comparativa retrospectiva: mensuração atual cumulativa de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (3) Estática não-cumulativa comparativa prospectiva: mensuração atual não-cumulativa comparativa de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (4) Estática não-cumulativa comparativa retrospectiva: mensuração atual não-cumulativa comparativa de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (5) Estática não-cumulativa não-comparativa prospectiva: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa de medidas atuais com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (6) Estática não-cumulativa não-comparativa retrospectiva: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa de medidas atuais com o objetivo de inferir o resultado passado; (7) Estática não-cumulativa não-comparativa atual: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa de medidas atuais; (8) Estática cumulativa comparativa prospectiva: mensuração atual cumulativa e comparativa de medidas de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (9) Estática cumulativa comparativa retrospectiva: mensuração atual cumulativa e comparativa de medidas de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (10) Dinâmica cumulativa não-comparativa prospectiva: mensuração atual cumulativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (11) Dinâmica cumulativa não-comparativa retrospectiva: mensuração atual cumulativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o

resultado passado; (12) Dinâmica não-cumulativa comparativa prospectiva: mensuração atual não-cumulativa e comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (13) Dinâmica não-cumulativa comparativa retrospectiva: mensuração atual não-cumulativa e comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (14) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa prospectiva: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (15) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa retrospectiva: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (16) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa atual: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa da evolução de medidas atuais; (17) Dinâmica cumulativa comparativa prospectiva: mensuração atual cumulativa comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado potencial futuro; (18) Dinâmica cumulativa comparativa retrospectiva: mensuração atual cumulativa comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado; (19) Mista: utilização de múltiplas perspectivas temporais.

3.2.2 Definição de Outros Termos Relevantes

Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho

DC: Conjunto de dimensões semânticas, formais e funcionais do conceito desempenho (MATITZ, 2009).

AutoAvaliação institucional

DC: Conjunto de atividades realizadas por uma equipe multidisciplinar referentes ao desenvolvimento de um modelo de Avaliação de Desempenho Organizacional em uma organização do setor público.

IFES

DC: Instituições Federais de Ensino Superior, criadas pela Lei 5540/68.

3.3 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

3.3.1 População e Amostra

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, não se aplicam as definições de população e amostra. Entretanto, foi escolhido como objeto de estudo o Relatório de 2010 da Autoavaliação institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2012^a), elaborada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. Contudo, justifica-se ta escolha devido a relevância dada pelo SINAES/MEC em virtude da apresentação dos relatórios dessa CPA, principalmente pela metodologia desenvolvida pela própria comissão. Acrescenta-se ainda, que desde o ano de 2008 a CPA/UTFPR mantém, praticamente, todos os membros até a presente data, comissão que continua sob a mesma presidência durante todo este período.

Entretanto, e por assim estar conceituada como modelo de avaliação, este já balizou as avaliações de outras instituições públicas de ensino. Quanto ao ano de 2010, além de ser o último que encontrava-se disponível no momento da coleta de dados, também apresenta algumas avaliações trienais, neste caso, 2008, 2009 e 2010.

A CPA da UTFPR iniciou seus trabalho no final de 2004, no entanto vale ressaltar que somente em 2009 seu regulamento foi atualizado pela COUNI. (UTFPR, 2012c). Assim, as competências da Comissão Própria de Avaliação da UTFPR são :

- planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política da Avaliação Institucional;
- promover e apoiar os processos de avaliação internos;
- sistematizar os processos de avaliação interna e externa;

- prestar informações sobre a avaliação institucional ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sempre que for solicitada. (UTFPR, 2012c).

E ainda, apreciar e relatar:

- a) o cumprimento dos princípios, finalidades e objetivos institucionais;
- b) a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- c) as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão;
- d) a responsabilidade social da Instituição;
- e) a infraestrutura física e em especial a do ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e biblioteca;
- f) a comunicação com a sociedade;
- g) a organização e gestão da Instituição;
- h) o planejamento e a avaliação, especialmente os processos, resultados e a eficácia da auto-avaliação institucional;
- i) as políticas de atendimento aos estudantes e
- j) a sustentabilidade financeira.

3.3.2 Delineamento e Etapas da Pesquisa

A presente pesquisa é um estudo qualitativo de caráter descritivo. Segundo o entendimento de Creswell (1994), deve-se utilizar o estudo de caso quando o pesquisador deseja explorar uma ou poucas entidades ou fenômeno (casos), limitado pelo tempo e atividade (grupo social) e espera recolher informações, utilizando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo.

A pesquisa qualitativa, para Rojas Soriano (2004, p.184) encontra-se em “[...] discussão com os paradigmas de pesquisa prevalentes. Um deles tem por base a filosofia positivista que busca a observação de fatos acima de tudo [...]”. A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (1999), pode aproximar-se da explicativa em virtude de seu caráter de procurar determinar a relação e a existência entre variáveis. Contudo, a seu objetivo principal é descrever características e nesse caso do fenômeno estudado.

O nível de análise e a unidade de análise são organizacionais. O corte temporal é transversal com perspectiva longitudinal, ou seja, embora os dados sejam coletados em um período específico do tempo, dizem respeito a um conjunto de ações realizadas no passado.

Conforme a descrição dos objetivos específicos, a pesquisa será realizada de acordo com as seguintes etapas:

- Identificação (a) das áreas de resultado utilizadas como foco da avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (b) das abordagens teóricas utilizadas como fundamento para a avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (c) dos tipos de dados utilizados para avaliação de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação; (d) das unidades de análise utilizadas para coleta de dados nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação e (e) dos cortes temporais utilizados na mensuração de desempenho nas diversas dimensões do modelo de autoavaliação.
- Análise da abrangência semântica da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório, por meio da comparação entre os atributos relatados no documento e os atributos proposto no MMACD.
- Análise da abrangência formal da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório, por meio da comparação entre os atributos relatados no documento e os atributos proposto no MMACD
- Análise da a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em cada uma das dimensões propostas no relatório de autoavaliação, à luz dos objetivos do SINAES.

3.3.3 Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados

A presente pesquisa é classificada como uma análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2001, p.147). A categorização é um processo de tipo estruturalista e permite que sejam realizadas inferências a partir do material reconstruído.

No caso desta pesquisa, a análise de conteúdo categorial será realizada com base na classificação dos aspectos semânticos e formais, conforme proposta no Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho (MATITZ, 2009). Dessa forma, segue-se aqui o processo no qual “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 2011, p.149).

A respeito das inferências ou interpretações a serem realizadas a partir do procedimento de categorização, pretende-se obter uma descrição das características do material analisado, em termos de sua abrangência semântica e formal. Ou seja, pretende-se que o resultado dessa pesquisa seja uma verificação das áreas de resultados presentes e ausentes no modelo de autoavaliação utilizada pela IFES selecionada, pelas abordagens teóricas utilizadas e não utilizadas no modelo de autoavaliação utilizada pela IFES selecionada, e assim por diante.

Dessa forma, será possível verificar, ao mesmo tempo, (1) identificar quais são os aspectos conceituais (ou semânticos) e operacionais (ou formais) privilegiados e ignorados pelo modelo de autoavaliação utilizado para avaliação do ensino superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná quanto ao conceito de desempenho no estudo dos aspectos semânticos e formais de uma organização pública de ensino superior e (2) verificar a aplicabilidade de um modelo multidimensional de análise do conceito desempenho desenvolvido com base em estudos de empresas privadas para análises similares de organizações do setor público.

3.3.4 Facilidades e Dificuldades na Coleta e Tratamento dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa que tem como abordagem central a análise de conteúdo de dados secundários, há elementos facilitadores e dificultadores. O tempo para levantamento e análise dos dados dependem exclusivamente do pesquisador, fato este que facilita o desenvolvimento da investigação. Por outro lado, o trabalho de análise de conteúdo é minucioso e demorado, pois há que se dedicar um tempo considerável na coleta, no tratamento e na análise dos dados. Assim, vale a pena

ressaltar que, quanto mais tempo for destinado para a análise dos resultados, mais consistente serão as considerações e proposições finais.

3.3.5 Limitações da Pesquisa

Por tratar-se uma análise de conteúdo, uma das limitações encontradas está na classificação dos dados secundários de acordo com as categorias de análise da pesquisa, pois esta depende interpretação do pesquisador e, no futuro, do leitor da presente pesquisa. No entanto, o documento original é um documento disponível na *internet* para consulta pública e, portanto, pode ser consultado e referenciado sempre que se fizer necessário.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA

Apesar da metodologia utilizada não ser de forma direta, como por exemplo entrevistas e outras formas desta natureza que auxiliam na coleta dos dados, houve reflexão ativa no sentido de pressupor hipóteses que possam ser desencadeadas a partir da socialização do presente estudo, principalmente no que diz respeito à geração de conhecimento e melhoria contínua no sistema educacional brasileiro.

Desta forma, por mais que os documentos analisados sejam secundários e inexista o sujeito direto para a coleta dos dados, os dados levantados a partir da análise de conteúdo foram de alguma forma produzidos por pessoas, para as quais reporta-se com respeito ao trabalho realizado e que por sua produção e socialização das informações foi possível realizar a presente pesquisa e poderá trazer novos estudos que auxiliem cada vez mais para a qualidade e a manutenção desta do cenário da educação brasileira.

Assim, vale ressaltar que os dados retirados dos documentos utilizados foram tratados de acordo com o propósito da presente pesquisa, não tendo como intenção distorcer qualquer uma das informações nele contidas, mas sim aproximá-las do foco de estudo em questão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise de conteúdo proposta nesta investigação, com o propósito de **analisar a abrangência semântica e formal da avaliação de desempenho em modelo de autoavaliação desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.**

Destaca-se aqui que as Dimensões 1 e 10, apresentadas no Relatório (2010) da CPA da UTFPR, não foram analisadas no presente estudo. No que se refere a Dimensão 1, a qual diz respeito aos Dados da Instituição, observa-se que seu caráter é meramente descritivo, em que se apresenta a síntese histórica da UTFPR compreendendo situações pré-existentes como por exemplo: cursos, número de vagas, programas de mestrado e doutorado, número de vagas, alunos matriculados, resultados do ENADE, Processo Seletivo SiSU/MEC, dentre outros. Sucessivamente, discorre sobre a Natureza Institucional; a Inserção Regional; a Missão, Visão; Valores, Finalidades e Objetivos, temas estes que foram abordados em outras dimensões.

Quanto à Dimensão 10 – Sustentabilidade Financeira – esta não foi analisada devido o foco do presente estudo não ter como pressuposto adentrar nas questões orçamentárias da instituição, haja vista a existência de órgãos superiores que estabelecem as leis orçamentárias, tanto para a receita quanto para a aplicação dos recursos públicos das IFES. Portanto, não se faz pertinente a utilização do MMACD para análise de tal dimensão.

4.1 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 2: POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

De acordo com a análise dos dados da seção de POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 2, a seguir), percebe-se que os itens a serem avaliados são mencionados, no entanto, não há apresentação de qualquer tipo de mensuração, qualitativa ou quantitativa. São esses: Atuação da UTFPR, Contornos do Ensino, Concepção da Educação Tecnológica, Áreas de Atuação Acadêmica, Atuação nos

diversos Setores da Economia, Ruptura com a Dicotomia Teoria e Prática, Desenvolvimento de Competências Profissionais, Flexibilidade Curricular, Mobilidade Acadêmica, Articulação do Ensino com a Pesquisa e a Extensão, Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação, Políticas de Extensão.

QUADRO 2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 2 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 2: AS POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (páginas 49 a 62 do relatório)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADOS	ABORDAGENS TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UN.DE ANÁLISE	PERSP. TEMPORAL	
2.1 ATUAÇÃO DA UTFPR						
Interação com a sociedade	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Indução e apoio ao desenvolvimento local e regional	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Transformação de expectativas, demandas e necessidades sociais em objetos de ensino, pesquisa e extensão	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Interação com diferentes setores com os quais a univ. tem interface	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Aproximação com o mundo do trabalho	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Continua atualização científica e tecnológica pela articulação entre os campi	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Continua atualização científica e tecnológica pela articulação com inst. Congêneres	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.2 CONTORNOS DO ENSINO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.2.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO ACADÊMICA	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.2.3 ATUAÇÃO NOS DIVERSOS SETORES DA ECONOMIA	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.3 RUPTURA COM A DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.5 FLEXIBILIDADE CURRICULAR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.6 MOBILIDADE ACADÊMICA	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.7 ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.8 POLÍTICAS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2.9 POLÍTICAS DE EXTENSÃO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X

Fonte: Elaboração Própria.

Em síntese, a avaliação da dimensão Políticas de Ensino Pesquisa e Extensão, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, não

contempla os aspectos semânticos e formais de avaliação do conceito desempenho, pois, apesar de se fazer menção aos itens a serem avaliados no relatório, não foram apresentados dados de avaliação em nenhum dos tópicos a seguir: áreas de resultados, abordagens teóricas, tipos de dados, unidade de análise e perspectiva temporal de avaliação.

Consequentemente, não é possível analisar a abrangência da avaliação, no que concerne a Atuação da UTFPR nas seguintes áreas: Interação com a sociedade; Indução e apoio ao desenvolvimento local e regional; Transformação de expectativas, demandas e necessidades sociais em objetos de ensino, pesquisa e extensão; Interação com diferentes setores com os quais a universidade tem interface; Aproximação com o mundo do trabalho; Contínua atualização científica e tecnológica pela articulação entre os *campi*; Contínua atualização científica e tecnológica pela articulação com instituições Congêneres, não há avaliação e nem mesmo a apresentação de índices quantitativos.

Da mesma forma, os demais itens: Contornos do ensino; Ruptura com a dicotomia Teórica e Prática; Desenvolvimento de competências profissionais; Flexibilidade curricular; Mobilidade Acadêmica; Articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; Políticas de pesquisa e pós-graduação e Políticas de Extensão, não foram avaliados, apenas mencionados no relatório.

4.1.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 2 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 2 consistem em analisar e determinar os vetores da produtividade acadêmica da Instituição que compõem o ensino, a pesquisa e a extensão; redefinindo suas políticas e a aplicação destas, visando possíveis mudanças, atualizações e adequações, observando: - a existência da política de incentivo à produção institucionalizada e às práticas investigativas; - a articulação entre pesquisa e demais atividades acadêmicas; as práticas profissionais que estimulem a melhoria do ensino, a existência de inovações pedagógicas e novas tecnologias; - os

currículos; - as atividades de extensão com ensino, pesquisa e as demandas sociais; - a existência de políticas institucionais para a criação da extensão e manutenção da pós-graduação; - a integração da graduação e pós-graduação (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: realizar a avaliação com foco: nas formas de operacionalização das Políticas de Ensino (incluída a Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão) da Instituição; nos mecanismos de estímulo ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão; nas Políticas de desenvolvimento da pós-graduação; nos Conceitos da pós-graduação; na existência e aplicação de políticas de formação; na organização didático-pedagógica e a pertinência com os Objetivos Institucionais (concepção dos cursos, currículos, metodologias utilizadas, processos do rendimento do aluno); nos mecanismos de atualização e adequação das propostas dos cursos; nas ações de apoio ao desenvolvimento do aluno (apoio pedagógico, apoio para participação em eventos, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, etc.); na produção científica e difusão desta produção; na relação da pesquisa com o desenvolvimento local e regional; nos benefícios da pesquisa para a sociedade e o meio ambiente; no intercâmbio com outras instituições para desenvolvimento de pesquisa; nas ações de apoio à produção científica; nos projetos de extensão e sua relação com o planejamento da Instituição; nos projetos de extensão e sua interação com os diversos setores econômicos e sociais; na articulação da extensão com o ensino, a pesquisa e as demandas locais e regionais e na participação discente na extensão (UTFPR, 2012a).

No entanto, o que foi publicado na seção de POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 e que, portanto, corresponde à avaliação efetivamente realizada, não pode ser considerado como uma avaliação em termos efetivos. Ou seja, foram apenas mencionados e não efetivamente avaliados os seguintes itens: Atuação da UTFPR, Contornos do Ensino, Concepção da Educação Tecnológica, Áreas de Atuação Acadêmica, Atuação nos diversos Setores da Economia, Ruptura com a Dicotomia Teoria e Prática, Desenvolvimento de Competências Profissionais, Flexibilidade Curricular, Mobilidade Acadêmica, Articulação do Ensino com a Pesquisa e a

Extensão, Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação, Políticas de Extensão. Contudo, apenas teoriza acerca dos tópicos mencionados acima e salienta que “as políticas de ensino, pesquisa e extensão da UTFPR e dos diferentes níveis da Educação Tecnológica estão contempladas, em seus detalhes, no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) da UTFPR” (UTFPR, 2012a).

Em síntese, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.2 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 3: RESPONSABILIDADE SOCIAL

Em primeiro lugar, observa-se na presente dimensão que a maior parte das ações mencionadas na seção de RESPONSABILIDADE SOCIAL, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 3, a seguir), é mencionada sem que haja explicitação de alguma forma de mensuração de resultados ou desempenho. Deduz-se, portanto, que a CPA responsável pela avaliação considerou suficiente a menção da existência de uma determinada ação, projeto ou programa. Dessa forma, não é possível avaliar as dimensões semânticas e formais dessas atividades. Outra observação pertinente a esta seção do relatório diz respeito à dificuldade de análise decorrente da aparente sobreposição de informações, ainda que de forma implícita. Por exemplo, a página 64 do relatório (UTFPR, 2012a) apresenta uma lista inicial de 13 (treze) formas pelas quais se dá a responsabilidade social da organização. Entretanto, não fica clara qual a relação direta entre cada uma destas formas e as seções subsequentes, nas quais estão detalhadas algumas áreas de atuação socialmente responsável. Dessa forma, não é possível quantificar com exatidão o total de atividades citadas nesta seção do relatório de avaliação.

QUADRO 3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 3 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 3: RESPONSABILIDADE SOCIAL (páginas 63 a 87 do relatório)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	ABOR. TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UNIDADE DE ANÁLISE	PERSPECTIVA TEMPORAL	
1 INCLUSÃO SOCIAL						
Por meio do esporte	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Por meio da inclusão digital	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Por meio de oficinas de capacitação	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2 DEFESA DO MEIO AMBIENTE						
Por meio da educação	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Por meio do desenvolvimento de pesquisa de materiais ecologicamente corretos, reciclagem, tratamento e destinação de resíduos	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
3 SENSIBILIZAÇÃO INTERNA EXTERNA QUANTO ÀS QUESTÕES DE INCLUSÃO SOCIAL	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
4 PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL, DA PROD. ARTÍSTICA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
5 IMPACTO DAS ATIVIDADES DA INST. NO DESENVOLV. AMBIENTAL, ECON. E SOCIAL	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6 AÇÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO CONSCIENTE DO CIDADÃO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
7 RELACIONAMENTO						
Com o setor público	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Com o setor produtivo	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Com o mundo do trabalho	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Com instituições sociais, culturais e educativas	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
8 POLÍTICA DE BOLSA DE AÇÕES AFIRMATIVAS	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
9 AÇÕES DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
10 ASSISTÊNCIA À COMUNIDADE CARENTE	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
11 PARCERIAS E CONVÊNIO COM ÓRGÃOS PÚBLICOS E PRIVADOS	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
12 PROMOÇÃO DA CULTURA, PART. DA COMUNIDADE INTERNA EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
13 RESPONSABILIDADE SOCIAL TRANSVERSAL						
Incubadoras tecnológicas	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Criação e disseminação dos aspectos técnico-científicos	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
14 PROJETOS, PROGRAMAS E AÇÕES SOCIAIS ALINHADAS ÀS ÁREAS TEMÁTICAS DO PLANO DE EXTENSÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Programa de Tecnologia Assistiva (PROTA)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
P&D da Universidade Tecnológica voltado à promoção de acessibilidade aos alunos com necessidades especiais da própria instituição	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Trabalho de atendimento a portadores de deficiência visual	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Projeto Rondon (interdisciplinar, em parceria com o Ministério da Defesa)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Projeto Comunidade Integrada na Multiplicação de Conhecimento (CIMCO)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Programa Universidade sem Fronteiras (projetos estratégicos para áreas de baixo IDH)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Atividades de extensão, por áreas temáticas (TABELA 7, p.68)	4	1	3	3	2	
Histórico dos projetos, programas e serviços sociais desenvolvidos (TABELA 8, p.68)	4	1	3	5	9	
15 ATIVIDADES DE EXTENSÃO: CULTURAIS, ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS (TABELA 9, p.69)	4	1	3	5	2	

Grau de expansão das atividades de extensão 2009-2010	4	1	3	6	11	
Dia do Desafio	não avaliado	X				
Dia do combate às drogas	não avaliado	X				
I Mostra de Extensão do Campus	não avaliado	X				
Exposição Rosa Roma com Barbosa	não avaliado	X				
Exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos da escola especial Nilza Tartuce	não avaliado	X				
Seminário "Atitudes cotidianas que melhoram o meio ambiente"	não avaliado	X				
Torneio de Esportes Intelectuais	não avaliado	X				
Campanha de Combate ao Tabagismo	não avaliado	X				
Caminhada da Natureza 2010>Show Rural Coopavel 2010	não avaliado	X				
Palestra sobre DST/HIV	não avaliado	X				
Campanha de doação de sangue	não avaliado	X				
Treinamento contra incêndio	não avaliado	X				
Olimpíada de Química Junior	não avaliado	X				
Concurso de Fotografias sobre o meio ambiente	não avaliado	X				
16 AÇÕES DE EXTENSÃO PROMOVIDAS EXTERNAMENTE À UTFPR, EM PARCERIA COM GOVERNO E ONGS (TABELA 10, p. 70)	4	1	3	5	2	
Grau de diminuição das ações de extensão promovidas externamente à UTFPR	4	1	3	6	11	
Feiras agropecuárias ou do gênero	não avaliado	X				
Desfiles, como 7 de setembro	não avaliado	X				
apresentação de stands da UTFPR em sessões públicas	não avaliado	X				
Outras	não avaliado	X				
Participação na Expo Boné 2010	não avaliado	X				
Organização do Dia da Indústria	não avaliado	X				
Lançamento do Livro Caleidoscópio	não avaliado	X				
Exposição - Jeito Novo de Empreender Itinerante	não avaliado	X				
17 ESTÁGIOS E BOLSA AUXÍLIO						
Estagiários nível superior com bolsa-auxílio (TABELA 11, p.71)	4	1	3	5	9	
Estagiários nível médio com bolsa-auxílio (TABELA 12, p.72)	4	1	3	5	9	
Estagiários nível técnico com bolsa-auxílio (TABELA 13, p.72)	4	1	3	5	9	
Estagiários nível superior sem bolsa-auxílio (TABELA 14, p.73)	4	1	3	5	9	
Estagiários nível técnico sem bolsa-auxílio (TABELA 15, p.73)	4	1	3	5	9	
18 PROGRAMAS DE SAÚDE E PROGRAMAS ASSISTENCIAIS						
Plano de Saúde (médico e odontológico)- Assistência a servidores e dependentes (TABELA 16, p.75)	4	1	3	6	9	
Plano de Saúde (médico e odontológico)- Usuários por faixa etária (TABELA 17, p.75)	4	1	3	6	9	
Plano de Saúde (médico e odontológico)- Demonstrativo dos custos envolvidos (TABELA 18, p.76)	1	1	3	6	9	
Plano de Saúde (odontológico)- Servidores e dependentes (TABELA 19, p.76)	4	1	3	5	9	
19 PARCERIAS, CONVÊNIOS E INTERCÂMBIOS						
Mobilidade intra-institucional	4	1	3	7	2	
Mobilidade estadual: alunos recebidos no programa de mobilidade acadêmica (TABELA 20, p.77)	4	1	3	7	2	
Mobilidade nacional	4	1	3	7	2	
Mobilidade internacional: alunos enviados para intercâmbio internacional (TABELA 21, p.78)	4	1	3	7	2	
Mobilidade internacional: alunos recebidos para intercâmbio internacional (TABELA 22, p.78)	4	1	3	7	2	
Acordos: Relação dos convênios vigentes em 2010 (TABELA 23, p.80)	4	1	3	7	2	
Acordos: prospecção de novos convênios	4	1	3	7	1	
Ações específicas e pontuais: visitas a instituições internacionais (TABELA 24, p.81)	4	1	3	7	2	

Ações específicas e pontuais: recepção de alunos moçambicanos	4	1	3	7	2	
20 ESTÁGIOS						
Evolução da oferta de vagas de estágios e empregos, por campus (TABELA 25, p.82)	4	1	3	5	11	
Caracterização do número de alunos em estágio não obrigatório, por campus (TABELA 26, p.83)	4	1	3	5	2	
Caracterização do número de alunos em estágio não obrigatório, por período (TABELA 27, p.83)	4	1	3	6	2	
Atendimento da demanda por estágio obrigatório	4	1	1	6	2	
21 CONVÊNIO PARA PROJETOS TECNOLÓGICOS						
Histórico dos projetos tecnológicos desenvolvidos (TABELA 28, p. 84)	4	1	3	6	11	
Apoios tecnológicos (caracterizados por tipo de apoio) (TABELA 29, p.86)	4	1	3	5	2	
Apoios tecnológicos (caracterizados por tipo de apoio) (TABELA 30, p.87)	4	1	3	6	9	
Projetos tecnológicos: vigília de editais	4	5	3	6	2	
Projetos tecnológicos: projetos tecnológicos, caracterizados por tipo de apoio (TABELA 31, p.87)	4	5	3	6	2	

Fonte: Elaboração Própria.

Em síntese, a avaliação da dimensão Responsabilidade Social, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, é pouco abrangente em seus aspectos semânticos e formais, conforme o detalhamento a seguir:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho utilizada se limita à observação de aspectos técnico-operacionais (quantidade de programas, quantidade de pessoas atendidas, etc.) e de aspectos econômicos-financeiros-mercadológicos (com apenas uma ocorrência para esta propriedade), deixando de lado todas as outras áreas de resultados potencialmente abrangidas pelas ações organizacionais: social; ambiental-natural e política. Dessa forma, a avaliação realizada deixa de demonstrar, por exemplo, qual o volume total de recursos investido nas ações de inclusão social promovidas pela organização ou, então, qual a efetividade das ações de prevenção ao uso de entorpecentes junto a docentes e discentes.
- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho utilizada se limita à observação racional das saídas (*outputs*), deixando de lado todas as outras abordagens teóricas potencialmente abrangidas pelas ações organizacionais: sistêmica (com foco nas entradas ou *inputs*), processual (com foco nos processos internos de

conversão de *inputs* em *outputs*) e perceptual (com base na satisfação de um ou mais *stakeholders*). Uma única exceção diz respeito à mensuração de desempenho do aproveitamento de editais de apoio a projetos tecnológicos, onde o conceito de desempenho diz respeito à capacidade de acesso a recursos e, portanto, pode ser classificado na perspectiva sistêmica. Dessa forma, a avaliação realizada deixa de demonstrar, por exemplo, o grau de satisfação dos discentes portadores de necessidades especiais atendidos pelas ações de responsabilidade social da organização, ou, então, os benefícios das atividades desenvolvidas para o aperfeiçoamento dos processos e características organizacionais.

- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Responsabilidade Social, observa-se quase total predominância de dados objetivos primários e quantitativos. Ou seja, optou-se por demonstrar resultados tais como quantidade de pessoas atendidas, número de projetos realizados, dentre outros similares. Houve apenas uma menção de utilização de dados subjetivos primários, relacionados à satisfação dos alunos em relação à oferta de vagas para estágio obrigatório. Dessa forma, a avaliação realizada deixa de demonstrar a opinião dos diversos públicos internos e externos relacionados às atividades de responsabilidade social. Além disso, deixa de aproveitar a disponibilidade de dados secundários – por exemplo, *clippings* de mídia a respeito das atividades voltadas ao público externo – para reforçar a abrangência ou repercussão dos resultados obtidos.
- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação, observam-se quatro fontes de origem dos dados: (1) projeto ou programa, quando a origem dos dados é um subconjunto de ações organizacionais espacialmente e temporalmente delimitadas, e cujas metas/objetivos são previamente conhecidas; (2) divisão ou unidade de Negócios: quando a origem dos dados é uma área organizacional não delimitada temporalmente e hierarquicamente subordinada à direção central da organização (no caso UTFPR, as UENs são os seus diversos *campi*); (3) organizacional, quando a origem dos dados é o conjunto das áreas não delimitadas temporalmente,

cujas metas/objetivos são pretendidas e/ou não pretendidas e (4) interorganizacional, quando a origem dos dados é formada por duas ou mais organizações independentes entre si ou quando a origem dos dados é o conjunto das interações entre duas ou mais organizações. A distribuição de frequência para esta propriedade ficou assim distribuída: 3,5% para projeto ou programa, 36,5% para divisão ou unidade de negócios, 33% para organizacional e 27% para interorganizacional. Considerando-se que a unidade de análise de avaliação de desempenho é reveladora da forma como se atribuem e se distribuem os resultados organizacionais entre diversos níveis de análise, concluiu-se que, para a dimensão 3, os resultados foram atribuídos predominantemente com base nas três dimensões de maior frequência (divisional, organizacional e interorganizacional). Dessa forma, ainda que se configure uma mensuração multinível, observa-se preferência por dados agregados. Dessa forma, não são incluídos outros níveis de análise tais como o individual, o interindividual, o processual, setorial, nacional ou internacional. Dessa forma, cria-se uma lacuna em relação a resultados e impactos não previstos das atividades de responsabilidade social, bem como análises comparativas com outras instituições de nível regional, nacional ou internacional. Além disso, a falta de coleta de dados nos níveis micro-organizacionais (individual, interindividual, processual, etc.) provoca a perda de informações qualitativas a respeito da participação efetiva desses níveis nos resultados organizacionais. Por exemplo, ao mensurar os dados de mobilidade acadêmica apenas no nível interorganizacional, são desprezados dados originados do nível individual (grau de satisfação ou de desempenho do aluno envolvido) ou do nível processual (efetividade dos processos de interação entre as instituições ou, ainda, resultados não previstos das interações interorganizacionais tais como o acesso a recursos ou a aprendizagem organizacional).

- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, algumas características chamam a atenção. Em primeiro lugar, há predominância de mensuração de dados estáticos cumulativos retrospectivos, ou seja, em geral são demonstradas as somas absolutas dos resultados passados. Por exemplo, a quantidade de

peças atendidas no ano de 2010 ou a quantidade de projetos desenvolvidos em 2010. Do total de 35 ocorrências, apenas quatro utilizam uma perspectiva dinâmica, ou seja, mencionam se houve crescimento ou decréscimo dos resultados em relação aos resultados obtidos em anos anteriores. Entretanto, observa-se que há 12 (doze) comparações de resultados absolutos obtidos em diferentes períodos (anos). Houve apenas uma menção a um resultado prospectivo, ou seja, um tipo de resultado potencial futuro. Conclui-se, portanto, para esta propriedade, que não há uma demonstração explícita de preocupação com variações de resultados ao longo de um mesmo período (por exemplo, sazonais) ou de comparações dinâmicas (relativas, percentuais) entre os resultados obtidos em diferentes períodos de tempo. Principalmente, conclui-se que o relatório de avaliação, para esta dimensão, apresenta uma perspectiva temporal predominantemente retrospectiva, ou seja, o foco se dá nos resultados obtidos no passado em detrimento do potencial desses resultados para o futuro da organização.

4.2.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 3 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 3 consistem em compreender como compromisso e a contribuição da Instituição em ações que envolvam responsabilidade social, buscando contemplar esta característica fundamental, considerando os objetivos da UTFPR e suas correlações com o cenário externo. A responsabilidade social é um ato intrínseco dos núcleos sociais e mais ainda, das instituições que, por sua essência, devem produzir novos conhecimentos, disseminar os já existentes, atendendo às demandas sociais, baseados no princípio do Desenvolvimento Sustentável em que o desenvolvimento econômico, a coesão social e a proteção do ambiente são interdependentes e indissociáveis (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: realizar a avaliação com foco: na Responsabilidade Social na Instituição; na inclusão social – ações de inclusão a grupos sociais discriminados ou sub-representados em todos os setores da Instituição; na defesa do meio ambiente; na sensibilização da Instituição e da comunidade quanto às questões de inclusão; na preservação da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; no impacto das atividades da Instituição no desenvolvimento ambiental, econômico e social; nas ações relacionadas à formação consciente do cidadão; no relacionamento com o setor público, setor produtivo, mercado de trabalho, instituições sociais, culturais e educativas; na Política de Bolsa de Estudo; nas ações de socialização do conhecimento; na assistência à comunidade carente; nas parcerias e convênios com órgãos públicos e privados e nas incubadoras tecnológicas (UTFPR, 2012a).

No entanto, a maior parte do que foi publicado na seção de RESPONSABILIDADE SOCIAL do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, é mencionado sem que haja explicitação de alguma forma de mensuração de resultados ou desempenho. Deduz-se, portanto, que os componentes da CPA, responsáveis pela avaliação, consideraram suficiente a menção da existência de uma determinada ação, projeto ou programa. Dessa forma, não é possível avaliar as dimensões semânticas e formais dessas atividades. E, nas atividades que foram avaliadas, conforme a análise realizada na seção anterior, a abrangência semântica e formal é limitada e, dessa forma, compromete os propósitos para os quais foi proposta. Ou seja, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.3 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 4: COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE

Em primeiro lugar, observa-se que a maior parte das ações mencionadas na seção de COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 4, a seguir), no que concerne a comunicação interna e externa e a Ouvidoria em si, impossibilita a avaliação das dimensões semânticas e formais das atividades mencionadas, haja vista a inexistência de explicitação de alguma forma de mensuração de resultados ou desempenho. Assim, pressupõe-se que a CPA, responsável pela avaliação, considerou suficiente a menção da existência de uma determinada ação, projeto ou programa.

QUADRO 4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 4 DO RELATÓRIO 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 4: COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE (páginas 89 a 100 do relatório)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	ABOR. TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UNIDADE DE ANÁLISE	PERSPECTIVA TEMPORAL	
1 COMUNICAÇÃO INTERNA E EXTERNA						
Serviços de Tecnologia de Informação e Comunicação	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Existência do Portal de divulgação constantemente atualizado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Jornal de Notícias da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Guias dos Candidatos para Concurso Vestibular e Exame de Seleção	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Informativos Periódicos (emitidos via papel e eletronicamente)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Entrevistas de Dirigentes em Jornais e em Rede de Comunicações Televisivas	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Portarias Institucionais	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Painéis e Banners de Divulgação	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Murais Informativas	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Instruções Normativas	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Revista Tecnologia e Humanismo	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Eventos de Divulgação tais como Feira de Estágios e ExpoUT	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Cursos internos e externos promovidos	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Pesquisa de Clima Organizacional	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Regimentos e Manuais	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Ouvidoria-Geral da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	x
O Regimento dos <i>campi</i> da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Resoluções dos Colegiados Institucionais	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Deliberações do Conselho Universitário	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Editora da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Catálogo de Inovação	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
2 OUVIDORIA DA UTFPR						
Pesquisa, desenvolvimento e implantação dos Portais dos Campi da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Divulgação no âmbito interno e externo das ações da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
Divulgação no âmbito interno e externo das ações da UTFPR	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X

Produção de conteúdo e acompanhamento das redes sociais relacionados à UTFPR	não avaliado	X				
Planejamento de comunicação;	não avaliado	X				
Criação e publicação do livro comemorativo do centenário da Instituição	não avaliado	X				
Criação e desenvolvimento de materiais de marketing Institucional	não avaliado	X				
Aprovação do Regulamento da Editora da UTFPR pelo COUNI	não avaliado	X				
Publicação de edições da revista Tecnologia e Humanismo	não avaliado	X				
Desenvolvimento das capas de livros publicados pela Editora da UTFPR	não avaliado	X				
Publicação de edições da UFPR Notícias	não avaliado	X				
Estabelecimento de Comissões para reelaboração do vídeo institucional e da Revista	não avaliado	X				
Criação do Modelo da Carteira funcional do servidor	não avaliado	X				
Manual e CD dos documentos institucionais da UTFPR	não avaliado	X				
Criação e Diagramação dos Cadernos de Educação à Distância	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação da UTFInova	não avaliado	X				
Criação e desenvolvimento do Catálogo de Inovação	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do SICITE	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do Exame de Seleção	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica	não avaliado	X				
Criação dos cartões de aniversário 2011 - versão on line	não avaliado	X				
Criação e desenvolvimento de agendas e calendários institucionais para 2011	não avaliado	X				
2.1 NATUREZA DAS SOLICITAÇÕES AS OUVIDORIAS POR ASSUNTOS (Gráfico 2, página 94)						
Assuntos Enem/Exames de Seleção	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
Pedido de Informação	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
Assuntos de Secretaria	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
Saber onde se dirigir	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
Dúvida	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
Assuntos de Concurso	não avaliado	não avaliado	3	7	15	
2.2 DEMANDAS DE SOLICITAÇÕES AS OUVIDORIAS POR POPULAÇÃO (Gráfico 3, página 94)						
Órgãos Externos	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
Pessoas Externas	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
Servidores	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
Alunos	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
Terceirizados	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
Anônimo	não avaliado	não avaliado	3	4	16	
2.3 DEMANDAS DE SOLICITAÇÕES AS OUVIDORIAS POR ASSUNTO (Gráfico 4, página 95)						
Reclamações Queixas e Críticas	não avaliado	não avaliado	1	7	6	
Sugestões	não avaliado	não avaliado	1	7	6	
Elogios	não avaliado	não avaliado	1	7	6	
Denúncia Identificada	não avaliado	não avaliado	1	7	6	
Nenhuma das Anteriores	não avaliado	não avaliado	1	7	6	
2.4 SOLICITAÇÕES AS OUVIDORIAS DOS CAMPUS, DURANTE O ANO DE 2010 (Gráfico 5, página 95)						
AP	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
CM	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
CP	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
CT	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
DV	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
FB	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
LD	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
MD	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
PB	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
PG	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
TD	não avaliado	não avaliado	5	6	4	
OG	não avaliado	não avaliado	5	6	4	

2.5 SOLICITAÇÕES DAS OUVIDORIAS DOS CAMPUS, DE 2006 A 2010 (Gráfico 6, página 96)						
Média de atendimento por <i>campus</i>	não avaliado	não avaliado	5	7	18	
Crescimento de demanda das Ouvidorias	não avaliado	não avaliado	5	7	18	
3. COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA UTFPR						
A pesquisa, desenvolvimento e implantação dos Portais dos 11 Campi da UTFPR	não avaliado	X				
Divulgação no âmbito interno e externo das ações da UTFPR	não avaliado	X				
Produção de conteúdo e acompanhamento das redes sociais relacionadas à UTFPR	não avaliado	X				
Planejamento de comunicação	não avaliado	X				
A criação e publicação do livro comemorativo do centenário da Instituição	não avaliado	X				
A criação e desenvolvimento de materiais de marketing Institucional	não avaliado	X				
Aprovação do Regulamento da Editora da UTFPR pelo COUNI	não avaliado	X				
Publicação de 2 edições da revista Tecnologia e Humanismo	não avaliado	X				
Desenvolvimento das capas de livros publicados pela Editora UTFPR	não avaliado	X				
Publicação de 4 edições do UTFPR Notícias	não avaliado	X				
Estabelecimento de comissões para reelaboração do vídeo institucional e da Revista Tecnologia Humanismo	não avaliado	X				
Revista Tecnologia e Humanismo	não avaliado	X				
Criação do modelo de carteira funcional do servidor	não avaliado	X				
Manual e CD dos documentos institucionais da UTFPR	não avaliado	X				
Criação e diagramação dos Cadernos de Educação à Distância	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação da UTFPR nova	não avaliado	X				
A criação e desenvolvimento do Catálogo de Inovação	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do SICITE, realizado no Campus Cornélio Procópio	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do Exame de Seleção (Verão e Inverno)	não avaliado	X				
Criação do material de divulgação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica Campus Cornélio Procópio	não avaliado	X				
Criação dos cartões de aniversário 2011 – versão online	não avaliado	X				
Criação e desenvolvimento de agendas e calendários institucionais para o ano de 2011	não avaliado	X				
4 EDITORA DA UTFPR						
editar, co-editar e divulgar livros, periódicos e outros textos produzidos pela Comunidade Universitária	não avaliado	X				
5 PESQUISAS COM OS EGRESSOS						
Empregados na área (tabela 32, p.99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Não empregados na área (tabela 32 p. 99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Total de Empregados (tabela 32 p.99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Fazendo Pós-Graduação (tabela 32 p.99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Situação Desconhecida (tabela 32 p.99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Desempregados (tabela 32 p.99)	não avaliado	não avaliado	3	5	15	
Programa de Acompanhamento de Egressos	não avaliado	não avaliado	3	3	19	

Fonte: Elaboração Própria..

Em síntese, a avaliação da dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, é relativamente mais abrangente em seus aspectos semânticos e formais, em comparação com as dimensões 2 e 3, conforme o detalhamento a seguir, relativos aos itens que foram objeto de algum tipo de avaliação:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho utilizada abrange à observação de: aspectos econômico-financeiro-mercadológico (pesquisas com egressos: empregados na área, não empregados na área, desempregados, situação desconhecida e fazendo pós-graduação); aspectos técnico-operacionais (quantidade de solicitações: natureza, demandas por população, por assunto e por *campi*, etc.) e de aspectos políticos, que visa à avaliação do resultado com base em indicadores de poder de influencia. Também contempla-se o aspecto social devido o fato de receber as demandas das solicitações, no entanto não há resultados apresentados quanto ao retorno a tais demandas. Por fim, há que se registrar que a áreas de resultado ambiental-natural não foi contemplada. Dessa forma, a avaliação realizada deixa de demonstrar, por exemplo, qual o forma ou se existe conservação de recursos naturais utilizados para a comunicação com a sociedade.
- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho abrange todas as perspectivas teóricas, desde a racional das saídas (*outputs*), a sistêmica (com foco nas entradas ou *inputs*), a processual (com foco nos processos internos de conversão de *inputs* em *outputs*) e a perceptual (com base na satisfação de um ou mais *stakeholders*). Assim, deduz-se cumpriu-se o esperado no que concerne a utilização de todas as perspectivas teóricas, no entanto, faz-se necessário ressaltar que os indicadores mais significativos não forma avaliados, portanto, o que foi avaliado, apesar de contemplar todas as perspectivas teóricas, por si só não diz respeito à ampla mensuração de desempenho das ações organizacionais que primem pelo aperfeiçoamento das características organizacionais em seu todo, contemplando apenas em uma pequena parcela que se concentra em quantitativos de solicitações apresentadas nos gráficos já mencionados anteriormente.
- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Comunicação com a Sociedade, observa-se quase total predominância de dados objetivos primários e quantitativos. Ou seja,

optou-se por demonstrar resultados tais como quantidade de solicitações à ouvidoria (natureza, demandas por população, por assunto e por *campi*) Houve apenas uma menção de utilização de dados subjetivos primários, relacionados às demandas de solicitações às ouvidorias por assunto, no entanto, no que se refere às solicitações às e das ouvidorias dos *campi* há uma sobreposição de dados em que se deduz como objetivos primários e secundários, portanto considerado mistos.

- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação da instituição na dimensão Comunicação com a Sociedade, observam-se quatro fontes de origem dos dados: (4) Processo ou relacionamento, quando a origem dos dados é um subconjunto de ações organizacionais espacialmente e temporalmente delimitadas, e cujas metas/objetivos não são previamente conhecidas; (6) Organizacional: quando a origem dos dados é o conjunto das áreas organizacionais não delimitadas temporalmente, cujas metas/objetivos são pretendidas e/ou não pretendidas; (7) interorganizacional, quando a origem dos dados é formada por duas ou mais organizações independentes entre si ou quando a origem dos dados é o conjunto das interações entre duas ou mais organizações (no caso UTFPR, as UENs são os seus diversos *campi*) e (9) País/Região, quando a origem dos dados é um conjunto geograficamente e politicamente delimitado de organizações (no caso das cidades dos *campi*, que apesar de serem no sul do Brasil, subdividem-se em norte, oeste e centro-oeste do Paraná). No entanto, houve apenas uma fonte de origem de dados que divergiu, a qual diz respeito ao Programa de Acompanhamento de Egressos que se encaixa em (3) Projeto ou Programa, quando a origem dos dados é um subconjunto de ações organizacionais espacialmente e temporalmente delimitadas, e cujas metas/objetivos são previamente conhecidos. No entanto, observa-se que não são incluídos outros níveis de análise tais como o individual, o interindividual, divisão ou unidade de negócios e Indústria/Setor. Assim, é possível deduzir que diante da falta de coleta de dados nos níveis apresentados e da sobreposição de informações, acerca apenas das solicitações, interferem nos resultados

apresentados, haja vista que a concentração quantitativa e não qualitativa, além, é claro, de subitens relevantes não terem sido avaliados.

- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, a predominância das características concentra-se em duas categorias: (15) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa retrospectiva: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa da evolução de medidas retrospectivas com o objetivo de inferir o resultado passado e (16) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa atual: mensuração atual não-cumulativa e não-comparativa da evolução de medidas atuais. Dessa forma deduz-se que há uma demonstração explícita de preocupação com variações de resultados ao longo de um mesmo período (por exemplo, sazonais) ou de comparações dinâmicas (relativas, percentuais) entre os resultados obtidos em diferentes períodos de tempo. Principalmente, conclui-se que o relatório de avaliação, para esta dimensão, apresenta uma perspectiva temporal predominantemente retrospectiva, ou seja, o foco se dá nos resultados obtidos no passado em detrimento do potencial desses resultados para o futuro da organização. Por outro lado, no que diz respeito aos Gráficos 4 e 5 da página 95 do relatório analisado há predominância de mensuração de dados estáticos não-cumulativos retrospectivos e atual, ou seja, em geral são demonstradas as somas absolutas dos resultados passados (2008, 2009) e atual (2010).

4.3.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 4 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 4 consistem em verificar sua efetividade, identificando as formas de aproximação utilizadas, bem como a sua imagem pública, buscando fazer com que a atividade acadêmica se comprometa com a melhoria das condições de vida da comunidade (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: os elementos de análise da comunicação externa e interna; a

caracterização do público-alvo; o Processo Seletivo; a Imagem Institucional; as Ações Sociais; os Eventos Científicos e Culturais; os Eventos Esportivos; os Recursos para o desenvolvimento da comunicação interna e externa; a frequência em que as ações são desenvolvidas; as Ferramentas de comunicação externa utilizadas pela Instituição; os Meios de comunicação interna e externa utilizados, como: jornal; rádio; *internet*; faixas; panfletos; TV; manuais; regimentos; editais; boletim informativo; murais; circulares; *intranet*; sistemas de registro interno de informações acadêmicas e gerenciais; Portal Institucional; a clareza e atualidade das informações disponíveis para a comunidade interna; a Avaliação da imagem da Instituição na comunidade externa; o conhecimento pela comunidade externa das atividades da Instituição e a inclusão no planejamento das Assessorias de Comunicação (UTFPR, 2012a).

No entanto, o que foi publicado na seção de COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, no que concerne a comunicação interna e externa e a Ouvidoria em si inexistem a possibilidade de avaliar as dimensões semânticas e formais das atividades mencionadas, haja vista a inexistência de explicitação de alguma forma de mensuração de resultados ou desempenho, o que de certa forma inviabiliza a avaliação proposta. Assim, pressupõe-se que a CPA, responsável pela avaliação, considerou suficiente - para a maior parte dos itens - a simples menção da existência de uma determinada ação, projeto ou programa. Dessa forma, não é possível avaliar as dimensões semânticas e formais dessas atividades.

Outra observação pertinente a esta seção do relatório diz respeito à dificuldade de análise decorrente da apresentação dos gráficos 2, 3, 4 e 5, apresentados nas páginas 94 e 95 do referido relatório; pois assumem um papel meramente de apresentar as solicitações sobrepostas, ora por assunto, ora por população e ora por *campus*, não especificando o que está contido em que. Contudo, no próprio relatório há a menção de que “estes meios de comunicação são gerenciados em períodos distintos, ainda existe certo desconhecimento sobre alguns programas, projetos ou atividades desenvolvidas pela Instituição como um todo”, o que justifica, de certa forma, a não realização do que foi proposto. Portanto, a

apresentação dos gráficos mencionados acima, apesar de serem analisados nas dimensões semânticas e formais, torna-se improdutivo do ponto de vista de uma avaliação que prime pela qualidade tão ensejada pelo SINAES.

Finalmente, a respeito das atividades que foram avaliadas, conforme a análise realizada na seção anterior, a abrangência semântica demonstrou uma amplitude maior que as dimensões analisadas anteriormente. Ou seja, foram avaliadas quase todas as áreas de resultados e todas as abordagens teóricas. Entretanto, a pequena quantidade relativa de itens efetivamente avaliados prejudica a avaliação da abrangência semântica total para esta dimensão. Quanto aos aspectos formais, há predominância de dados objetivos, primários, quantitativos. As unidades de análise também diferem das dimensões anteriores na medida em que incluem mensuração de resultados nos níveis de processo e de país/região, além dos resultados organizacionais e interorganizacionais. É interessante observar, ainda, que a perspectiva temporal de avaliação dos dados desta dimensão privilegiou variações dos dados ao longo do tempo.

De forma geral, entretanto, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.4 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 5: POLÍTICA E PLANOS DE CARREIRA

Em primeiro lugar, observa-se na presente dimensão que, ao contrário das dimensões analisadas anteriormente, a maior parte das ações mencionadas na seção de POLÍTICAS E PLANOS DE CARREIRA, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 5, a seguir), apresentam algum tipo de avaliação.

QUADRO 5 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 5 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 5: POLÍTICAS E PLANOS DE CARREIRA (P.101 a 126)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	ABORDAGENS TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UNIDADE DE ANÁLISE	PERSPECTIVA TEMPORAL	
5.1 Planos de Carreira Regulamentados						
DEMONSTRATIVO TOTAL DA FORÇA DE TRABALHO (TABELA 33 p. 102)	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Docentes, Efetivos, BTT	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Docentes, Efetivos, Ensino Superior	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Docentes/Substitutos/BTT	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Docentes/Substitutos/Ensino Superior	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Técnicos - Administrativos/Efetivos	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
Técnicos - Administrativos/Lotação Provisória	não avaliado	não avaliado	3	5	11	
DEMONSTRATIVO DE DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO (TABELA 34 p.103)						
Apucarana	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Campo Mourão	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Cornélio Procopio	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Curitiba	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Dois Vizinhos	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Francisco Beltrão	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Londrina	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Medianeira	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Pato Branco	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Ponta Grossa	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Reitoria	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
Toledo	não avaliado	não avaliado	3	5	8	
DEMONSTRATIVO DE TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS CATEGORIA FUNCIONAL A (TABELA 35 a 39 p.106)						
Categoria Funcional (31/12/07 a 31/12/10)	não avaliado	não avaliado	3	2	8	
Quantidade Física	não avaliado	não avaliado	3	2	8	
5.2 PROGRAMAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL						
5.2.1 SERVIDORES CAPACITADOS EM 2010 POR CAMPUS E INVESTIMENTOS (TABELA 40 p.107)						
Quantitativo de servidores de cada Campus	4	1	3	5	6	
Quantitativo de servidores capacitados	4	1	3	5	6	
Recursos investidos por Campus (R\$)	1	1	3	5	6	
5.3 Clima Organizacional e Processo de Avaliação dos Servidores						
5.3.1 Clima Organizacional						
5.3.1.1 População pesquisada - UTFPR - 2010 (Gráfico 7 p.109) Pesquisa e Não Pesquisa	4	4	1	11	15	
5.3.1.2 População pesquisada por campus - 2010 (Gráfico 8 p.109) População e Amostra	4	4	3	11	15	
Categorias de análise percentual de concordância geral (Gráfico 9 p. 110)	4	4	3	11	11	

2007 e 2010						
UTFPR - Técnico-administrativos (Gráfico 10 p.110) 2007 e 2010	4	4	3	11	11	
MUDANÇA NO PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS (2007 A 2010) (TABELA 41 p. 110)	4	4	1	5	13	
Técnico-administrativos Mudança no percentual de concordância 2007 - 2010	4	4	1	5	13	
MUDANÇA NO PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES DOS 11 CAMPUS (2007 A 2010) Campus (TABELA 42 p.111)	4	4	1	5	13	
Docentes Mudança no percentual de concordância 2007 - 2010 (Gráfico 12 p.112)	4	4	1	5	13	
UTFPR - Docentes Percentual de concordância 2007 e 2010 (Gráfico 13 p. 112)	4	4	1	5	13	
Concordância média por categoria de classe (geral) - 2010 (Gráfico 14 p. 113)	4	5	1	5	15	
CONCORDÂNCIA GERAL POR CAMPUS (2007 A 2010) (TABELA 43 p.113)	4	4	1	5	13	
Geral Mudança no percentual de concordância 2007 - 2010 (Gráfico 15 p.114)	4	5	1	5	15	
5.4 PLANO DE SAÚDE DOS SERVIDORES						
Inscritos no Plano/ Titulares	6	1	4	10	19	
Inscritos no Plano/ Dependentes	6	1	4	10	19	
Percentual de Inscritos em Relação aos efetivos, aposentados e pensionistas	6	1	4	10	19	
Nº de procedimentos médicos autorizados	6	1	4	10	19	
Demonstrativo de usuários do plano de saúde por faixa etária de 2008 a 2010 (tabela 44 p.125)	6	5	3	10	18	
Demonstrativo dos custos envolvidos (quadro 7 p.125)	1	1	4	5	4	

Fonte: Elaboração Própria.

Entretanto, as explicitações e a forma de mensuração de resultados ou desempenho é de cunho meramente quantitativo. Deduz-se, portanto, que a CPA responsável pela avaliação não considerou a efetividade da avaliação de desempenho dos servidores nesta dimensão, pois os dados coletados, em sua maioria, são apenas tabelas demonstrativas. Por outro lado, seguindo a lógica do relatório, foi possível avaliar as dimensões semânticas e formais dessas atividades. Como em outras dimensões observa-se, também, nesta seção do relatório a dificuldade de análise decorrente da aparente sobreposição de informações, ainda que de forma implícita. Por exemplo, as tabelas 33 à 39, nas páginas 102 a 106 do relatório apresentam um demonstrativo de força trabalho que contempla os

servidores e consecutivamente o demonstrativo de docentes e o demonstrativo dos técnico-administrativos.

Em síntese, a avaliação da dimensão Políticas e Planos de Carreira, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, contempla os aspectos semânticos e formais, conforme o detalhamento a seguir:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho utilizada se limita à observação de aspectos técnico-operacionais (quantidade de servidores total e por carreira, quantitativo de servidores capacitados, quantitativo de servidores e dependentes inscritos no plano de saúde, etc.) e de aspectos políticos (diz respeito à avaliação do resultado com base em indicadores de poder de influência que neste caso é o plano de carreira aprovado pelo MEC). Houve apenas uma área de resultado divergente das mencionadas acima, a qual foi apresentada no quadro 7, da página 127 do relatório que atende a questão econômica-financeira-mercadológica, apresentada no demonstrativo dos custos envolvidos. As demais áreas de resultados, as quais poderiam ser potencialmente abrangidas pelas ações organizacionais - social e ambiental-natural – não foram contempladas. Dessa forma, a avaliação realizada deixa de demonstrar, por exemplo, se existem indicadores sobre o uso e/ou conservação de recursos naturais pelos servidores da organização durante sua avaliação de desempenho ou, então, quais as mudanças geradas nos servidores após a sua capacitação, sejam elas individuais ou por trabalho em equipe.
- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, a noção de desempenho utilizada abrange todas as perspectivas teóricas, concentrando-se em sua maioria na sistêmica (com foco nas entradas ou *inputs*), posteriormente na processual (com foco nos processos internos de conversão de *inputs* em *outputs*); na sequência na perceptual (com base na satisfação de um ou mais *stakeholders*) e em seguida na racional das saídas (*outputs*). No entanto, o Gráfico 14 e a Tabela 43 da página 113 do Relatório 2010 da CPA da UTFPR, em que diz respeito ao

Clima Organizacional e Processo de Avaliação dos servidores, no que concerne a concordância média por categoria de classe (geral) e concordância geral por *campus* (2007 a 2010), não se ajusta a aplicação do MMACD. Dessa forma deduz-se que foi possível avaliar todas as perspectivas teóricas, no entanto, não há resultados qualitativos que demonstrem a eficácia da avaliação.

- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Políticas e Planos de Carreira, observa-se quase total predominância de dados objetivos primários e quantitativos. Ou seja, optou-se por demonstrar resultados tais como quantidade de servidores, número de servidores por categoria, total de servidores por *campi*, total de servidores por plano de carreira regulamentados (efetivos e lotação provisória), quantitativo de inscritos no plano de saúde (titulares e de dependentes), número de procedimentos médicos autorizados, dentre outros similares. Houve também a menção de utilização de dados objetivos secundários, haja vista a sobreposição de dados em demonstrativos que se somam a dados já trabalhados anteriormente, mas de forma isolada, como no caso do total de servidores e depois total por *campi*. Quanto à existência de dados subjetivos primários, observa-se a concentração deste tipo de dado no que diz respeito ao Clima Organizacional e Processo de Avaliação de Servidores, como por exemplo: no Gráfico 7 da página 109 do relatório (população pesquisada UTFPR/2010) e nas tabelas 41 e 42, das páginas 110 e 111 do relatório (mudança no percentual de concordância dos servidores técnico-administrativos e docentes, respectivamente). Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que os dados são meramente quantitativos.
- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação, observa-se a concentração da maioria dos itens avaliados em (10) Multinível, quando pretende inferir resultados agregados obtidos por dois ou mais níveis de análise e (11) Misto, quando pretende inferir resultados desagregados obtidos por dois ou mais níveis de análise. Por outro lado, outras fontes de origem dos dados foram contempladas: (2) Divisão ou Unidade de Negócios: quando a origem dos dados é uma área organizacional não delimitada

temporalmente e hierarquicamente subordinada à direção central da organização (no caso UTFPR, as UENs são os seus diversos *campi*), conforme os demonstrativos das tabelas 35 à 39, da página 106 do relatório em que são apresentados os quantitativos das categorias funcionais dos servidores técnico-administrativos separadamente, por classes A, B, C, D, e E, diante de uma perspectiva longitudinal que compreende os anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, portanto, diferente de alguns dados que contemplam apenas o ano de 2010 e outros que remetem-se ao triênio: 2008, 2009 e 2010. Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que há perdas significativas de informações qualitativas; pois na medida em que se verifica a inexistência de dados nos níveis: individual, interindividual, processual, etc., percebe-se que não há dados que apontem para a avaliação da efetividade das ações.

- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, as divergências de características chamam a atenção. Há uma variedade nos atributos da perspectiva temporal que ora é estática, ora dinâmica, ora cumulativa, ora não-cumulativa, ora comparativa, ora não-comparativa, no entanto, o relatório de avaliação, para esta dimensão, em sua maioria, tem como objetivo inferir o resultado passado. Há, portanto, uma demonstração explícita de preocupação com variações de resultados ao longo de um mesmo período (por exemplo, sazonais) ou de comparações dinâmicas (relativas, percentuais) entre os resultados obtidos em diferentes períodos de tempo. Outra informação relevante é que, nesta dimensão, todos os dados são apresentados em forma de demonstrativos, os quais quantificam os dados, dos quais difere apenas o tópico que apresenta as questões relacionadas ao Clima Organizacional (em forma de percentuais), cujos dados apresentados referem-se a uma pesquisa realizada apontando o universo de servidores e o total de pesquisados, haja vista que consideraram apenas os questionários respondidos. No entanto, há uma preocupação quanto à validade da análise do Clima Organizacional, mencionada no tópico 5.3.1, da página 108 do relatório, cujo objetivo é “a medição do grau de motivação dos membros da mesma organização, ou seja, analisa-se o ‘estado de saúde’ da organização”. Questiona-se, por exemplo, se as informações coletadas podem ser consideradas válidas, pois o

diagnóstico é feito por análises das percepções da pesquisa. Ou seja, observa-se que nas informações apresentadas no relatório da CPA da UTFPR (p.108), “a pesquisa tem o caráter de captar com sensibilidade os humores e nuances da relação de seus servidores com a Instituição”, esta pode ser exemplificada na comparação da Tabela 42, das páginas 111 e 112 do relatório em que a mudança do percentual de concordância dos docentes entre os anos de 2007 e 2010 diminuiu significativamente, haja vista os dados negativos de 7 *campi* dentre os 11 *campi* avaliados. Assim como no Gráfico 9 (p.110), do relatório, que apresenta o percentual de concordância geral por categorias de análise em que percebe-se uma aceitação bem significativa em 2007. Diante do exposto é factível destacar que o movimento realizado entre 2007 e 2010 constata-se uma diminuição da concordância em participação durante os anos. Por outro lado, pode-se pressupor que as ações realizadas pós-avaliação não foram eficazes para a melhoria do Clima Organizacional.

4.4.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 5 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 5 consistem em avaliar, identificando as fortalezas e fragilidades, a política de Recursos Humanos existente na Instituição, buscando desenvolver e/ou aprimorar o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho do capital humano atuante na Instituição (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: existência de um Plano de Carreira Docente, sua atualidade, critérios e utilização; Existência de um Plano de Cargos e Salários do Corpo Técnico-Administrativo, sua atualidade, critérios e utilização; Existência de Planos de Capacitação Docente e do Corpo Técnico-Administrativo, sua atualidade, critérios e utilização; Programas de qualificação profissional oferecidos; Mecanismos de seleção utilizados; Formação e regime de trabalho do Corpo Docente; Formação e regime de trabalho do Corpo Técnico-Administrativo; Experiência acadêmica e

profissional do Corpo Docente; Experiência profissional do Corpo Técnico-Administrativo; Mecanismos de avaliação do Corpo Docente e Corpo Técnico-Administrativo e comunidade; Incentivos e outras formas de apoio ao desenvolvimento da função na Instituição; Critérios para premiações; Incentivos e outras formas de apoio ao desenvolvimento da capacitação; Incentivos e outras formas de apoio à produção acadêmica e Integração e comunicação permanente entre os docentes, o corpo técnico-administrativo e a comunidade (UTFPR, 2012a).

No entanto, o que foi publicado na seção de POLÍTICAS E PLANOS DE CARREIRA do Relatório de Autoavaliação Institucional da (UTFPR 2012a) e que, portanto, corresponde à avaliação efetivamente realizada, é constituída de dados quantitativos. Ao mesmo tempo, seguindo a lógica do relatório foi possível avaliar as dimensões semânticas e formais dessas atividades. Como em outras dimensões, observa-se também nesta seção do relatório a dificuldade de análise decorrente da aparente sobreposição de informações, ainda que de forma implícita. Por exemplo, as tabelas 33 à 39, nas páginas 102 a 106 do relatório apresentam um demonstrativo de força trabalho que contempla os servidores e, consecutivamente, o demonstrativo de docentes e o demonstrativo dos técnico-administrativos separados por categoria. Finalizando, o que discorre sobre as potencialidades são meramente informações sem demonstrar qual a ação tomada ou de que forma poderia ser tomada.

Finalmente, a respeito das atividades que foram avaliadas, conforme a análise realizada na seção anterior, a abrangência semântica demonstrou uma amplitude maior que as dimensões 2 e 3, analisadas anteriormente. Ou seja, foram avaliadas três áreas de resultados e todas as abordagens teóricas. Quanto aos aspectos formais, há predominância de dados objetivos, primários, quantitativos. Entretanto, aparecem pela primeira vez dados subjetivos primários. As unidades de análise também diferem das dimensões anteriores na medida em que incluem mensuração de resultados nos níveis misto e múltiplo, além de resultados relativos à divisão ou unidade de negócios. É interessante observar, ainda, que a perspectiva temporal de avaliação dos dados desta dimensão é mais abrangente que as dimensões anteriores, embora mantenha o foco nos resultados retrospectivos.

De forma geral, entretanto, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.5 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 6: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

De acordo com a análise dos dados da seção de ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UTFPR do Relatório de Autoavaliação Institucional (UTFPR 2012a) (Quadro 6, a seguir), percebe-se que os itens a serem avaliados são mencionados, no entanto, não há apresentação de qualquer tipo de mensuração, qualitativa ou quantitativa. São esses: Estrutura Organizacional, Conselho Universitário (COUNI), Conselho de Graduação e Educação Profissional (COPPG), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (COEPP), Conselho de Relações Empresariais e Comunitárias (COEMP), Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), Fóruns Consultivos, Colegiado de Curso, Colegiado de Programa de Pós-Graduação, Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Comissão Interna de supervisão (CIS), Comissão Própria de Avaliação (CPA).

QUADRO 6 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 6 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 6: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UTFPR (P.127 a 146)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	ABOR. TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UNIDADE DE ANÁLIS	PERSPECTIVA TEMPORAL	
6.1 Estrutura organizacional	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.2 Conselho universitário (couni)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.3 Conselho de graduação e educação profissional (coppg)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.4 Conselho de pesquisa e pós-graduação (coepp)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.5 Conselho de relações empresariais e comunitárias (coemp)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.6 Conselho de planejamento e administração (coplad)	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X
6.7 Fóruns consultivos	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	X

6.8 Colegiado de curso	não avaliado	X				
6.9 Colegiado de programa de pós-graduação	não avaliado	X				
6.10 Comissão permanente de pessoal docente (cppd)	não avaliado	X				
6.11 Comissão interna de supervisão (cis)	não avaliado	X				
6.12 Comissão própria de avaliação (cpa)	não avaliado	X				

Fonte: Elaboração Própria.

Em síntese, a avaliação da dimensão Organização e Gestão, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, não contempla os aspectos semânticos e formais de avaliação do conceito desempenho, pois, apesar de se fazer menção aos itens a serem avaliados no relatório, não foram apresentados dados de avaliação em nenhum dos tópicos a seguir: áreas de resultados, abordagens teóricas, tipos de dados, unidade de análise, e perspectiva temporal de avaliação. Consequentemente, não é possível analisar a abrangência da avaliação, no que concerne a Atuação da UTFPR nas áreas mencionadas.

4.5.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 6 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 6 consistem em verificar e avaliar o grau de independência e autonomia da gestão acadêmica, os mecanismos de gestão, as relações de poder entre as estruturas e a participação efetiva na construção das políticas da Instituição, buscando coerência entre os meios de gestão e o cumprimento dos objetivos e planejamento institucional (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: Atribuições dos órgãos colegiados; Funcionamento dos órgãos colegiados; Formas definidas de participação do Corpo Docente nos órgãos colegiados e órgãos de direção da Instituição; Formas definidas de participação do Corpo Técnico-Administrativo nos órgãos colegiados e órgãos de direção da Instituição; Formas definidas de participação do Corpo Discente nos órgãos colegiados e órgãos de direção da Instituição; Adequação do plano de gestão e o de

metas; Gestão estratégica; Participação efetiva dos atores na gestão institucional; Cumprimento das atribuições definidas regimentalmente pelo Corpo Docente, Discente e Técnico-Administrativo; Grau de centralização existente na instituição; Conhecimento dos instrumentos normativos da Instituição pela comunidade acadêmica; Organograma da Instituição, sua aplicação e funcionamento; Incentivos e outras formas de apoio à produção acadêmica e Fluxo de informações (UTFPR, 2012a).

No entanto, o que foi publicado na seção de ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UTFPR do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 e que, portanto, corresponde à avaliação efetivamente realizada, não pode ser considerado como uma avaliação em termos efetivos. Em síntese, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.6 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 7: INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA UTFPR

Destaca-se, na presente dimensão que, apesar de existirem alguns pontos não avaliados, foi possível analisar a abrangência semântica e formal de uma parte significativa dos dados avaliados na seção de INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA UTFPR, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 7, a seguir). Esta dimensão apresenta os Projetos e Obras de todos os *campi* da UTFPR, os quais têm por objetivo melhorar a qualidade dos ambientes. Contudo, os tópicos 7.5.2 (Servidor de Arquivos TI), 7.5.3 (Rede Vital) e 7.5.4 (Rede *Campi*) foram apenas apresentados em um descritivo que demonstra quem operacionaliza e como deve ser feito, mas não foram efetivamente avaliados. No desmembramento das ações, do planejamento, das metas e do realizado, os dados coletados referem-se ao ano de 2010; apenas o Gráfico 19, na página 176, faz um comparativo entre os anos de 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010. Os dados apresentados são específicos em

áreas, metragens e quantitativos de laboratórios dentre outros, caracterizando-se, portanto, como uma análise quantitativa. Ao final do relatório, nas páginas 181 e 182, constata-se um descritivo de atividades desenvolvidas pelos NAPNES, as quais não estão relacionadas com a Infra-Estrutura Física da UTFPR, fato este que pode ter diversas interpretações mesmo pelos membros da CPA. Por exemplo, o quadro 26 – Tipo de atendimento ofertado aos estudantes com necessidades educacionais específicas, apresenta os tipos de atendimentos ofertados, contudo não as ações efetivamente realizada com os estudantes e o processo oriundos das ações, enquanto acompanhamento dos atendidos e propriamente o resultado obtido após os atendimentos realizados.

QUADRO 7 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 7 DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR (2010)

Dimensão 7: INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA UTFPR (páginas 147 a 184 do relatório)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	ABOR. TEÓRICAS	TIPOS DE DADOS	UNIDADE DE ANÁLISE	PERSPECTIVA TEMPORAL	
7.1 AMBIENTES FÍSICOS, OBRAS E REFORMAS						
7.2 DEMONSTRATIVOS DAS ÁREAS FÍSICAS						
7.2.1 ÁREA FÍSICA EM M ² (TABELA 46 P.148)	3	1	3	3	6	
7.2.2 ÁREA CONSTRUÍDA EM M ²						
DEMONSTRATIVO DAS ÁREAS CONSTRUÍDAS (EM M ²) (TABELA 47 p.150)	3	1	3	11	6	
7.2.3 ÁREA SEGUNDO A UTILIZAÇÃO EM M ²						
ÁREAS SEGUNDO A UTILIZAÇÃO (EM M ²) (TABELA 48 p.150)	3	1	3	11	6	
7.2.4 OUTRAS ÁREAS EM M ²						
OUTRAS ÁREAS CONSTRUÍDAS (EM M ²) (TABELA 49 p.151)	3	1	3	11	6	
7.2.5 QUANTITATIVOS DE AMBIENTES DE ENSINO						
NÚMERO DE AMBIENTES DE ENSINO EXISTENTES (TABELA 50 p.151)	3	1	3	11	6	
7.2.6 CAPACIDADE DOS AUDITÓRIOS E ALOJAMENTOS						
CAPACIDADE DOS AMBIENTES (NÚMEROS DE LUGARES) (TABELA 51 p.152)	3	1	3	11	6	
7.3 AMPLIAÇÕES E REFORMAS OCORRIDAS EM 2010						

7.3.1 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS APUCARANA - (QUADRO 9 p.153)	1	1	4	11	6	
7.3.2 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS CAMPO MOURÃO - (QUADRO 10 p.154)	1	1	4	11	6	
7.3.3 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO - (QUADRO 11 p. 155)	1	1	4	11	6	
7.3.4 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS CURITIBA - (QUADRO 12 p. 157)	1	1	4	11	6	
7.3.5 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS NOIS VIZINHOS (QUADRO 13 p. 158)	1	1	4	11	6	
7.3.6 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO (QUADRO 14 p. 158)	1	1	4	11	6	
7.3.7 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS LONDRINA (QUADRO 15 p. 158)	1	1	4	11	6	
7.3.8 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS MEDIANEIRA (QUADRO 16 p. 159)	1	1	4	11	6	
7.3.9 OBRAS E REFORMAS NO CAMPUS PONTA GROSSA (QUADRO 17 p. 160)	1	1	4	11	6	
7.3.10 OBRAS E REFORMAS DA REITORIA (QUADRO 18 p. 160)	1	1	4	11	6	
DETALHAMENTO DOS VALORES (TABELA 52 p.161)	1	3	4	11	6	
7.3.11 RECURSOS DE CUSTEIO EM GERAL						
APRESENTAÇÃO DA META PREVISTA PARA CUSTEIO VERSUS A REALIZADA (QUADRO 19 p. 161)	1	4	4	3	15	
DESCENTRALIZAÇÃO DOS RECURSOS DE CUSTEIO PARA 2010 (TABELA 53 - p.161-162)	1	1	4	6	7	
7.3.12 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, ASSISTÊNCIA ACADÊMICA E FUNCIONAMENTO						
DETALHAMENTO DAS BOLSAS MONITORIA, POR CAMPUS (TABELA 54 p.162-163)	6	2	3	11	6	
7.3.13. INVESTIMENTO						
APRESENTAÇÃO DETALHADA DA PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA DAS OBRAS (TABELA 55 p.163)	1	3	4	11	7	
APRESENTAÇÃO DA PREVISÃO FINANCEIRA PARA OBRAS VERSUS O LICITADO (QUADRO 20 p.164)	1	4	4	3	15	
AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS						
APRESENTAÇÃO DA PREVISÃO PARA AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS VERSUS O EMPENHADOS (QUADRO 21 P.164)	1	4	4	3	15	
DETALHAMENTO DO INVESTIMENTO EM EQUIPAMENTOS, POR CAMPUS, EM 2010 (TABELA 56 p.165)	1	3	4	11	7	
7.3.14 EXPANSÃO DE VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO						
APRESENTAÇÃO DAS VAGAS PREVISTAS VERSUS REALIZADAS (QUADRO 22 p.165)	1	4	4	3	15	
VAGAS DISPONIBILIZADAS EM 2010 (TABELA 57 p.165-167)	4	1	4	6	7	
7.3.15 ABERTURA DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO						
APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS PREVISTAS PARA PÓS-GRADUAÇÃO VERSUS REALIZADAS (QUADRO 23 p.167)	1	4	4	3	15	
PREVISÃO VERSUS OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (TABELA 58 p.167)	4	1	4	6	7	
7.3.16 CONTRATAÇÃO DE NOVOS SERVIDORES						

APRESENTAÇÃO DO PREVISTO VERSUS O REALIZADO PARA CONTRATAÇÃO DE SERVIDORES (QUADRO 24 p.168)	1	4	4	3	15	
DETALHAMENTO DAS VAGAS NOMEADAS EM 2010 (TABELA 59 p.168)	1	4	4	3	15	
7.3.17 PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CARGOS COMISSIONADOS						
APRESENTAÇÃO DO PREVISTO VERSUS O REALIZADO NA APLICAÇÃO DOS CARGOS COMISSIONADOS (TABELA 60 p.168-169)	1	1	4	6	7	
7.4 POLÍTICAS SOBRE INFRA-ESTRUTURA						
DEMONSTRATIVO DOS POSTOS DE VIGILÂNCIA TERCEIRIZADOS (TABELA 61 p.170)	4	1	3	6	5	
DEMONSTRATIVO DO CONTINGENTE TERCEIRIZADO PARA A LIMPEZA (TABELA 62 p.171)	4	2	3	11	6	
7.5 SERVIÇOS DE TECNOLOGIA DISPONIBILIZADOS À COMUNIDADE						
COMPOSIÇÃO DOS SISTEMAS CORPORATIVOS DA UTFPR EM 2010 (GRÁFICO 16 p.172)	6	5	5	11	6	
7.5.1 SERVIDOR DE E-MAIL						
MONITORAMENTO DE ACESSO AO PORTAL INSTITUCIONAL DE JULHO A SETEMBRO DE 2010 (GRÁFICO 17 p.173)	4	3	1	11	6	
MONITORAMENTO DE ACESSO AO PORTAL INSTITUCIONAL DE OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2010 (GRÁFICO 18 p.173)	4	3	1	11	6	
INDICADORES DA DISPONIBILIDADE DE ACESSO A LINKS DA INTERNET (QUADRO 25 p.173)	1	4	1	11	16	
7.5.2 SERVIDOR DE ARQUIVOS TI	não avaliado	X				
7.5.3 REDE VITAL	não avaliado	X				
7.5.4 REDE CAMPI	não avaliado	X				
7.6 ADEQUAÇÕES FÍSICAS						
DEMONSTRATIVO DOS EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA E AUDIOVISUAIS (TABELA 63 p.175-176)	4	1	3	11	6	
DEMONSTRATIVO DA EVOLUÇÃO DO QUANTITATIVO DE MICROCOMPUTADORES (GRÁFICO 19 p.176)	1	4	4	6	4	
7.7 INFRA-ESTRUTURA PARA PNES						
MÁQUINA DE ESCREVER BRAILLE (FIGURA 8 p.179)	não avaliado	X				
IMPRESSORA BRAILLE (FIGURA 9 p.179)	não avaliado	X				
FABRICAÇÃO E INSTALAÇÃO DE ELEVADORES PARA CADEIRANTES NOS CAMPIS DA UTFPR (FIGURA 10 p.179)	não avaliado	X				
SANITÁRIOS ADAPTADOS AOS PNES (FIGURA 11 p.179)	não avaliado	X				
ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS MATRICULADOS NO 1º SEMESTRE DE 2010 (TABELA 64 p.181)	6	2	3	10	4	
ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS MATRICULADOS NO 2º SEMESTRE DE 2010 (TABELA 65 p.181)	6	2	3	10	4	
TIPO DE ATENDIMENTO OFERTADO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (QUADRO	6	2	3	10	4	

26 p.182)							
-----------	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria.

Resumidamente, ressalta-se que a avaliação da dimensão Infra-Estrutura Física da UTFPR, conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, apresenta as seguintes características em termos de abrangência em seus aspectos semânticos e formais, conforme o detalhamento a seguir:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados percebe-se que a maioria concentra-se em econômica-financeira-mercadológica, haja vista também as fontes de recursos existentes para o atingimento das ações, projeto, programa, metas, dentre outros. Contudo, em segundo lugar está a ambiental-natural que também vem ao encontro do próprio objetivo da Dimensão 7. Quanto às vagas disponibilizadas em 2010, conforme tabela 57, páginas 165 à 167 do relatório a área de resultado é de cunho técnico-operacional, como também a previsão *versus* oferta de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, conforme tabela 58, da página 167 do relatório. Na seção de detalhamento das bolsas de monitoria por *campus*. apresentadas na tabela 54, nas páginas 162 e 163 do relatório, são utilizadas as áreas de resultado social e político, portanto, mista.
- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, percebe-se que desde o item 7.1 Ambientes Físicos, Obras e Reformas até o subitem 7.3.10 Obras e Reformas da Reitoria a abordagem teórica é (1) Racional com foco em objetivos, quando enfatiza as saídas (*outputs*) e o grau de concretização de objetivos predeterminados. Por exemplo, cite-se o quadro 20, na página 164 do relatório, a respeito da Apresentação da previsão financeira para obras *versus* o licitado, o qual se refere ao Plano REUNI da UTFPR. Entretanto, o recurso disponível para atingir a meta era inferior ao executado, fato este complementado no descritivo logo após o quadro e que justifica o montante de recurso inicial de R\$ 13.603.800,00 para o recurso final de R\$ 47.262.922,30. A complementação dos recursos foi viabilizada pela bancada parlamentar paranaense. Dessa forma apesar da abordagem teórica ser entendida em

primeiro momento como (1) racional, a partir da análise dos dados apresentados com a informação complementar percebe-se que há uma tendência para a abordagem teórica (2) sistêmica, no entanto configura-se como (4) perceptual, pois busca mensurar o grau de satisfação de um ou mais *stakeholders* em relação ao desempenho. Já a apresentação detalhada da previsão orçamentária das obras, Tabela 55, na página 163, do relatório, apesar de estar dentro do mesmo tópico do analisado anteriormente (Investimentos), percebe-se que abrange outra abordagem teórica, a (3) processual com foco nos processos internos, quando busca mensurar o desempenho com base em propriedades e/ou características organizacionais.

- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Infra-Estrutura Física da UTFPR, observa-se quase total predominância de dados objetivos secundários (4) e quantitativos, pois percebe-se que os dados são independentes de opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e não são inéditos, ou seja, estão disponíveis em fontes de consulta não-exclusivas ao acesso dos responsáveis pela coleta de dados, neste caso a CPA. Para exemplificar, pode-se indicar a tabela 57, a respeito das vagas disponibilizadas em 2010, nas páginas 165, 166 e 167 do relatório. Contudo, também percebe-se uma parcela menor, mas maior que as demais, de dados objetivos primários (3), pois são independentes de opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e são inéditos, ou seja, não estão disponíveis em outra fonte de consulta além da fonte utilizada pelos responsáveis pela coleta de dados, como por exemplo: Demonstrativo dos Postos de Vigilância Terceirizados (Tabela 61, p. 170). Por outro lado, o tópico 7.5.1 (Servidor de *e-mail*), os gráficos 17, 18 e o quadro 25, na página 173 do relatório, os dados são subjetivos primários (1), pois constituem opinião e/ou percepção individual e/ou agregada e são inéditos, ou seja, não estão disponíveis em outras fontes de consulta além da fonte utilizada pelos responsáveis pela coleta de dados.
- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação são em quase sua totalidade (10) Multiníveis, quando pretende inferir resultados agregados obtidos por dois ou mais níveis de análise, como por exemplo:

Estudantes com Necessidades Especiais Específicas matriculados no 1º semestre de 2010. Nesse caso, conforme tabela 64, na página 181 do relatório, as unidades de análise são: (1) Individual, (6) Organizacional e (9) País/Região onde os dados apresentados são por indivíduo, pelo tipo de necessidade, na organização e nos diversos *campi*.

- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, algumas características chamam a atenção, quase 50% das avaliações são (6) Estática não-cumulativa não-comparativa retrospectiva, como por exemplo: todos os demonstrativos das áreas físicas, todas as ampliações e reformas ocorridas em 2010 dentre outros. Outro percentual menor, mas significativo é (15) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa retrospectiva, como por exemplo, o detalhamento das vagas nomeadas em 2010, conforme tabela 59, na página 168 do relatório em que se apresenta que todas as vagas previstas foram liberadas pelo MPOG, contudo nem todas foram nomeadas devido ao período eleitoral, fato este que configura que não houve o cumprimento da previsão, haja vista uma interferência que independe da força de trabalho da organização.

4.6.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 7 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 7 consistem em avaliar a infra-estrutura física e tecnológica existentes na Instituição e sua adequabilidade para atendimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; a consonância destas informações com as constantes no PDI e o grau de satisfação dos usuários dos serviços prestados, com vistas à definição de propostas de redimensionamento (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: Infra-estrutura física existente (salas de aula, biblioteca, laboratórios, área de convivência, etc.); Políticas de expansão previstas; Políticas de conservação, atualização e segurança da infra-estrutura física e tecnológica; Adequação da quantidade e capacidade dos laboratórios à demanda pela utilização

destes por parte do Corpo Docente e Discente; Adequação da biblioteca à demanda pela utilização desta pelo Corpo Docente e Discente; Adequação do espaço físico ao desenvolvimento das atividades programadas; Estado de conservação dos laboratórios, biblioteca e instalações gerais; Iluminação, acústica e ventilação das instalações existentes; Limpeza, organização e conservação do espaço físico, do mobiliário e equipamentos e Adequação da infra-estrutura à utilização pela comunidade acadêmica (UTFPR, 2012a).

Concluindo, verifica-se a partir da análise do que foi publicado na seção de INFRAESTRUTURA FÍSICA DA UTFPR do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 a impossibilidade de inferir o grau de efetividade das ações no que tange a dados qualitativos e muito menos comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência.

4.7 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 8: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Destaca-se, na presente dimensão que, apesar de existirem alguns poucos aspectos não avaliados, foi possível analisar a abrangência semântica e formal da maior parte dos dados avaliados na seção de PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 8, a seguir). Especificamente, para a presente dimensão, cabe destacar que há subdivisão da dimensão em demais dimensões de avaliação. São elas: Gestão Universitária, Educação, Conhecimento, Interação, Inovação e Comunidade Universitária em que, nesta última, não apresentou dados de avaliação da UTFPR, dos órgãos de Controle Oficial (Comissão Ética, Ouvidoria Geral, Auditoria Interna, Controladoria Geral da União, Tribunal de Contas da União, Mecanismos Avaliativos Existentes) e Planejamento da Avaliação Institucional (Objetivo da Avaliação, Mecanismo de Integração da Avaliação, Etapas do Processo de Autoavaliação). Portanto, são mencionados, mas não apresentam dados de avaliação. No entanto, observa-se que a maior parte das ações mencionadas na seção de PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010, oriundas de objetivos estratégicos, mas a avaliação é meramente quantitativa. Pode-se constatar no Objetivo Geral do subitem Educação, na página 186 do relatório, em

que versa sobre a promoção da inclusão social, na sistematização do quadro 28, na página 191 do relatório, em que as metas e objetivos estratégicos concentram-se em ampliar os processos inclusivos na Instituição de Ensino o único item que trata de ampliação é o do desenvolvimento de ações de extensão inclusiva em todos os *campi*, os demais se desdobram em manter a política de reserva de vagas, adequar as estruturas físicas e capacitar docentes e técnico-administrativos em um cronograma prospectivo (2009-2013), mas que no relatório não consta nenhuma realização no ano de 2009/2010.

QUADRO 8 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 8 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 8: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO (páginas 185 a 236 do relatório)	Abrangência semântica		Abrangência Formal			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	Abor. Teóricas	Tipos De Dados	Unidade De	Perspectiva	
8.1 DIMENSÕES E OBJETIVOS GERAIS DO PLANEJAMENTO DA UTFPR						
8.1.1 OBJETIVOS GERAIS DAS DIMENSÕES						
DIMENSÃO GESTÃO UNIVERSITÁRIA						
Objetivo Estratégico - Consolidar a UTFPR como referência das instituições tecnológicas brasileiras	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico - Implementar as ações do REUNI	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico - Aprimorar os mecanismos de gestão da Tecnologia da Informação	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico - Otimizar os recursos humanos e físicos	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico - Aperfeiçoar os processos de gestão da UTFPR com as instituições de apoio e órgãos governamentais	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégicos - Readequar das funções gerenciais na UTFPR	4	1	5	8	6	
Objetivo Estratégicos - Readequar os planos diretor dos campi	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégicos - Redefinir as estratégias de comunicação de marketing institucional	4	1	5	8	6	
Objetivo Estratégicos - Consolidar a identidade da UTFPR na comunidade	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégicos - Aprimorar as estruturas organizacionais e procedimentos administrativos	6	2	5	11	15	
Objetivo Estratégicos - Desenvolver ações que promovam a sustentabilidade	6	2	5	11	14	
Objetivo Estratégicos - Adequar as Bibliotecas dos campi para atendimento das demandas a comunidade	6	2	5	11	19	

DIMENSÃO EDUCAÇÃO						
Objetivo Estratégico Ampliar a oferta de Cursos de Graduação	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Consolidar a verticalização e transversalização do ensino.	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Otimizar a taxa de conclusão dos cursos e programas	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Reduzir as taxas de evasão.	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Implantar novos programas de pós-graduação	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar os processos inclusivos implantados na UTFPR	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Incentivar a utilização dos procedimentos de mobilidade acadêmica e dupla diplomação.	6	2	5	11	19	
DIMENSÃO CONHECIMENTO						
Objetivo Estratégico Fortalecer os grupos de pesquisa	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Fomentar a divulgação do conhecimento produzido na UTFPR.	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Promover a cooperação entre programas de pós-graduação intra e interinstitucional	6	2	5	11	19	
DIMENSÃO INTERAÇÃO						
Objetivo Estratégico Aprimorar o processo de estágio	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Consolidar a política de integração de egressos	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Intensificar políticas de extensão universitária	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar a participação da UTFPR no cenário universitário nacional e internacional	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Atender às demandas locais e regionais, de acordo com as competências internas	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar Políticas de Inclusão Social	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Implementar ações inovadoras para melhoria dos processos acadêmicos	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Aprimorar a Política Institucional de Educação a Distância	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Consolidar a atuação da agência e dos Núcleos de Inovação Tecnológica	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar as ações de empreendedorismo	6	2	5	11	19	
DIMENSÃO INOVAÇÃO						
Objetivo Estratégico Implementar ações inovadoras para melhoria dos processos acadêmicos	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Aprimorar a Política Institucional de Educação a Distância	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Consolidar a atuação da agência e dos Núcleos de Inovação Tecnológica	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar as ações de empreendedorismo	6	2	5	11	19	
DIMENSÃO COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA						
Objetivo Estratégico Ampliar as ações de qualificação profissional	6	2	5	11	19	

Objetivo Estratégico Ampliar ações que visem à qualidade de vida	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Ampliar as ações de Assistência Estudantil	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Expandir a participação da UTFPR nas atividades esportivas, artísticas e culturais	6	2	5	11	19	
Objetivo Estratégico Valorizar as iniciativas desenvolvidas pela comunidade universitária	6	2	5	11	19	
METAS E REALIZAÇÕES DO ANO DE 2010						
GESTÃO UNIVERSITÁRIA						
Objetivo Estratégico 1.1.: Consolidar a UTFPR como referência das instituições tecnológicas brasileiras	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.2. Implementar as ações do REUNI	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.3 Aprimorar os mecanismos de gestão da tecnologia de informação	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.4 Otimizar os recursos humanos e físicos	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.5 Aperfeiçoar os processos de gestão da UTFPR com as instituições de apoio e órgãos governamentais.	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.7 Readequar as funções gerenciais na UTFPR. Deve aparecer na construção do Regimento	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.8 Readequar os Planos Diretores dos Campi	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.9 Redefinir as estratégias de Comunicação e Marketing Institucional	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.10 Consolidar a identidade da UTFPR na Comunidade	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.11 Aprimorar as estruturas organizacionais e procedimentos administrativos	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.12 Desenvolver ações que promovam a sustentabilidade	6	3	1	11	5	
Objetivo Estratégico 1.13 Desenvolver política de gestão das bibliotecas	6	3	1	11	5	
EDUCAÇÃO						
Objetivo Estratégico 2.1 Ampliar a oferta de Cursos de Graduação	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.2 Consolidar a verticalização do ensino	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.3 Otimizar a taxa de conclusão dos cursos e programas	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.4 Reduzir as taxas de evasão	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.5 implantar novos programas de pós-graduação	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.6 Ampliar os processos inclusivos implantados na UTFPR	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.7 Incentivar a utilização dos procedimentos de mobilidade acadêmica e dupla diplomação	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 2.8 Desenvolver ações integradas, visando à excelência dos cursos de Educação Profissional, Graduação e Pós-Graduação	6	5	1	11	5	
CONHECIMENTO						
Objetivo Estratégico 3.1 Fortalecer os grupos de pesquisa	6	5	1	11	5	
Objetivo Estratégico 3.2 Estruturar redes de núcleo de competência	6	5	1	11	5	

Objetivo Estratégico 3.3 Fomentar a divulgação do conhecimento produzido na UTFPR	6	5	1	11	5	
INTERAÇÃO						
Objetivo Estratégico 4.1 Aprimorar o processo de estágio	6	5	5	11	5	
Objetivo Estratégico 4.2 Consolidar a política de integração de egressos	6	5	5	11	5	
Objetivo Estratégico 4.3 Intensificar políticas de extensão universitária	6	5	5	11	5	
Objetivo Estratégico 4.4 Ampliar a participação da UTFPR no cenário universitário nacional e internacional	6	5	5	11	5	
Objetivo Estratégico 4.5 Atender às demandas locais e regionais, de acordo com as competências internas	6	5	5	11	5	
Objetivo Estratégico 4.6 Ampliar Políticas de Inclusão Social	6	5	5	11	5	
INOVAÇÃO						
Objetivo Estratégico 5.1 Implementar ações inovadoras para melhoria dos processos acadêmicos	4	1	2	11	5	
Objetivo Estratégico 5.2 Aprimorar a Política Institucional de Educação a Distância	4	1	2	11	5	
Objetivo Estratégico 5.3 Consolidar a atuação da agência e dos núcleos de inovação tecnológica	4	1	2	11	5	
Objetivo Estratégico 5.4.: Ampliar as ações de empreendedorismo	4	1	2	11	5	
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA						
Objetivo Estratégico 6.1 Ampliar as ações de capacitação/qualificação profissional	4	1	3	11	5	
Objetivo Estratégico 6.2 Ampliar ações que visem à qualidade de vida	4	1	3	11	5	
Objetivo Estratégico 6.3 Ampliar as ações de Assistência Estudantil	4	1	3	11	5	
Objetivo Estratégico 6.4 Expandir a participação da UTFPR nas atividades esportivas, artísticas e culturais	4	1	3	11	7	
Objetivo Estratégico 6.5 Valorizar as iniciativas desenvolvidas pela comunidade universitária	4	1	3	11	5	
8.4 Avaliação da UTFPR	não avaliado	X				
8.5 ÓRGÃOS DE CONTROLE OFICIAL	não avaliado	X				
8.5.1 COMISSÃO DE ÉTICA	não avaliado	X				
8.5.2 OUVIDORIA-GERAL	não avaliado	X				
8.5.3 AUDITORIA INTERNA	não avaliado	X				
8.5.4 CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO	não avaliado	X				
8.5.5 TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO	não avaliado	X				
8.5.6 MECANISMOS AVALIATIVOS EXISTENTES	não avaliado	X				
8.6 PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	não avaliado	X				
8.6.1 OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO	não avaliado	X				
8.6.2 MECANISMO DE INTEGRAÇÃO DA AVALIAÇÃO	não avaliado	X				

Fonte: Elaboração Própria.

Em síntese, a avaliação da dimensão Planejamento e Avaliação apresenta as seguintes características em termos de abrangência em seus aspectos semânticos e formais, conforme o detalhamento a seguir:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, são consideradas, em sua maioria, mista (6), representa as pesquisas onde há utilização simultânea de diversos tipos de indicadores de desempenho, representativos de duas ou mais áreas de resultado. Por outro lado, no que se refere a Inovação e a Comunidade Universitária traçados por objetivos estratégicos a área de resultado é (4) técnico-operacional, diz respeito à avaliação de desempenho com base em indicadores sobre processos ou atributos internos. No entanto, mesmo a área de resultado sendo mista contempla em sua maioria técnico-operacional e política, conforme o seguinte exemplo, nas páginas 191 e 192, do relatório: Conhecimento: 1- Fortalecer os grupos de pesquisa: Incentivar a Implantação de, no mínimo, um Programa de Apoio em Pesquisa em cada *campus*; Apoiar o Fortalecimento dos Núcleos de Pesquisa, Ampliar os programas de bolsas de iniciação científica, iniciação tecnológica e ações afirmativas para inclusão social; Acompanhar e promover a consolidação dos grupos de pesquisa; Implementar mecanismos para o financiamento de pesquisas; Definir procedimentos para a organização de propostas institucionais por meio de editais patrocinados por órgão de fomento. 2-. Estruturar redes de núcleo de competência: Estabelecer a política de estruturação de redes de núcleos de competência da UTFPR; Definir critérios e estabelecer procedimentos para divulgação de projetos e trabalhos científicos; Implementar a política de estruturação de redes de competência da UTFPR e 3- Fomentar a divulgação do conhecimento produzido na UTFPR: Buscar convênios com outras instituições de ensino, visando a capacitação de servidores na modalidade de Ensino à Distância-EaD; Criar Guia de Fontes da UTFPR; Apoiar a Organização de Eventos Científicos; Apoiar a participação da comunidade universitária em eventos técnico-científicos; Apoiar a publicação em periódicos; Apoiar a participação em eventos de relevância local, regional e

nacional. Diante as metas apresentadas pode-se perceber que as áreas de resultados indicadas são as cabíveis para as situações dadas o que de certa forma assemelha-se a maioria das demais metas e etapas cumpridas e/ou concluídas e em andamento.

- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, mais de 50% compreende a (2) sistêmica com foco no acesso a recursos, quando enfatiza as entradas (*inputs*) em lugar das saídas (*outputs*) e busca verificar a capacidade de acesso a recursos como por exemplo: Consolidar a UTFPR como referencia das instituições tecnológicas brasileiras e nas páginas 196 e 197 do relatório que apenas apresenta a situação se a meta foi concluída, realizada ou em andamento. Também existem (3) processual e (5) Múltipla e (1) Racional, ficando de fora apenas a abordagem teórica (4) Perceptual.
- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Planejamento e Avaliação, observa-se quase total predominância de dados mistos e quantitativos. Dos 73 (setenta e três) itens avaliados 47 são Mistos (5), 5 são Objetivos Primários (3), 4 são Subjetivos secundários (2) e 17 são Subjetivos Primários (1). Os dados mistos são consequência da própria abordagem teórica e áreas de resultados em que também se concentra na diversidade de elementos postos para o atingir as metas e para cumprir os objetivos estratégicos elaborados para cada finalidade posta no relatório.
- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação, observa-se total predominância (11) Misto, ou seja, quando pretende inferir resultados desagregados, obtidos por dois ou mais níveis de análise. Também como na análise anterior os dados aqui são oriundos das questões postas como prioridades de levantamento de dados que configura mais uma vez que a unidade de análise caracteriza-se pela diversidade de informações necessárias para o alcance do proposto. Assim, não há como caracterizar apenas uma unidade de análise para cada segmento de análise posto em questão.

- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, algumas características chamam a atenção, há predominância de mensuração de dados mistos (19), ou seja, utilização de múltiplas perspectivas temporais. Portanto, a perspectiva temporal de avaliação configura-se, não como generalizada, mas enquanto difícil de alinhar se é estática ou dinâmica, pois ela pode ser as duas ao mesmo tempo, como por exemplo, o item 4.5 da página 193, no quadro 30 do relatório.

4.7.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 8 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 2 consistem em verificar a adequação e eficácia do PDI, PPI e projetos dos cursos, bem como a efetividade dos procedimentos de avaliação, buscando a integração do processo avaliativo com o planejamento e vocação institucional e o despertar da cultura de avaliação (UTFPR, 2012a), ressalta-se que o que deveria ser feito era realizar a avaliação em que os seguintes aspectos fossem considerados: Existência de planejamento para realização das atividades da Instituição; Adequação do planejamento da Instituição com os projetos pedagógicos dos cursos; Mecanismos de avaliação e acompanhamento do planejamento; Previsão de melhorias através do processo de avaliação; Implantação do planejamento; Práticas de releitura do PDI; Práticas de releitura das propostas pedagógicas dos cursos; Propostas de modificações a partir dos resultados das avaliações (UTFPR, 2012b).

Conseqüentemente, ao subdividir a dimensão 8 em outras dimensões (Gestão Universitária, Educação, Conhecimento, Interação, Inovação e Comunidade Universitária), a elas foram atribuídos novos objetivos, os quais estão percorridos a seguir para que se possa constatar a incoerência em alguns resultados incorridos de tal situação.

Para tanto, apresenta-se os seguintes objetivos:

Para a **Gestão Universitária** destaca-se como centro incentivar e desenvolver a cultura organizacional de gestão sistêmica, descentralizada e

compartilhada, estimulando a geração de ideias por meio da análise de resultados institucionais e da identificação de desafios, propondo soluções coletivas de servidores, discentes e comunidade externa, priorizando os padrões de qualidade.

Quanto a **Educação** o objetivo geral é contribuir para o avanço da Educação, fundamentada no princípio da formação integral do ser humano, promovendo a inclusão social e a verticalização do ensino, adequando as estruturas e práticas didático-pedagógicas e levando nossos educandos a atuarem como agentes autônomos e transformadores da sociedade.

Contudo, o objetivo geral para a subdimensão **conhecimento** é desenvolver e incorporar conhecimentos em todas as áreas, socializando os saberes produzidos, compartilhando os resultados de pesquisa e cooperando para a solução dos problemas da sociedade.

Prosseguindo, a **Interação**, tem como objetivo geral fortalecer e ampliar as relações da Universidade com a sociedade, atendendo às suas demandas, interagindo com o mundo do trabalho e as instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais.

Quanto a **Inovação** o objetivo geral é desenvolver uma cultura inovadora e pró-ativa em todas as suas instâncias, criando ambientes favoráveis, capaz de estabelecer vínculos entre as necessidades da sociedade e o conhecimento acadêmico.

Por fim, a **Comunidade Universitária** tem como objetivo geral desenvolver, num ambiente harmônico, ações que possibilitem a qualificação humana e profissional da comunidade universitária.

Consecutivamente, cabe ressaltar que para Inovação e Comunidade Universitária não foram apresentados os dados de avaliação da UTFPR, dos órgãos de Controle Oficial (Comissão Ética, Ouvidoria Geral, Auditoria Interna, Controladoria Geral da União, Tribunal de Contas da União, Mecanismos Avaliativos Existentes) e Planejamento da Avaliação Institucional (Objetivo da Avaliação, Mecanismo de Integração da Avaliação, Etapas do Processo de Autoavaliação) são mencionados, mas não apresentam dados de avaliação.

Concluindo, verifica-se a partir da análise, que foi publicado na seção de PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 e que, portanto, corresponde à avaliação efetivamente realizada, não pode ser considerado como uma avaliação em termos efetivos. Em síntese, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.8 ANÁLISE DE DADOS DA DIMENSÃO 9: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE

Destaca-se, na presente dimensão que, apesar de existirem alguns aspectos não avaliados, foi possível analisar a abrangência semântica e formal da maior parte dos dados avaliados na seção de POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 (Quadro 9, a seguir). No entanto, observa-se que a maior parte das ações mencionadas na presente seção, foram avaliados de forma especificamente quantitativa. Como por exemplo: Partindo de um dos objetivos da avaliação institucional: planejar e redirecionar as ações da Instituição, a partir da avaliação institucional; vale destacar que no programa de empreendedorismo a análise de dados aplicada aos dados coletados para mensuração de desempenho é meramente quantitativa; pois ao relatar a formação e disseminação da cultura empreendedora os dados coletados concentram-se em apresentar apenas a quantidade de eventos dividindo-os em **formativos** (Cursos de Planos de Negócios, Formação de Preços e Elaboração de Estudos de Viabilidade Técnica e Econômica – EVTE, Desafio SEBRAE 2010 – Treinamento) e de **divulgação** (palestras sobre Empreendedorismo e Inovação, participação na ExpoUT, com o *stand* do PROEM).

Em síntese, a avaliação da dimensão Políticas de Atendimento ao Estudante apresenta as seguintes características em termos de abrangência em seus aspectos semânticos e formais, conforme o detalhamento a seguir:

- Quanto às áreas de resultados atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, em sua maioria são (4) técnico-operacional sendo política (5) nos programas de Monitoria, de Bolsa de Iniciação científica e grupos PIBID UTFPR, os demais são mistos.
- Quanto às abordagens teóricas atendidas pelos critérios de avaliação utilizados, é diversificado contemplando todas as abordagens teóricas: (1) Racional, (2) Sistêmica, (3) Processual, (4) Perceptual e (5) Mista.
- Quanto aos tipos de dados utilizados para avaliação do desempenho da instituição na dimensão Políticas de Atendimento ao Estudante, observa-se quase total predominância de dados objetivos primários e quantitativos com pequena parcela de subjetivos primários e um número reduzido de objetivos secundários.
- Quanto à unidade de análise utilizada para coleta dos dados da avaliação, quase que em sua totalidade são multiníveis. Um exemplo que pode ser dado é o do quadro 44 nas páginas 209 e 210 do relatório da CPA em que observa-se que para desenvolver a política de gestão das bibliotecas as interfaces são diversas o que possibilita que tenha mais de uma unidade de análise utilizada para a coleta de dados.
- Quanto à perspectiva temporal de avaliação, algumas características chamam a atenção. Observa-se a divergência diante dos dados levantados e a inexistência de simetria das avaliações, haja vista a complexidade existente para desenvolver e administrar as políticas de atendimento ao estudante, principalmente por se configurar como ações, projetos, programas, dentre outros, com necessidades que se modificam continuamente, ocasionadas pelas ingressos e egressos e também pela conjuntura política que se modifica de tempos em tempos. Cabe ressaltar, que a maior coerência de avaliação dos dados levantados está relacionada aos estudantes formandos, conforme apresentado nas tabelas 77 e 78 apresentadas na página 246 do relatório, contudo, uma análise especificamente quantitativa.

QUADRO 9 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DA DIMENSÃO 9 DO RELATÓRIO DE 2010 DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR

Dimensão 9: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE (páginas 237 a 268 do relatório)	ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA		ABRANGÊNCIA FORMAL			Apenas menciona a existência, sem apresentar dados de avaliação
	ÁREAS DE RESULTADO	Abor. Teóricas	Tipos De Dados	Unidade De Análise	Pers. Temporal	
9.1 Programas de Empreendedorismo						
Formação e disseminação da cultura empreendedora, por campus da UTFPR (tabela 66 p.237)	4	1	3	11	2	
Atividades do hotel tecnológico, por campus da UTFPR (tabela 67 p. 238)	4	1	3	11	2	
Histórico da evolução dos projetos junto ao hotel tecnológico (tabela 68 p.239)	6	1	3	11	18	
Atividades da incubadora tecnológica, por campus da UTFPR (tabela 69 p.239)	6	1	3	11	6	
Histórico da evolução do número de empresas nas incubadoras da UTFPR (tabela 70 p.240)	6	1	3	11	18	
9.2 Regulamentos Disciplinar	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	
9.3 Estágios Curricular	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	
9.4 Atendimento À Saúde Do Estudante						
Atendimento médico, de enfermagem e odontológico aos estudantes em 2010 (tabela 71 p.241)	6	3	4	11	4	
Atendimentos à saúde aos estudantes de 2007 até 2010 (tabela 72 p.242)	6	1	3	10	9	
9.5 Representação Estudantil	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	não avaliado	
9.6 Acompanhamento de Egresso						
Acompanhamento de Egressos ao Longo de 2010 (Tabela 73 P.243)	6	3	4	10	7	
9.7 Matrículas Regulares Nos Cursos Da UTFPR						
Número de matrículas regulares nos cursos no 1º semestre de 2010 (tabela 74 p.243 e 244)	4	1	3	10	7	
Participação de cada campus nas matrículas do 1º semestre de 2010 (gráfico 20 p.244)	6	4	3	10	13	
Número de matrículas regulares nos cursos no 2º semestre de 2010 (tabela 75 p.245)	4	1	3	10	7	
Participação de cada campus nas matrículas do 2º semestre de 2010 (gráfico 21 p.245)	6	4	3	10	13	
9.8 Evolução das Matrículas de 2007 A 2010						
Evolução das matrículas nos cursos de 2007 até 2010 (tabela 76 p.245)	4	3	3	11	13	
9.9 Estudantes formandos						
Número de estudantes formados no ano de 2010 (tabela 77 p.246)	4	3	3	11	15	
Histórico dos quantitativos de formados de 2007 até 2010 na UTFPR (tabela 78 p.246)	4	3	3	11	13	
9.10 Exame de seleção e vestibular						
Dados dos exames de seleção de verão e de inverno no ano de 2010 (tabela 79 p.246-248)	4	3	3	11	15	
Dados dos processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação no 1º semestre (verão) e no 2º semestre (inverno) de 2010	6	5	4	11	7	

(tabela 80 p.248-252)						
Acompanhamento das vagas ofertadas para os cursos de 2007 até 2010 (tabela 81 p.253)	6	1	3	3	4	
9.11. Inscrições nos Processos Seletivos						
Quantitativo de candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos da UTFPR do ano de 2007 até 2010 (tabela 82 p.253)	6	1	3	3	4	
Vagas ofertadas e preenchidas nos editais de processo seletivo de transferência e aproveitamento de cursos de graduação em 2010 (tabela 83 p.254)	4	3	4	11	13	
Vagas ofertadas e preenchidas no edital do processo seletivo de transferência e aproveitamento de cursos técnicos para o 2º semestre letivo de 2010 (tabela 84 p.254)	4	3	4	11	15	
9.12 Educação À Distância						
Cursos Técnicos Via E-Tec Em 2010 (Tabela 85 P.255)	6	1	3	10	7	
9.13.Programa De Monitoria						
Número De Estudantes No Programa De Monitoria Em 2010 (Tabela 86 P.256)	5	1	3	10	7	
9.14.Programa De Educação Tutorial						
Grupos Pet Da UTFPR (Tabela 87 P.257)	5	1	3	10	4	
9.15.Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência						
Grupos Pibid Da UTFPR (Tabela 88 P.258)	5	1	3	10	4	
9.16 Centro Acadêmico De Línguas Estrangeiras Modernas						
Total de matrículas no calem no 1º semestre de 2010 (tabela 89 p.258)	4	3	3	11	15	
Total de matrículas no calem no 2º semestre de 2010 (tabela 90 p.258)	4	3	3	11	15	
Matrículas no calem em 2010 (tabela 91 p.259)	4	3	3	11	7	
Média do número de alunos matriculados no 1º e 2º semestre no calem de 2007 a 2010 (tabela 92 p.259)	4	4	1	7	4	
Total De Certificações Do Caem Em 2010 (Tabela 93 P.259)	4	3	3	11	7	
Certificações Do Caem De 2007 A 2010 (Tabela 94 P.260)	4	4	1	7	4	
9.17 Centro De Atividades Físicas						
Total de matrículas no cafis no 1º semestre de 2010 (tabela 95 p.260)	4	3	3	11	7	
Total de matrículas no cafis no 2º semestre de 2010 (tabela 96 p.260-261)	4	3	3	11	7	
9.18 Programa De Bolsas Reuni De Assistência Ao Ensino	não avaliado					
9.19 Departamento De Educação						
Atendimentos realizados pelo nuape no 1º semestre de 2010 (tabela 97 p.264)	6	2	1	11	6	
Atendimentos realizados pelo nuape no 2º semestre de 2010 (tabela 98 p.264)	6	2	1	11	6	
Atendimentos Em Psicologia Educacional Realizados Pelo Nuape Em 2010 (Tabela 99 P.264)	6	2	3	10	6	
9.19.1 Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil	não avaliado					
9.19.2.Programa de Bolsa Permanência ao Estudante Da UTFPR						
Número de bolsas-permanência no 1º semestre de 2010 (tabela 100 p.265)	6	2	1	11	6	
Número de bolsas-permanência no 2º	6	2	1	11	6	

semestre de 2010 (tabela 101 p.265)						
9.19.3.Atendimento Ao Estudante Com Necessidades Educacionais Específicas						
Estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados no 1º semestre de 2010 (tabela 102 p.266)	6	2	1	11	6	
Estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados no 2º semestre de 2010 (tabela 103 p.266)	6	2	1	11	6	
Tipo De Atendimento Ofertado Aos Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas (Tabela 104 P.267)	6	2	1	10	7	

Fonte: Elaboração Própria.

4.8.1 Comparação entre os propósitos originais para a realização da avaliação da dimensão 9 e a avaliação publicada no Relatório de Autoavaliação Institucional

Os propósitos originais para realização da avaliação das áreas que compõem a dimensão 9 consistem em avaliar as formas de atendimento ao Corpo Discente e integração deste à vida acadêmica, identificando os programas de ingresso, acompanhamento pedagógico, permanência do estudante, participação em programas de ensino, pesquisa e extensão, a representação nos órgãos estudantis, buscando propostas de adequação e melhoria desta prática na Instituição para a qualidade da vida estudantil e a integração do aluno à comunidade acadêmica (UTFPR, 2012a).

Para tanto, o que se esperava como resultado da autoavaliação coordenada pela CPA incluía: Existência de mecanismos de atendimento psicopedagógico aos alunos; Existência de mecanismos de acompanhamento didático-pedagógico aos alunos; Existência de instrumentos de avaliação do nível de satisfação dos discentes quanto aos serviços recebidos, infra-estrutura e corpo docente; Existência de mecanismos de acompanhamento aos egressos; Ações de integração dos alunos com a atividade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão); Políticas de acesso e seleção dos alunos; Estudos sobre a atividade acadêmica; Política de egressos; Avaliação do Corpo Discente; Revisão do processo ensino-aprendizagem; Bolsas de iniciação científica; Bolsas de Monitoria; Participação em atividades de extensão; Atividades complementares; Estágios e intercâmbio; Participação dos alunos nos órgãos colegiados da Instituição e no planejamento (UTFPR, 2012a).

Concluindo, verifica-se a partir da análise, que os dados publicados na seção de POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE do Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR 2010 e que, portanto, correspondem à avaliação efetivamente realizada, não podem ser considerados como uma avaliação em termos efetivos. Em síntese, não é possível inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações em termos qualitativos, tampouco comparar as informações quantitativas com algum grau ou padrão de excelência. Além disso, a avaliação realizada não atinge os propósitos de informar políticas públicas e promover para a revisão interna das políticas institucionais da IFES.

4.9 ANÁLISE GERAL DA ABRANGÊNCIA SEMÂNTICA E FORMAL DAS DIMENSOES DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UTFPR 2010:

As Figuras de 4 a 11 apresentam as dimensões analisadas a partir do Relatório (2010) da CPA da UTFPR, destacando-se a diferença de percentual de frequência entre os itens avaliados e os que foram simplesmente mencionados. No total geral, foram apresentados 441 itens de avaliação no relatório, sendo que 276 (62%) apresentaram algum tipo de mensuração, enquanto 165 (38%) não foram objeto de mensuração. Observe-se que há um equilíbrio quantitativo entre as dimensões com maior porcentagem de itens avaliados e as dimensões com maior parte de itens não avaliados. Destaquem-se, como dimensões não avaliadas, a Dimensão 2 e a Dimensão 6. Quanto às dimensões com maior frequência de itens avaliados destaquem-se as dimensões “Políticas e Planos de Carreira”, “Infraestrutura Física da UTFPR”, “Planejamento e Avaliação” e “Políticas de Atendimento ao Estudante”, provavelmente em função da facilidade de acesso da CPA a esses dados.



Figura 3 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 2
Fonte: Elaboração Própria.

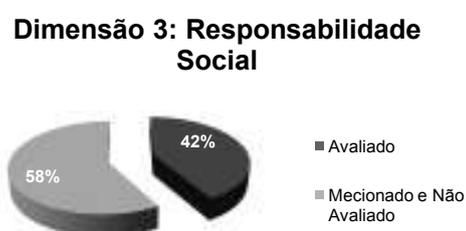


Figura 4 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 3
Fonte: Elaboração Própria.

**Dimensão 4:
Comunicação com a
Sociedade**



Figura 5 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 4
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5: Políticas e Planos de Carreira



Figura 6 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 5
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 6: Organização e Gestão da UTFPR



Figura 7 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 6
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 7: Infra-estrutura Física da UTFPR

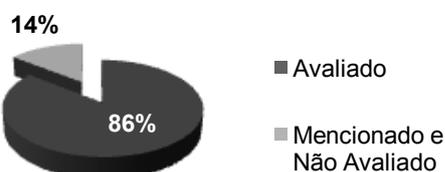


Figura 8 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 7
Fonte: Elaboração Própria.

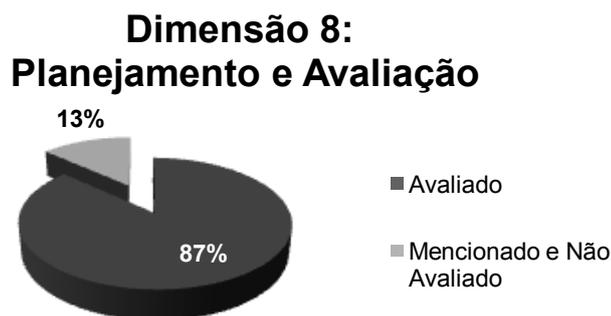


Figura 9 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 8
Fonte: Elaboração Própria.

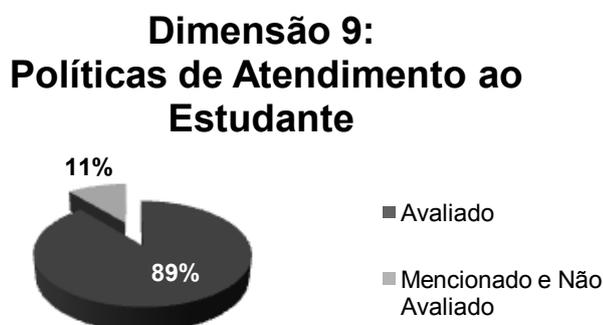


Figura 10 Comparação entre a frequência de itens avaliados e não avaliados na Dimensão 9
Fonte: Elaboração Própria.

As Figuras de 12 à 39 apresentam as dimensões analisadas a partir do Relatório de Autoavaliação de 2010 elaborado pela CPA da UTFPR, destacando-se distribuição de frequência dos itens avaliados entre as propriedades de cada uma das categorias de análise. Ressalta-se que as dimensões 2 e 6 não foram contempladas nesta análise pois, não apresentaram itens avaliados. A análise descritiva destes gráficos já foi apresentada neste mesmo capítulo, nas seções que apresentam a análise de dados para cada uma das dimensões.



Figura 11 Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

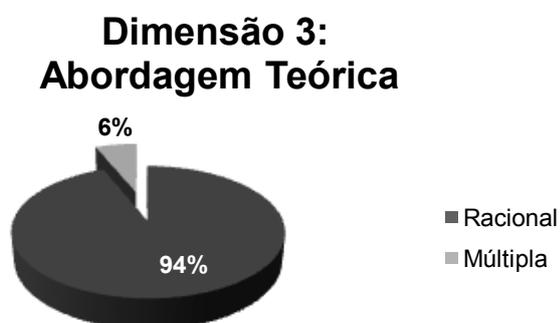


Figura 12 Frequência de distribuição do Abordagem Teórica da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

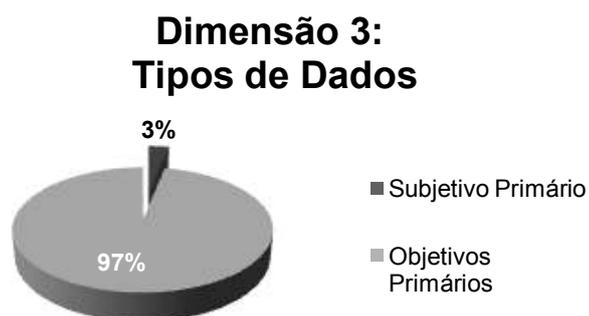


Figura 13 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

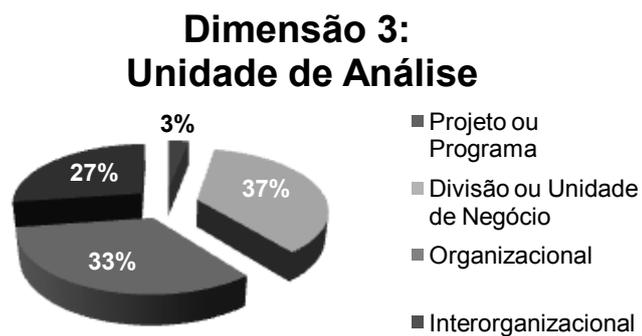


Figura 14 Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.



Figura 15 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 3, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.



Figura 16 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 4: Unidade de Análise

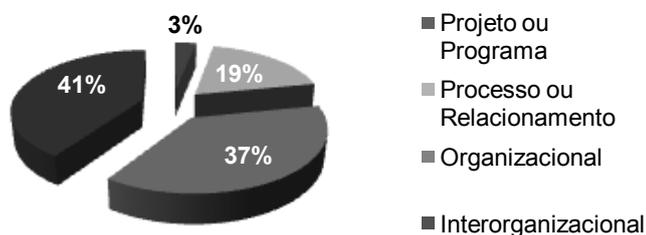


Figura 17 Frequência de distribuição Da Unidade de Análise da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 4: Perspectiva Temporal

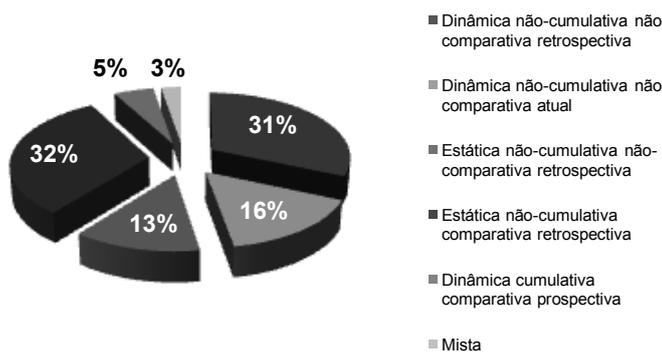


Figura 18 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 4, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5: Áreas de Resultados

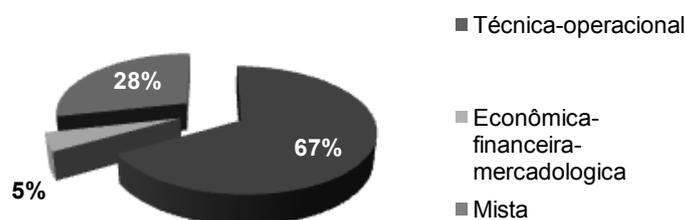


Figura 19 Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5: Abordagem Teórica

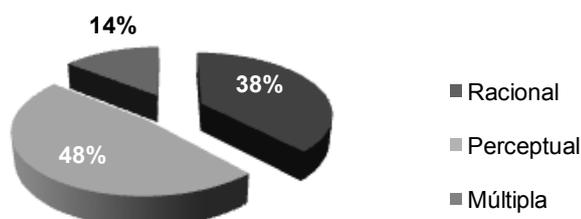


Figura 20 Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5: Tipos de Dados

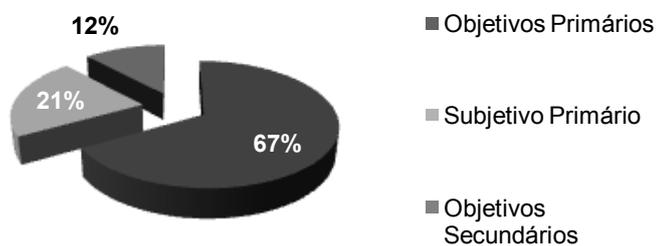


Figura 21 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5: Unidade de Análise

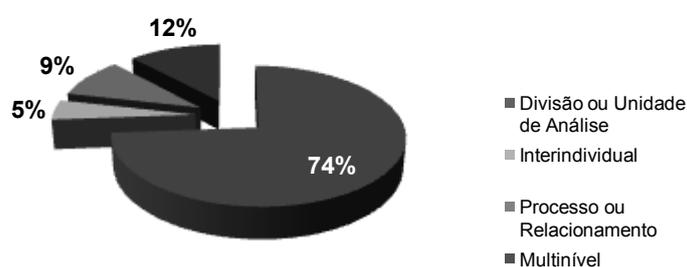


Figura 22 Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 5 Perspectiva Temporal

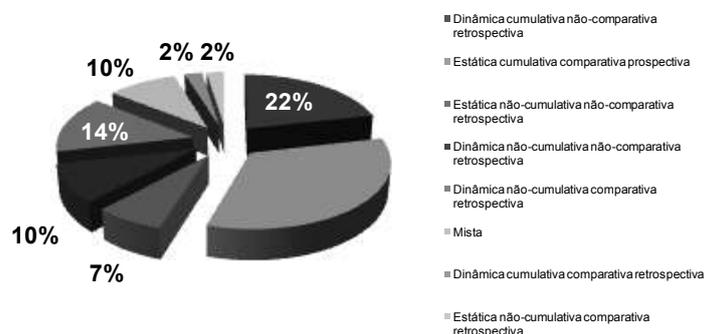


Figura 23 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal Dimensão 5, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 7: Áreas de Resultados

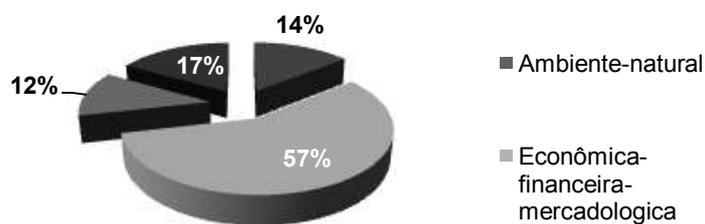


Figura 24 Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

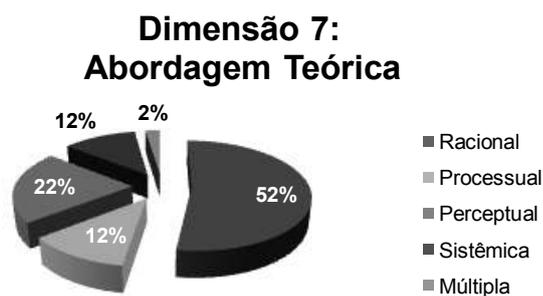


Figura 25 Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

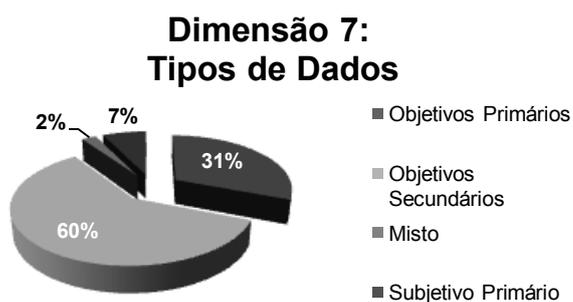


Figura 26 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

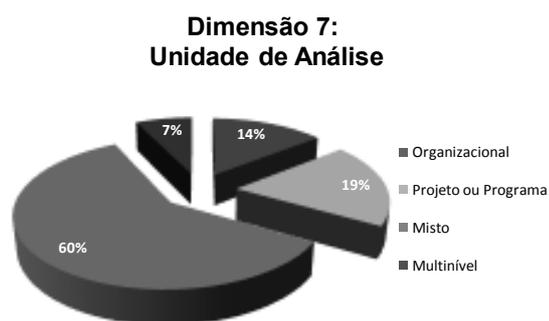


Figura 27 Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

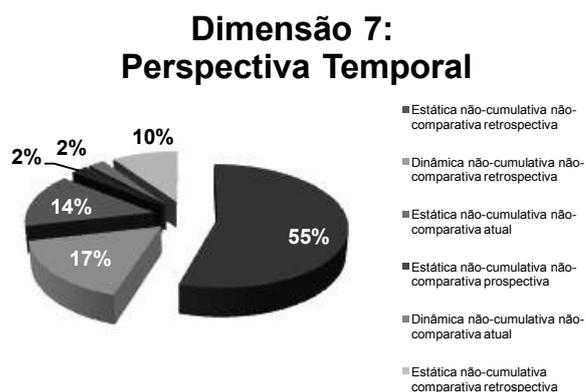


Figura 28 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 7, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 8: Áreas de Resultados

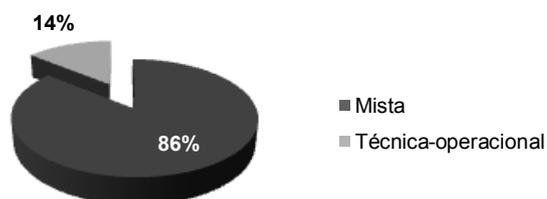


Figura 29 Frequência de distribuição das Áreas de Resultados da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 8: Abordagem Teórica

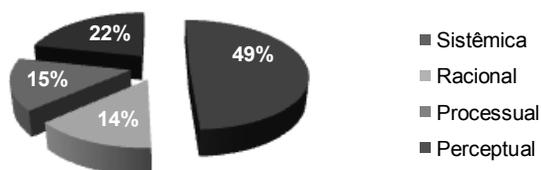


Figura 30 Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

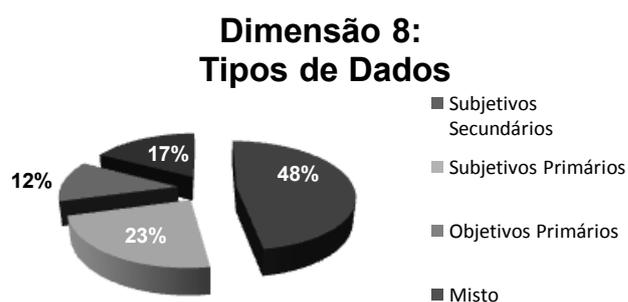


Figura 31 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

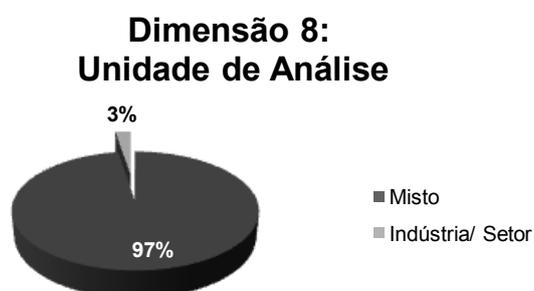


Figura 32 Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 8: Perspectiva Temporal

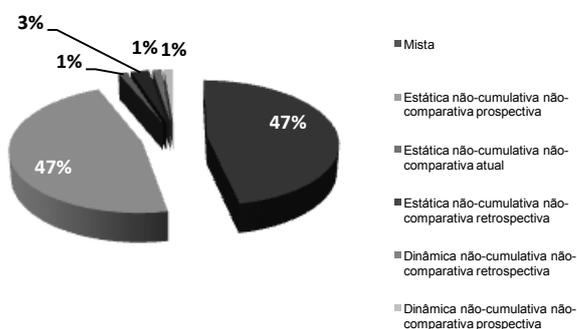


Figura 33 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 8, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 9: Áreas de Resultado

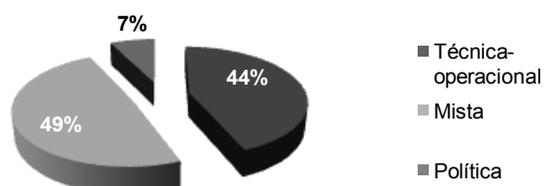


Figura 34 Frequência de distribuição das Áreas de Resultado da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.



Figura 35 Frequência de distribuição da Abordagem Teórica da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

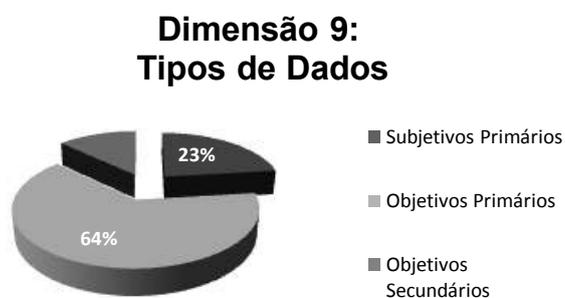


Figura 36 Frequência de distribuição dos Tipos de Dados da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 9: Unidade de Análise

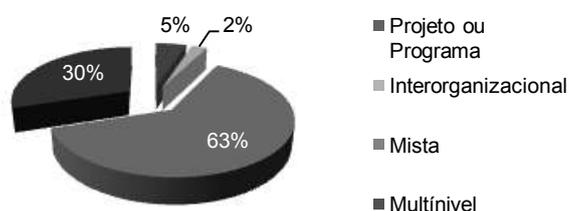


Figura 37 Frequência de distribuição da Unidade de Análise da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

Dimensão 9: Perspectiva Temporal



Figura 38 Frequência de distribuição da Perspectiva Temporal da Dimensão 9, de acordo com as categorias propostas no MMACD
Fonte: Elaboração Própria.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Partindo desta reflexão, Behring e Boschetti (2008) afirmam que “ [...] as atuais políticas tendem a apoiar-se no tripé: privatização, seleção e descentralização. Por essa razão o Estado transfere responsabilidades, [...] ficando como controlador e fiscalizador [...]”. Dessa forma, considera-se a figura do Estado Avaliador, com perfil competitivo e pautado pela lógica de mercado.

Diante do exposto, o crescente controle do Estado sobre o “produto acadêmico” revela uma fase perversa da avaliação e autoavaliação, uma vez que esse controle favorece que o Estado se desvencilhe dos processos, flexibilizando e liberando as condições de criação e expansão das instituições de educação superior. Paralelamente, *a posteriori*, estabelece a avaliação rígida sobre o produto final.

Essas questões associam-se à concepção da avaliação da educação superior no Brasil e cortam transversalmente os processos de autoavaliação propostos pelo SINAES, o que de fato remete-se a função social que a universidade vem assumindo diante as concepções e interpretações de mundo por diferentes entendimentos que também remete-se a avaliação e o papel que ela desempenha para a sociedade.

Vale destacar que a avaliação, desde sempre, se constituiu em um campo de pesquisas e estudos, ao qual se dedicam nomes respeitados. Contudo, o desafio de lidar com ela, em diferentes níveis, é o que move as pesquisas e o tipo de concepção e investimento das políticas públicas. Inicialmente o caráter quantitativo estruturou o campo e certamente mantém suas marcas, como as analisadas em sua pesquisa. Seria ingenuidade imaginar que estas marcas, muitas vezes predominantes, já estivessem liberadas da hegemonia da medição.

O esforço dos pesquisadores que se debruçam sobre esta temática tem sido realizado no sentido de tornar as Instituições Públicas de Ensino Superior mais autônomas, contudo, aproximá-la um campo de percepção qualitativa dos fenômenos sócio educativos, buscando outros métodos e modelos, outras

abordagens, outros critérios e que neste estudo há a ousadia de apresentar um modelo que supostamente possa dar conta das aspirações avaliativas.

Vale ressaltar que os estudos acerca das avaliações crescem em larga escala, como comprova-se no quadro teórico e em demais outros bancos de referências, contudo, as repercussões ainda deixam a desejar.

O próprio CONAES (BRASIL, 2012a), há quase dez anos, aponta que a autoavaliação tem como objetivos básicos gerar nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência indicadora de qualidades, problemas e desafios para o presente e futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização, no entanto, a própria CONAES vem sofrendo alterações.

Diante do exposto, vale retomar o Quadro 1 - Comparativo entre o PAIUB e ENC, de acordo com Gomes (2003, p.132) em que a mudança da própria interpretação da Avaliação apresenta-se como: “orientada para a instituição e centrada nos processos” (PAIUB) e “orientada para o sistema e centrada nos resultados” (ENC). O que se pode pressupor que até 1994 a visão era muito mais centrada em elementos que talvez pudessem apresentar um pouco mais da missão de uma instituição de um cunho um tanto mais qualitativo do que após 1995, em que se mensurava os resultados.

Por outro lado, no mesmo quadro citado anteriormente, no que consiste a Avaliação, o PAIUB já apresentava a Autoavaliação das IES como um dos elementos importantes em que se primava pela “qualidade do ensino, aos aspectos administrativos, entre outros”. No entanto não havia ainda uma Comissão Interna nas IFES para desempenhar tal função. A partir de 1995, com a constituição do ENC, a Avaliação passou a ser “centralizada e coordenada por agência Nacional (MEC, Inep, etc.)”, com uma “abordagem sobre indicadores de resultados e a performance dos estudantes por curso”, o que comprova que a Autonomia tão veiculada na academia encontra-se de forma subliminar nas ações e nos sistemas de regulação e controle.

Ao encontro dos pressupostos acima, coloca-se o MMACD com os pontos negativos e positivos de sua aplicação como um elemento a mais para se refletir acerca da Autoavaliação, o qual possa ser melhor desenvolvido, não só alcançar e/ou aproximar-se da complexidade existente neste campo para a obtenção de dados mais legítimos e mais próximos da realidade das IFES, mas como uma nova forma de se desenvolver a cultura de avaliação interna e que está realmente tenha como retorno o aprimoramento e a melhoria contínua das necessidades oriundas de seus próprios resultados e que de fato possa usufruir desta “Autonomia Universitária”, tão discutida e pouco possibilitada.

Embora a análise de conteúdo do Relatório de Autoavaliação Institucional seja um instrumento limitado em termos da avaliação da forma como todas as incumbências da CPA foram (ou não) realizadas, os resultados obtidos por esta pesquisa contribuem para demonstrar algumas das limitações do processo de autoavaliação, inferidos a partir dos resultados apresentados no relatório. Quanto aos resultados da análise realizada nesta investigação, destaquem-se os seguintes aspectos:

- (i) A simples menção da existência de determinada área de atuação ou atividade não permite a avaliação da abrangência semântica e formal da mensuração do desempenho, indicando a inexistência de qualquer tipo de avaliação. Ou seja, aspectos apenas mencionados no relatório não foram efetivamente avaliados e, portanto, não contribuem para atingir os propósitos para os quais a autoavaliação institucional foi originalmente proposta. Em particular, impedem que a avaliação seja utilizada para aperfeiçoar processos internos e para informar políticas públicas futuras. Embora nos casos em que há menção de maior detalhamento de determinadas ações em outros documentos da instituição, o documento relativo à autoavaliação fica incompleto em relação às dimensões não avaliadas.
- (ii) Comparando-se os itens que foram objeto de avaliação (ou seja, que apresentaram algum tipo de mensuração) e os itens não avaliados, pode-se pressupor – ainda que de forma superficial, considerando-se

que este não foi o propósito central desta pesquisa - que foram priorizados os aspectos ou atividades que já disponham de algum tipo de mensuração antes da realização dos trabalhos da CPA. Ou seja, fica a impressão de que não foram desenvolvidas atividades de avaliação especificamente direcionadas ao adequado desenvolvimento do documento de autoavaliação institucional. A ênfase nos resultados quantitativos é um indício desta constatação.

- (iii) A falta de avaliação qualitativa é um aspecto-chave demonstrado pela análise, o qual revela a impossibilidade de inferir, a partir dos dados apresentados, o grau de efetividade das ações sob o ponto de vista de múltiplos *stakeholders*. No caso da avaliação quantitativa, faltam dados a respeito do grau ou padrão de excelência esperado.
- (iv) São aspectos positivos do relatório: a priorização aos dados agregados (conforme solicitação do Sinaes) e a presença de múltiplos níveis de avaliação. Ou seja, são avaliados ao mesmo tempo projetos/programas, processos, divisões, organização, atividades interorganizacionais e até mesmo internacionais. Também pode-se destacar como aspecto positivo a presença – mesmo que pouco frequente – de dados comparativos com as avaliações anteriores. Ou seja, nesses casos é possível inferir o grau de mudança em relação a resultados anteriores.
- (v) Também é um aspecto positivo, inferido a partir da análise do relatório, a presença de múltiplas abordagens teóricas na avaliação dos resultados. Ou seja, avaliam-se as saídas (*outputs*), as entradas (*inputs*), os processos e, em casos de menor frequência, a percepção de algum dos *stakeholders*.

Quanto às considerações finais pertinentes a este trabalho, destaque-se que, considerando o processo de Avaliação desencadeado pelo SINAES a partir da Lei nº. 10861, de 14 de abril de 2004, que prima pela qualidade acadêmica, foco do presente estudo, esta não deve e não pode ser considerada de forma dissociada da responsabilidade social da educação superior, pois constitui-se de um juízo de valor

ao qual a sociedade pertencente anseia pelo seu cumprimento, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade para a qual o papel institucional acentua sua missão em torno das diversidades existentes de cada universidade.

Assim, é factível afirmar que para a nova produção do conhecimento aponta para uma nova forma de avaliar as instituições de ensino, na qual seja possível vislumbrar as relações entre os resultados da avaliação e o aperfeiçoamento das práticas educativas e políticas, consequentemente a utilização da mesma lógica para as instituições públicas.

Contudo, reportando-se a Santos (2002) e ao presente estudo há que revelar que as variáveis ditas “não educacionais” podem auxiliar para o avanço da avaliação, contudo não estão contempladas no modelo de avaliação proposto pelo SINAES, portanto, necessitam ser legitimadas. Percebe-se a contramão da avaliação interna que se a qualidade é uma das vertentes qual o valor que se dá para a “política de recrutamento” dos docentes e qual poderia ser a “matriz” utilizada que pudesse auxiliar, no futuro, na autoavaliação.

Dessa forma, a partir da análise de resultados é possível afirmar que existe a possibilidade de aplicação de um modelo multidimensional de avaliação de desempenho à avaliação do ensino superior no Brasil, desde que o compromisso público com a sociedade, com a qualidade da formação dos profissionais e com o desenvolvimento e disseminação do conhecimento científico permeiem as diretrizes e a metodologia utilizada para a avaliação das IFES.

Contudo, os atributos, propriedades e dimensões do conceito de desempenho utilizados no Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho podem agregar às CPAs uma nova forma de desenvolver as metodologias apontadas no parágrafo anterior; pois a própria identificação dos aspectos semânticos e formais da avaliação pode enriquecer o processo de construção e o desenvolvimento da avaliação.

Consequentemente, sugere-se o investimento em estudos futuros que possam elucidar a utilidade dos atributos e propriedades do modelo utilizado para presente pesquisa, as quais não foram plenamente testadas na presente pesquisa.

Por exemplo, há que se esclarecer a relação entre a natureza de cada uma das dimensões avaliativas propostas pelo SINAES e a composição “ideal” dos elementos semânticos e formais que devem compor a avaliação, pois a grande dificuldade parece estar associada ao fato de que a avaliação não pode ser compreendida como um fenômeno apenas na esfera da educação, porque abrange sociedade, Estado e a delimitação de políticas públicas, tradutoras de interpretações e interesses.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, N. de. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. Cad. CEDES, v. 29, n. 78, p. 257-269, 2009.
- BAGGI, C. A. S. e LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação. Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). Avaliação Institucional: Teoria e Experiências. 3ª ed. São Paulo. Cortez: 2005.
- BARBOSA, G. C.; FREIRE, F.S.; CRISÓSTOMO, V. L. Análise dos Indicadores de Gestão das IFES e o Desempenho Discente no ENADE, 2011.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, G. B. e ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação. Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.
- BARREYRO, G. B. De exames, *rankings* e mídia. Avaliação. Campinas, v. 13, n. 3. p. 863-868, nov./2008.
- BEHRING E. R. & BOSCHETTI I. (2008). *Política social: fundamentos e história*. 2 ed. São Paulo, Cortez.
- BRASIL 2012a. Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES): Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior, 2003.
- BRASIL, 2012b. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior, 2004.
- BRASIL, 2012c. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006.
- BRASIL 2012d. Avaliação externa das Instituições de Ensino Superior: diretrizes e instrumentos. Brasília CONAES, INEP, 2005.
- BRASIL, 2012e. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso feito em fev./2011.
- BRASIL, 2012f. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.cpa.ufscar.br/documentos/portariaministerial2051>. Acesso feito em fev./2011.

BRASIL, 2012g. Decreto Nº 2.026, de 10 de outubro 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm. Acesso feito em fev./2011.

CAMERON, K. S.; WHETTEN, D. A. Organizational effectiveness: a comparison of multiple models. San Diego: Academic Press, 1983.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. Avaliação, Campinas, v. 6, n. 4, p. 7-26, dez. 2001.

CONAES (2003). Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília, INEP.

CORREA, H. L. e HOURNEAUX JUNIOR, F. Sistemas de mensuração e avaliação de desempenho organizacional: estudo de casos no setor químico no Brasil. Rev. contab. finanç., v. 19, n. 48, p. 50-64, 2008.

CRESWELL, J. W. Research design: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

CUNHA L. A. O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr./2003.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rev. Bras. Educ., v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DESORDI, M. R. L. Avaliação institucional: o papel do gestor frente às interfaces da avaliação interna e externa. Revistas Estudos, ano 17, n. 24, jun./1999.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. L.; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, dez./2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, D. (Orgs.). Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. Avaliação. Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

FARACO, C. A. Avaliação e gestão universitária. Caderno 2: Avaliação na UFPR. Curitiba: APUFPR, 1991.

FEVORINI, F. B. A Avaliação do Desempenho Organizacional na Administração Pública. São Paulo: USP, 2010.

FLYNN, N. Public sector management. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

FONSECA, M. e OLIVEIRA, J. F. Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. Avaliação institucional: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

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

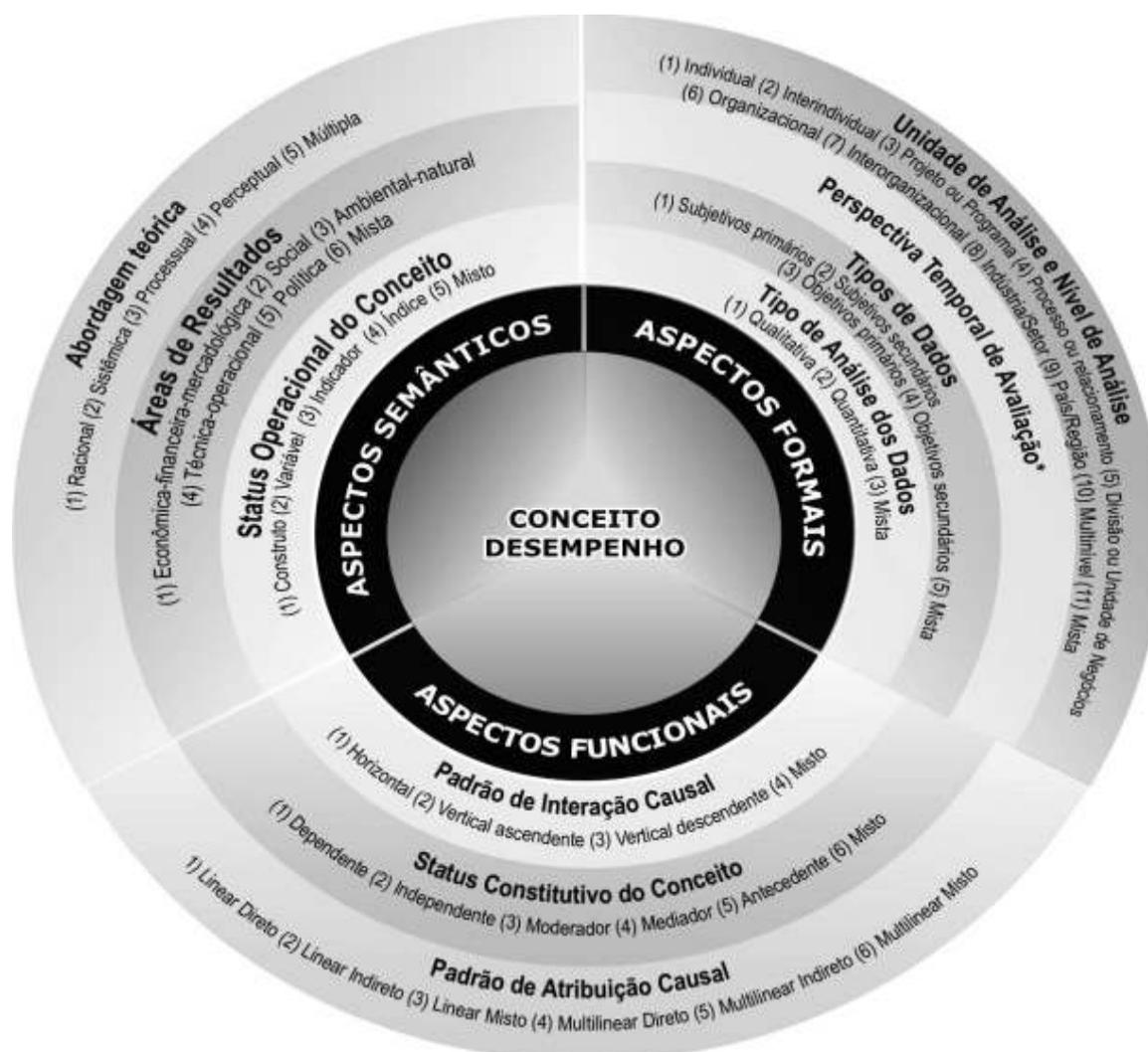
- GODOY, A. L. de. Indicadores de Desempenho Organizacional. Cedet, 2009. Disponível em: <http://www.cedet.com.br/index.php?/Tutoriais/Gestao-da-Qualidade/indicadores-de-desempenho-organizacional.html>. Acesso feito em mar./2011.
- GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 275-298, 2002.
- _____. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. Cad. Pesqui., n. 120, p. 129-149, 2003.
- JATAHY, P. J. C.; VIEIRA, M. M. F. Mudança organizacional, controle e desempenho: a experiência do banco central do Brasil com o combate à lavagem de dinheiro. O&S, v. 11, n. 31, p. 77-101, Set./Dez./2004.
- LANE, J. E. The public sector: concepts, models and approaches. London: Sage, 1993.
- LEITAO, T.; MORICONI, G.; ABRAO, M. e SILVA, D. Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. Rev. Bras. Educ., v. 15, n. 43, p. 21-44, 2010.
- LEITE, D. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARBACK NETO, G. Avaliação: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.
- MARCHELLI, P. S. External evaluation system of quality standards in higher education in Brazil: consideration about its indicators. Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, out./2007.
- MATITZ, Q. R. S. Aspectos semânticos, formais e funcionais do conceito desempenho em estudos organizacionais e estratégia: um modelo analítico. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.
- MATITZ, Q. R. S. e BULGACOV, S. O conceito desempenho em estudos organizacionais e estratégia: um modelo de análise multidimensional. Rev. adm. contemp., v. 15, n. 4, p. 580-607, 2011.
- MATITZ, Q. R. S. Resultados organizacionais e desempenho estratégico. In: BULGACOV *et al.* Estratégia no contexto brasileiro (no prelo), 2012.
- MORGAN, R.E.; STRONG, C. A. Business performance and dimensions of strategic orientation. Journal of Business Research, 56, p.163-176, 2003. ANPAD RJ setembro, 2010.
- NUNES, S. C.; FERRAZ, H. M. A reforma do ensino no e a inserção da noção de competências: um estudo empírico em instituições de educação superior. ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29. Brasília, 2005.
- PAULA, A. P. P. Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- REAL, G. C. M. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. Educ. Pesqui., v. 35, n. 3, p. 573-584, 2009.

- REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. F. R. e FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. Avaliação. Campinas, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010.
- RIBEIRO, J. L. L. S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. Avaliação. Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-71, 2011.
- ROJAS SORIANO, R. Manual de Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ROTHEN, J. C. & BARREYRO, G. B. (2006). "SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior". Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96, especial, out., PP. 955-977.
- SANDER, B. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. Avaliação institucional: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.
- SANTOS, H. R.; VIEIRA, F. O. O Papel da Avaliação de Desempenho na Administração Pública: o caso da secretaria municipal de planejamento e gestão de uma prefeitura fluminense. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- SANTOS, L. P. G. Uma contribuição à discussão sobre a avaliação de desempenho das instituições federais de ensino superior: uma abordagem da gestão econômica. Rev. contab. finanç., v. 13, n. 28, p. 86-99, 2002.
- SCHIMIDT, S. R.; KIEMELE, M. J.; BERDINE, R. J. Knowledge-based management. Colorado Springs: Air Academy Press & Associates, LLC, 1999.
- SILVA, A. L. e GOMES, A. M. Avaliação Institucional no Contexto do SINAES: A CPA em questão, 2011.
- SIMONS, R. Performance measurement and control systems for implementing strategy. Upper Saddle River: Prentice Hall, Inc., 2000.
- TAVARES, M. G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., v. 19, n. 71, p. 233-258, 2011.
- UTFPR 2012a. Relatório da CPA 2010. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao>> Acesso 15 de ago. de 2012.
- UTFPR 2012b. PTA 2010. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao>> Acesso 15 de ago. de 2012.
- VENTURINI, J. C. *et al.* Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). Rev. Adm. Pública, v. 44, n. 1, p. 31-53, 2010.
- UTFPR 2012c. CPA da UTPR. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao>> Acesso 15 de ago. de 2012.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educ. Soc., v. 31, n. 113, p. 1247-1269, 2010.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação. Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, 2009.

ANEXO A MODELO DE ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DO CONCEITO DE DESEMPENHO (MMCD)



* (1) Estática cumulativa não-comparativa prospectiva; (2) Estática cumulativa não-comparativa retrospectiva; (3) Estática não-cumulativa comparativa prospectiva; (4) Estática não-cumulativa comparativa retrospectiva; (5) Estática não-cumulativa não-comparativa prospectiva; (6) Estática não-cumulativa não-comparativa retrospectiva; (7) Estática não-cumulativa não-comparativa atual; (8) Estática cumulativa comparativa prospectiva; (9) Estática cumulativa comparativa retrospectiva; (10) Dinâmica cumulativa não-comparativa prospectiva; (11) Dinâmica cumulativa não-comparativa retrospectiva; (12) Dinâmica não-cumulativa comparativa prospectiva; (13) Dinâmica não-cumulativa comparativa retrospectiva; (14) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa prospectiva; (15) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa retrospectiva; (16) Dinâmica não-cumulativa não-comparativa atual; (17) Dinâmica cumulativa comparativa prospectiva; (18) Dinâmica cumulativa comparativa retrospectiva; (19) Mista: utilização de múltiplas perspectivas temporais.

Fonte: Matitz (2009).