

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE
AUTOAVALIAÇÃO DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PPGA/UFSM

Zulmar Belmonte Nascimento

Santa Maria, RS, Brasil

2011

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UFSM

por

Zulmar Belmonte Nascimento

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Sistemas, Estruturas e Pessoas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Zampieri Grohmann

**Santa Maria, RS, Brasil.
2011**

N244a Nascimento, Zulmar Belmonte
Avaliação institucional : a percepção dos docentes em relação ao processo de autoavaliação da UFSM / por Zulmar Belmonte Nascimento. – 2011.
192 f. ; il. ; 30 cm

Orientador: Marcia Zampiere Grohmann
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração, RS, 2011

1. Avaliação institucional 2. Autoavaliação institucional 3. SINAES
4. Ensino superior I. Grohmann, Marcia Zampieri II. Título.

CDU 378.4

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Administração**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM
RELAÇÃO AO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UFSM**

elaborada por
Zulmar Belmonte Nascimento

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcia Zampieri Grohmann, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, Dr^a. (UFSM)

Glades Tereza Felix, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 31 agosto de 2011.

Agradecimentos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por guiar meus passos diante das dificuldades e me proporcionar a oportunidade de concluir esse trabalho.

À minha esposa Rosi, que me incentivou a iniciar essa jornada.

À Prof^a. Vânia Estivaleta, com quem eu tive meu primeiro contato com o mestrado, como aluno especial, e me motivou a buscar esse desafio.

À minha orientadora, Prof^a. Marcia Grohmann, que me deu o suporte necessário em todos os momentos desse trabalho.

Ao Prof. Mauri Löbler, pelas contribuições na banca de qualificação e pelos questionamentos acerca do método científico. À Prof^a. Lúcia Madruga, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa. Ao Prof. Breno Pereira, pelos questionamentos e reflexões acerca do conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria, por compartilharem seus conhecimentos e propor questionamentos e reflexões. E aos servidores da secretaria do curso, pela prontidão no atendimento.

À Prof^a. Glades Felix, por aceitar participar da minha banca de defesa e pelas contribuições.

Aos docentes e técnico administrativos da UFSM que aceitaram participar desse estudo como sujeitos.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos que compartilhamos juntos.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio proporcionado em meus momentos de ausência.

À minha mãe e ao meu pai (in memoriam), pelos valores que me ensinaram.

Aos meus filhos, Monique, Vinicius, Melissa e Arthur, pela compreensão dos momentos que nos privamos de estar juntos.

Aos irmãos, amigos e todas as demais pessoas aqui não citadas que, direta ou indiretamente, colaboraram de alguma forma.

É preciso ter um caos dentro de si
para dar à luz uma estrela cintilante.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UFSM

AUTOR: ZULMAR BELMONTE NASCIMENTO

ORIENTADORA: MARCIA ZAMPIERI GROHMANN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de agosto de 2011.

Os estudos acerca da avaliação institucional no Brasil ocorrem desde os anos 80, mas tem se intensificado a partir dos anos 90. Neste período, as diferentes políticas educacionais implantaram vários programas com a finalidade de controlar e avaliar o ensino superior. Cada governo procurou com isso melhorar a qualidade do ensino e dessa forma justificar seus gastos nesta área, e ao mesmo tempo fornecer profissionais mais qualificados ao mercado. Nesse contexto o presente estudo procura continuar a busca de conhecimento acerca da AutoAvaliação Institucional (AAI) com base nas questões: “como os docentes da UFSM percebem o processo de AAI da Instituição?” e “pela percepção dos docentes, as mudanças ocorridas no processo de AAI da UFSM, na última década, trouxeram melhorias?”. Os objetivos traçados foram (a) conhecer o processo de criação e transformação da AAI da UFSM, (b) avaliar a satisfação dos docentes quanto a AAI da UFSM, (c) comparar a satisfação dos docentes com a AAI nos estudos de 2001 e 2011 e (d) conhecer os principais fatores facilitadores e dificultadores envolvidos na AAI. A metodologia utilizada no trabalho foi uma pesquisa descritiva, onde foram aplicados dois questionários. O primeiro verificou o nível de satisfação dos docentes com o processo de AAI, em uma amostra de 217 docentes. O segundo foi respondido por 27 integrantes da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação e identificou os fatores que mais interferem na AAI. Os dados obtidos foram analisados com o apoio do software SPSS, para realizar a estatística descritiva e comparar as médias com o Teste t e ANOVA. Os principais resultados encontrados indicam que os docentes da UFSM percebem o processo de AAI entre regular e bom, mas o processo de comunicação precisa ser melhorado. E comparando os estudos de 2001 com o de 2011, foi observado que, dos 45 itens pesquisados, 49% mantiveram o mesmo nível de satisfação, 4% melhoraram e 47% apresentam uma satisfação menor. Quanto aos principais fatores que podem dificultar o processo de AAI, são (i) a descrença na tratativa dos resultados, (ii) a falta de tradição na AAI e (iii) a reação às mudanças. E os principais fatores que podem facilitar o processo de AAI são (i) a consciência da importância da avaliação, (ii) a definição clara dos objetivos da avaliação e (iii) a confiança no processo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Autoavaliação Institucional. SINAES. Ensino superior.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

INSTITUTIONAL EVALUATION: THE PERCEPTION OF TEACHERS IN RELATION TO THE PROCESS AUTO EVALUATION OF UFSM

AUTHOR: ZULMAR BELMONTE NASCIMENTO

ADVISER: MARCIA ZAMPIERI GROHMANN

Date and Place of Defense: Santa Maria, August 31, 2011.

Researches about institutional evaluation occur in Brazil since the 80s, but has intensified from the 90 years. During this period, the different educational policies implemented several programs to monitor and evaluate higher education. Each government searched with this improve the quality of teaching and thus justify their spending in this area, while providing more qualified professionals to the market. In this context the present research intends to continue the search for knowledge about the institutional auto evaluation (AAI) based on the questions: "how the Federal University of Santa Maria (UFSM) teachers perceive the AAI process of the Institution?" And "in the perception of teachers, changes in the AAI process of UFSM in the last decade, have brought improvements?". The planned objectives were (a) know the process of creation and transformation of the AAI of the UFSM, (b) assess the satisfaction of teachers with the AAI of the UFSM, (c) to compare teachers' satisfaction with the AAI in 2001 and 2011 researches and (d) know the main factors to facilitate or hamper involved in AAI. The methodology used in this research was a descriptive study, which were administered two questionnaires. The first checked the level of teachers' satisfaction with the process of AAI in a sample of 217 teachers. The second was answered by 27 members of the evaluation committee and identified the factors that main interfere with the AAI. Data obtained were analyzed with the help of SPSS software to perform descriptive statistics and compare the means with t test and ANOVA. The main results show that teachers perceive the AAI process of the UFSM between regular and good, but the communication process needs to be improved. And comparing the researches conducted in 2001 and 2011, it was noted that the 45 items surveyed, 49% maintained the same level of satisfaction, improved 4% and 47% have a lower satisfaction. In relation to the main factors that can hamper the process of AAI are (i) disbelief in order to treat the results, (ii) the lack of tradition in the AAI and (iii) the reaction to changes. And the main factors that can facilitate the process of AAI are (i) awareness of the importance of evaluation, (ii) clearly define the objectives of the evaluation and (iii) confidence in the evaluation process.

Keywords: Institutional Evaluation. Institutional Auto Evaluation. SINAES. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da AAI	55
Figura 2 – Desenho da pesquisa.....	71
Figura 3 – Dimensões temáticas da pesquisa	92
Figura 4 – Distribuição da amostra por gênero	93
Figura 5 – Comparativo das frequências na dimensão metodologia	149
Figura 6 – Comparativo das frequências na dimensão estratégia.....	150
Figura 7 – Comparativo das frequências na dimensão comunicação	151
Figura 8 – Comparativo das frequências na dimensão liderança.....	151
Figura 9 – Comparativo frequências na dimensão participação e comprometimento	152
Figura 10 – Comparativo das frequências na dimensão ações desenvolvidas	152
Figura 11 – Comparativo das frequências na dimensão resultados	153
Figura 12 – Comparativo das frequências na dimensão perspectivas futuras	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas abordados nas publicações.....	33
Quadro 2 – Autores por tema pesquisado.....	35
Quadro 3 – Critérios de comparabilidade entre as concepções de educação.....	40
Quadro 4 – O paradigma de avaliação emancipatória de Saul	44
Quadro 5 – Modelos de avaliação sintetizados por Saul.....	46
Quadro 6 – Modelos de avaliação propostos por House.....	48
Quadro 7 – Indicadores qualitativos do SINAES	67
Quadro 8 – A AAI da UFSM ao longo do tempo.....	88
Quadro 9 – Dimensões mais afetadas pelo perfil do respondente	144
Quadro 10 – Nível de desconhecimento das dimensões	147
Quadro 11 – Diferenças na percepção do processo de AAI ao longo do tempo	164
Quadro 12 – Comparativo dos fatores que podem dificultar o processo de AAI	175
Quadro 13 – Comparativo dos fatores que podem facilitar o processo de AAI	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra por titulação	93
Tabela 2 – Distribuição da amostra por centro de ensino	94
Tabela 3 – Tempo de serviço na UFSM.....	95
Tabela 4 – Conhecimento sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM	96
Tabela 5 – Estatísticas descritivas sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM ..	98
Tabela 6 – Influência da titulação na percepção da metodologia utilizada na AAI ..	100
Tabela 7 – Influência do centro de lotação na percepção da metodologia utilizada na AAI.....	102
Tabela 8 – Conhecimento sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM	104
Tabela 9 – Estatísticas descritivas sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM...	105
Tabela 10 – Influência da realização da AAI na percepção da estratégia utilizada na AAI	108
Tabela 11 – Influência da titulação na percepção da estratégia utilizada na AAI....	109
Tabela 12 – Conhecimento sobre o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM	110
Tabela 13 – Estatísticas descritivas sobre o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM.....	111
Tabela 14 – Influência da titulação na percepção do processo de comunicação utilizado na AAI.....	113
Tabela 15 – Influência do tempo de serviço na percepção do processo de comunicação utilizado na AAI.....	114
Tabela 16 – Conhecimento sobre a liderança exercida na AAI da UFSM.....	115
Tabela 17 – Estatísticas descritivas sobre a liderança exercida na AAI da UFSM..	116
Tabela 18 – Influência da titulação na percepção da liderança exercida na AAI.....	117
Tabela 19 – Influência do centro de lotação na percepção da liderança exercida na AAI	117
Tabela 20 – Influência do tempo de serviço na percepção da liderança exercida na AAI.....	118
Tabela 21 – Conhecimento sobre a participação e o comprometimento com a AAI da UFSM	120
Tabela 22 – Estatísticas descritivas sobre participação e comprometimento com a AAI da UFSM.....	121
Tabela 23 – Influência do envolvimento com a AAI na percepção da participação e comprometimento com a AAI	123
Tabela 24 – Influência do tempo de serviço na percepção da participação e comprometimento com a AAI	124
Tabela 25 – Conhecimento sobre as ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM.....	126
Tabela 26 – Estatísticas descritivas sobre ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM.....	127
Tabela 27 – Influência do exercício de chefia na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI.....	128
Tabela 28 – Influência do envolvimento com a AAI na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI	129
Tabela 29 – Influência da realização da AAI na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI.....	129

Tabela 30 – Influência da titulação na percepção das ações desenvolvidas na implantação/ consolidação da AAI.....	130
Tabela 31 – Influência do tempo de serviço na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI.....	131
Tabela 32 – Influência do centro de ensino na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI.....	133
Tabela 33 – Conhecimento sobre os resultados da AAI da UFSM	134
Tabela 34 – Estatísticas descritivas sobre resultados da AAI da UFSM	135
Tabela 35 – Influência da titulação na percepção dos resultados da AAI	135
Tabela 36 – Influência do centro de lotação na percepção dos resultados da AAI ..	136
Tabela 37 – Conhecimento sobre as perspectivas futuras da AAI da UFSM.....	137
Tabela 38 – Estatísticas descritivas sobre perspectivas futuras da AAI da UFSM..	139
Tabela 39 – Influência da realização da AAI na percepção das perspectivas futuras da AAI.....	140
Tabela 40 – Influência da titulação na percepção das perspectivas futuras da AAI	141
Tabela 41 – Influência do tempo de serviço na percepção das perspectivas futuras da AAI.....	141
Tabela 42 – Influência do centro de lotação na percepção das perspectivas futuras da AAI.....	142
Tabela 43 – Percepção da metodologia ao longo do tempo	154
Tabela 44 – Percepção da estratégia ao longo do tempo	155
Tabela 45 – Percepção do processo de comunicação ao longo do tempo	157
Tabela 46 – Percepção da liderança ao longo do tempo	158
Tabela 47 – Percepção da participação e comprometimento ao longo do tempo ...	159
Tabela 48 – Percepção das ações desenvolvidas ao longo do tempo.....	160
Tabela 49 – Percepção dos resultados ao longo do tempo.....	161
Tabela 50 – Percepção das perspectivas futuras ao longo do tempo	162
Tabela 51 – Mudanças na percepção do processo de AAI ao longo do tempo.....	165
Tabela 52 – Distribuição da amostra	167
Tabela 53 – Fatores que podem dificultar o processo de AAI	169
Tabela 54 – Fatores que podem facilitar o processo de AAI	170
Tabela 55 – Influência do gênero na interferência dos fatores.....	172
Tabela 56 – Influência da categoria na interferência dos fatores	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI – AutoAvaliação Institucional
ABC – Associação Brasileira de Ciências
ABE – Associação Brasileira de Educação
ACE – Análise das Condições de Ensino
ACO – Avaliação das Condições de Oferta
ANOVA - Analysis of Variance (Análise de variância)
AP – Avaliação Participativa
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPLAI – Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CSA – Comissões Setoriais de Avaliação
ENC - Exame Nacional de Cursos
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GERES - Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GPE - Grau de Participação Estudantil
HUSM – Hospital Universitário de Santa Maria
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente
MEC - Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI – plano de desenvolvimento institucional
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TSG - Taxa de Sucesso na Graduação
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFES - Universidade Federal de Santa Maria
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	193
ANEXO A – Avaliação Institucional na UFSM	194
ANEXO B – Fatores que linterferem na Avaliação Institucional na UFSM	197
ANEXO C – Frequências do estudo de 2001	199
ANEXO D – Extratificação da amostra e retorno de questionários	200

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problematização	19
1.2 Objetivos da Pesquisa	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Justificativa	22
1.4 Estrutura do Trabalho	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 O Ensino Superior Brasileiro	25
2.2 A Avaliação Institucional no Brasil	28
2.3 Modelos e Concepções de Avaliação Institucional	37
2.3.1 Concepções de Avaliação.....	37
2.3.2 Modelos de Avaliação.....	41
2.4 AutoAvaliação Institucional	54
2.4.1 Etapas da autoavaliação institucional.....	55
2.4.1.1 Preparação.....	55
2.4.1.2 Desenvolvimento.....	56
2.4.1.3 Consolidação.....	57
2.4.2 Dimensões da autoavaliação institucional.....	58
2.4.2.1 A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI).....	59
2.4.2.2 A política para o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação.....	59
2.4.2.3 A responsabilidade social da instituição.....	60
2.4.2.4 A comunicação com a sociedade.....	60
2.4.2.5 As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo.....	61
2.4.2.6 Organização e gestão da instituição.....	61
2.4.2.7 Infra-estrutura física.....	62
2.4.2.8 Planejamento e avaliação.....	62
2.4.2.9 Políticas de atendimento aos estudantes.....	62
2.4.2.10 Sustentabilidade financeira.....	62
2.4.3 Indicadores de desempenho da autoavaliação institucional.....	63
3 MÉTODO	69
3.1 Desenho da Pesquisa	70
3.2 Procedimentos da Fase Satisfação Docente	72
3.2.1 População e amostra.....	72
3.2.2 Coleta de Dados.....	74
3.2.3 Análise dos Dados.....	76
3.3 Procedimentos da Fase Fatores	78
3.3.1 População e amostra.....	78
3.3.2 Coleta de Dados.....	79
3.3.3 Análise dos Dados.....	80
4 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFSM	81
5 RESULTADOS	91
5.1 Percepção sobre a autoavaliação da UFSM	91
5.1.1 Perfil dos Respondentes.....	92
5.1.2 Metodologia utilizada na autoavaliação da UFSM.....	96

5.1.3 Estratégia utilizada na autoavaliação institucional.....	103
5.1.4 Processo de comunicação utilizado na autoavaliação institucional.....	109
5.1.5 Liderança exercida na autoavaliação institucional.....	115
5.1.6 Participação e comprometimento com a autoavaliação institucional.....	119
5.1.7 Ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM	125
5.1.8 Resultados da autoavaliação institucional da UFSM.....	133
5.1.9 Perspectivas futuras da autoavaliação institucional da UFSM	137
5.2 Mudanças na percepção sobre a autoavaliação da UFSM	149
5.3 Fatores que dificultam ou facilitam a autoavaliação da UFSM.....	166
5.3.1 Perfil dos respondentes.....	167
5.3.2 Fatores que interferem dificultando o processo de AAI	168
5.3.3 Fatores que interferem facilitando o processo de AAI	170
5.3.4 Influência do perfil respondente nos fatores que interferem no processo de AAI	172
5.3.4 Comparativo entre os estudos de 2001 e 2011	174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior, no Brasil, começou a sofrer reformas nos anos 80, para atender a demanda crescente por profissionais habilitados a satisfazer as necessidades do mercado em busca de desenvolvimento. Com o crescimento da globalização passou a ser necessário que o governo buscasse meios de proporcionar um aumento da qualidade da mão-de-obra formada e controlar o retorno dos investimentos realizados em educação. A globalização dos mercados trouxe junto a globalização da educação e a internacionalização do conhecimento, o que necessitava que os padrões de educação fossem melhorados (SINAES, 2004).

Fazia-se necessário avaliar a qualidade do serviço prestado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com a intenção de traçar metas de expansão e investimentos na educação superior. Essa necessidade proporcionou o surgimento do primeiro programa que procurava avaliar o impacto da reforma universitária. Em 1983, surgiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), no qual foram desenvolvidos questionários para serem respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes. E por meio de estudos específicos, buscou apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade (SINAES, 2004).

Com a mudança de governo, em 1985, e a chegada da Nova República, a Comissão de Alto Nível do Ministério da Educação (MEC) sugeriu uma proposta de avaliação da Educação Superior com o nome de Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). De acordo com o SINAES (2004, p. 19), o GERES:

utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

Em 1993 a Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, publicada pelo MEC, cria a Comissão Nacional de Avaliação que, para estabelecer diretrizes e proporcionar a

implantação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras, cria o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), que seria o primeiro programa de avaliação institucional das IES no Brasil. Segundo Zainko (2008, p. 829):

Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente.

Com a mudança de governo em 1995, o PAIUB deixa de atender aos objetivos do MEC, enquanto instrumento de coordenação e controle do sistema de ensino superior. Com o foco do Governo em diminuir seu papel no provimento do ensino superior era necessário um instrumento que contemplasse essa prática sem perder o controle último do sistema. Pela Lei 9.131/1995 é estabelecido o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou popularmente conhecido como Provão e que fruto de uma bem articulada campanha de marketing caiu no gosto da população (ZAINKO, 2008).

Com o fim do Governo Fernando Henrique Cardoso e início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, novamente ocorrem mudanças nas políticas de educação superior, e o sistema de avaliação do ensino superior é uma delas. Neste contexto, o MEC implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), utilizando metodologias diferentes das do antigo sistema.

O SINAES tem por finalidade 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 instituições de educação superior, 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. (PORTARIA MEC n. 2.051/04, art. 1º).

A avaliação institucional é um tema pesquisado desde os primeiros programas implantados pelos governos para medir e controlar o desempenho das instituições. As pesquisas em avaliação institucional, de aprendizagem, de programas ou de sistemas vem ocorrendo de forma pontuada no Brasil nos últimos vinte e seis anos. Apesar de intensificar-se nos anos 90, em geral caracterizou-se

por ser ainda fragmentária. Embora devemos reconhecer que alguns esforços já estão sendo feitos na direção do enfrentamento desta situação, há uma clara lacuna de estudos sobre o tema (GONÇALVES FILHO, 2003).

1.1 Problematização

Estando de um lado o governo e os organismos internacionais exercendo seu papel de controle da qualidade do ensino superior, praticado no Brasil, e de outro, educadores e pesquisadores da área da avaliação, que buscam pesquisar e implantar formas de crescimento da qualidade por meio da participação da comunidade acadêmica, as universidades têm a possibilidade de aproveitar uma exigência legal para se conhecerem melhor e se anteciparem ao governo na busca da qualidade. Por meio da avaliação institucional as IES podem estimular a participação da comunidade acadêmica na identificação de deficiências e na busca de alternativas que promovam a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão.

Como dito anteriormente, os estudos acerca da avaliação institucional no Brasil ocorrem desde os anos 80, mas tem se intensificado a partir dos anos 90. Neste período, as diferentes políticas educacionais implantaram vários programas com a finalidade de controlar e avaliar o ensino superior. Cada governo procurou com isso melhorar a qualidade do ensino e dessa forma justificar seus gastos nesta área, e ao mesmo tempo fornecer profissionais mais qualificados ao mercado.

Os modelos de avaliação trazidos de países desenvolvidos têm como principais conceitos eficiência, competitividade, performatividade. E as metas prioritárias são controlar, hierarquizar, comparar, ranquear. Tudo isso com pretensa neutralidade e objetividade, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (DIAS SOBRINHO, 2008).

Neste cenário de rápidas transformações, onde as demandas que recaem sobre o ensino superior dificilmente serão satisfeitas, a educação, por ser um fenômeno humano e social, é remetida a contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes

grupos sociais (DIAS SOBRINHO, 2010). De acordo com Dias Sobrinho, na atualidade,

a Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13-14).

Essas diferentes demandas exigidas e as diferentes ofertas de cada IES contribuem para que cada instituição tenha um formato organizacional próprio, em sua concepção de formação, na sua ideologia e valores, nas suas relações com a sociedade. Isso reforça a idéia de que as IES devem ser avaliadas, dentro de suas especificidades, não com o objetivo de se efetuarem comparações entre instituições, mas com o objetivo de identificar suas deficiências e com isso programar suas ações futuras com a intenção de melhorar seu desempenho. Ou seja, a avaliação é um importante fator para o desenvolvimento do planejamento da instituição.

Diversos autores têm pesquisado as mudanças no ensino superior e seus efeitos; as diferentes abordagens dos programas de governo; o impacto dessas mudanças nas IES, entre outros. Um desses estudos foi o realizado por Morales (2001), em que o autor buscou examinar os fatores que, na percepção dos docentes, interferem no processo de AutoAvaliação¹ Institucional (AAI) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo foi realizado em um período que vigorou até 2003, no qual as instituições eram avaliadas pelo governo por meio do ENC, paralelamente a uma avaliação interna realizada pelas IES, nos moldes do PAIUB. Com a implantação do SINAES, em 2004, aconteceram várias mudanças na forma de avaliação do ensino superior, inclusive com uma maior participação, no início, de especialistas da área da educação. Essas mudanças serão apresentadas ao longo do referencial teórico do presente estudo.

¹ A palavra AutoAvaliação Institucional (AAI) foi escrita dessa maneira para frisar a abreviatura utilizada nesse estudo e diferenciá-la da palavra Avaliação Institucional (AI).

Diante disso, torna-se importante verificar se as mudanças ocorridas, na forma de avaliar as IES pelo governo e no processo interno de AAI da UFSM, entre o estudo de Morales (2001) e o momento atual, geraram melhorias na AutoAvaliação Institucional, pois mesmo cada IES tendo sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), cujo objetivo é desenvolver e implementar o processo de AAI, a participação da comunidade universitária no processo normalmente é baixa, e na última AAI apenas 18% dos aptos a responder o questionário participaram. Nesse sentido, como o professor tem um papel importante na condução do processo de criação e transferência do conhecimento, surgem as seguintes questões deste estudo:

“Como os docentes da UFSM percebem o processo de AutoAvaliação Institucional aplicado na Instituição? Pela percepção dos docentes, as mudanças ocorridas no processo de AutoAvaliação Institucional da UFSM, ao longo da última década, geraram melhorias?”

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar como os docentes da UFSM percebem o processo de AutoAvaliação Institucional utilizado atualmente na Instituição.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Avaliar a satisfação dos docentes quanto à AutoAvaliação Institucional da UFSM;
- ✓ Verificar a influência do perfil do respondente na percepção do processo de AutoAvaliação Institucional da UFSM;
- ✓ Comparar a satisfação dos docentes em 2001 com a satisfação atual, com relação ao processo AutoAvaliação Institucional da UFSM;

- ✓ Conhecer os principais fatores (facilitadores ou dificultadores) envolvidos na AutoAvaliação Institucional da UFSM, na percepção dos integrantes da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação.

1.3 Justificativa

A avaliação tem um papel importante no processo das IES, seja na melhoria do processo institucional ou na manutenção da autorização expedida pelo governo para funcionar. A cada período de tempo estipulado em lei, o governo realiza uma avaliação na IES, nos cursos e programas, com a intenção de proporcionar a acreditação destes. Segundo Dias Sobrinho (2008), acreditar é um ato praticado através de um controle legal-burocrático-formal da qualidade, para certificar que uma instituição, um curso ou um programa tem qualidade. Segundo o autor, essa acreditação tem como principais objetivos:

certificar que uma instituição/curso/programa cumpriu as exigências predeterminadas por alguma agência externa; identificar as “boas práticas” e os cursos/instituições de boa reputação (útil para potenciais estudantes e empregadores); ajudar a criar normas e critérios para os processos de aceitação e transferência de créditos; facilitar a mobilidade estudantil e os intercâmbios de pesquisadores; oferecer informações para orientar a distribuição de fundos públicos e o investimento de fundos privados; contribuir para o auto-conhecimento e melhora institucionais (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 2).

Atingir esse patamar traz benefícios à instituição, seja ela pública ou privada. Mas para que isso aconteça de uma forma mais natural, é importante que a IES utilize a autoavaliação institucional para se conhecer e que aplique os resultados no planejamento de suas ações para o futuro, na busca de uma melhor qualidade e de sua autonomia.

Enquanto as IES não se anteciparem ao governo na melhora da gestão, a autonomia universitária tende a se deslocar das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2008).

Apesar de os modelos de avaliação institucional, adotados no Brasil, serem em parte baseados em modelos internacionais, é importante que se incentive as pesquisas em torno do tema “avaliação institucional”, para que gerem conhecimentos locais e que atendam a necessidades sócio-econômicas locais. Dias

Sobrinho (2008) argumenta que devido ao predomínio da economia global, esses círculos hegemônicos, a partir dos países centrais, consideram necessário que em toda parte a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos e homologáveis. Nesse contexto, a antecipação das IES em se autoavaliar qualitativamente pode gerar condições de melhoria para que quando ela for avaliada quantitativamente, ela atenda as expectativas dos órgãos de controle e gestão do Governo.

Dessa forma se justifica o presente estudo, pois procura continuar o processo de conhecimento acerca da AutoAvaliação Institucional, componente da Avaliação Institucional, que é um importante instrumento para o aperfeiçoamento da gestão institucional e da suporte a gestão pública que cuida para que a qualidade da educação seja condizente com os objetivos esperados com relação a geração e transmissão do saber. Outro sim, a análise comparativa entre as duas épocas que o estudo vai abordar, busca mostrar o impacto dos modelos distintos de AutoAvaliação Institucional nos resultados percebidos pelos docentes, ou seja, se as mudanças no processo de AAI proporcionaram mudanças em sua percepção. Espera-se, também, que os resultados obtidos contribuam com pesquisas futuras acerca do tema proposto, bem como para dar suporte aos gestores na compreensão da importância de se elaborar uma AutoAvaliação Institucional que produza um autoconhecimento da instituição com subsídios suficientes para formular políticas que desenvolvam a instituição e melhorem a qualidade da educação.

1.4 Estrutura do Trabalho

Com o objetivo de facilitar a compreensão do desenvolvimento do presente estudo, a seguir apresenta-se sua estrutura.

O Capítulo 1 é composto pela introdução, onde o tema do estudo é contextualizado, problematizado; são definidos os objetivos geral e específicos; e é apresentada a justificativa. O Capítulo 2 envolve a revisão bibliográfica necessária para fundamentar o referido estudo, estando composta por (1) uma abordagem à evolução do ensino superior no Brasil, (2) os processos de avaliação institucional implementados no Brasil, (3) os modelos e concepções de avaliação institucional e

(4) a AutoAvaliação Institucional. No Capítulo 3 é feita a descrição do método de pesquisa utilizado neste estudo, que é composto por uma abordagem quantitativa, onde são abordados a população e amostra, a coleta de dados e a análise dos dados. O Capítulo 4 apresenta o histórico da AutoAvaliação Institucional na UFSM. O Capítulo 5 apresenta os resultados do estudo, iniciando pelo (1) perfil dos respondentes, e na seqüência a (2) percepção sobre a AAI da UFSM, as (3) mudanças na percepção sobre a AAI da UFSM e os (4) fatores que interferem na AAI da UFSM. O Capítulo 6 apresenta as considerações finais, resgatando o problema de pesquisa, os objetivos e as respostas a esses, e ainda mostra as limitações da pesquisa e as sugestões de pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo tem o objetivo de verificar como os docentes percebem o processo de autoavaliação institucional utilizado atualmente na UFSM, e verificar quais os principais fatores que interferem na autoavaliação institucional, na visão da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação. Para isso se faz necessário estruturar um referencial teórico composto pelos seguintes temas: (1) O Ensino Superior Brasileiro; (2) A Avaliação Institucional no Brasil; (3) Modelos e Concepções de Avaliação Institucional; e (4) AutoAvaliação Institucional, pois esses são os componentes base do conhecimento necessário para a compreensão da avaliação institucional da educação superior.

2.1 O Ensino Superior Brasileiro

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, iniciaram-se as mudanças na cultura e na política colonial. Com essa mudança no cenário, devido ao início do período do Império no Brasil, houve a necessidade de buscar o desenvolvimento para o país.

No decorrer de todo o período de colonização, principalmente após a vinda da família Real para o Brasil, o que se pode observar é uma grande preocupação em se desenvolver um modelo de ensino superior no Brasil, caracterizado pelo favorecimento a uma pequena parcela da população, atendendo apenas a elite (“os filhos da aristocracia”) e visando basicamente à formação do “Doutor”, como era chamado quem se formava em Direito ou Medicina (COSTA, 2009).

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil eram escolas superiores, estatais e religiosas e foram criadas em meados do século XIX. Na época havia uma grande resistência à criação da universidade brasileira. Após a Independência esse modelo foi dividido em ensino estatal e ensino particular.

Desse modo, esse nível de instrução nasce no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender os filhos da aristocracia, que não podiam ir estudar no Velho

Mundo devido ao bloqueio pela esquadra napoleônica. (SOUZA, 1991, p. 11, apud COSTA, 2009).

Progressivamente, foram implantadas a Academia da Marinha, a Academia do Exército, a Escola de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Os indivíduos que cursavam essas IES tinham como objetivo a diplomação e a conseqüente ascensão social, pelo direito de assumir postos privilegiados de trabalho (MARTINS, 1996). Em 1827 foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas, em São Paulo e Olinda. Entre 1891 e 1910 foram criadas 27 escolas superiores, e algumas posteriormente, viraram universidade. Com a Reforma Rivadavia, em 1911, que se baseava em teses positivistas, foi assegurada às escolas superiores, autonomia e liberdade de ensino. Em 1915, as escolas voltaram a ser controladas novamente, na Reforma Carlos Maximiliano. Como reflexo de reformas constantes, as instituições sofreram um atraso administrativo, não permitindo que elas se desenvolvessem de maneira eficiente devido à gestão com métodos tradicionais.

Todas as tentativas de implantação de instituições universitárias, entre 1843 e 1920, fracassaram, e em 1920 foi concretizada a criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, passando sucessivamente à Universidade do Brasil e Universidade Federal do Rio de Janeiro. É a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal. (FÁVERO, 2006 apud COSTA, 2009). Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Brasileira de Ciências (ABC), cujo objetivo era conscientizar educadores, público e autoridades quanto aos problemas inerentes à educação nesse período, tentando buscar soluções mais adequadas e discutindo questões como concepções de universidade, funções das instituições universitárias e autonomia e modelo de universidade ideal (FÁVERO, 2006 apud COSTA, 2009).

A partir de 1930 inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade. É nesses termos que se fundam as Universidades de Minas Gerais – reorganizada em 1933 – e a Universidade de São Paulo, que em 1934, já expressa uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades. (LUCKESI, 1991).

Fundada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) promoveu uma inovação na concepção estrutural e funcional das faculdades pré-existentes e passou a ser um divisor de águas (PILETTI e PILETTI, 1990). Contudo, a criação da

USP deu-se do mesmo modo das demais universidades existentes no país, ou seja, a partir da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes pré-existentes (MENDONÇA, 2000; EVANGELISTA, 2001).

Em 1935, cria-se a Universidade do Distrito Federal (UDF) a partir da integração das Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. A UDF trazia consigo a proposta de desenvolvimento integrado de pesquisa, ensino e extensão, de acordo com as novas diretrizes propostas pelas novas leis vigentes. A UDF era até então a mais inovadora e desafiadora universidade criada, pois estava pautada sobre princípios norteadores que se mostravam como modelos para o funcionamento de uma universidade ideal (COSTA, 2009). Não obstante, a criação da UDF perduraria até o ano de 1939 quando foi institucionalizada a Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União, e criada através da incorporação dos cursos da UDF, o que culminou na sua desativação e conseqüente extinção (FÁVERO, 2006).

No período de 1940 a 1970, foram criadas universidades federais em quase todos os estados brasileiros, e o Rio Grande do Sul e Minas Gerais, tiveram a criação de uma segunda universidade, marcando com isso o início da descentralização do ensino superior, através de sua regionalização.

Entretanto, o período entre os anos de 1920 a 1968 compreende os anos mais críticos para a história da universidade no território nacional, período ao longo do qual houve a efetiva implantação das instituições no Brasil e durante o qual assumiram a configuração que permanece até os dias atuais (MENDONÇA, 2000).

Na era Vargas, os processos de institucionalização universitária e do ensino superior no país buscavam promover uma autonomia universitária, tanto interna como externa. A expansão das instituições universitárias no território nacional acontecia em uma velocidade extraordinária, acompanhando o ritmo de desenvolvimento do país, provocado pelo processo de industrialização, preocupado, entretanto, prioritariamente com a formação profissional com ênfase para a pesquisa e a produção de conhecimentos (COSTA, 2009). Foi nesse período que começaram a surgir grandes pesquisadores (FÁVERO, 2006).

As mudanças culturais que vinham ocorrendo no ambiente da educação, provocadas principalmente pelos movimentos estudantis, entre os anos 50 e 64, foram fortemente reprimidos pelo golpe militar de 1964. Os militares procuravam conter a todo custo os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora

das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos através de intervenções violentas por parte dos militares dentro dos campi universitários, tentando silenciar alunos e professores (COSTA, 2009).

Entretanto, os movimentos estudantis mostravam-se fortes e destemidos da repressão militar. De acordo com Sanfelice (2007), no início do ano de 1968 a mobilização estudantil era generalizada, caracterizada por intensos debates dentro e fora das universidades, e exigia do governo a adoção de novas medidas que buscassem sanar os problemas educacionais mais sobressalentes. Manifestações essas que ganharam força e respaldo após a implementação da Reforma Universitária de 1968, que propôs a universidade na sua forma mais ideal de organização do ensino superior, alicerçado no tripé ensino, pesquisa e extensão, e enfatizando a indissolubilidade entre os três pilares. (COSTA, 2009, p. 249).

E, partir dos anos 70, por causa das políticas educacionais implantadas no Brasil, o que se verifica é um alastramento do ensino superior pelo país, visto a grande concentração populacional urbana, o avanço do capitalismo e a exigência de melhor qualificação profissional. No entanto, a perda da qualidade do ensino foi notável. A grande busca por cursos superiores permitiu a expansão da iniciativa privada no ensino superior, o que se tornou uma característica marcante do período (COSTA, 2009).

2.2 A Avaliação Institucional no Brasil

As primeiras publicações sobre Avaliação Institucional demonstravam uma preocupação com uma forma de controlar a qualidade da educação superior, sobretudo com a qualidade do serviço oferecido pelas IES. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados (SINAES, 2004). Neste contexto, a Avaliação Institucional na educação superior brasileira teve sua primeira proposta apresentada em 1983, com o PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

O Paru elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características

do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade (SINAES, 2004, p. 18).

Essa primeira proposta analisou a gestão e a produção/disseminação de conhecimento por meio da coleta e análise de dados sobre as instituições utilizando questionários respondidos por estudantes, professores e administradores. Um dos objetivos do PARU era garantir a qualidade dos cursos de graduação, uma vez que, na década de 1970, houve uma grande expansão de instituições, cursos e alunos nesse nível de ensino (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

Em 1985, com o final da ditadura militar e o início da democracia no Brasil, com a Nova República, o Governo José Sarney, por meio do MEC, instituiu o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (GERES). Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais (SINAES, 2004). Os resultados de seus trabalhos foram apresentados no documento intitulado “Uma Nova Política para a Educação Brasileira” (AUGUSTO e BALZAN, 2007), e tiveram impacto na distribuição de recursos públicos para as instituições, em que as instituições melhor avaliadas receberiam mais recursos. Era uma forma de controlar a qualidade das IES públicas ou privadas. A intenção era incentivar as instituições a oferecerem padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

Mas a questão da Avaliação Institucional começou a ser debatida com maior intensidade no meio acadêmico, político e social, a partir de 1990.

Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo como alicerce a ampla discussão entre as classes representantes, promovendo a democracia e a participação. Sua realização se dava por meio da adesão voluntária das universidades. Para o PAIUB a autoavaliação era a etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa (SINAES, 2004). A partir dele foi estabelecida uma nova forma de envolvimento com o conhecimento e a formação, e através do diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade, foram fixadas novas metas a atingir.

O PAIUB colaborou para legitimizar a cultura da avaliação nas IES, bem como dinamizou os processos das universidades. Provavelmente este fato tenha ocorrido devido a não obrigatoriedade de sua execução e da ampla participação, quando de

seu desenvolvimento. Mesmo com uma adesão significativa das instituições, a falta de apoio do MEC a esse programa fez com que ele se transformasse em um processo apenas interno, o que com o tempo foi perdendo sua força motivadora da avaliação. Com seu caráter democrático e participativo, o Paiub vigorou oficialmente até 2003 (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

O PAIUB começou a perder força em 1995, quando o MEC, no Governo Fernando Henrique Cardoso, implementou o Exame Nacional de Cursos (ENC), que era uma prova aplicada aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Por esse motivo ficou conhecido como “Provão”, um instrumento que teve ampla divulgação pela mídia e que procurava avaliar e classificar as IES num ranking, através da medida de sua qualidade. Essa avaliação era feita pelo questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (SINAES, 2004). Essa avaliação estimulava a concorrência entre as instituições, principalmente entre as privadas.

Cabe destacar que, enquanto no Paiub a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O Paiub tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos (SINAES, 2004, p. 20).

Ele não era um sistema de Avaliação Institucional, mas sim, um instrumento pontual e estático, uma vez que era uma “prova” aplicada aos alunos concluintes dos cursos de graduação previamente selecionados e que buscava medir o desempenho desses alunos, e seu objetivo era atender a interesses neoliberais (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

Uma comissão de especialistas de várias áreas da comunidade acadêmica, nomeada pelo MEC, ficou encarregada de operar o instrumento de avaliação, que era regulado por um amplo aparato normativo. A função principal desta comissão era dar sustentação ao instrumento avaliativo desenvolvido pelo MEC.

A presença simultânea do PAIUB e do ENC que apresentavam concepções, ideologias, valores e interesses conflitantes, sinalizava a influência que o país estava sofrendo de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que fomentava uma política fiscalizadora, em atendimento aos interesses de países centrais (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

No discurso oficial, o Provão era apresentado como um dos instrumentos na avaliação das IES, mas, na realidade, ele era um instrumento quase exclusivo, tanto que o resultado desse exame era amplamente divulgado, o que não acontecia com o resultado das outras avaliações. (ROTHEN e SCHULZ , 2007 apud AUGUSTO e BALZAN, 2007).

O ENC foi mantido pelo MEC até 2003, primeiro ano do mandato do Governo Lula. Neste ano, o MEC instituiu uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), presidida pelo professor José Dias Sobrinho, cujo objetivo era analisar, subsidiar, recomendar, propor critérios e estratégias para reformular os processos e políticas de avaliação da Educação Superior e, ainda, elaborar uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios que eram utilizados (CONAES, 2004).

Em 27 de agosto de 2003, a CEA, apresentou um relatório final intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior” ao Ministro da Educação (SINAES, 2004). O SINAES foi implantado em 2004 e está em vigência até os dias atuais. Este sistema concebe a avaliação como um instrumento de política educacional com o objetivo de desenvolver e manter a qualidade do Ensino Superior. O SINAES é composto por três elementos principais que são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema avalia todos os aspectos que estão relacionados com o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos discentes, a gestão institucional, o corpo docente, as instalações, entre outros (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

A avaliação realizada pelo SINAES é sistêmica, pois, aborda diversas dimensões da instituição, cruzando os dados entre si, para se chegar a uma avaliação do todo. Além de que propicia tanto o caráter regulatório exercido pelo governo, quanto o caráter emancipatório almejado pelas IES's.

Pode-se afirmar que o SINAES, como política de Estado que tem caráter de regulação e emancipação, é um sistema misto que possui tanto as características de avaliação emancipatória, preservadas do documento da CEA e que são muito similares aos princípios do PAIUB, possibilitando que

as instituições participem do processo avaliativo da instituição, quanto às características da avaliação regulatória, que podem ser percebidas na própria Lei que o criou, na medida em que há o controle no credenciamento e credenciamento dos cursos, por exemplo (AUGUSTO e BALZAN, 2007, p. 602).

No entanto, cabe enfatizar as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória; a outra mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória (SINAES, 2004).

Como pode ser visto, a avaliação das instituições de ensino é um tema bastante emergente na educação, desde os anos 70, devido às reformas realizadas pelos governos, com a intenção de buscar um melhor desempenho das instituições. E com todas essas mudanças que aconteceram ao longo desses anos, principalmente pelas trocas de governo, as pesquisas sobre esse tema acompanharam todas essas mudanças. Com a intenção de identificar os estudos realizados sobre avaliação institucional na atualidade, alguns artigos recentes foram analisados. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos temas abordados nos trabalhos analisados, divididos por ano e autor.

Com o avanço da informática na educação, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como forma de proporcionar a participação da comunidade universitária é o que enfoca o trabalho de Leite (2007). Já em Moreira (2008), a preocupação é em como avaliar a qualidade e a relevância dos cursos de formação de recursos humanos altamente qualificados (Mestres e Doutores) e do conhecimento produzido durante esse processo de formação. Sendo que a qualidade é algo que se busca atingir nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão.

Em Barreyro (2008 b) a preocupação é com os dois novos índices atribuídos pelo SINAES para avaliar o ensino superior, o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC), e que possibilitam criar um ranking entre as instituições. Este tipo de índice preocupa tanto os pesquisadores quanto os dirigentes de IES, pois, a partir de condições específicas de cada instituição, elas podem ser escalonadas pelo mesmo critério.

Autor	Ano	Temas
Leite	2007	Avaliação Participativa; Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)
Augusto e Balzan	2007	Comissão Própria de Avaliação (CPA); Auto-avaliação
Brotti e Lapa	2007	Avaliação de Desempenho Escolar; eficiência; eficácia; efetividade; relevância
Davok	2007	Qualidade; eficiência; eficácia; efetividade; relevância
Almeida	2007	Avaliação Participativa
Almeida et al.	2007	Análise de componentes principais; auto-avaliação
Bertolin	2007	Avaliação; sistema de indicadores; desenvolvimento; qualidade
Moreira	2008	Avaliação; pós-graduação; qualidade
Leite	2008	SINAES; ranking; valorização; auto-análise
Zainko	2008	Análise histórica avaliação
Sguissardi	2008	Regulação; controle; cultura de avaliação
Barreyro (b)	2008	Índice Geral de Cursos (IGC); Conceito Preliminar de Curso (CPC); ranking
Alberto e Balzan	2008	Projeto Pedagógico Institucional (PPI); participação
Dias Sobrinho	2008	Qualidade; avaliação; acreditação
Dias Sobrinho e Brito	2008	Análise histórica de evolução da educação
Barreyro (a)	2008	Provão; SINAES; história da avaliação no Brasil
Schlickmann	2008	Avaliação institucional; modelos avaliativos;
Sordi e Ludke	2009	Avaliação; aprendizagem; formação
Zandavalli	2009	Antecedentes avaliação; SINAES; regulação
Bittencourt	2009	Índice Geral de Cursos (IGC); SINAES; marketing IES
Bertolin (b)	2009	Análise histórica; qualidade; mercantilização; desenvolvimento
Polidori	2009	Análise histórica; desenvolvimento; SINAES; emancipação
Peixoto	2009	Avaliação institucional; limites; perspectivas; CPAs
Bertolin (a)	2009	Qualidade na educação

Quadro 1 – Temas abordados nas publicações.

Sguissardi (2008) procura explicar a aparente contradição do Governo que empunhou a bandeira da expansão e fortalecimento da educação superior estatal pública, frente à regulação e ao controle do sistema, exercidos por ele. Segundo esse mesmo autor, a regulação e o controle exercidos pelo governo dificultam a

criação de uma cultura de avaliação nas instituições. De acordo com Sguissardi (2008, p. 862):

...pode-se concluir que a relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional é problemática sob múltiplos aspectos que decorrem: da natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); da concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem privado/mercantil); do *modelo* de expansão da educação superior (predominantemente pela via do estatal público ou do privado/mercantil); da natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado); finalmente, da questionável conciliação entre regulação e controle estatal e avaliação que privilegie a cultura de avaliação e auto-avaliação institucional.

O Quadro 2 mostra os autores divididos por tema abordado, onde no tema avaliação e auto-avaliação foram considerados como se tratando do mesmo tema. Augusto e Balzan (2007), Almeida et al. (2007), Bertolin (2007), Moreira (2008), Dias Sobrinho (2008), Sordi e Ludke (2009), Peixoto (2009) e Schlickmann (2008) abordam de forma mais profunda a questão da avaliação institucional, seja ela externa ou interna.

A qualidade do ensino superior é abordada pelos autores Davok (2007), Bertolin (2007), Moreira (2008), Dias Sobrinho (2008), Bertolin(2009-a) e Bertolin(2009-b). Desde que começaram as discussões acerca da avaliação das IES, o que se busca é melhorar a qualidade do serviço prestado, e muitas vezes essa qualidade fica em segundo plano devido às políticas adotadas pelos governos, em detrimento de fatores quantitativos que buscam apenas controlar.

A avaliação institucional é um tema recente no Brasil e os primeiros estudos começaram a ser realizados no anos 70. Para uma compreensão melhor de como evoluiu no Brasil esta prática, se faz necessário analisar a história da avaliação institucional no Brasil. Os trabalhos de Zainko (2008), Dias Sobrinho e Brito (2008), Barreyro (2008-a), Zandavalli (2009), Bertolin(2009) e Polidori (2009) têm essa proposta, o que facilita muito o entendimento para trabalhos futuros.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior é o sistema adotado pelo governo atual para realizar a avaliação das IES, e por isso tem sido um objeto de análise por parte dos pesquisadores, e que têm gerado muitos debates acerca do impacto da atual política de avaliação, através da implantação e execução de seus subsistemas.

Tema	Autores
Avaliação e auto-avaliação	Augusto e Balzan (2007), Almeida et al. (2007), Bertolin (2007), Moreira (2008), Dias Sobrinho (2008), Sordi e Ludke (2009), Peixoto (2009), Schlickmann (2008)
Qualidade	Davok (2007), Bertolin (2007), Moreira (2008), Dias Sobrinho (2008), Bertolin(2009-a), Bertolin(2009-b)
Análise histórica avaliação	Zainko (2008), Dias Sobrinho e Brito (2008), Barreyro (2008-a), Zandavalli (2009), Bertolin(2009), Polidori (2009)
SINAES	Leite (2008), Barreyro (2008-a), Zandavalli (2009), Bittencourt (2009), Polidori (2009)
Desenvolvimento	Bertolin (2007), Bertolin(2009), Polidori (2009)
Avaliação Participativa	Leite (2007), Almeida (2007)
Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Augusto e Balzan (2007), Peixoto (2009)
Eficiência; eficácia; efetividade; relevância	Brotti e Lapa (2007), Davok (2007)
Regulação; controle	Sguissardi (2008), Zandavalli (2009)
Índice Geral de Cursos (IGC)	Barreyro (2008-b), Bittencourt (2009)
Ranking	Leite (2008), Barreyro (2008-b)
Avaliação de Desempenho Escolar	Brotti e Lapa (2007)
Análise de componentes principais	Almeida et al. (2007),
Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)	Leite (2007)
Sistema de indicadores	Bertolin (2007)
Pós-graduação	Moreira (2008)
Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	Alberto e Balzan (2008)
Acreditação	Dias Sobrinho (2008)
Provão	Barreyro (2008-a)
Modelos avaliativos	Schlickmann (2008)
Cultura de avaliação	Sguissardi (2008)
Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Barreyro (2008-b)
Participação	Alberto e Balzan (2008)
Valorização	Leite (2008)
Auto-análise	Leite (2008)
Aprendizagem	Sordi e Ludke (2009)
Marketing IES	Bittencourt (2009)
Mercantilização	Bertolin(2009)
Emancipação	Polidori (2009)
Limites; perspectivas	Peixoto (2009)
Formação	Sordi e Ludke (2009)

Quadro 2 – Autores por tema pesquisado

Leite (2008), Barreyro (2008-a), Zandavalli (2009), Bittencourt (2009) e Polidori (2009) analisam em seus trabalhos o SINAES com o intuito de gerar novos conhecimentos para debater até onde esse sistema trás benefícios para melhorar a educação. Conforme Barreyro (2008-a), alguns estudos sobre o SINAES mostram a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo. Com isso a necessidade de pesquisar as alterações que o SINAES vem sofrendo.

O desenvolvimento da educação superior é abordado por Bertolin (2007), Bertolin(2009) e Polidori (2009), pois se faz necessário verificar se as políticas implementadas pelo governo propiciam o desenvolvimento da educação, o que é uma meta dos governos, para criar condições de desenvolvimento econômico e social. A importância do desenvolvimento da educação é apontada por Bertolin (2009), quando diz que a função primeira da educação superior é contribuir com o desenvolvimento sociocultural e o crescimento econômico do país.

A Avaliação Participativa (AP) é tratada por Leite (2007) e Almeida (2007), onde se compreende que a participação e a integração que ensejam o alargamento de espaços concretos em que o pensar e o refletir sobre uma prática “em vigília constante” visam à aprendizagem cidadã (ALMEIDA, 2007). Augusto e Balzan (2007), Peixoto (2009) analisam a composição e o papel das CPAs frente ao desafio da autoavaliação, como processo antecipatório que proporciona o autoconhecimento da instituição com fins de gerar políticas que a façam se desenvolver na busca de processos educativos e emancipatórios.

Também são abordados os temas eficiência; eficácia; efetividade; relevância por Brotti e Lapa (2007), Davok (2007); regulação e controle por Sguissardi (2008) e Zandavalli (2009); Índice Geral de Cursos (IGC) por Barreyro (2008-b) e Bittencourt (2009); e ranking por Leite (2008) e Barreyro (2008-b). A discussão desses temas procura comparar as políticas adotadas na avaliação com práticas de mercado, que visam a concorrência, sem se preocupar necessariamente com a qualidade.

Outro tema importante que cabe destacar é a acreditação, abordado por Dias Sobrinho (2008), onde a preocupação é se o resultado da avaliação de uma IES, pelos métodos atualmente utilizados, pode realmente certificar a qualidade ou não de uma instituição. Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 2):

Acreditar é praticar um ato legal certificando que uma instituição, um curso, um programa tem qualidade; portanto, seus efeitos são legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado. Seu principal objetivo consiste em um controle legal-burocrático-formal da qualidade. Esse

processo de garantia de qualidade culmina em um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados por uma instituição, curso ou programa, com base em critérios e padrões externa e previamente estabelecidos.

Como pode ser visto, a avaliação institucional é um processo dinâmico em constante mudança, e por sua complexidade, tem um vasto campo de fatores a serem estudados. Mas mesmo tendo diversos pesquisadores envolvidos com o tema, ainda há poucos modelos propostos. Neste sentido, na seção seguinte serão apresentados alguns modelos de avaliação institucional.

2.3 Modelos e Concepções de Avaliação Institucional

Esta seção apresenta concepções de avaliação institucional, na visão de alguns autores e também modelos propostos por autores para a avaliação institucional.

2.3.1 Concepções de Avaliação

A palavra avaliação pode ser concebida em vários sentidos e a avaliação institucional também não tem uma definição única, sofrendo pequenas variações. Diversos autores apresentam conceitos bem distintos quando se referem ao termo avaliação. Para alguns é uma etapa para julgar a qualidade; para outros a avaliação precede uma tomada de decisão e está presente no cotidiano; para outros esta associada à medição do desempenho em alguma atividade; para outros deve ser uma análise quantitativa que possibilite classificar; e outros entendem que deve ser uma análise qualitativa na busca por melhorias, entre outras abordagens.

Para Belloni (2000) apud Rodrigues (2003), é necessário esclarecer que a avaliação pode ser tanto de natureza educacional quanto institucional. Na educacional se avalia a aprendizagem ou o desempenho escolar, e os currículos, enquanto que na avaliação institucional se avaliam instituições ou políticas.

A avaliação educacional concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; é, também, avaliação educacional aquela que se destina a análise de currículos ou programas de ensino de um curso, de um nível ou modalidade de ensino, ou ainda de atividades de qualificação profissional, inclusive de curta duração.

A avaliação institucional tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. A avaliação de instituições educacionais refere-se a análise do desempenho global da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELLONI, 2000, p.40, apud RODRIGUES, 2003).

Cada autor, de acordo com sua metodologia de trabalho, objetivo ou marco teórico de referência, atribui uma definição distinta de avaliação (RODRIGUES, 2003). Essas definições vão depender do contexto que se quer avaliar, pois, como dito anteriormente, a avaliação se apresenta em diversas situações. Com relação a avaliação institucional, seu conceito também é concebido de diversas formas, de acordo com a abordagem de cada autor.

Para Belloni (2000) a avaliação institucional é um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social. Para Schlickmann, Melo e Alperstedt, (2008), avaliação institucional é um modo de afirmar valores a partir de um processo preestabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja; um processo de conhecimento e autoconhecimento que promove a comparabilidade das dimensões analisadas.

Schlickmann, Melo e Alperstedt, (2008) trazem outras definições:

- Meyer (1993) conceitua a avaliação como um instrumento de gestão que tem por objetivo medir os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.
- Voos (2004, p. 29) a define como “uma atividade organizadora, sistemática e orientadora da reflexão das ações de uma instituição de ensino, como também, uma opção política de (re)significação e (re)conceitualização de suas práticas.”
- Firme (1991, p. 442) a concebe como “um processo pelo qual avaliadores e interessados, juntos e em colaboração, criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema”.

Para Stake (1967) e Guba e Lincoln (1981) apud Rodrigues (2003), a avaliação é uma atividade que compreende tanto a descrição quanto o juízo crítico, em que este último baseia-se em critérios que normalmente são determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais dos indivíduos ou entidades que financiam a avaliação (NEVO, 199, p.22 apud RODRIGUES, 2003). Segundo a autora, esses critérios, na concepção de Scriven apud Requeña (1995), constituem um processo que requer três fases:

- a) Desenvolvimento de critérios de mérito justificáveis que especifiquem o que tem que fazer ou como tem que funcionar um programa para ser rotulado como bom;
- b) Para cada critério há que se especificar normas de funcionamento que indiquem níveis ou graus de mérito;
- c) A avaliação é simplesmente o recolhimento de informações sobre o comportamento destes critérios para estimar se têm alcançado ou não os padrões prefixados de funcionamento;

Este trabalho conjunto envolve revisões, adaptações, modificações, entre outros aspectos, possibilitando assim uma contínua construção de valores. De acordo com Neiva (1989), por ser um processo contínuo, os efeitos da avaliação institucional são sentidos a médio e longo prazo.

Ristoff (1999), ao discutir os princípios que nortearam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado no ano de 1993, atenta para o fato de que as IES não possuem uma uniformidade em relação aos conceitos utilizados no âmbito das instituições. Essa realidade faz com que o conceito de avaliação institucional tenha uma série de variações.

Alguns autores fazem uma análise da avaliação da educação sob a ótica de mercado, onde o que se busca é a eficiência, a produtividade e o controle legal-burocrático. Com relação a isso, Dias Sobrinho (2005), utiliza duas concepções de educação para abordar o tema: a educação como bem público e a educação como produto regido sob a lógica da economia de mercado. Na concepção onde a educação é vista como bem público, o autor entende que a avaliação é um processo que busca mais que uma simples análise quantitativa de dados, uma análise crítica que agrega a análise qualitativa no contexto da discussão. São levadas em conta a complexidade e as contradições do contexto que envolve a instituição. Já na

concepção em que a educação é regida sob a lógica da economia de mercado, as análises quantitativas de dados recebem um enfoque maior no processo de avaliação, por possibilitarem a criação de meios para comparar as instituições avaliadas. Esta comparação de certa forma é subjetiva, visto que as diversas instituições têm particularidades que não se repetem em outras, ficando dessa forma difícil se estabelecer uma comparação que mostre a realidade, a partir de modelos padronizados. Nesta concepção os objetivos procuram promover um aumento da produtividade, da eficiência e do controle legal-burocrático.

Na linha de pensamento desse autor, é possível estabelecer uma comparabilidade entre suas duas concepções de educação, segundo quatro critérios: quanto à ideologia, quanto ao objetivo, quanto à participação dos indivíduos na avaliação e quanto à complexidade (SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008).

Critério	Educação como bem público	Educação sob ótica do mercado
Ideologia	Desenvolvimento da sociedade; Bem estar social	Desenvolvimento da economia; Sucesso individual
Objetivo	Produção do conhecimento favorecendo a população como um todo; Promoção do significado de nação	Instituições na busca pelo lucro e competitividade; Produção de benefício pessoal e não da sociedade como um todo.
Participação dos Indivíduos	Caráter heurístico e qualitativo; Sujeitos fornecem informações e são avaliados; Sujeitos interferem ativamente no processo de forma organizada.	Caráter experimentalista e quantitativista; Indivíduos e instituições apenas fornecem informações e são avaliados; Processamento das informações é realizado externamente.
Complexidade	Aborda o relacional e o qualitativo, o movente e o emergente, o imprevisível e o incomensurável, o simbólico e o polissêmico; Procedimentos subjetivos, heurísticos, reflexivos, interpretativos e valorativos.	Utilização ampla de instrumentos de medição, quantificação dos produtos, verificação de resultados e rendimentos e elaboração de escalas de hierarquização; Procedimentos objetivos, técnicos e instrumental.

Quadro 3 – Critérios de comparabilidade entre as concepções de educação.

Fonte: Adaptado de Dias Sobrinho (2005).

A avaliação sob a lógica de mercado procura verificar padrões homogêneos encontrados nas empresas, como por exemplo: custo-benefício, quantidade e

qualidade, velocidade da produção e da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, etc (SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008). Ou seja, as empresas buscam o mesmo objetivo que é o lucro através da aplicação de processos padronizados.

De acordo com o exposto, cabe destacar que a avaliação da universidade apenas sob a lógica de mercado não produzirá os resultados necessários para o desenvolvimento da qualidade da educação. Pois, devido à complexidade que envolve a formação do indivíduo e aos diferentes contextos que envolvem o ambiente onde estão inseridas, cada instituição tem peculiaridades diferentes que não podem ser avaliadas com um padrão. A universidade, portanto, não pode ser avaliada como homogênea, pois é caracterizada justamente por sua heterogeneidade, além de ter objetivos e ser regida diferentemente das empresas (CHAUÍ, 1993 apud SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008).

O termo avaliação não deve ser visto como método de classificação, nem como meio para identificar e punir quem está ineficiente. Não deve ter caráter punitivo, nem de premiação, pois com isso dificulta uma leitura real do contexto que se quer conhecer. Os indivíduos tendem a reagir a uma ação de maneira a se beneficiarem ou a se protegerem, e utilizar sanções ou benefícios diretos sobre a avaliação pode levar a um resultado mascarado pelos sujeitos envolvidos. A avaliação institucional deve ser utilizada para autoconhecimento da instituição, com o objetivo de detectar as deficiências e trabalhá-las para que sejam sanadas.

2.3.2 Modelos de Avaliação

Modelos de avaliação são utilizados para facilitar o conhecimento de uma realidade a ser pesquisada. Van Dalen e Meyer (1979) definem modelos como estruturas simplificadas ou conhecidas aplicadas para investigar a natureza dos fenômenos que os científicos desejam explicar. Segundo Rodrigues (2003), o modelo de avaliação é uma síntese dos conhecimentos que o avaliador aplica para conhecer a realidade a se avaliar. A autora traz outra denominação de modelos de avaliação, em que House (2000, p.23):

também denomina os modelos de avaliação como enfoques e/ou paradigmas, colocando que os modelos constituem elaborações idealizadas dos enfoques de avaliação, ou seja, “são muitas as contingências distintas que configuram uma avaliação real, portanto, esta pode adotar muitas formas ainda que comece, desde o ponto de vista conceitual, como um tipo concreto. Em outras palavras, um modelo é um tipo ideal” (RODRIGUEZ, 2003, p. 47).

Ou seja, um modelo é uma síntese de um conhecimento idealizada para aplicação em um determinado contexto que se deseja conhecer. Eles serão diferenciados de acordo com os requisitos que o avaliador, ou o interessado direto pelos resultados quer saber. Alguns modelos tendem a ser mais autocrático do que democrático (RODRIGUEZ, 2003).

Diversos autores apresentam modelos de avaliação diferentes, em função do enfoque que se dá ao que se quer avaliar e aos objetivos da avaliação. Esses modelos se adaptam à visão que o avaliador ou o interessado na avaliação têm da utilização dos resultados. Conforme Rodrigues (2003, p.48) “MacDonald realiza sua classificação em função de opções políticas nos estudos de avaliação, distinguindo:”

- Avaliação burocrática: constitui o serviço incondicional da autoridade educativa que maior controle possui sobre a distribuição dos recursos educativos. O avaliador aceita os valores das autoridades e oferece a informação que lhes ajudará a levar a cabo os objetivos de sua política;
- Avaliação autocrática: constitui um serviço condicional das autoridades governamentais. Oferece uma validação externa de sua política em troca da aceitação de suas recomendações;
- Avaliação democrática: é um serviço de informação da comunidade inteira sobre as características do programa educativo. O patrocínio do estudo de avaliação em si, não concede direito especial sobre este serviço.

Na classificação de MacDonald, a forma de distinção entre as avaliações é de acordo com o nível de intervenção que a autoridade controladora dos serviços educativos fará na instituição, de acordo com os resultados da avaliação. Cada perfil avaliativo segue os objetivos das autoridades governamentais, que inserem nestes seus valores, seus interesses e seu poder de influência (RODRIGUES, 2003).

Saul (1995, p. 61 apud Rodrigues, 2003, p. 48) apresenta uma proposta de avaliação emancipatória, em que sua caracterização é “como um processo de

descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. No entender da autora, esse caráter emancipatório visa libertar o sujeito de condicionamentos deterministas, por meio do incentivo a crítica, que farão que este crie suas próprias alternativas de ação, traçando ele mesmo seu curso na história.

De acordo com a autora esta proposta de avaliação tem por objetivos guiar o processo de transformação e beneficiar os envolvidos no processo de maneira que eles se tornem autodeterminados. Saul também utiliza os valores envolvidos no processo avaliativo, os quais determinam os passos do processo, ao dizer que o homem vai guiar suas ações de acordo com os valores que acumulou durante sua vida. O paradigma da avaliação emancipatória de Saul (1995), é apresentado no Quadro 4, e baseia-se em três vertentes teórico-metodológicas, que são: avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva; e pesquisa participante.

(continua)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitativo ▪ Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
INTERESSE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Político-pedagógica
COMPROMISSOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. ▪ O avaliador se compromete com a 'causa' dos grupos que se propõe a avaliar.
CONCEITOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emancipação ▪ Decisão democrática ▪ Transformação ▪ Crítica educativa
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iluminar o caminho da transformação ▪ Beneficiar audiências e termos de torna-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas educacionais ou sociais
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antidogmatismo ▪ Autenticidade e compromisso ▪ Restituição sistemática (direito à informação) ▪ Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.

(conclusão)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição da realidade ▪ Crítica da realidade ▪ Criação coletiva
PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialógico ▪ Participante ▪ Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.
TIPOS DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predominantemente qualitativos ▪ Utilizam-se também dados quantitativos
PAPEL DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenador e orientador do trabalho avaliativo ▪ O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiência em pesquisa e em avaliação ▪ Habilidade de relacionamento interpessoal.

Quadro 4 – O paradigma de avaliação emancipatória de Saul

Fonte: SAUL (1995, p. 64) apud RODRIGUES (2003, p. 49)

O Quadro 5 mostra de forma resumida os modelos de avaliação propostos por Stufflebeam (1968), Scriven (1967), Parlett e Hamilton (1972) e Stake (1967 e 1984) para avaliação de currículos, citados por Saul (1995 apud Rodrigues, 2003).

(continua)

AUTORES	STUFFLEBEAM (1968)	SCRIVEN (1967)	PARLETT e HAMILTON (1972)	STAKE (1967 e 1984)
CATEGORIAS				
ENFOQUE	Avaliação para tomada de decisão	Avaliação de mérito	Avaliação iluminativa	Avaliação responsiva
DEFINIÇÃO	Definição, obtenção e uso de informações para tomar decisão.	Coleta e combinação de dados de desempenho ponderando-os em uma escala de objetivos.	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
OBJETIVO	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade.	Iluminar, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as reações avaliativas de diferentes grupos

				em relação ao programa.
PAPEL DO AVALIADOR	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões.	Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa).	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.	A. Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. B. Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.
IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO DE AVALIAÇÃO	1. Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação. 2. Dirigido pelo administrador.	1. Envolve julgamentos de valor. 2. Considera muitos fatores. 3. Requer o uso de investigações científicas. 4. Avalia uma entidade do ponto de vista formativo e somativo.	1. Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. 2. Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. 3. Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. 4. Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.	1. Inclui matrizes para coleta e interpretação dos dados. As matrizes prevêm três corpos de dados: a. antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b. transações: sucessão de relações que se estabelecem entre pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem; c. resultados: conseqüências do processo ensino-aprendizagem. Esse conjunto de dados permeia e se cruza com quatro categorias de informação: intenções, observações, padrões, julgamentos, definindo celas para registro de observações. 2. Requer adaptação contínua dos objetivos da avaliação e dos métodos de coleta de dados enquanto os avaliadores familiarizam-se com o programa e com o contexto da avaliação. Permite a inclusão de métodos alternativos de natureza qualitativa e quantitativa.

<p>LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pouca ênfase em preocupação com valores. 2. Processo de tomada de decisões não é claro; metodologia indefinida. 3. Complexidade na utilização. 4. Custo alto. 5. Nem todas as atividades são claramente avaliativas. 6. Cisão entre avaliação e planejamento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparação do desempenho em relação a diferentes critérios e atribuição de pesos relativos aos critérios criados, ocasionando problemas metodológicos. 2. Ausência de previsão de metodologia para calcular a validade do julgamento. 3. Muitos conceitos superpostos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Natureza subjetiva do método. 2. Necessidade de habilidades especiais para o avaliador; técnicas intelectuais e de relacionamento interpessoal. 3. Característica do estudo de casos particulares, de inovações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologia inadequada para obter informações a respeito de construtos-chave. 2. Algumas celas da matriz de delineamento superpõem-se: algumas distinções não estão claras. 3. Possibilidade de discussão dentro do programa ocasionando conflitos de valores. 4. Natureza intuitiva e subjetiva dos dados. 5. As questões fundamentais de avaliação surgem não exclusivamente dos coordenadores do programa, das agências financiadoras ou da comunidade científica.
<p>CONTRIBUIÇÕES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornece dados para administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa. 2. É sensível ao <i>feedback</i> (retro-informação). 3. Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discrimina entre avaliação formativa e somativa. 2. Focaliza a mensuração direta do valor da entidade. 3. Aplicável a vários contextos. 4. Analisa meios e fins. 5. Delineia tipos de avaliação. 6. Avalia objetivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permite estudar o programa de inovação detectando como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, qual são suas vantagens e inconveniências. 2. Centraliza-se em avaliação do processo de inovação pedagógica permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma situação viva e complexa. 3. É sensível aos problemas de adaptação às circunstâncias locais que são inerentes à programação de inovação. <p>3</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento, assim como enfatiza a inter e intra-relação entre eles. 2. Considera padrões absolutos e relativos de julgamento. 3. Requer padrão explícito. 4. Permite generalização do modelo. 5. Comunica os resultados sob diferentes formas, favorecendo diferentes audiências. 6. Enfatiza os questionamentos, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa.

Quadro 5 – Modelos de avaliação sintetizados por Saul

Fonte: Saul (1995, p. 37-38 apud Rodrigues, 2003, p. 50-51)

House (1997) traz uma classificação dos principais modelos de avaliação utilizados, e para essa definição utilizou classificações de autores como Stake (1976), Poham (1975), Worthen e Sanders (1973), conforme mostra o Quadro 6.

(continua)

MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	CONCORDA EM	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS
ANÁLISE DE SISTEMAS	Economistas Diretores	Objetivos, causa e efeito conhecidos, variáveis quantificadas.	PPBS, programação linear, variação planejada, análise custo/produto.	Eficiência	Se tem alcançado os efeitos previstos? Podem conseguir os mesmos efeitos de maneira mais econômica? Quais são os programas mais eficientes?
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	Diretores Psicólogos	Objetivos especificados de antemão, variáveis de produto quantificadas.	Objetivos conductuales, testes de resultados finais.	Produtividade, responsabilidade.	O programa alcança os objetivos? É produtivo o programa?
DECISÃO	Executivos, em especial administradores.	Objetivos gerais, critérios.	Pesquisa de opinião, questionários, variação natural.	Eficácia, controle de qualidade	É eficaz o programa? Que partes são eficazes?
SEM OBJETIVOS DEFINIDOS	Clientes	Consequências critérios.	Controle de desvios, análise lógica, modus operandi.	Seleção do cliente, utilidade social.	Quais são todos os efeitos?
CRÍTICA DE ARTE	Entendidos, clientes.	Crítica, normas, níveis.	Revisão crítica	Normas melhores, maior consciência.	Resiste o programa a crítica? Aumenta o apreço do público?
REVISÃO PROFISSIONAL	Profissionais e público	Critérios, tribunal, procedimentos.	Revisão a cargo do tribunal, estudo.	Aceitação profissional	Como classificariam os profissionais este programa?

MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	CONCORDA EM	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS
QUASE JURÍDICO	Jurado	Procedimentos e juizes.	Procedimentos quase juridicos´.	Resolução	Que argumentos há pró e contra o programa?
ESTUDOS DE CASO	Clientes, profissionais.	Negociações, atividades.	Estudo de casos, entrevistas, observações.	Compreensão da diversidade.	Que parece o programa a distintas pessoas?

Quadro 6 – Modelos de avaliação propostos por House

Fonte: HOUSE (1997, p. 24)

House (1997) mostra que todos os enfoques de avaliação se fundamentam por variações de premissas do liberalismo, pois são utilizadas idéias que correspondem a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista. Diz ainda que a compreensão dos enfoques está relacionada com a ética, epistemologia e derivações políticas.

Na seqüência serão comentados os modelos propostos por House (1997), na busca do entendimento das propostas de cada modelo:

a) Enfoque da análise de sistemas

Menciona House (1997) que este enfoque demonstra o ponto de vista de dirigentes governamentais e economistas, pois, desconsidera os interesses e preocupações dos participantes no processo, principalmente das pessoas que se localizam nas camadas inferiores da hierarquia social, e por isto, o modelo é deficitário tanto em relação à perspectiva política quanto moral.

São definidas poucas medidas de resultados, tratando de relacionar as diferenças encontradas entre programas com as variações que se descobrem nos indicadores. Os dados são quantitativos e as medidas de resultado se relacionam com os programas mediante análises de correlação ou outras técnicas estatísticas (HOUSE, 1997, p. 25).

O cientificismo é a crítica mais severa nesse modelo, em que a objetividade se traduz em confiabilidade das informações, que são obtidas através de alguns indicadores mensuráveis.

b) Enfoque comportamental (baseado em metas)

É o enfoque que mais se conhece e mais se utiliza em se tratando de avaliação. A avaliação é realizada por meio da verificação do atingimento ou não dos objetivos e metas estabelecidos para o programa. Como acontece no enfoque de análise de sistemas, não é o avaliador que fixa esses objetivos e metas. Nesse sentido, House (1997), questiona quem define os objetivos? Que interesses refletem? Constituem-se os objetivos um conjunto completo dos comportamentos previstos? Como se pode reduzir os objetivos à medida? Quem o faz? O estabelecimento antecedente dos objetivos deixa de lado resultados importantes?

O enfoque de objetivos comportamentais também utiliza procedimentos científicos, só que de maneira mais flexível que no enfoque de análise de sistemas, permitindo, desta maneira, uma maior facilidade de definição da tecnologia a ser empregada durante o processo.

Segundo Rodrigues (2003), para o uso em educação, Ralph Tyler foi o criador do modelo baseado em objetivos que é composto pela determinação das finalidades do programa ou centro, sua transformação em objetivos comportamentais, medição dos resultados em termos de rendimento acadêmico e, por fim, comparação dos resultados com os objetivos (REQUEÑA, 1995 apud RODRIGUES, 2003).

c) Enfoque da decisão

House (1997) afirma que o enfoque da decisão defende que as decisões a serem tomadas pela alta direção devem ser utilizadas para estruturar a avaliação. E complementa dizendo que, em se tratando de avaliação, o maior defensor deste enfoque é Stufflebeam, por considerar a avaliação um processo de delimitar, adquirir, oferecer informação útil para a tomada de decisão ou julgar alternativas.

Tal enfoque exige que as dimensões pertinentes de valor sejam definidas e que o responsável pela decisão classifique as entidades a serem avaliadas em relação a estas escalas de valor. "Tudo isto se baseia em juízos subjetivos dos responsáveis pelas decisões. A utilidade das alternativas de ação se resume em relação com as diversas dimensões de valor para determinar o curso de ação de máxima utilidade" (HOUSE, 1997, p. 30). No entanto, House (2000, p. 214) cita que por mais que a utilidade seja um critério importante para a avaliação, ela não pode ser a única medida, visto que, "não quereríamos uma avaliação útil se fosse também incerta ou desigual". Logo, é preciso que ela seja equilibrada com outras medidas importantes (RODRIGUES, 2003, p. 57).

O enfoque da decisão centra a avaliação no ponto de vista dos tomadores de decisão e os juízos de valor seguirão seus critérios, mas por outro lado, a probabilidade dos resultados da avaliação serem utilizados no planejamento de ações futuras é grande. Porém, analisada por este ponto de vista, é uma avaliação antidemocrática pelo fato de estar a serviço da alta direção e o tomador de decisões levará em conta o que ele considerar importante de ser avaliado (HOUSE, 1997).

d) Enfoque que prescinde os objetivos

Este enfoque é defendido por Michael Scriven, que sustenta que o avaliador não deve realizar a avaliação com base nos objetivos do programa, e que preferencialmente, deve abster-se de tomar conhecimento dos mesmos, afim de evitar desvios tendenciosos. Salieta Scriven ao dizer que “os objetivos produzem desvios no avaliador” (HOUSE, 1997, p. 31). Pelo fato do avaliador não tomar conhecimento prévio dos objetivos do programa, a avaliação reduzirá as chances de atingir somente os interesses dos responsáveis pelo programa. Scriven destaca também a importância da avaliação tomar como referência o conceito de necessidade, ao dizer que as necessidades do usuário de um programa podem ser diferentes dos objetivos de quem o propôs ou desenvolveu (NOWALSKI, 2001 apud RODRIGUES, 2003, p. 58).

No entanto, ressalta Scriven que a avaliação sem metas definidas é um processo reversível e complementar, porque se pode começar sem metas definidas, com a finalidade de investigar todos os efeitos sobre o programa, e, depois, mudar para o método baseado em metas, para assegurar que a avaliação determinará se as metas foram alcançadas (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1993 apud RODRIGUES, 2003, p. 58).

Segundo House (1997), entre os enfoques aqui descritos o enfoque sem objetivos é o menos utilizado no que diz respeito à avaliação educacional. Tanto os avaliadores quanto os responsáveis pelo programa consideram difícil encontrar critérios de avaliação que estejam fora dos objetivos estabelecidos pelos responsáveis pelo programa.

A idéia de objetividade é qualitativa, visto que não há a definição dos objetivos, e onde não há o contato com entre o avaliador e as pessoas e/ou programas que serão submetidos à avaliação, impedindo assim que as intenções das mesmas sejam conhecidas, bem como colocando a pessoa do avaliador numa situação delicada, pois figura como uma pessoa estranha e pouco amistosa no local (RODRIGUES, 2003, p. 58).

Este enfoque proporciona uma exploração do ambiente que se quer avaliar, e seus resultados podem mostrar os pontos importantes a serem colocados como indicadores de qualidade do programa, pois a avaliação não terá um pré-julgamento do que deve ser medido e, como dito anteriormente, pode identificar as necessidades dos envolvidos.

e) Enfoque do estilo da crítica de arte

De acordo com House (1997), a crítica de arte, a crítica literária, a crítica teatral e a crítica de cinema desempenham uma função bem importante ao constituírem formas valiosas de julgar a qualidade das obras de arte. No enfoque da crítica de arte a experiência profissional e o raciocínio intuitivo do avaliador serão responsáveis pela análise e pela formação de sua opinião/ juízo, em uma linguagem que seja entendida pelos profissionais do assunto. Rodrigues (2003, p. 59) ainda coloca que a crítica é qualitativa por natureza como são as obras dos artistas, desta forma, tudo pode ser objeto de crítica, porque esta não é valoração negativa de algo, mas a iluminação de suas qualidades, de modo que se possa apreciar seu valor. Desta maneira, a característica do expert é a arte da apreciação, enquanto que a crítica é a arte da revelação, dessa maneira a arte do expert consiste em reconhecer e apreciar as qualidades da obra em questão, mas não exige um juízo ou descrição pública (EISNER, 1979 apud HOUSE, 1997).

Segundo Rodrigues (2003), Eisner questiona alguns indicadores, como: os critérios empregados pelo avaliador; valores nos quais se fundamenta; as justificativas. Chama atenção para a origem desses critérios, que devem se originar a partir de um exame da história e da filosofia da educação, bem como da experiência prática.

A crítica procura traduzir uma situação de modo que se evidencie os aspectos significativos da situação, objeto ou programa, por meio da aplicação de critérios, de maneira que o julgamento sobre as ações se fundamentem no que é importante (HOUSE, 1997). No enfoque da crítica de arte não há uma metodologia padrão a ser utilizada, podendo existir múltiplas qualidades e critérios de avaliação, entretanto, é essencial ao crítico de arte a sua experiência profissional, sua preparação, sua capacidade para perceber as sutilezas e compreender como contribuem ao programa (NOWALSKI, 2001 apud RODRIGUES, 2003).

f) Enfoque da revisão profissional

O enfoque da revisão profissional é uma estratégia de avaliação que tem sido aplicada constantemente pelos centros de formação profissional como uma maneira de verificar a qualidade dos mesmos, baseando-se mais no juízo do profissional do que na medição objetiva do resultado (HOUSE, 2000; REQUEÑA, 1995 apud RODRIGUES, 2003).

Para Pophan apud Requeña (1995) há aqueles que pensam que tal juízo se baseia em critérios intrínsecos, processuais, de coerência interna. Destaca o modelo denominado de Acreditação, onde um grupo de *experts* examina a instituição a fim de averiguar se seu funcionamento e resultados estão adequados aos padrões/critérios definidos, bem como, aqueles que crêem que tal juízo se baseia em critérios extrínsecos, de utilidade e eficácia (RODRIGUES, 2003, p. 60).

House (1997) destaca alguns desvios que este enfoque possui, pelo fato de que: as equipes de avaliação variam muito e o rigor na avaliação dependerá dos membros; algumas vezes as equipes são escolhidas pela própria instituição; os próprios organismos consideram a visita como algo indesejado e ilegítimo, e ainda, algumas vezes utilizam o momento com fins de relação pública, ao invés de proporcionar uma verdadeira revisão interna; e se a avaliação não for levada a sério, o organismo que concede a acreditação terá pouco poder sobre a instituição.

Este tipo de avaliação em educação tem, normalmente, um caráter controlador, pelo fato de que um órgão externo que controla a prestação do serviço, designa uma equipe externa para verificar se a instituição avaliada apresenta todos os requisitos mínimos para continuar funcionando. As instituições, vendo isso como uma obrigação, procuram apenas contemplar os itens a serem verificados. O resultado da avaliação vai depender da habilidade dos avaliadores e da seriedade da instituição.

g) Enfoque quase judicial

Na visão de House (1997), a avaliação de programas por meio da aplicação de procedimentos judiciais de contraprovas já é utilizado há bastante tempo. Na maioria dos procedimentos judiciais em algum tipo de audiência são apresentados argumentos pró e contra, e sua legitimidade se dá quando há aceitação dos

procedimentos empregados (RODRIGUES, 2003). O ponto forte deste enfoque é a presença em sua composição dos mecanismos e da autoridade da lei.

Segundo House (1997), no enfoque quase judicial, diferente do que ocorre em outros enfoques, a participação pode ser muito ampla, pelo fato de que quem vai expor e defender o ponto de vista sobre o tema são as pessoas diretamente ligadas ao processo, constituindo desta maneira uma das formas úteis de se realizar avaliações.

h) Enfoque de estudo de casos

A metodologia deste enfoque compreende a realização de entrevistas com várias pessoas envolvidas com o fenômeno que se quer avaliar, fazer observações in loco e mostrar os resultados na forma de estudo de caso. Com um enfoque qualitativo, tem como objetivo “melhorar a compreensão que a avaliação tenha ao leitor ou destinatários, mostrando-lhes, sobretudo, como os outros percebem o programa submetido à avaliação” (HOUSE, 1997, p. 40).

Rodrigues complementa acerca do enfoque em estudos de caso, mostrando que Stake (1978) apud House (2000):

referencia que os estudos de casos apresentam descrições complexas, holísticas e que implicam em grande quantidade de variáveis interativas. Os dados são obtidos mediante a observação pessoal e a redação é informal, narrativa, empregando com frequência citações, ilustrações, alusões e metáforas. As comparações são mais implícitas que explícitas. Comenta Stake que se trata mais de compreender do que de emitir juízos de valor de uma dada situação e que, dependendo da destreza e do esforço do avaliador, a avaliação pode ser extremamente democrática quanto à representação dos interesses das partes implicadas, em contraste com o enfoque de análise de sistemas que tende a excluir os distintos pontos de vistas e interesses (RODRIGUES, 2003, p. 61).

Os modelos apresentados diferem em vários aspectos, como o nível de participação dos envolvidos no programa e a intenção de quem avalia ou é avaliado, mas, segundo Requeña (1995) apud Rodrigues (2003), de alguma forma estão relacionados com alguns critérios, os quais são:

- estabelecer um juízo de valor;
- integrar a atividade educativa;
- propor uma reflexão sistemática;
- facilitar a melhoria institucional;
- ser permanente e sistemático;

- ajudar a compreender a realidade;
- facilitar a tomada de decisão.

Nessa visão, é necessário destacar três fatores de suma importância: os juízos de valor, que além de recolher os dados e interpretar a informação, também emite juízos sobre estes; a sistematização, que compreende a exatidão com que a informação é obtida, cumprindo a um processo descritivo, rigoroso e não normativo e, por último, deve servir a instituição para compreender sua realidade, refletir sobre ela e realizá-la de modo permanente e integrado (REQUEÑA, 1995 apud RODRIGUES, 2003).

2.4 AutoAvaliação Institucional

A Avaliação Interna ou AutoAvaliação Institucional (AAI) pode ser compreendida como um processo pelo qual a instituição promove um conhecimento acerca de sua realidade a partir de um olhar para dentro, procurando entender suas atividades e procedimentos e relacionando-os com a qualidade educativa e seu compromisso social. De acordo com o CONAES (2004 b), a AAI sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

O mesmo documento traz em seu texto que o sucesso na implementação de um processo de AAI depende de algumas condições fundamentais, que são:

- ✓ Existência de uma equipe de coordenação;
- ✓ Participação dos integrantes da instituição;
- ✓ Compromisso explícito dos dirigentes da IES com o processo de AAI;
- ✓ Informações válidas e confiáveis;
- ✓ Uso efetivo dos resultados.

Além dessas condições, para a correta implementação do processo de AAI é necessário que etapas sejam seguidas para se obter os resultados almejados.

2.4.1 Etapas da autoavaliação institucional

Cada instituição deve desenvolver seu próprio processo de AAI, segundo suas especificidades, seu tamanho, seus objetivos, mas em consonância com o disposto no documento de orientações desenvolvido pela CONAES (2004), onde se encontram descritas as etapas da AAI a serem seguidas pelas IES. As etapas da AAI compreendem a preparação, o desenvolvimento e a consolidação (CONAES, 2004b). A Figura 1 apresenta de maneira resumida as etapas da AAI com as ações mais relevantes.



Figura 1 – Etapas da AAI

Fonte: CONAES (2004b, p. 12).

2.4.1.1 Preparação

A preparação inicia com a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que em sua composição deve ter representantes de todos os segmentos da

comunidade universitária e da sociedade civil, e que tem como papel principal coordenar e articular o processo interno de avaliação e disponibilizar informações. É importante que os membros da CPA estejam dispostos a exercer o papel de disseminadores da cultura de avaliação na IES, pois o trabalho exige e os avanços são lentos. “À CPA cabe a fundamental tarefa de coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição; sistematizar e disponibilizar informações bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação” (LEITE, 2008, p.835).

O planejamento também integra a etapa de preparação, e nele são estabelecidos os objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas.

A sensibilização também é fator importante na etapa de preparação e compreende a busca pelo envolvimento da comunidade acadêmica no processo de AAI, por meio da realização de reuniões, palestras, seminários e outras atividades que façam com que a comunidade universitária compreenda a importância da participação. Ela deve estar presente durante todo o processo avaliativo. É na sensibilização que a comunidade universitária tem que tomar conhecimento da importância do processo autoavaliativo como forma de melhoria na qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

2.4.1.2 Desenvolvimento

O desenvolvimento compreende a concretização das atividades planejadas e deve assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância aos prazos (CONAES, 2004 b). Algumas das atividades realizadas nesta etapa são descritas abaixo:

- ✓ Realização de reuniões ou debates de sensibilização;
- ✓ Sistematização de demandas/idéias/sugestões oriundas destas reuniões;
- ✓ Realização de seminários internos para: apresentação do SINAES, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;

- ✓ Definição da composição dos grupos de trabalho, atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica;
- ✓ Construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;
- ✓ Definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;
- ✓ Definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;
- ✓ Definição de formato de relatório de auto-avaliação; definição de reuniões sistemáticas de trabalho;
- ✓ Elaboração de relatórios; e
- ✓ Organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências (CONAES, 2004 b).

O sucesso desta etapa dependerá da capacidade de colocar em prática o que foi preparado na etapa anterior, e isso exige a existência de uma liderança, dentro da IES, comprometida com a implantação e consolidação do processo de AAI e que coordene as ações necessárias para trazer a comunidade universitária a participar do processo.

2.4.1.3 Consolidação

A consolidação compreende a elaboração, divulgação e análise do relatório final. Nesta etapa também deve ser realizado um balanço crítico do processo de AAI e dos resultados em relação a busca da melhoria da qualidade da instituição.

Na elaboração do relatório final deve ser levado em conta que ele deve expressar o resultado das discussões, das análises e das interpretações dos dados oriundos do processo de AAI. Se possível deve ser adicionado a ele, quando disponível, os resultados da avaliação de cursos e de desempenho de estudantes.

O público alvo do relatório final é composto pela comunidade universitária, os avaliadores externos e a sociedade. A divulgação do relatório além de tornar público os resultados da AAI, deve oportunizar a discussão desses com a comunidade universitária, seja por meio de reuniões, seminários ou outros meios.

Ao final da AAI é necessário que haja uma reflexão do processo como um todo, avaliando as estratégias utilizadas, as dificuldades e os avanços apresentados, permitindo dessa maneira o planejamento de ações futuras. Os docentes, discentes e técnico-administrativos devem ser informados dos resultados da AAI e também serem chamados a refletir e discutir o relatório, que deveria apresentar sugestões de ações a serem desenvolvidas pela IES para minimizar seus pontos fracos e potencializar os fortes. (AUGUSTO e BALZAN, 2007).

O sucesso de todas as etapas fará com que o processo de AAI proporcione não só o autoconhecimento institucional, como também será um importante balizador da avaliação externa (CONAES, 2004 b).

2.4.2 Dimensões da autoavaliação institucional

A Lei nº 10.861/04, que instituiu o SINAES traz em seu artigo 3º as dimensões que devem ser levadas em conta na operacionalização do processo de autoavaliação institucional. A lei especifica as dimensões a serem avaliadas, mas cada instituição deverá articular a análise dessas dimensões de acordo com suas especificidades. Apesar do MEC exigir que cada instituição realize seu processo, ele não espera que a AAI seja utilizada apenas como um instrumento de checagem ou verificação ou apenas um instrumento de quantificação.

É fundamental destacar que as dimensões, assim como os tópicos apontados, não esgotam o leque de atividades/situações e questões que acontecem nas IES. [...] espera-se que esta seleção de temas seja vista como ponto de partida para a construção de um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as mesmas. (CONAES, 2004b, p.14).

A seguir serão apresentadas as dimensões da autoavaliação institucional, presentes no SINAES (2004), e seus respectivos indicadores.

2.4.2.1 A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI)

Identifica o projeto e/ou missão institucional em termos de vocação, compromissos, finalidades, visão, objetivos da instituição. O objetivo é Identificar e avaliar as marcas que melhor caracterizam a instituição, definem sua identidade e indicam a responsabilidade social. Principais programas e processos que conferem identidade à instituição e melhor realizam suas finalidades e objetivos essenciais. Principais contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Características principais do clima acadêmico e psicossocial da IES.

2.4.2.2 A política para o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação

Esta dimensão compreende a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

Mostra suas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo ao desenvolvimento do ensino, da produção acadêmica e das atividades de extensão. Deve analisar a concepção de currículo, organização didático-pedagógica, objetivos, formação profissional e cidadã, adequação às demandas do mercado e da cidadania, integração do ensino com a pesquisa e a extensão, interdisciplinaridade, flexibilidade/rigidez curricular, extensão das carreiras, inovações didático-pedagógicas, utilização de novas tecnologias de ensino, relações entre graduação e pós-graduação.

Análise das publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, realização de intercâmbios e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais, formação de grupos de pesquisa, interdisciplinaridade, política de investigação, relevância social e científica, etc.

O valor educativo da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, políticas de extensão e sua relação com a missão da universidade, transferências de conhecimento, importância social das ações universitárias, impactos das atividades

científicas técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho, participação de alunos, iniciativas de incubadoras de empresas, capacidade de captação de recursos, pertinência e equidade, ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, programas de atenção a setores sociais, etc.

2.4.2.3 A responsabilidade social da instituição

Essa dimensão compreende a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Análise da contribuição da instituição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Mostra o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES.

2.4.2.4 A comunicação com a sociedade

Identifica as formas de aproximação entre a IES e a sociedade, de maneira que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica, bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém.

2.4.2.5 As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo

Essa dimensão compreende as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Deve descrever e qualificar o conjunto dos servidores, considerando como importante a questão da integração dos atores da comunidade universitária, servidores, alunos e professores. Sua formação acadêmica/profissional, sua situação na carreira, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, compromissos com a distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira.

2.4.2.6 Organização e gestão da instituição

Essa dimensão compreende a 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 universitária nos processos decisórios.

Avaliar a administração geral da instituição e de seus principais setores, na perspectiva da globalidade. Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Pessoal administrativo: seu perfil, sua capacitação, políticas de melhora quanto à qualidade de vida e qualificação profissional. Orçamento: eficiência e eficácia na utilização dos recursos.

2.4.2.7 Infra-estrutura física

Essa dimensão compreende a infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

Análise da infra-estrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Considerar especialmente as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, transporte, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da instituição.

2.4.2.8 Planejamento e avaliação

Essa dimensão compreende planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.

Considera a integração do planejamento e da avaliação como instrumento de condução do processo de gestão da educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucional.

2.4.2.9 Políticas de atendimento aos estudantes

Analisa as formas pelas quais acontece a integração do estudante à vida acadêmica e os programas utilizados pela IES para proporcionar qualidade de vida ao estudante.

2.4.2.10 Sustentabilidade financeira

Essa dimensão compreende a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. É avaliada a capacidade de gestão e administração do orçamento, e as

políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

2.4.3 Indicadores de desempenho da autoavaliação institucional

Diariamente as pessoas realizam avaliações de situações de seu cotidiano para tomarem decisões. Essas situações podem ser no trabalho, na escola, para se deslocar na rua, etc. Mas para conseguirem avaliar a situação, é necessário que elas tenham alguma referência como critério. A essas referências denominamos de indicadores, os quais servem para auxiliar o processo de avaliação, de maneira que seja realizado da forma mais coerente possível, com respaldo dos critérios usados.

O monitoramento por meio de indicadores deve ser constante, abrangendo tanto aspectos qualitativos, quanto quantitativos. Ao serem utilizados como unidade de medida, os indicadores permitem que o monitoramento, o controle e a avaliação possam ser realizados em bases contínuas e mais realistas (KLOECKNER, 2002).

Rodrigues (2003, p. 131) mostra que “na visão de Simons apud Rocha (2002), são quatro os critérios que devem ser considerados na escolha dos indicadores: (i) factibilidade técnica de monitorar e medir; (ii) entendimento da causa e efeito; (iii) custo de medição e (iv) nível desejado de inovação”.

A factibilidade técnica tem a ver com os gerentes poderem monitorar o processo diretamente ou alternadamente; o entendimento da causa e efeito diz respeito à cadeia de atividades vinculadas a uma saída, ou seja, algo que se faz esperando um retorno melhor; o custo de medição está ligado a que resultado se pode esperar com a medição, ou seja, que benefício efetivo se obterá com a medição; e por fim, o nível desejado de inovação pode ter a ver com questionamentos ligados à qualidade, eficiência ou segurança, que na visão de Simons é o mais importante a ser considerado em uma perspectiva gerencial (ROCHA, 2002 apud RODRIGUES, 2003).

No Quadro 5, são apresentados os indicadores de cada uma das dimensões da AAI.

(continua)

DIMENSÃO	INDICADORES
<p>1. A missão e o PDI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Efetiva utilização do PDI como referência para programas e projetos desenvolvidos pelas unidades acadêmicas (Faculdades, Institutos, Centros) e pela administração central da instituição (Reitoria, Pró-reitorias e órgãos colegiados). ▪ Avaliação e atualização do PDI (realização de seminários, reuniões, consultas). ▪ Descrição do perfil de egressos (conhecimentos e competências que devem adquirir durante a sua permanência na IES). ▪ Descrição do perfil de ingressantes: com base nas demandas regionais e nacionais (conhecimentos e competências que devem apresentar)
<p>2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistematização das atividades de extensão (programas, descrição de atividades, número de estudantes participantes). ▪ Acompanhamento e avaliação do impacto das atividades de extensão. ▪ Grupos de trabalho, bolsas outorgadas, estímulos à pesquisa. ▪ Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais. ▪ Indicadores de atividades científicas (publicações, existência de grupos de pesquisa, patentes, entre outros) ▪ Conceitos da CAPES. ▪ Indicadores de atuação profissional dos egressos. ▪ Indicador de publicações (livros e capítulos de livros, artigos publicados em revistas científicas indexadas, trabalhos publicados em anais, propriedade intelectual, publicações eletrônicas).
<p>3. A responsabilidade social da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critérios que a instituição utiliza para a abertura de cursos e ampliação de vagas. ▪ Contribuição da instituição na criação de conhecimentos para o desenvolvimento científico, técnico ou cultural. ▪ Caracterização e pertinência das atividades da IES nas áreas de educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, organizações econômicas e sociais, meio ambiente, patrimônio cultural, planejamento urbano, desenvolvimento econômico, entre outras. ▪ Descrição e sistematização das atividades relacionadas com cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos, partidos políticos ou outras. ▪ Evidências da vinculação dessas atividades com o desenvolvimento das finalidades da instituição. ▪ Dados sobre bolsas, descontos e outras evidências de políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida. ▪ Lista de estudantes/docentes/técnicos-administrativos portadores de necessidades especiais. Estratégias pedagógico-didáticas empregadas. ▪ Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.

(continuação)

DIMENSÃO	INDICADORES
<p>4. A comunicação com a sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meios e canais de comunicação utilizados para publicizar as atividades da instituição na comunidade externa. ▪ Regimentos e manuais de circulação interna informando sobre procedimentos. ▪ Folhetos e jornais para divulgação interna, existência de sítios-web de divulgação. Análises sobre sua eficácia. ▪ Guia do aluno ou semelhante que contenha informações sobre Projeto Pedagógico do curso, disciplinas, créditos, horários de funcionamento e outros. ▪ Questionários destinados aos membros dos diversos segmentos da instituição avaliando a efetividade da comunicação e a circulação das informações na instituição. ▪ Questionários para os estudantes, docentes e técnico-administrativos indagando e avaliando as estratégias mais eficazes e os problemas na circulação das informações. ▪ Procedimentos de recepção de sugestões e procedimentos de resposta.
<p>5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceitos da CAPES no Pós-graduação stricto sensu ▪ IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente. ▪ Produção acadêmica/docentes. ▪ Aluno tempo integral/professor. ▪ Grau de envolvimento como pós-graduação; com pesquisa; com extensão. ▪ Aluno tempo integral/funcionário técnico-administrativo ▪ Critérios de progressão na carreira. ▪ Políticas de capacitação. ▪ Avaliações de desempenho.
<p>6. Organização e gestão da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atas dos órgãos colegiados. ▪ Regulamentos internos, normas acadêmicas, regimentos e estatutos da instituição. ▪ Funcionamento do sistema de registro acadêmico. ▪ Funcionamento do sistema e recursos de informação. ▪ Mecanismos de controle de normas acadêmicas. ▪ Organogramas.
<p>7. Infra-estrutura física</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ N.º de salas de aula. ▪ N.º de instalações administrativas. ▪ N.º e condições das salas de docentes. ▪ N.º e condições das salas de reuniões. ▪ N.º e condições dos gabinetes de trabalho. ▪ N.º e condições das salas de conferência/auditórios. ▪ N.º e condições das instalações sanitárias. ▪ Existência de áreas de convivência.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acessos para portadores de necessidades especiais. ▪ N.º de equipamentos (informática, laboratórios, apoio administrativo). ▪ N.º de Bibliotecas (central e setoriais). ▪ Acesso a bases de dados e bibliotecas virtuais. ▪ No. de livros, periódicos e títulos em geral. ▪ N.º e condições de laboratórios de informática. ▪ N.º. De equipamentos informáticos e condições de uso e acesso pelos estudantes. ▪ N.º e condições de laboratórios específicos. ▪ Descrição do plano de segurança, proteção de riscos e proteção ambiental. ▪ Questionários de satisfação dos usuários sobre as instalações em geral e especialmente sobre a biblioteca, laboratórios e equipamentos informáticos.
<p>8. Planejamento e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Pedagógico Institucional ▪ Projeto Pedagógico dos cursos ▪ Relatórios parciais de auto-avaliação. ▪ Relatório final de auto-avaliação. ▪ Ações decorrentes das conclusões da auto-avaliação. ▪ N.º de eventos e seminários de difusão dos processos de auto-avaliação
<p>9. Políticas de atendimento aos estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisas ou estudos sobre os egressos e/ou empregadores dos mesmos. ▪ Dados sobre a ocupação dos egressos. ▪ Evidências de atividades de formação continuada para os egressos. ▪ N.º de Candidatos. ▪ N.º de Ingressantes. ▪ N.º de Estudantes matriculados por curso. ▪ N.º de Estudantes com bolsas. ▪ N.º médio de estudantes por turma. ▪ N.º de bolsas e estímulos concedidos. ▪ N.º de intercâmbios realizados. ▪ N.º de eventos realizados. ▪ N.º. de participações em eventos. ▪ N.º de trabalhos de estudantes publicados. ▪ TSG - Taxa de Sucesso na Graduação. ▪ GPE - Grau de Participação Estudantil ▪ Tempo médio de conclusão do curso. ▪ Aluno tempo integral/professor ▪ Aluno tempo integral/funcionário técnico-administrativo

(conclusão)

DIMENSÃO	INDICADORES
10. Sustentabilidade financeira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação orçamento/gastos (semestral e anual). ▪ Relação ingressantes/concluintes. ▪ Relação docentes em capacitação/docentes capacitados (em nível de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado). ▪ Relação dos técnicos-administrativos em capacitação/ capacitados (em nível de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado).

Quadro 7 – Indicadores qualitativos do SINAES

Fonte: CONAES (2004 b).

Rodrigues et al. (2006) abordam as diferentes óticas que podem ser utilizadas para medir o desempenho da organização ao colocar que:

O desempenho organizacional pode ser medido sob diferentes óticas: financeira, qualidade, social, tecnológica, entre outras, tendo como propósito identificar se ‘as coisas vão bem’ dentro da organização e, para isto, há a necessidade da existência de um parâmetro de comparação. Segundo Rocha (2002), para cada necessidade estratégica, podem ser formulados um ou mais indicadores para acompanhar o desempenho da opção estratégica estabelecida, o que pode ser feito através de acompanhamento de diferentes modelos de avaliação de desempenho, ou seja, indicadores contábeis, indicadores de custos, indicadores econômico-financeiros, indicadores da qualidade, indicadores logísticos, *balanced scorecards*, entre outros (RODRIGUES et al, 2006, p. 120).

Neste capítulo foi abordada a bibliografia mínima para dar suporte ao desenvolvimento da metodologia deste estudo. O capítulo a seguir apresenta os passos que deverão ser seguidos na busca dos resultados desta pesquisa.

3 MÉTODO

Este capítulo tem por objetivo delimitar e explicar os procedimentos metodológicos a serem utilizados nesta pesquisa. Desta maneira, apresenta a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os procedimentos adotados, a maneira como serão coletados e analisados os dados, enfim, todos os passos utilizados para atingir os objetivos do referido estudo.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi uma pesquisa descritiva, onde se realizou um levantamento das características conhecidas e identificação dos componentes do processo que se quer avaliar, ou seja, identificar a percepção dos docentes da UFSM com relação ao sistema de AutoAvaliação Institucional realizado na Instituição e também verificar os principais fatores que interferem nesse processo de AAI. De acordo com Gil (1999), os estudos descritivos procuram descrever as características de determinada população ou fenômeno e também o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo de caso, os experimentos, os levantamentos, as pesquisas históricas e a análise de informações em arquivos são algumas das maneiras existentes para se realizar uma pesquisa em ciências sociais. A maneira escolhida delinea a estratégia utilizada para se obter os resultados da pesquisa, e cada uma apresenta uma forma distinta de coletar e analisar os dados, de acordo com uma lógica própria.

Como o estudo envolve acontecimentos contemporâneos, num ambiente em que não é possível manipular comportamentos relevantes (YIN, 2005), o método a ser adotado será um estudo de caso, que investigará o fenômeno dentro de seu contexto. O cenário dessa pesquisa será a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), local em que a AutoAvaliação Institucional (AAI) vem sofrendo alterações desde os primeiros modelos aplicados.

Quanto ao tipo de corte, a pesquisa deverá ser seccional com perspectiva longitudinal, que segundo Vieira (2004), a coleta de dados é realizada em um determinado momento, mas dados e informações do passado são resgatados de períodos anteriores. O que se evidencia são a caracterização do fenômeno e sua forma no período em que é realizada a coleta, e as informações do passado são utilizadas para explicar o comportamento atual do fenômeno. As unidades de análise

são compostas pelos docentes do ensino superior da UFSM, que pertencem a um dos grupos que formam a comunidade acadêmica, e pelos integrantes da CPA e das comissões setoriais de avaliação.

O estudo utilizou uma abordagem quantitativa que procura transformar em números a percepção dos indivíduos pesquisados, para que essas informações sejam classificadas e analisadas.

A abordagem quantitativa está dividida em duas fases, uma tem como objetivo avaliar a satisfação dos docentes quanto à AutoAvaliação Institucional realizada na UFSM. A outra fase tem o objetivo de identificar os principais fatores, facilitadores e dificultadores, envolvidos na AutoAvaliação Institucional.

3.1 Desenho da Pesquisa

O presente estudo é composto por duas fases quantitativas. A coleta de dados ocorreu em três etapas. Primeiro foi realizada uma pesquisa documental para identificar o número de professores por unidade de ensino e departamento, que compõem o quadro docente da instituição, identificar os integrantes da Comissão Própria de Avaliação e das comissões setoriais e encontrar os documentos necessários para o levantamento das alterações realizadas no processo de AutoAvaliação Institucional. Após essa identificação foi aplicado um questionário aos docentes estratificados por departamento e outro aos integrantes da CPA e das comissões setoriais de avaliação dos centros de ensino.

Para uma melhor compreensão das etapas da pesquisa, a Figura 2 demonstra uma síntese da trajetória deste estudo. As questões iniciais que deram origem ao estudo interrogam sobre: “Como os docentes da UFSM percebem o processo de AutoAvaliação Institucional aplicado na Instituição? As mudanças ocorridas no processo de AutoAvaliação Institucional da UFSM geraram melhorias?”. Desta maneira este estudo procura comparar os resultados obtidos a partir do estudo de Morales (2001) com os resultados atuais. Partindo-se da literatura sobre o processo de AutoAvaliação Institucional, para entender o processo atual, foi adequado o questionário utilizado no estudo de 2001, aplicado aos docentes, para verificar a satisfação com o processo de AAI atual.

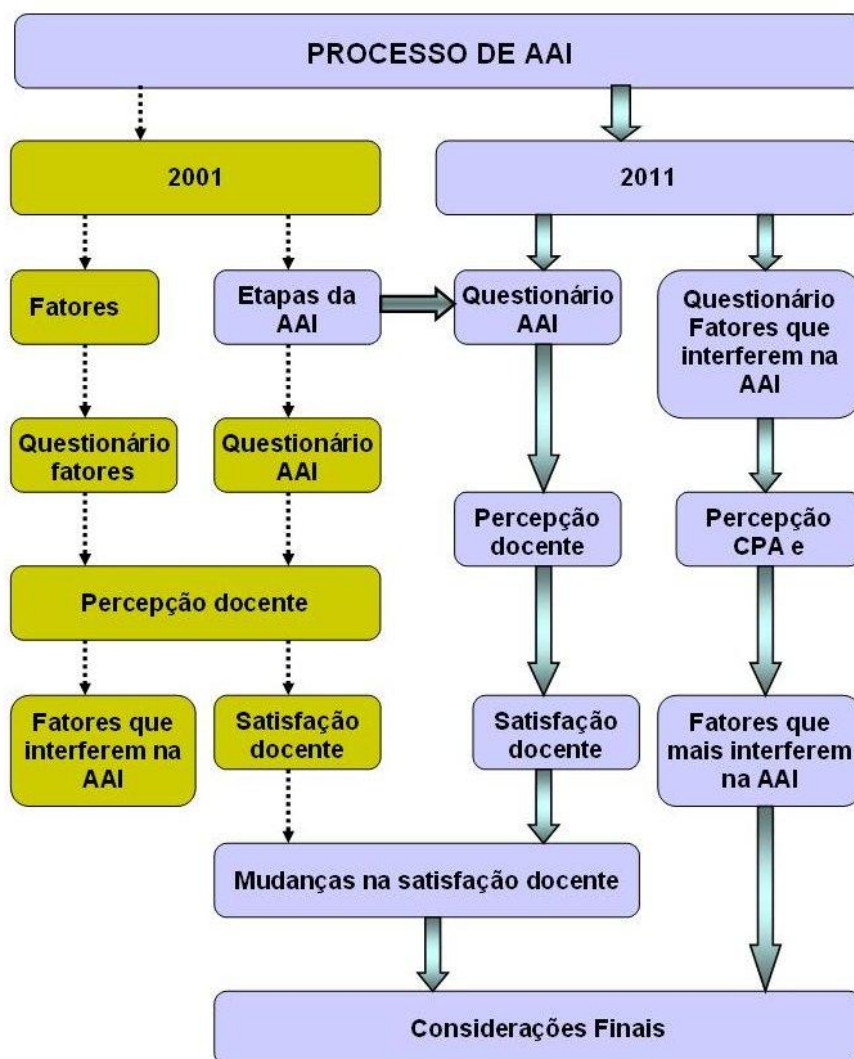


Figura 2 – Desenho da pesquisa

As questões abordam as etapas do processo de AAI. Após a análise dos resultados é identificada a satisfação atual dos docentes e na seqüência essa satisfação é comparada com a de 2001. O segundo questionário foi desenvolvido com base nos fatores que interferem, dificultando ou facilitando, o processo de AAI e que foram identificados no estudo de Morales (2001). Esse questionário foi aplicado aos integrantes da CPA e das comissões setoriais de avaliação que apontaram os fatores que mais interferem no processo de AAI. Com o resultado destas duas etapas são apresentadas as considerações finais.

3.2 Procedimentos da Fase Satisfação Docente

Os procedimentos adotados na pesquisa empírica que procura avaliar a satisfação docente quanto a AAI da UFSM são descritos na sequência, e referem-se a caracterização da população, amostra, forma de coleta de dados e forma de análise dos dados.

3.2.1 População e amostra

A população alvo desta etapa é formada pelos docentes do ensino superior, pertencentes ao quadro efetivo de servidores da UFSM, lotados nos centros de ensino localizados em Santa Maria. Eles foram quantificados pela análise documental e estratificados por departamento de ensino. Para a coleta dos dados, o tamanho mínimo da amostra foi determinado de acordo com o critério empírico dos levantamentos amostrais, com um grau de confiança de 95%.

O levantamento do número de docentes, assim como a respectiva lotação, ocorreu em julho de 2010, e na data havia 1338 docentes do ensino superior ativos, lotados em 13 unidades. Destas unidades, três são os colégios técnicos com 30 docentes do ensino superior nomeados a poucos meses pelo Projeto Reuni. Outras duas unidades estão sediadas fora de Santa Maria e contavam com 128 docentes do ensino superior. Como a população alvo é composta apenas pelos docentes dos oito centros de ensino sediados em Santa Maria, foram excluídos da listagem os 158 docentes de fora desses centros de ensino. Desta maneira a população alvo da pesquisa é formada por 1180 docentes do ensino superior.

Como o tamanho da população é conhecido, mas o desvio padrão da população é desconhecido, foi utilizada a fórmula que leva em consideração a proporção populacional para determinar o tamanho da amostra necessário para um intervalo de confiança de 95%. Conforme Stevenson (1981. p.213) a fórmula para cálculo do tamanho da amostra (n) com base na estimativa da proporção populacional (p), para populações finitas, é dada por:

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N - 1) \cdot E^2}$$

Onde:

n = número de indivíduos na amostra.

$Z_{\alpha/2}$ = Valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado.

\hat{p} = proporção populacional de indivíduos que pertence a categoria que estamos interessados em estudar.

\hat{q} = Proporção populacional de indivíduos que não pertence à categoria que estamos interessados em estudar ($\hat{q} = 1 - \hat{p}$).

E = margem de erro ou erro máximo de estimativa

Nesta pesquisa os parâmetros utilizados foram:

$N = 1.180$ docentes

$Z_{\alpha/2} = 1,96$

$\hat{p} = \hat{q} = 0,5$

$E = 0,06$

Substituindo-se os parâmetros mencionados pelas variáveis da fórmula, obteve-se um tamanho de amostra igual a 217, o que representa uma proporção de 18% da população. Com a quantificação da amostra concluída, foi definida a estratificação dos indivíduos que fariam parte da amostra por departamento. Como se sabe, conseguir atingir um retorno de questionários respondidos que satisfaça o tamanho da amostra pretendida não é uma tarefa fácil. Pensando nisso, o percentual de docentes a ser atingido pelos questionários em cada departamento foi aumentado, arbitrariamente, para 30%. Esse aumento no percentual foi com a intenção de ao final da coleta obter pelo menos o mínimo necessário de questionários. A seleção dos docentes nos departamentos se deu de maneira aleatória e as informações detalhadas constam no Anexo D.

3.2.2 Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados utilizada no estudo é uma pesquisa *survey*, na qual foi utilizado um questionário com questões abordam os parâmetros que precisam ser avaliados. Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993), a pesquisa *survey* pode ser definida como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representativo de uma população por meio de um questionário estruturado.

O questionário aplicado aos docentes utiliza questões que buscam medir a satisfação com relação ao processo de AAI e é mostrado no Anexo A. Ele é composto por oito questões que procuram identificar demograficamente os respondentes, e 45 questões sobre AAI, as quais foram desenvolvidas e aplicadas no estudo de Morales (2001), e que procuram avaliar a satisfação dos docentes em relação ao processo de AAI. Nessa parte do questionário foi utilizada a escala tipo Likert de cinco alternativas, aonde os respondentes escolheram a que melhor expressa sua satisfação. As alternativas são:

- 1 = péssima;
- 2 = ruim;
- 3 = regular;
- 4 = boa;
- 5 = ótima.

Ainda foi proposto como alternativa para os respondentes, nas instruções de preenchimento, a opção de colocar uma letra “D” ou “S”, no campo de respostas da questão. A letra “D” representa que o respondente “desconhece” informações suficientes para avaliar a questão, e a letra “S” representa que o respondente não quer opinar sobre a questão. Estas opções foram colocadas para evitar questões em branco, onde não se pode ter certeza se houve esquecimento de marcar ou o respondente não se sentiu à vontade para responder. Não foram disponibilizados campos específicos para essas marcações, para evitar que o questionário aumentasse de volume e para que o respondente tivesse que, nestes casos, escrever a letra e não apenas marcar. O enunciado das questões foi reduzido o

máximo possível e foi utilizada fonte 12, para facilitar a leitura e diminuir o *stress* para o respondente, objetivando respostas mais fidedignas.

O questionário foi desenvolvido e validado no estudo de Morales (2001) por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, que analisou a consistência interna das questões. As questões de um a quarenta e cinco obtiveram como resultado um coeficiente Alfa entre 0,987 e 0,988.

Como não foram feitas alterações no instrumento de coleta e pelo fato de que não era objeto deste estudo revalidar os instrumentos, não foram realizados novos testes de confiabilidade do modelo, já que os índices de confiabilidade do modelo original são altamente satisfatórios.

A coleta de dados por meio de questionários estruturados permite certa padronização, provocando informações específicas (MALHOTRA, 2006). Os questionários contêm instruções básicas de preenchimento, para que se atinja ao máximo possível a realidade que se quer coletar. Os dados foram coletados após o término do período de AAI ocorrido na UFSM, em 2010. De maneira que a distribuição dos questionários começou no início de dezembro e se estendeu até o final da primeira quinzena de abril, devido ao fato de que nos meses de janeiro e fevereiro a possibilidade de contato com os docentes foi prejudicada pelo período de férias. A coleta foi realizada na íntegra pelo próprio autor.

Na fase de coleta dos dados, inicialmente alguns chefes de departamento foram contatados para receber explicações sobre os objetivos e a importância da pesquisa que seria aplicada junto aos docentes. Foram entregues questionários impressos às chefias de departamento, em número igual ao necessário para a amostra de cada departamento, para que estes efetuassem a distribuição e o recolhimento, junto aos docentes. Este procedimento não teve um resultado satisfatório, devido ao baixíssimo retorno dos mesmos.

Então foi mudada a estratégia e foi solicitada às chefias de departamento a relação de e-mail dos docentes lotados no departamento. Os docentes passaram a ser contatados pessoalmente em suas salas, e para os que não eram localizados foi enviado por e-mail o questionário. Os questionários impressos foram entregues aos docentes encontrados aleatoriamente, até o número calculado por departamento, na estratificação. Era fornecido um prazo para responder, em acordo com o docente, e a partir do término do prazo retornava-se a sala do docente para recolher o questionário. Caso o questionário ainda não estivesse respondido, era dado um

novo prazo e conseqüente retorno, até que o questionário fosse respondido. Neste caso, era evitado que o docente respondesse o questionário na hora, para evitar que ele respondesse com pressa, sem pensar muito na resposta.

Os questionários por e-mail foram enviados para no mínimo metade dos docentes do departamento, na tentativa de se obter um retorno mínimo. Após o envio, eram realizadas tentativas de contato por telefone ou pessoal, solicitando ao docente que respondesse ao questionário, na tentativa de garantir o retorno. Mesmo assim, esta técnica não trouxe um retorno satisfatório.

Após o término do período de coleta, o saldo foi de 250 questionários impressos entregues pessoalmente, com um retorno de 180 questionários e destes 3 descartados devido a preenchimento incompleto ou preenchimento das respostas na mesma coluna. E de 347 questionários enviados por e-mail, com um retorno de 40 questionários. Dessa forma, conforme já mencionado no tamanho da amostra, o retorno total foi de 217 questionários válidos, representando 18,4% da população foco desse estudo.

3.2.3 Análise dos Dados

O processo de análise dos dados, feito por meio do software SPSS, focou-se nos seguintes procedimentos estatísticos: a estatística descritiva (frequências e percentuais) para a identificação do perfil dos respondentes; cálculos de frequência para identificar se o respondente conhece a temática (opinaram, desconhecem, sem opinião); cálculo de médias e desvio padrão para mensurar a percepção sobre a AAI; testes de hipóteses (Teste t e ANOVA) para verificar diferenças de médias e, conseqüentemente, a influência do perfil dos respondentes nas percepções sobre a AAI; comparações de frequências e médias para verificar longitudinalmente se há diferenças de percepções. Para agrupar dados, resgatar frequências e montar gráficos e tabelas foi utilizado o Microsoft Excel.

Na medida em que os questionários eram recolhidos, realizava-se a digitação dos dados em uma planilha criada no Excel, para montar o banco de dados. As respostas dos questionários foram codificadas em números para facilitar a tabulação no software. Ao término da coleta os dados foram importados para o SPSS.

A análise do questionário começou pelo cálculo da frequência de cada questão. Nas questões de 1 a 45, foi verificada a frequência relativa das respostas de 1 a 7 (todas as possibilidades de resposta) e também de 1 a 5 (somente as respostas com atribuição de valor) simultaneamente. Na seqüência realizou-se o cálculo da média e do respectivo desvio padrão das questões de 1 a 45.

A partir dos primeiros resultados, foram montadas tabelas com a frequência dos dados demográficos, tabelas com a frequência dos dados que atribuíram valor, dos que desconheciam e dos que não opinaram, de acordo com os grupos de questões, e tabelas com a frequência de cada questão, sua média e seu desvio padrão.

Na seqüência foram realizados o Teste t e o Teste ANOVA para identificar se o perfil dos respondentes interfere na opinião. Foi realizado o cálculo do Teste t para amostras independentes com a finalidade de comparar as médias das variáveis demográficas, formadas por até dois grupos. Foi utilizado o Teste t pelo motivo de ser desconhecido o desvio padrão da população (STEVENSON, 1981). O Teste t para amostras independentes é utilizado para verificar se a média de duas amostras (ou populações) independentes é igual (STEVENSON, 1981). Para esse teste foi utilizado um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=5\%$), para a probabilidade de as médias serem iguais. Com o resultado do teste, foram criadas tabelas com as questões que apresentaram diferença significativa entre as médias.

Para as variáveis demográficas compostas por mais de dois grupos foi utilizado o Teste ANOVA com a finalidade de comparar as médias dos grupos. No caso da variável titulação, optou-se por agrupar os respondentes em dois grupos (os com doutorado e os sem doutorado) e utilizar o Teste t, isto devido ao número de respondentes sem doutorado ser pequeno. O Teste ANOVA (análise da variância) é uma técnica que pode ser utilizada para determinar se as médias de duas ou mais populações (grupos ou amostras) são iguais (STEVENSON, 1981 p.254). O teste procura identificar se a diferença entre as médias é devido a causas aleatórias na amostra ou se são diferentes mesmo. O ANOVA utiliza a estatística F, que é uma razão entre variâncias, e com o pressuposto de que as observações têm distribuição normal, segue uma distribuição F de Snedecor. O nível de significância utilizado no Teste ANOVA foi de 5% ($\alpha=0,05$).

Com o resultado do Teste ANOVA foram criadas tabelas com as questões que apresentaram diferença significativa, apresentando a questão, os grupos, a média e o desvio padrão de cada grupo e o resultado do Teste ANOVA.

O Teste t também foi utilizado para comparar as médias das questões do estudo de Morales (2001) com as médias obtidas neste estudo. Como no estudo de 2001, são apresentadas apenas as frequências relativas de todos os respondentes, inclusive dos que não responderam, foi necessário calcular as frequências válidas de cada questão, a partir dos dados apresentados, para efetuar o cálculo da média. São apresentados, também, gráficos com as frequências das questões de cada dimensão, dos dois estudos, para comparar as tendências das respostas.

A partir dos resultados do Teste t foram criadas tabelas com as questões que apresentaram diferença significativa entre as médias, para cada dimensão, mostrando a questão, o ano de estudo, a respectiva média e desvio padrão e o resultado do Teste t.

3.3 Procedimentos da Fase Fatores

Os procedimentos adotados na pesquisa empírica sobre os principais fatores que interferem no processo de AAI são descritos na sequência, e referem-se à caracterização da população, amostra, forma de coleta de dados e forma de análise dos dados.

3.3.1 População e amostra

A população alvo desta etapa é formada pelos integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação pertencentes aos centros de ensino. Como essa população é pequena o objetivo era atingir toda a população.

O levantamento dos integrantes das comissões de avaliação foi realizado junto às direções de centro, por meio da solicitação das portarias de designação de membros para a composição das comissões.

3.3.2 Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados utilizada é uma pesquisa *survey*, composta por um questionário que foi aplicado aos integrantes da CPA e das comissões setoriais de avaliação institucional dos centros de ensino. O instrumento é composto por cinco questões de informações gerais e demográficas sobre os respondentes, dezenove questões que apresentam fatores que podem dificultar a AAI e quinze questões que apresentam fatores que podem facilitar a AAI. Nesta parte do questionário foi utilizada uma escala de quatro pontos, como mostra o Anexo B, onde os respondentes escolheram a opção que melhor exprime sua percepção de interferência dos fatores, de maneira que:

- 1 = não interfere;
- 2 = pouca interferência;
- 3 = média interferência;
- 4 = forte interferência.

O questionário foi desenvolvido e validado no estudo de Morales (2001) por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, que analisou a consistência interna das questões. O questionário sobre os fatores que interferem na AAI, as questões de um a dezenove (fatores dificultadores) e de um a quinze (fatores facilitadores), obteve um coeficiente alfa entre 0,940 e 0,945.

Como não foram feitas alterações no questionário e os índices de confiabilidade do modelo original são altamente satisfatórios, não foram realizados novos testes de confiabilidade. O questionário contém instruções para orientar os respondentes sobre o preenchimento

Os dados foram coletados após o término do período de AAI ocorrido na UFSM, em 2010. E a distribuição dos questionários começou no início de dezembro e se estendeu até o final da primeira quinzena de abril. Os questionários foram entregues pessoalmente aos integrantes encontrados nos seus locais de trabalho, a

dois presidentes de comissão setorial, para distribuir aos integrantes, e também enviados por e-mail. O retorno dos questionários foi baixo, totalizando 27 questionários respondidos.

3.3.3 Análise dos Dados

O processo de análise dos dados, feito por meio do software SPSS, focou-se nos seguintes procedimentos estatísticos: a estatística descritiva (frequências e percentuais) para a identificação do perfil dos respondentes; cálculo da média e desvio padrão dos fatores que facilitam e dificultam o processo de AAI, com a intenção de identificar os principais fatores e compará-los com os resultados de Morales (2001). Para agrupar dados, resgatar frequências e montar gráficos e tabelas foi utilizado o Microsoft Excel.

Na medida em que os questionários eram recolhidos, realizava-se a digitação dos dados em uma planilha criada no Excel, para montar o banco de dados. As respostas dos questionários foram codificadas em números para facilitar a tabulação no software. Ao término da coleta os dados foram importados para o SPSS.

Na seqüência foi realizado o Teste t para identificar se o perfil dos respondentes interfere na percepção, com um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=5\%$), para a probabilidade de as médias serem igual. Com o resultado do teste foram criadas tabelas com as questões que apresentaram diferença significativa entre as médias.

Esse capítulo abordou o método utilizado nesse estudo, e a descrição das etapas que o compõem. O próximo capítulo apresenta um histórico da AAI na UFSM e na seqüência serão apresentados os resultados da pesquisa empírica.

4 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFSM

Na UFSM sempre houve uma preocupação em avaliar as atividades acadêmicas, mas nos anos anteriores a década de 80, essas avaliações não eram articuladas de maneira centralizada, envolvendo todos os setores e unidades. Eram iniciativas isoladas realizadas pelos setores com a finalidade de avaliar seu próprio desempenho, até porque neste período ainda não havia no Brasil um processo de avaliação, por parte do governo, voltado para as universidades.

A partir da década de 80, a UFSM começa a adotar um Sistema de Avaliação de Desempenho mediante alguns projetos (UFSM, 1997):

- ✓ Diagnóstico do desempenho da Universidade Federal de Santa Maria, 1980;
- ✓ Proposta de Avaliação da Universidade Federal de Santa Maria, 1986;
- ✓ Indicadores de Desempenho dos Departamentos da UFSM, 1989;
- ✓ Avaliação do Desempenho Docente com vistas a pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência na UFSM – GED, 1998, o que proporcionou a universidade uma ampla discussão das atividades docentes, contribuindo para o aumento da qualificação docente, publicações, projetos e uma melhoria na qualidade de ensino;
- ✓ Avaliação do Desempenho Docente pelo Discente.

Com o lançamento do edital do PAIUB pelo MEC, em 1993, a UFSM viu a possibilidade de conciliar seus propósitos ao programa, na busca da qualidade dos serviços oferecidos à sociedade por meio do trinômio ensino, pesquisa e extensão. Desta maneira, em 1994, a UFSM adere ao PAIUB levando em conta os seguintes pressupostos (UFSM, 1997):

- a) que é necessária a compreensão crítica de que a educação superior no País, em sentido geral, não se constitui em um sistema isolado e independente dos demais setores sociais e econômicos da sociedade;
- b) que a educação superior precisa ser construída com base em um exame crítico de seus problemas intrínsecos, de forma a não desvirtuar os objetivos e as características que singularizam a sua função;
- c) que uma universidade, que não contar com um processo permanente de auto-análise e de um conhecimento mais profundo das relações que se estabelecem entre a Instituição e o contexto onde está inserida, se

afasta cada vez mais das exigências da sociedade, além de afastar-se de seus objetivos principais, tendo como resultado reflexos na própria formação de seus egressos e na qualidade de seus profissionais;

- d) que o compromisso de uma instituição pública é em primeiro lugar com o homem, o conhecimento e a sociedade e, por isso, deve procurar refletir sobre sua atuação tanto em termos de eficácia e eficiência como também no seu papel científico-social.

Nesta época quem coordenava a Avaliação Institucional era a Pró-Reitoria de Graduação, por meio da comissão de apoio à avaliação institucional dos cursos de graduação, que assessorava e acompanhava as ações desenvolvidas nas diversas etapas do processo avaliativo (UFSM, 2007). O Projeto Político-Pedagógico (atual PPI) da UFSM, aprovado em 1993, foi o marco teórico que deu sustentação à AutoAvaliação Institucional na Instituição. Ele descreve a AutoAvaliação Institucional como um trabalho permanente de reflexão do fazer Universitário, considerando a primeira condição para se identificar os desafios necessários à formulação de diretrizes para o ensino, a pesquisa e a extensão (UFSM, 2007).

Em 1996, a UFSM continuou com seu processo de AAI, desenvolvendo atividades com a intenção de mobilizar a comunidade acadêmica para a importância da avaliação. Foram realizadas atividades como: palestras sobre relatos de experiências de avaliação em outras Instituições Federais de ensino Superior (IFES); reuniões e participações em encontros; seminários; e a Comissão de Avaliação realizou reuniões e prestou assessorias a determinados cursos de graduação.

A Resolução da UFSM de n. 24, de 25 de novembro de 1993, normatizou a AAI na UFSM, por meio de diretrizes em termos de: finalidades, objetivos, avaliação dos cursos, da produção científica, das atividades de extensão e da gestão universitária (UFSM, 2007). Consta em seu art. 2º, que a finalidade da avaliação é “fundamentar as reformulações necessárias nas políticas, nas práticas, nas concepções do ensino, da pesquisa e da extensão e no processo de informação e comunicação da Universidade com o Estado e com a sociedade. Os resultados da avaliação servirão também de suporte para o aprimoramento dos mecanismos de controle, planejamento e gestão dos departamentos didáticos, cursos e demais setores da Instituição, bem como de critério na distribuição de verbas de custeio e capital”.

O art. 3º, desta Resolução, descreve os objetivos da AAI na UFSM, que são:

- ✓ Diagnosticar a inter-relação das tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração.
- ✓ Estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações universitárias.
- ✓ Incentivar um processo de autocrítica da Instituição para garantir a busca de qualidade e para prestar contas à sociedade da consonância de suas atividades com as demandas científicas e sociais da atualidade.
- ✓ Contribuir na reformulação das práticas curriculares e no processo de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados da AAI realizada nesse período não foram utilizados no planejamento da Instituição, desta maneira não contribuindo para a tomada de decisão. A análise quantitativa dos instrumentos serviu apenas para realizar um diagnóstico da Instituição, que não foi utilizado efetivamente para buscar a solução de problemas.

Em 1999, a UFSM se inseriu no Programa de Qualidade e Participação Pública, o qual foi posteriormente acoplado ao PAIUB dando origem ao “Programa de Qualidade e Avaliação na Universidade Federal de Santa Maria”. Este programa utilizava o planejamento estratégico, como um efetivo instrumento administrativo para o direcionamento dos recursos e implementação de ações pré-estabelecidas e priorizadas (UFSM, 2007). Foi instituído um Comitê Estratégico, com o objetivo de coordenar o planejamento estratégico na Instituição, e era formado por dois grupos: a Comissão Executiva de Avaliação Institucional e o Grupo Técnico de Apoio à Qualidade.

Tomando por base os instrumentos já existentes, a Comissão Executiva de Avaliação Institucional elaborou oito instrumentos de avaliação, e com o auxílio da comunidade universitária, por meio de reuniões e debates, esses instrumentos receberam sugestões para melhorar o processo.

Os primeiros resultados foram obtidos por meio da avaliação interna do ensino de graduação da UFSM, ocorrida em 1999 e 2000, a qual utilizou oito instrumentos, em que do primeiro ao quinto avaliou-se os cursos de graduação, no

primeiro, o aluno avaliava o curso e a Instituição; no segundo, o aluno avaliava as disciplinas e a prática docente; no terceiro, o docente realizava uma autoavaliação e avaliava a Instituição; no quarto, o egresso avaliava o curso, a Instituição e as disciplinas e realizava a autoavaliação, no quinto, o técnico-administrativo avaliava a Instituição e realizava a autoavaliação, do sexto ao oitavo, fez-se avaliação dos cursos de pós-graduação, de modo que no sexto, o aluno avaliava o curso e a Instituição, no sétimo, o aluno avaliava as disciplinas e as práticas docentes e no oitavo, o docente realizava a sua autoavaliação e avaliava a Instituição (UFSM, 2007).

Em 2000, após amplo debate com a comunidade acadêmica, é aprovado um novo Projeto Político-Pedagógico da UFSM, por meio da Resolução n. 017/2000 – UFSM, onde em seu art. 5º, dispõe que o processo de avaliação institucional “deverá ser concebido como instrumento indispensável para a análise da estrutura e das relações internas e externas da instituição, na busca de uma visão clara e crítica sobre a totalidade dos fatores que envolvem o ensino”.

Em 2004, tomando por base a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, a UFSM constituiu a sua primeira Comissão Própria de Avaliação, que no mesmo ano elaborou o projeto de AAI da UFSM, nos moldes do SINAES. No primeiro semestre de 2005, a CPA encaminhou este projeto para ser analisado e receber sugestões das unidades universitárias. Esse trabalho tomou como base as diretrizes gerais estabelecidas pela CONAES, e ao final foram elaborados 21 módulos contemplando as 10 dimensões estabelecidas no SINAES.

A greve das IFES, em 2005, provocou uma descontinuidade do processo, fazendo com que os trabalhos acerca da AAI da UFSM fossem retomados apenas em março de 2006, quando a Universidade já estava com uma nova Administração.

Em 2006, a Portaria n. 49.564, de 11 de agosto de 2006 designou a nova composição da CPA, formada por 17 membros, dos quais, oito docentes, cinco técnico-administrativos, dois representantes da sociedade civil e dois discentes, conforme a legislação vigente. Os trabalhos da CPA também foram auxiliados por consultores de diversas áreas específicas, convidados para fazer parte da Comissão.

Após a nova designação, a CPA traçou um plano de ação com atividades que proporcionassem atingir seu objetivo que era a elaboração e a implementação do processo de AAI da UFSM (UFSM, 2007). Neste sentido, foi revisado o projeto de

AAI de 2005, incluindo os 21 módulos desenvolvidos na época; foram implementadas ações para a sensibilização das unidades universitárias; foram reorganizados os instrumentos para posteriormente serem aplicados, analisados, divulgados e publicados os resultados; e a elaboração do relatório final. Conforme o Relatório de Auto-Avaliação UFSM (2007), na etapa de sensibilização:

foi feita a apresentação e discussão do SINAES para toda a Administração Central. Posteriormente foram realizadas reuniões com os Conselhos das unidades universitárias e dos colégios de ensino médio e tecnológico, formados por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes no período de agosto a setembro de 2006. Nessas reuniões, foram apresentados e discutidos os documentos básicos jurídicos e disciplinadores da estrutura e competência das unidades, o documento que identifica a instituição (PDI); as diretrizes do SINAES; os requisitos, as etapas, as orientações gerais e as dimensões da auto-avaliação; atribuições e composição da CPA; e também foram abordados vários aspectos sobre o tema avaliação onde se levantou vários questionamentos e propostas para uma nova metodologia do processo de avaliação (UFSM, 2007, p. 42).

Durante os debates foram levantadas questões referentes ao processo de avaliação e de sua importância para planejar a condução da Instituição de maneira a proporcionar uma solução para os problemas encontrados nos resultados da avaliação. De acordo com o Relatório de Auto-Avaliação UFSM (2007), as principais conclusões e sugestões levantadas durante o processo foram:

- ✓ o compromisso de todos com o processo desde a administração central até as subunidades, envolvendo toda a comunidade universitária;
- ✓ a certeza e a importância da necessidade da autoavaliação na Instituição;
- ✓ a participação crítica quanto ao processo e a metodologia;
- ✓ o comprometimento das unidades universitárias em participarem do processo de autoavaliação;
- ✓ o compromisso de uma análise real dos seus pontos fracos e fortes do processo para devidos ajustes no processo;
- ✓ sugestões para uma redefinição dos instrumentos;
- ✓ os resultados da autoavaliação institucional (indicadores) serão gerenciados para que sejam incluídos, como destaque na matriz orçamentária das IFES;
- ✓ o compromisso da Instituição em incluir no Índice de Distribuição de Recursos da Universidade um destaque orçamentário contemplando os resultados das avaliações das subunidades da Instituição;

- ✓ o compromisso da Instituição com o processo da autoavaliação institucional tendo como consequência ações de melhoria no processo e na gestão.

Das reuniões com as unidades universitárias também resultou a indicação de novos componentes para fazer parte da CPA, os quais foram denominados de consultores e tinham como objetivo principal auxiliar na revisão dos instrumentos utilizados pela Instituição na AAI e verificar se estes possibilitariam alcançar os propósitos almejados pela comissão (UFSM, 2007).

A CPA, assessorada por seus novos membros consultivos, concluiu que se fazia necessário desenvolver um novo conjunto de instrumentos, a serem utilizados na AAI, que abrangessem as características e peculiaridades da UFSM e de suas subunidades, em consonância com a normativa do SINAES. A preocupação da CPA agora era de não avaliar a Instituição apenas levando em consideração seus aspectos quantitativos, mas também conhecer a qualidade e a satisfação que a Instituição estava oferecendo a comunidade interna e externa.

Após um dia inteiro de reunião da subcomissão da CPA, com a participação dos consultores, ficou estabelecido um quadro com os aspectos prioritários a serem questionados em cada dimensão e categoria abrangidas pela AAI, definindo assim como seriam elaborados os novos instrumentos para cada grupo a ser avaliado.

Dessa maneira, e levando em consideração que a UFSM presta serviços à sociedade, a CPA procurou contemplar não somente a avaliação do produto final da Instituição, mas também contemplar a avaliação da qualidade do processo para chegar a esse produto final. Com esse objetivo a CPA procurou elaborar instrumentos objetivos que proporcionassem medir vários aspectos que compõem cada dimensão a ser avaliada, pois entendiam que:

é necessário conhecer a quantidade e qualidade do produto final prestado, a qualidade do processo de formação/produção, a eficiência das ações, os pontos fracos e fortes e o grau de satisfação dos grupos envolvidos no processo ou que se beneficiam da Universidade. Tal ação deverá considerar as especificidades de cada grupo e usuários dentro do seu contexto específico (UFSM, 2007, p.43).

Os instrumentos de avaliação abordariam, entre outros aspectos avaliativos, relevância, incentivo, acesso e oportunidade. Desta maneira, além de avaliar a percepção da comunidade universitária dentro de seu contexto e especificidades, também deverá informar aos respondentes sobre as ações desenvolvidas na

Instituição e sobre os produtos obtidos com estas ações, possibilitando aos avaliados criarem uma resposta mais consciente.

A estrutura atual da UFSM, responsável pelo processo de AAI, conta com a Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional (COPLAI), ligada a PROPLAN, que fornece o apoio administrativo à Comissão Própria de Avaliação (CPA), que por sua vez, coordena os trabalhos sobre a AAI durante todo o ano e as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) que interligam a CPA às unidades.

O estudo desenvolvido em 2001 capta a percepção dos docentes relativa ao processo de AAI em um período em que o modelo utilizado para esse processo era o PAIUB. E o estudo atual avalia a percepção docente no momento em que o modelo utilizado para AAI é o SINAES. O Quadro 8 apresenta um comparativo do panorama do processo de AAI utilizado em 2000 e do utilizado em 2010.

É possível observar que em 2000, o processo de AAI seguia os moldes do PAIUB e quem coordenava as atividades na UFSM era a Comissão Executiva de Avaliação Institucional. A concepção de avaliação era participativa, pois a Instituição aderiu ao programa de avaliação por livre vontade e o processo não era obrigatório por parte do governo. Na avaliação de 2010, o processo de AAI seguiu os moldes do SINAES e foi coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A concepção desse processo é regulatório, por parte do governo, que obriga sua realização por força de lei e utiliza os resultados para apoiar o processo de avaliação externa coordenado pelo MEC. Mas esse processo também pode ser considerado participativo por parte da comunidade universitária, que é chamada a participar voluntariamente do processo.

Os aspectos avaliados nos dois momentos são semelhantes, apenas em 2010, também são avaliados a missão e PDI, que são norteadores das ações desenvolvidas na Instituição; a responsabilidade social da instituição, que demonstra o quanto a Instituição está preocupada com o bem estar da sociedade; o planejamento e a avaliação, que devem estar interligados; e a sustentabilidade financeira, que vai demonstrar a qualidade do gasto dos recursos públicos.

Em 2000, eram utilizados oito instrumentos (questionários) para coletar os dados referentes à AAI e em 2010, foram utilizados nove instrumentos. A diferença é que em 2000 foi utilizado um instrumento para os docentes de graduação e outro para os de pós-graduação. E dois instrumentos para os discentes de graduação e

dois para os discentes de pós-graduação, um instrumento para os técnico-administrativos e um instrumento para os egressos.

Critério	Processo de AAI em 2000	Processo de AAI em 2010
Modelo	PAIUB	SINAES
Quem Coordenava	Comissão Executiva de Avaliação Institucional	Comissão Própria de Avaliação
Concepção	Avaliação Participativa; Adesão voluntária da instituição; Não obrigatória.	Avaliação Regulatória (pelo governo); Participativa (pela comunidade); Adesão compulsória da instituição; Obrigatória por força de lei.
Objeto de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Os cursos de graduação e pós-graduação; • As disciplinas; • O desempenho docente; • Os estudantes; • Os egressos; • O desempenho técnico-administrativo; • A infra-estrutura; • A gestão universitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • A missão e o PDI; • A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; • A responsabilidade social da instituição; • A comunicação com a sociedade; • As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo; • Organização e gestão da instituição; • Infra-estrutura física; • Planejamento e avaliação; • Políticas de atendimento aos estudantes; • Sustentabilidade financeira.
Composição	8 instrumentos (questionários).	9 instrumentos (questionários)
Respondentes	Discentes de graduação – 2 instrumentos; Discentes de pós-graduação – 2 instrumentos; Docentes de graduação – 1 instrumento; Docentes de pós-graduação – 1 instrumento; Técnico-administrativos – 1 instrumento; Egressos – 1 instrumento.	Discentes de graduação – 1 instrumento; Discentes de pós-graduação – 1 instrumento; Docentes – 1 instrumento; Egressos – 1 instrumento; Gestores – 1 instrumento; Técnico-administrativos – 1 instrumento; Gestores HUSM – 1 instrumento; Técnico-administrativos HUSM – 1 instrumento; Discentes HUSM – 1 instrumento;
Resultado	Resultou apenas no diagnóstico	Resultou em ações e distribuição de recursos

Quadro 8 – A AAI da UFSM ao longo do tempo

Fonte: adaptado de UFSM (2007b) e CONAES (2004 b).

Em 2010, o instrumento aplicado aos docentes não discriminava graduação de pós-graduação e foi um instrumento para os discentes de graduação, um para os discentes de pós-graduação e um para os egressos. Foi aplicado um instrumento para os técnico-administrativos e acrescentado um instrumento para os gestores responderem. Foi acrescentado também um instrumento para os técnico-administrativos, um instrumento para os gestores e um instrumento para os discentes que exerciam suas atividades no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM).

Outro fato importante é que a AAI realizada em 2000 resultou apenas em um diagnóstico da Instituição. E em 2010, como havia uma previsão de recursos no orçamento para ser utilizado pela AAI, o processo resultou em um diagnóstico, que gerou ações a serem realizadas pela administração com a distribuição de recursos para esse fim.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados da pesquisa, relativos a aplicação do questionário com os docentes e do questionário com os integrantes da CPA e das CSA's.

5 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada para verificar a satisfação dos docentes com o processo de AAI utilizado na UFSM, e a pesquisa para verificar os fatores que mais interferem dificultando e facilitando o processo de AAI. Para verificar a percepção dos docentes da UFSM com relação a AutoAvaliação Institucional (AAI) realizada na Instituição, foi aplicado um questionário estruturado, onde, em sua primeira parte, os docentes responderam a questões de identificação, e na segunda parte, marcaram o grau de concordância com a afirmação ou questão. Na sequência foi realizada uma comparação entre a percepção do processo realizado em 2000 e o processo atual.

Para verificar os fatores que mais interferem no processo de AAI foi aplicado um questionário aos integrantes da CPA e das CSA's, que são responsáveis pelo processo de AAI da UFSM. A primeira parte do questionário identificou os respondentes, a segunda parte avaliou os fatores que dificultam o processo de AAI e a terceira parte avaliou os fatores que facilitam o processo de AAI.

5.1 Percepção sobre a autoavaliação da UFSM

Esta seção procura descrever a percepção dos docentes com relação ao processo de AAI utilizado na UFSM. Os resultados desta etapa foram obtidos por meio do questionário que contém quarenta e cinco questões sobre o processo de AAI. Para facilitar a análise dos resultados, as questões foram agrupadas em dimensões temáticas com base nas etapas da AAI, como mostra a Figura 3.

Na etapa de preparação as questões foram divididas entre as dimensões: metodologia, estratégia e comunicação. Na etapa de desenvolvimento as questões foram divididas entre as dimensões: liderança, participação e comprometimento e ações desenvolvidas. E na etapa de consolidação as questões foram divididas entre: resultados e perspectivas futuras.

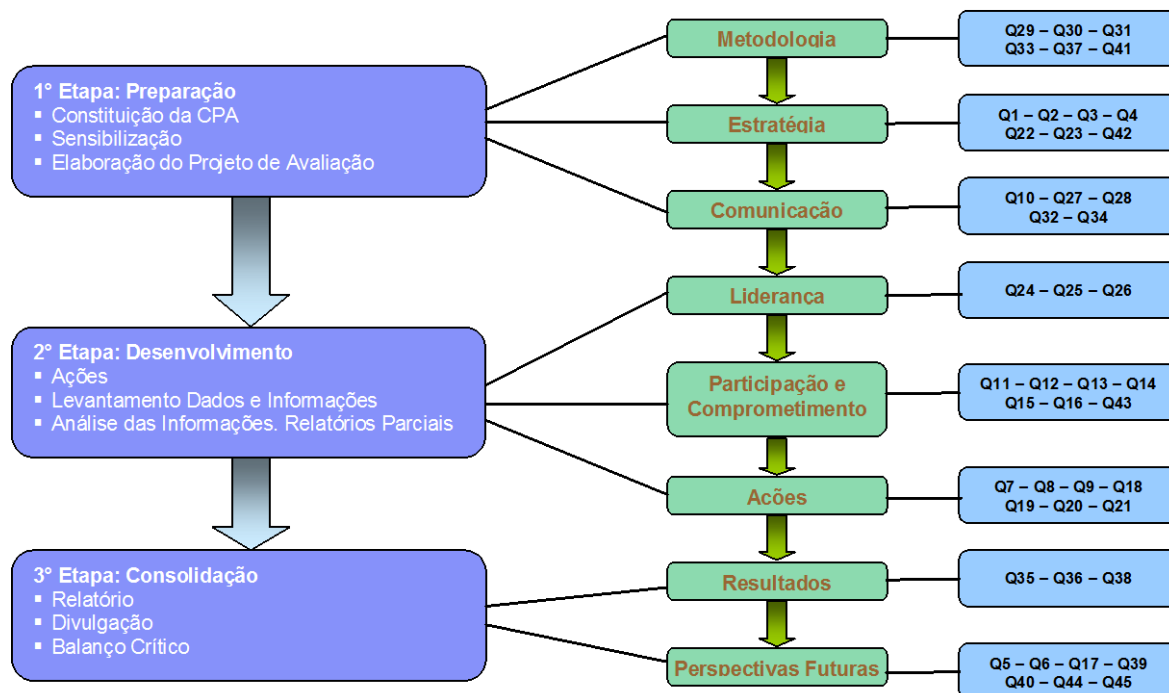


Figura 3 – Dimensões temáticas da pesquisa

Fonte: Adaptada de CONAES (2004b, p.12)

Como pode ser visto, a dimensão metodologia ficou representada por seis questões; a dimensão estratégia por sete questões; a dimensão comunicação por cinco questões; a dimensão liderança por três questões; a dimensão participação e comprometimento por sete questões; a dimensão ações por sete questões; a dimensão resultados por três questões; e a dimensão perspectivas futuras ficou representada por sete questões. A seguir serão descritos o perfil dos respondentes e os resultados de cada dimensão temática.

5.1.1 Perfil dos Respondentes

Inicialmente foi analisada a estatística descritiva dos resultados da amostra. O número de respondentes válidos foi de 217 e destes, como mostra a Figura 4, 102 (47%) são mulheres e 115 (53%) são homens, obtendo-se assim uma proporção quase igual entre homens e mulheres que responderam ao questionário.

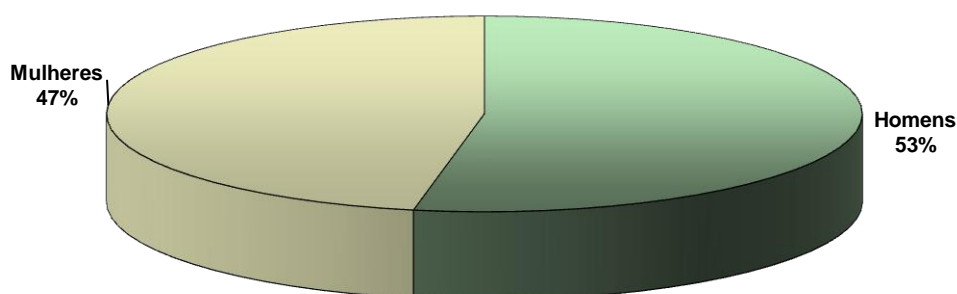


Figura 4 – Distribuição da amostra por gênero

Com relação à titulação, a Tabela 1 mostra que 2,3% (5) dos respondentes têm apenas a graduação, 1,4% (3) são especialistas, 14,7% (32) são mestres e 81,6% (177) são doutores, e destes últimos, 24 realizaram pós-doutorado. Esses dados mostram que a maioria dos docentes pesquisados possuem doutorado, o que colabora com a qualidade do corpo docente.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por titulação

Titulação	N	%
Doutores	177	81,6
Mestres	32	14,7
Especialistas	3	1,4
Graduados	5	2,3
Total	217	100

Quanto ao regime de trabalho, nenhum dos respondentes cumpre regime de trabalho de 20 horas, 5,1% (11) cumprem regime de trabalho de 40 horas e 94,9% (206) cumprem regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Outro dado importante é que 57,1% (124) dos respondentes ocupam ou já ocuparam algum cargo de chefia na instituição e 42,9% (93) nunca ocuparam um cargo de chefia. Isso demonstra que mais da metade dos respondentes já estiveram

no comando de atividades administrativas que estão inclusas nos aspectos avaliados pela AAI.

A população pesquisada está lotada em 68 departamentos, distribuídos em oito centros de ensino, como mostra a Tabela 2, onde 11,1% (24) dos respondentes são do Centro de Artes e Letras, 18% (39) do Centro de Ciências Naturais e Exatas, 1,8% (4) do Centro de Educação Física e Desportos, 14,7% (32) do Centro de Ciências Sociais e Humanas, 22,6% (49) do Centro de Ciências Rurais, 8,3% (18) do Centro de Educação, 12,4% (27) do Centro de Ciências da Saúde e 11,1% (24) do Centro de Tecnologia. O CCR foi o centro que teve o maior número de respondentes e onde se obteve 98% da amostra pretendida.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por centro de ensino

Centro de ensino	N	%
Centro de Artes e Letras – CAL	24	11,1
Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE	39	18
Centro de Educação Física e Desportos – CEFD	4	1,8
Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH	32	14,7
Centro de Ciências Rurais – CCR	49	22,6
Centro de Educação – CE	18	8,3
Centro de Ciências da Saúde – CCS	27	12,4
Centro de Tecnologia – CT	24	11,1
Total	217	100

Os respondentes são lotados em 59 departamentos, e os departamentos com o maior número de respondentes são o Departamento de Matemática com 14 respondentes e os Departamentos de Geociências e de Administração Escolar com 8 respondentes cada.

A Tabela 3 mostra os docentes distribuídos de acordo com o tempo de serviço na UFSM. Dos docentes pesquisados, 28,1% (61) têm até cinco anos de trabalho na Instituição, 8,8% (19) têm de seis a dez anos de trabalho, 15,2% (33) têm de onze a quinze anos de trabalho, 18,9% (41) têm de dezesseis a vinte anos

de trabalho, 12,9% (28) têm de vinte e um a vinte e cinco anos de trabalho e 16,1% (35) têm mais de vinte e cinco anos de trabalho. Os docentes com pouco tempo de Instituição foram os que tiveram maior participação dentro de uma mesma faixa de tempo de serviço, representando quase um terço dos respondentes e entre as outras faixas de tempo houve uma distribuição equilibrada.

Tabela 3 – Tempo de serviço na UFSM

Tempo de serviço	N	%
Até 5 anos	61	28,1
De 6 a 10 anos	19	8,8
De 11 a 15 anos	33	15,2
De 16 a 20 anos	41	18,9
De 21 a 25 anos	28	12,9
Mais de 25 anos	35	16,1
Total	217	100

Quanto ao envolvimento com a AAI, 36,4% (79) dos docentes afirmaram ter algum tipo de envolvimento com a AAI e 63,6% (138) afirmaram não ter tido nenhum tipo de envolvimento com o processo de AAI. Esta questão procurava verificar qualquer envolvimento do docente no processo de AAI, excluindo-se apenas o ato de realizar a AAI. Mesmo assim houve alguns casos de docentes que consideraram o fato de responder a AAI como envolvimento, desta maneira é possível afirmar com certeza que no mínimo 63,6% (138) dos docentes não tiveram nenhum tipo de envolvimento.

Os questionários foram aplicados após o término do período de AAI da UFSM, e 70,5% (153) dos docentes afirmam ter realizado a última AAI e 29,5% (64) afirmam não ter participado da AAI. Esses números demonstram que a maioria dos docentes que aceitaram responder o questionário também participaram da AAI realizada na UFSM, pois essa proporção não representa a realidade em termos de participação da população pesquisada que é de 33%.

A segunda parte do questionário procurou avaliar a percepção dos docentes quanto ao processo de AAI realizado na UFSM. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, as quarenta e cinco questões são divididas em oito dimensões que serão analisadas na seqüência.

5.1.2 Metodologia utilizada na autoavaliação da UFSM

Nesta dimensão são agrupadas seis questões que procuram identificar a percepção dos docentes com relação à metodologia utilizada na AAI da UFSM. A Tabela 4 apresenta a freqüência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

Tabela 4 – Conhecimento sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
29. Os critérios de avaliação utilizados na AAI da UFSM	191	88	23	10,6	3	1,4
30. Os indicadores utilizados na AAI da UFSM	186	85,7	25	11,5	6	2,8
31. O grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM	181	83,4	23	10,6	13	6,0
33. A adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional	172	79,2	34	15,7	11	5,1
37. Instrumentos utilizados para coletar os dados utilizados na AAI da UFSM	201	92,6	13	6,0	3	1,4
41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	134	61,7	72	33,2	11	5,1

Como é possível observar, 88% (191) dos respondentes demonstraram sua percepção sobre os critérios de avaliação utilizados na AAI (Questão 29), 10,6% (23) desconhecem essa informação e 1,4% (3) não quiseram opinar. Com relação aos indicadores utilizados na AAI (Questão 30), 85,7% (186) dos respondentes

opinaram, 11,5% (25) desconhecem os indicadores e 2,8% (6) não quiseram opinar. Quanto ao grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM (Questão 31), 83,4% (181) dos respondentes opinaram, 10,6% (23) desconhecem essa informação e 6% (13) não quiseram opinar.

Na Questão 33, os docentes que expressaram sua percepção representam 79,2% (172), enquanto 15,7% (34) desconhecem a adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional e 5,1% (11) não quiseram opinar. Quanto aos instrumentos utilizados na coleta dos dados da AAI (Questão 37), 92,6% (201) expressaram sua opinião, 6% (13) desconhecem e 1,4% (3) não quiseram opinar. Na Questão 41, 61,7% (134) dos docentes indicaram sua percepção quanto ao nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia utilizada na AAI da UFSM. Mas chama a atenção o fato de 33,2% (72) dos docentes (o maior percentual entre as opções) desconhecerem o nível de concordância da comunidade acadêmica com o projeto. Talvez isso seja resultado do pouco diálogo entre a comunidade acadêmica sobre a AAI. Ainda 5,1% (11) dos docentes não quiseram opinar.

Na sequência é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM. A Tabela 5 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

Com relação aos critérios utilizados na AAI da UFSM (Questão 29), 11% dos docentes percebem esses critérios como péssimos ou ruins, 45,5% como regulares e 43,5% dos docentes como bons ou ótimos. O desvio padrão abaixo de 1 (0,81) indica uma baixa dispersão das respostas, ou seja, a percepção dos docentes neste item não se afasta muito da média que ficou em 3,36, e dessa maneira é possível afirmar que os docentes consideram os critérios utilizados de regular para bom. Já os indicadores utilizados na AAI (Questão 30) são considerados péssimos ou ruins por 9,1% dos docentes, regulares por 45,7% e bons ou ótimos por 45,1% dos docentes. Com um desvio padrão abaixo de 1 (0,76), indicando baixa dispersão, e uma média de 3,39, os critérios utilizados na AAI são considerados de regular para bom.

Quanto ao grau com que os indicadores escolhidos para avaliar a UFSM atendem as diferentes atividades por ela desenvolvidas (Questão 31), é péssimo ou ruim na percepção de 16,6% dos docentes, regular para 42% e bom ou ótimo para

41,5% dos docentes. O desvio padrão também apontou baixa dispersão (0,86) e a média ficou em 3,25 indicando que os docentes consideram os indicadores de regulares para bom.

A adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional (Questão 33) é considerada péssima ou ruim para 14,6% dos docentes, regular para 40,1% e boa ou ótima para 45,4% dos docentes. O desvio padrão indica baixa dispersão (0,81) e com uma média de 3,34 esse item é considerado de regular para bom pelos docentes.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados utilizados na AAI da UFSM (Questão 37) são considerados péssimos ou ruins por 17,4% dos docentes, regulares por 35,3% e bons ou ótimos por 47,2% dos docentes. O desvio padrão (0,95) indica uma baixa dispersão das respostas e com uma média de 3,39 é possível concluir que os docentes consideram os instrumentos de coleta de regular para bons.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
29. Os critérios de avaliação utilizados na AAI da UFSM	2,1	8,9	45,5	37,7	5,8	3,36	0,81
30. Os indicadores utilizados na AAI da UFSM	1,6	7,5	45,7	40,3	4,8	3,39	0,76
31. O grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM	3,3	13,3	42,0	37,6	3,9	3,25	0,86
33. A adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional	1,2	13,4	40,1	40,7	4,7	3,34	0,81
37. Instrumentos utilizados para coletar os dados utilizados na AAI da UFSM	2,0	15,4	35,3	35,8	11,4	3,39	0,95
41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	1,5	19,4	50,0	26,9	2,2	3,09	0,78

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

Perguntado sobre o nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia utilizada na AAI da UFSM (Questão 41), 20,9% dos docentes consideram péssimo ou ruim o nível de concordância, enquanto 50% consideram regular e 29,1% consideram boa ou ótima a concordância da comunidade universitária. O desvio padrão de 0,78 indica que a resposta dos docentes não se afastou muito da média que é de 3,09, e mostra que os docentes consideram regular a concordância da comunidade com a metodologia.

A seguir é apresentado o Teste t para amostras independentes, com o objetivo de verificar se há diferença significativa ($\text{Sig.} \leq 0,05$) entre as médias das respostas, dos diferentes grupos que compõem os respondentes da pesquisa.

Primeiro foi aplicado o Teste t entre a metodologia utilizada na AAI e o gênero. O resultado do Teste t não identificou diferença significativa, em um intervalo de confiança de 95%, entre as médias com relação ao gênero ($\text{Sig.} > 0,05$). Neste sentido possível afirmar que tanto os docentes do gênero masculino quanto os do feminino, têm a mesma percepção com relação a metodologia utilizada na AAI da UFSM.

Os resultados do Teste t entre os docentes que ocuparam, ou não, cargo de chefia na Instituição e a metodologia utilizada na AAI da UFSM, indica que não há diferença significativa entre as médias ($\text{Sig.} > 0,05$), ou seja, os docentes que já ocuparam cargo de chefia têm, em média, a mesma percepção que os docentes que não ocuparam cargo de chefia, com relação a metodologia utilizada na AAI da UFSM.

Dividindo os docentes entre o grupo dos que tiveram envolvimento e o dos que não tiveram envolvimento com a AAI da UFSM, o resultado do Teste t indica que tanto os docentes que já tiveram envolvimento, quanto os que não tiveram envolvimento com a AAI, percebem a metodologia utilizada na AAI da UFSM da mesma maneira, pois não há diferença significativa entre as médias ($\text{Sig.} > 0,05$).

Partindo-se para a divisão dos docentes nos grupos dos que realizaram e dos que não realizaram a última AAI da UFSM, o resultado do Teste t indica que não há diferença significativa ($\text{Sig.} > 0,05$) entre as médias dos grupos em cada questão e que, desta maneira, se conclui que tanto os docentes que realizaram a última AAI quanto os que não realizaram, percebem a metodologia utilizada da mesma maneira.

Em outra análise os docentes foram divididos de acordo com a titulação. Foi realizado o Teste t entre os docentes que possuem doutorado e os que têm titulação inferior a doutorado, com relação à metodologia utilizada na AAI. A divisão foi feita desta maneira pelo fato de ser pequeno o número de docentes sem doutorado. Na Questão 31 e na Questão 33 não foi detectada diferença significativa (Sig.>0,05) entre as médias dos grupos. Assim, tanto os docentes doutores quanto os não doutores percebem da mesma maneira os indicadores escolhidos na AAI (Questão 31) e a adequação do projeto da AAI com o PPI da UFSM (Questão 33).

As demais questões apresentam diferença significativa entre as médias e a Tabela 6 apresenta o número de respondentes, a média e o desvio padrão de cada grupo e o Teste t de cada questão sobre a metodologia utilizada na AAI de acordo com a titulação.

Tabela 6 – Influência da titulação na percepção da metodologia utilizada na AAI

Questão	Titulo	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				T	Sig.
29. Os critérios de avaliação utilizados na AAI da UFSM	Dr.	3,29	0,803	-2,545	0,012
	< Dr.	3,68	0,768		
30. Os indicadores utilizados na AAI da UFSM	Dr.	3,33	0,764	-2,425	0,016
	< Dr.	3,67	0,717		
37. Instrumentos utilizados para coletar os dados na AAI da UFSM	Dr.	3,32	0,984	-2,738	0,008
	< Dr.	3,70	0,702		
41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	Dr.	2,99	0,762	-2,939	0,004
	< Dr.	3,46	0,744		

As questões na tabela apresentam uma diferença significativa entre as médias (Sig. \leq 0,05). Ou seja, com relação aos critérios de avaliação (Questão 29), a diferença entre a média dos doutores (3,29) e a média dos não doutores (3,68) é significativa (0,012<0,05). O desvio padrão das duas médias é abaixo de 1 (0,803 e 0,768) e indica baixa dispersão das respostas de cada grupo. Desta maneira é

possível afirmar que os docentes não doutores consideram melhor os critérios de avaliação que os docentes doutores, com apenas 1,2% (0,012) de chance de esta afirmação estar errada.

Com relação aos indicadores (Questão 30), a diferença entre a média dos doutores (3,33) e a média dos não doutores (3,67) é significativa ($0,016 < 0,05$). O desvio padrão das duas médias é abaixo de um (0,764 e 0,717) e indica baixa dispersão das respostas. Conclui-se que os docentes não doutores percebem os indicadores utilizados na AAI como melhores, do que os docentes doutores.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados (Questão 37), a diferença entre a média dos docentes doutores (3,32) e dos docentes não doutores (3,67) é significativa ($0,016 < 0,05$). O desvio padrão dos grupos (0,984 e 0,702) indica baixa dispersão das respostas. Conclui-se que os docentes não doutores consideram melhores os instrumentos de coleta de dados utilizados na AAI, do que consideram os docentes doutores.

O nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia utilizada na AAI (Questão 41), também apresenta diferença significativa ($0,004 < 0,05$) entre a média dos docentes doutores (2,99) e dos docentes não doutores (3,46). O desvio padrão da média dos dois grupos (0,762 e 0,744) indica baixa dispersão das respostas. Conclui-se que os docentes não doutores, em média, percebem que a comunidade universitária concorda mais com a metodologia da AAI, do que percebem os docentes doutores.

Como o critério tempo de serviço na Instituição é composto por seis variáveis independentes, foi realizado o Teste ANOVA entre o tempo de serviço e as questões que abordam a metodologia utilizada na AAI da UFSM, para buscar um melhor entendimento das análises. O resultado do Teste ANOVA aceita a hipótese de que as médias dos grupos, em cada questão, são iguais ($\text{Sig.} > 0,05$) e dessa maneira conclui-se que os docentes, independentemente do tempo de serviço na UFSM, percebem a metodologia utilizada na AAI da mesma maneira.

Aplicando-se o Teste ANOVA entre as amostras por centro de ensino e as questões sobre a metodologia utilizada na AAI, é verificada diferença significativa ($\text{Sig.} \leq 0,05$) entre as médias das amostras. A Tabela 7 apresenta o resultado do Teste ANOVA para as amostras de docentes por centro de ensino que apresentaram diferença entre as médias para as questões relativas à metodologia utilizada na AAI da UFSM.

Com relação aos indicadores utilizados na AAI da UFSM (Questão 30), a média das amostras por centro de ensino varia de 3,08 a 4,33. A média dos docentes do CCNE (3,08) mostra que eles percebem os indicadores da AAI como regulares, a média do CCSH (3,31), do CT (3,33), do CCR (3,40), do CAL (3,48) e do CE (3,50) mostra que eles percebem entre regular e bom e a média do CCS (3,81) e do CEFD (4,33) mostra que eles percebem como bom os indicadores utilizados na AAI da UFSM. O desvio padrão abaixo de um indica que há uma baixa dispersão entre a percepção dos docentes. O Teste ANOVA indica que há uma diferença significativa ($0,009 < 0,05$) entre as médias dos grupos (centros) e que, dessa maneira, alguns centros realmente percebem como melhores os indicadores do que outros.

Tabela 7 – Influência do centro de lotação na percepção da metodologia utilizada na AAI

Questão	Centro de Ensino	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
30. Os indicadores utilizados na AAI da UFSM	CCNE	3,08	0,850	2,768	0,009
	CCSH	3,31	0,891		
	CT	3,33	0,767		
	CCR	3,40	0,545		
	CAL	3,48	0,750		
	CE	3,50	0,632		
	CCS	3,81	0,680		
	CEFD	4,33	0,577		
Total	3,39	0,765			
41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	CCS	2,83	0,835	2,119	0,046
	CCNE	2,90	0,900		
	CE	2,92	0,641		
	CCR	3,03	0,731		
	CT	3,15	0,555		
	CCSH	3,16	0,688		
	CAL	3,56	0,814		
	CEFD	4,00	0,000		
Total	3,09	0,780			

O nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM (Questão 41) também apresenta diferença significativa ($\text{Sig.} \leq 0,05$) entre as médias obtidas em cada centro de ensino. As médias ficaram entre 2,83 e 4,00. Os docentes do CCS (2,83), do CCNE(2,90) e do CE (2,92), percebem a concordância da comunidade universitária quase como regular, e os docentes do CCR (3,03) percebem essa concordância praticamente como regular, já os docentes do CT (3,15), CCSH (3,16) e CAL (3,56) percebem essa concordância entre regular e boa, e no CEFD (4,00) os docentes percebem essa concordância como boa. O desvio padrão ($\sigma < 1$) indica baixa dispersão das respostas, demonstrando que há um certo alinhamento das respostas de cada centro de ensino. O Teste ANOVA mostra que a diferença das médias é significativa ($0,046 < 0,05$) e assim alguns centros percebem como melhor o nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI, do que outros.

5.1.3 Estratégia utilizada na autoavaliação institucional

Esta dimensão é contemplada com sete questões que procuram identificar a percepção dos docentes com relação à estratégia utilizada na AAI da UFSM. A Tabela 8 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

É possível observar que entre as questões que envolvem a estratégia utilizada na AAI da UFSM, 9,7% (21) dos docentes desconhecem a estratégia utilizada para implantar a AAI (Questão 23) e 3,2% (7) desconhecem subsídios para expressar sua percepção com relação a UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades (Questão 42).

Nas demais questões, o índice dos que desconhecem é baixo, e quanto aos que não quiseram expressar opinião, os índices mais altos foram com relação à estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM (Questão 23) com 3,7% (8) e com relação a AAI ser um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades (Questão 42) com 2,3% (5). As demais questões tiveram um percentual baixo.

Tabela 8 – Conhecimento sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho	216	99,5	1	0,5	0	0,0
2. Criar mecanismos que assegurem a participação externa no processo de AAI da UFSM	212	97,7	2	0,9	3	1,4
3. Assegurar a participação da comunidade interna no processo de AAI da UFSM	213	98,2	0	0,0	4	1,8
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas	214	98,6	0	0,0	3	1,4
22. Incluir no processo de AAI da UFSM a avaliação dos docentes feita pelos alunos	213	98,2	0	0,0	4	1,8
23. A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM	188	86,6	21	9,7	8	3,7
42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades	205	94,5	7	3,2	5	2,3

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM. A Tabela 9 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

A realização sistemática da AAI com a finalidade de acompanhar o desempenho da Instituição (Questão 1) é considerada péssima ou ruim por apenas 1,4% dos docentes, regular por 7,9% e boa ou ótima por 90,8% dos docentes, com uma média é de 4,38 e um desvio padrão ($0,71 < 1$) indicando baixa dispersão das respostas, é possível afirmar que, na percepção dos docentes da UFSM, é importante a Instituição se autoavaliar para acompanhar seu desempenho.

Quanto à UFSM criar mecanismos que assegurem a participação externa no processo de AAI (Questão 2) é considerada uma atitude péssima ou ruim por 7% dos docentes, regular por 12,7% e boa ou ótima por 80% dos docentes. Com média de 4,04 e desvio padrão (0,95) indicando baixa dispersão das respostas é possível afirmar que os docentes da UFSM consideram importante proporcionar meios para que a comunidade externa participe do processo de AAI. Quanto a UFSM assegurar a participação da comunidade interna no processo de AAI (Questão 3), 0,9% dos docentes consideram uma atitude ruim, 1,9% consideram regular e 97,2% dos

docentes consideram uma atitude boa ou ótima. É importante ressaltar que nenhum docente considera essa atitude péssima e que a grande maioria considera boa ou ótima. A média dessa questão é de 4,58 e o desvio padrão (0,58) indica baixa dispersão das respostas, o que nos leva a dizer que os docentes consideram de boa para ótima a possibilidade de a comunidade interna participar da AAI da UFSM.

A questão seguinte é sobre considerar a AAI como um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas na UFSM (Questão 4), onde 6,1% dos docentes percebem essa atitude como péssima ou ruim, 30,8% percebem como regular e 63,1% percebem como boa ou ótima. A média das respostas para esta questão é de 3,81 e o desvio padrão (0,94) indica uma baixa dispersão das respostas, o que demonstra que na percepção dos docentes da UFSM a AAI é um bom instrumento de controle das atividades desenvolvidas.

Tabela 9 – Estatísticas descritivas sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho	0,5	0,9	7,9	41,7	49,1	4,38	0,71
2. Criar mecanismos que assegurem a participação externa no processo de AAI da UFSM	2,8	4,2	12,7	46,2	34,0	4,04	0,95
3. Assegurar a participação da comunidade interna no processo de AAI da UFSM	0,0	0,9	1,9	35,7	61,5	4,58	0,58
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas	1,9	4,2	30,8	36,9	26,2	3,81	0,94
22. Incluir no processo de AAI da UFSM a avaliação dos docentes feita pelos alunos	8,5	6,1	21,6	32,4	31,5	3,72	1,21
23. A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM	3,7	11,7	35,6	38,8	10,1	3,4	0,95
42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades	1,5	5,9	23,4	41,5	27,8	3,88	0,93

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

Já a inclusão da avaliação dos docentes feitas pelos alunos no processo de AAI da UFSM (Questão 22) é percebida como péssima ou ruim por 14,6% dos

docentes, como regular por 21,6% dos docentes e como boa ou ótima por 63,9% dos docentes. A média dessa questão é 3,72, mas o desvio padrão indica uma dispersão elevada ($1,21 > 1$). Assim, os docentes consideram como boa a AAI considerar a avaliação dos docentes pelos alunos, mas as percepções estão dispersas entre regular, boa e ótima. Talvez isso aconteça pelo fato dos docentes considerarem importante serem avaliados pelos alunos, mas temerem a utilização do resultado dessa avaliação de maneira negativa para eles.

A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM (Questão 23) é considerada péssima ou ruim por 15,4% dos docentes, regular por 35,6% e boa ou ótima por 48,9% dos docentes. A média deste item é de 3,4 e o desvio padrão de 0,95 indica uma baixa dispersão dos respondentes, evidenciando que a maioria dos docentes considera a estratégia utilizada de regular para boa.

A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar situações que devam ser corrigidas, redirecionar ações e indicar prioridades (Questão 42) é uma atitude considerada péssima ou ruim por apenas 7,4% dos docentes, regular por 23,4% e boa ou ótima por 69,3% dos docentes. A média das respostas é de 3,88 e o desvio padrão é de 0,93, indicando uma baixa dispersão das respostas, evidenciando que esta atitude é considerada boa pela maioria dos docentes.

A seguir é apresentado o comentário da realização do Teste t para amostras independentes, para verificar se as médias das respostas, dos diferentes grupos que compõem os respondentes da pesquisa, são iguais ou diferentes.

A primeira análise é feita entre as questões sobre a estratégia utilizada na AAI da UFSM e o gênero. O resultado do Teste t para essas questões indica que nível de significância é superior a 5% ($\text{Sig.} > 0,05$) e com isso conclui-se que as médias de cada grupo, por questão, não apresentam diferença significativa. Com esse resultado podemos afirmar que, em média, os docentes do gênero masculino percebem a estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM da mesma maneira que os docentes do gênero feminino.

O resultado do Teste t entre a estratégia utilizada na AAI da UFSM e os docentes que já ocuparam ou não cargo de chefia não apresenta diferença significativa entre as médias dos grupos ($\text{Sig.} > 0,05$), em cada questão. Portanto, tanto os docentes que já ocuparam cargo de chefia quanto os docentes que não ocuparam, percebem a estratégia utilizada na UFSM da mesma maneira.

A análise seguinte é entre as questões da estratégia utilizada na implantação da AAI da UFSM e o envolvimento dos docentes com a AAI da UFSM. O resultado do Teste t indica que não há diferença significativa entre as médias (Sig.>0,05), levando a conclusão de que tanto os docentes que já tiveram algum envolvimento com a AAI da UFSM, quanto os que não tiveram envolvimento, percebem a estratégia utilizada na implantação da AAI de maneira igual.

Em outra análise é aplicado o Teste t entre os docentes que responderam ao questionário da AAI da UFSM e os que não responderam, e as questões sobre a estratégia utilizada. A Tabela 10 mostra as questões que apresentam diferença significativa entre médias.

O resultado do Teste t mostra que há diferença significativa ($0,037 < 0,05$) entre as médias dos grupos na Questão 1, ou seja, os docentes que realizaram a última AAI da UFSM (4,44) percebem de uma maneira mais otimista que os docentes que não realizaram (4,22), acompanhar o desempenho da Instituição pela AAI (Questão 1). A participação da comunidade interna no processo de AAI (Questão 3), apresenta diferença significativa ($0,007 < 0,05$) entre as médias dos grupos, e conclui-se que os docentes que realizaram a AAI (4,65) consideram mais importante a participação da comunidade interna no processo da AAI do que os docentes que não realizaram a AAI (4,39). O desvio padrão apresenta baixa dispersão ($\sigma < 1$) das respostas nos grupos.

Outra diferença significativa ($0,01 < 0,05$) entre as médias dos grupos é identificada na questão sobre a utilização da AAI como um instrumento de controle das atividades desenvolvidas (Questão 4), onde os docentes que realizaram a AAI (3,92) concordam mais com a utilização da AAI como um instrumento de controle, do que os docentes que não realizaram a AAI (3,56).

Na questão sobre a avaliação dos docentes feita pelos alunos na AAI (Questão 22), a diferença significativa ($0,012 < 0,05$) apontada pelo Teste t, mostra que os docentes que realizaram a AAI (3,86) consideram mais importante a inclusão da avaliação docente feita pelos alunos no processo da AAI, do que os docentes que não realizaram a AAI (3,41). Note que o desvio padrão dos grupos (1,191 e 1,205), nesta questão, é elevado e indica que há um número considerável de docentes que tem percepção bem diferente da média. Nas demais questões não foram identificadas diferença significativa entre as médias e, portanto, os grupos percebem da mesma maneira os itens abordados.

Tabela 10 – Influência da realização da AAI na percepção da estratégia utilizada na AAI

Questão	Realização da avaliação	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				t	Sig.
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho.	Sim	4,44	0,658	2,103	0,037
	Não	4,22	0,812		
3. Assegurar a participação da comunidade interna no processo de AAI da UFSM.	Sim	4,65	0,543	2,773	0,007
	Não	4,39	0,640		
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas.	Sim	3,92	0,901	2,593	0,010
	Não	3,56	0,974		
22. Incluir no processo de AAI da UFSM a avaliação dos docentes feita pelos alunos.	Sim	3,86	1,191	2,535	0,012
	Não	3,41	1,205		

Dividindo os respondentes entre os que possuem doutorado e os que não possuem, e aplicando-se o Teste t para as questões sobre a estratégia utilizada na AAI, obtêm-se as seguintes questões que apresentam diferença significativa entre as médias, mostradas na Tabela 11.

O resultado do Teste t ($0,03 < 0,05$) mostra que os docentes que não têm doutorado (4,60) percebem de uma maneira mais otimista a realização sistemática da AAI para acompanhar o desempenho (Questão 1), do que os docentes com doutorado (4,33). O desvio padrão para essas médias (0,591 e 0,729) indica baixa dispersão das respostas nos grupos.

Também há diferença significativa entre as médias ($0,049 < 0,05$) dos grupos na questão sobre a utilização da AAI como instrumento de controle das atividades (Questão 4). E nesta, conclui-se que os docentes não doutores (4,08) concordam mais que a AAI seja um instrumento adequado para controlar as atividades, do que os docentes doutores (3,75). O desvio padrão das médias (0,829 e 0,951) indica baixa dispersão nas respostas dos grupos.

A Questão 22 também apresenta diferença significativa ($0,001 < 0,05$) entre as médias. Desta maneira conclui-se que a avaliação dos docentes feita pelos alunos na AAI (Questão 22) é melhor percebida pelos docentes não doutores (4,20), do que

pelos docentes doutores (3,61). O desvio padrão da média dos docentes doutores (1,246) indica uma dispersão elevada das respostas e o desvio padrão da média dos não doutores (0,911) apresenta baixa dispersão.

Tabela 11 – Influência da titulação na percepção da estratégia utilizada na AAI

Questão	Titulo	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho.	Dr.	4,33	0,729	-2,189	0,030
	< Dr.	4,60	0,591		
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas.	Dr.	3,75	0,951	-1,976	0,049
	< Dr.	4,08	0,829		
22. Incluir no processo de AAI da UFSM a avaliação dos docentes feita pelos alunos.	Dr.	3,61	1,246	-3,405	0,001
	< Dr.	4,20	0,911		
42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades.	Dr.	3,82	0,932	-2,036	0,043
	< Dr.	4,15	0,893		

A diferença significativa ($0,043 < 0,05$) entre as médias dos grupos na questão sobre a utilização da AAI para diagnosticar situações que devam ser corrigidas (Questão 42), leva a conclusão de que os docentes não doutores (4,15) concordam mais com esse fato do que os docentes doutores (3,82). O desvio padrão das médias dos grupos na questão indica baixa dispersão das respostas. Nas demais questões não há diferença significativa ($\text{Sig.} > 0,05$) entre as médias.

5.1.4 Processo de comunicação utilizado na autoavaliação institucional

Esta dimensão é contemplada com cinco questões que procuraram identificar a percepção dos docentes com relação a comunicação utilizada na AAI da UFSM. A

Tabela 12 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

Tabela 12 – Conhecimento sobre o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
10. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a AAI da UFSM	198	91,3	17	7,8	2	0,9
27. O processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM	207	95,4	7	3,2	3	1,4
28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	184	84,8	31	14,3	2	0,9
32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o PPI da UFSM	187	86,2	26	12,0	4	1,8
34. A compreensão que a comunidade universitária têm sobre os objetivos da AAI da UFSM	192	88,5	22	10,1	3	1,4

Quanto aos docentes que não quiseram opinar, não chega a ser um percentual expressivo. A questão onde há o maior percentual é a Questão 32 que registra 1,8% (4) dos respondentes que não têm opinião para o nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o PPI da UFSM.

Quanto aos docentes que desconhecem os itens a realidade é outra. Na Questão 28, 14,3% (31) dos docentes desconhecem o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o projeto da AAI da UFSM. O nível de conhecimento que comunidade universitária tem sobre o PPI da UFSM (Questão 32) é desconhecido por 12% (26) dos docentes. A compreensão que a comunidade universitária tem sobre os objetivos da AAI da UFSM (Questão 34) é desconhecida por 10,1% (22) dos docentes. O nível de conhecimento da comunidade universitária sobre a AAI da UFSM (Questão 10) é desconhecido por 7,8% (17) dos docentes. E 3,2% (7) dos docentes desconhecem o processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM (Questão 27).

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM. A Tabela

13 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre a AAI da UFSM (Questão 10) é considerado péssimo ou ruim por 47% dos docentes, regular por 42,9% e bom ou ótimo por apenas 10,1% dos docentes. Com uma média de 2,55 e o desvio padrão (0,80) indicando baixa dispersão das respostas, conclui-se que os docentes percebem a questão como de regular para ruim. É possível dizer que, na percepção dos docentes, o nível de conhecimento da comunidade universitária com relação à AAI da UFSM é ruim.

Tabela 13 – Estatísticas descritivas sobre o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
10. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a AAI da UFSM	8,6	38,4	42,9	9,6	0,5	2,55	0,80
27. O processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM	8,2	18,4	35,7	32,9	4,8	3,08	1,02
28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	13,6	34,2	38,0	13,0	1,1	2,54	0,92
32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o PPI da UFSM	10,2	39,0	37,4	12,3	1,1	2,55	0,88
34. A compreensão que a comunidade universitária têm sobre os objetivos da AAI da UFSM	6,2	29,7	49,0	13,5	1,6	2,74	0,83

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

Quanto ao processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM (Questão 27), 26,6% dos docentes percebem como péssimo ou ruim, 35,7% como regular e 37,7% dos docentes como bom ou ótimo. Com uma média de 3,08 é possível verificar que os docentes, em média, consideram regular o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM. O desvio padrão (1,02) indica uma dispersão não muito baixa ($\sigma > 1$) das respostas com relação à média, mas ficou no limite do que se pode considerar uma dispersão baixa.

A Questão 28 procurou identificar o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM, onde 47,8% dos docentes percebem como péssimo ou ruim o conhecimento sobre o projeto, 38% como regular e 14,1% dos docentes percebem como bom ou ótimo. A média das respostas é 2,54 e o desvio padrão de 0,92 mostra uma baixa dispersão, evidenciando que a comunidade universitária tem um conhecimento ruim do Projeto de AAI da UFSM.

A questão seguinte procura identificar o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o PPI da UFSM (Questão 32), onde, 49,2% dos docentes consideram péssimo ou ruim, 37,4% consideram regular e 13,4% dos docentes consideram bom ou ótimo. Com uma média de 2,55 e desvio padrão mostrando baixa dispersão (0,88), é possível dizer que o conhecimento da comunidade universitária sobre o PPI da UFSM é ruim.

Na sequência os docentes opinaram sobre a compreensão que a comunidade universitária tem sobre os objetivos da AAI da UFSM (Questão 34) e 35,9% dos docentes percebem como péssima ou ruim, 49% como regular e 15,1% dos docentes percebem como boa ou ótima a compreensão da comunidade universitária. A média da compreensão é de 2,74 e o desvio padrão aponta baixa dispersão das respostas (0,83). Desta maneira é possível dizer que é regular a compreensão que a comunidade universitária tem sobre os objetivos da AAI da UFSM.

Para verificar se há alguma diferença na percepção dos diferentes grupos que compõem a amostra da pesquisa, foi aplicado o Teste t nas questões que envolvem o processo de comunicação utilizado na AAI da UFSM.

O resultado do Teste t aplicado nessas questões para comparar as médias dos grupos de gênero, dos grupos quanto ao exercício de cargo de chefia ou não, dos grupos quanto ao envolvimento com a AAI ou não, mostra que as médias não apresentam diferença significativa ($\text{Sig.} > 0,05$) e, portanto, os docentes pertencentes a esses grupos percebem o processo de comunicação utilizado na AAI da mesma maneira, independentemente do grupo ao qual façam parte.

O Teste t entre as questões sobre o processo de comunicação e os docentes que realizaram ou não a AAI da UFSM também não apontou diferença significativa ($\text{Sig.} > 0,05$) entre as médias, e dessa maneira conclui-se que os docentes percebem o processo de comunicação utilizado na AAI da mesma maneira, independente de terem realizado ou não a última AAI da UFSM.

Aplicando o Teste t entre as questões sobre o processo de comunicação e os docentes com doutorado e os sem doutorado, obtém-se o resultado apresentado na Tabela 14, que mostra que há diferença significativa ($\text{Sig.} \leq 0,05$) entre as médias dos grupos para a percepção sobre o processo de comunicação utilizado na AAI (Questão 27), onde os docentes não doutores (3,37) consideram melhor o processo de comunicação do que os docentes doutores (3,01). O desvio padrão da média dos docentes doutores é um pouco elevado (1,041) demonstrando que há um pouco de dispersão nas respostas e o desvio padrão da média dos não doutores (0,852) apresenta baixa dispersão.

Na questão sobre o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto da AAI (Questão 28), a diferença significativa ($0,045 < 0,05$) mostra que os docentes doutores (2,47) consideram pior o nível de conhecimento da comunidade universitária, do que os docentes não doutores (2,82). O desvio padrão das duas médias (0,895 e 0,999) indicam baixa dispersão das respostas nos grupos.

Tabela 14 – Influência da titulação na percepção do processo de comunicação utilizado na AAI

Questão	Titulo	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
27. O processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM	Dr.	3,01	1,041	-1,968	0,050
	< Dr.	3,37	0,852		
28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	Dr.	2,47	0,895	-2,015	0,045
	< Dr.	2,82	0,999		
32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o PPI da UFSM	Dr.	2,48	0,857	-2,404	0,017
	< Dr.	2,88	0,893		
34. A compreensão que a comunidade universitária têm sobre os objetivos da AAI da UFSM	Dr.	2,67	0,793	-2,931	0,004
	< Dr.	3,12	0,893		

O Teste t mostra também que os docentes doutores (2,48) consideram pior do que consideram os docentes não doutores (2,88), o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o PPI da UFSM (Questão 32), com uma

significância de 1,7% ($0,017 < 0,05$). O desvio padrão das duas médias (0,857 e 0,893) mostra que há baixa dispersão das respostas nos grupos.

E com uma significância de 0,4% (0,004) os docentes não doutores (3,12) percebem como melhor a compreensão que comunidade universitária tem sobre os objetivos da AAI da UFSM (Questão 34), do que os docentes doutores (2,67). O desvio padrão das médias (0,893 e 0,793) indica baixa dispersão das respostas nos grupos

Aplicando-se o Teste ANOVA entre as faixas de tempo de serviço e as questões sobre o processo de comunicação utilizado na AAI, a Questão 10 apresenta uma diferença significativa e o resultado é mostrado na Tabela 15.

Tabela 15 – Influência do tempo de serviço na percepção do processo de comunicação utilizado na AAI

Questão	Tempo de serviço	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
10. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a AAI da UFSM	até 5 anos	2,66	0,815	2,284	0,048
	de 6 a 10 anos	2,19	0,750		
	de 11 a 15 anos	2,45	0,948		
	de 16 a 20 anos	2,34	0,617		
	de 21 a 25 anos	2,77	0,528		
	mais de 25 anos	2,74	0,931		
Total	2,55	0,803			

É possível observar que a média dos docentes de 21 a 25 anos de serviço (2,77) é a mais alta, seguida da média dos docentes com mais de 25 anos de serviço (2,74), dos docentes com até 5 anos de serviço (2,66), dos docentes de 11 a 15 anos (2,45), dos docentes de 16 a 20 anos e por último, dos docentes de 6 a 10 anos (2,19) de serviço na UFSM. O desvio padrão das médias dos grupos indica baixa dispersão ($\sigma < 1$) das respostas. O Teste ANOVA mostra que pelo menos uma das médias apresenta diferença significativa ($0,048 < 0,05$) das demais médias.

As demais questões não apresentam diferença significativa.

5.1.5 Liderança exercida na autoavaliação institucional

Esta dimensão é contemplada com três questões que procuraram identificar a percepção dos docentes com relação à liderança exercida na AAI da UFSM. A Tabela 16 apresenta o conhecimento que os respondentes têm da liderança exercida na AAI da UFSM.

A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI (Questão 24) é desconhecida por 17,5% (38) dos docentes e 5,5% (12) dos docentes não opinaram nesta questão. A liderança exercida pela direção dos centros de ensino (Questão 25) é desconhecida por 11,1% (24) dos docentes e 4,6% (10) dos docentes não opinaram. Já a liderança exercida pelas chefias de departamento (Questão 26) é desconhecida por 5,5% (12) dos docentes e 1,8% (4) dos docentes não opinou. Note que o desconhecimento dos docentes diminui à medida que se aproxima de seu microambiente.

Tabela 16 – Conhecimento sobre a liderança exercida na AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
24. A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM	167	77,0	38	17,5	12	5,5
25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	183	84,3	24	11,1	10	4,6
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	201	92,7	12	5,5	4	1,8

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre a liderança exercida na AAI da UFSM. A Tabela 17 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

Na percepção dos docentes, a liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM (Questão 24) é péssima ou ruim para 22,2% dos docentes, regular para 28,7% e boa ou ótima para 49,1% dos docentes. Com uma média de 3,35 é

possível dizer que a liderança exercida pela Reitoria na AAI é regular. O desvio padrão apresenta uma dispersão nas respostas um pouco acima do limite. Já quanto a liderança exercida pelo centro de ensino do docente (Questão 25), 17,5% dos docentes consideram ruim, 30,1% consideraram regular e 51,9% dos docentes consideram boa ou ótima. A média de 3,46 mostra que na percepção dos docentes, as direções de centro de ensino exercem uma liderança regular na realização da AAI da UFSM. O desvio padrão mostra uma baixa dispersão das respostas.

Quando perguntado sobre a liderança exercida pela chefia do departamento de lotação do docente na realização da AAI da UFSM (Questão 26), 24,9% dos docentes percebem como péssima ou ruim, 26,9% como regular e 48,2% dos docentes como boa ou ótima essa liderança exercida. Com uma média de 3,27 os docentes consideram regular a liderança exercida pela chefia do seu departamento. O desvio padrão (1,14) indica uma dispersão das respostas alta.

Tabela 17 – Estatísticas descritivas sobre a liderança exercida na AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
24. A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM	4,2	18,0	28,7	36,5	12,6	3,35	1,05
25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	0,5	17,5	30,1	39,3	12,6	3,46	0,94
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	8,5	16,4	26,9	35,8	12,4	3,27	1,14

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

O resultado do Teste t não apresenta diferença significativa entre as médias dos grupos em relação à liderança exercida pela Reitoria (Questão 24) e pelas direções de centro de ensino (Questão 25). A exceção é a Questão 26, onde a Tabela 18 apresenta resultado do Teste t que mostra que os docentes sem doutorado (3,70) percebem de uma maneira mais otimista a liderança exercida pelo seu departamento didático na realização da AAI (Questão 26), do que os docentes com doutorado (3,18), e essa diferença é significativa a um nível de 1,1%

(0,011<0,05). O desvio padrão das duas médias (1,135 e 1,051) indica uma dispersão elevada das respostas nos grupos.

Tabela 18 – Influência da titulação na percepção da liderança exercida na AAI

Questão	Título	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				t	Sig.
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	Dr.	3,18	1,135	-2,580	0,011
	< Dr.	3,70	1,051		

A Tabela 19 mostra o resultado do Teste ANOVA para as questões dessa dimensão com relação aos centros de ensino, e que apresentam diferença entre as médias.

Tabela 19 – Influência do centro de lotação na percepção da liderança exercida na AAI

Questão	Centro	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	CCS	2,81	1,059	2,162	0,039
	CT	3,14	1,153		
	CCR	3,16	1,077		
	CCSH	3,19	1,352		
	CCNE	3,29	1,100		
	CEFD	3,50	1,291		
	CAL	3,68	0,945		
	CE	3,94	0,938		
	Total	3,27	1,136		

Como pode ser visto, a única questão que apresentou diferença significativa (0,027<,05) entre as médias foi com relação à liderança exercida pelas chefias de

departamento na realização da AAI (Questão 26), onde os docentes do CCS consideram quase regular a liderança de seus departamentos (2,81), na sequência aparecem o CT (3,14), o CCR (3,16), o CCSH (3,19) e o CCNE (3,29) com média acima de três, mas próximo de regular. Depois vem o CEFD (3,50), o CAL (3,68) e o CE (3,94) com média mais próxima de bom. Com exceção do CAL e do CE, os demais centros apresentam uma dispersão elevada das respostas, e o Teste ANOVA mostra que pelo menos uma das médias apresenta diferença significativa (Sig. $\leq 0,05$).

Também foi realizado o Teste ANOVA entre as questões sobre a liderança exercida na implantação da AAI e as faixas de tempo de serviço na Instituição. E a Tabela 20 mostra as questões que apresentam diferença entre as médias.

Tabela 20 – Influência do tempo de serviço na percepção da liderança exercida na AAI

Questão	Tempo de serviço	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	até 5 anos	3,70	0,931	2,590	0,027
	de 6 a 10 anos	3,35	0,931		
	de 11 a 15 anos	3,11	1,031		
	de 16 a 20 anos	3,22	0,866		
	de 21 a 25 anos	3,78	0,902		
	mais de 25 anos	3,48	0,871		
	Total	3,46	0,942		
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	até 5 anos	3,74	0,923	3,875	0,002
	de 6 a 10 anos	3,11	1,231		
	de 11 a 15 anos	2,87	1,118		
	de 16 a 20 anos	3,00	1,198		
	de 21 a 25 anos	3,58	0,945		
	mais de 25 anos	3,09	1,234		
	Total	3,27	1,136		

Com relação à liderança exercida pelas direções dos centros de ensino na realização da AAI da UFSM (Questão 25), a média mais alta é dos docentes de 21 a 25 anos (3,78) e depois dos docentes com até cinco anos de serviço (3,70). Na seqüência aparecem os docentes com mais de 25 anos de serviço (3,48), os docentes de 6 a 10 anos de serviço (3,35), os docentes de 16 a 20 anos de serviço (3,22) e por último os docentes de 11 a 15 anos de serviço (3,11) na UFSM. A única média que apresenta uma dispersão elevada das respostas é dos docentes de 11 a 15 anos de serviço (1,031), e as demais médias apresentam baixa dispersão das respostas dos grupos. O Teste ANOVA mostra que há pelo menos uma média com diferença significativa ($0,027 < 0,05$).

A liderança exercida pela chefia dos departamentos (Questão 26) tem a melhor média entre os docentes com até 5 anos de serviço (3,74), seguidos pelos docentes de 21 a 25 anos (3,58), em que as médias estão próximas de bom. Os docentes de 6 a 10 anos (3,11), com mais de 25 anos (3,09) e de 16 a 20 anos (3,00) apresentam médias mais próximas de regular e a média mais baixa é dos docentes de 11 a 15 anos (2,87). Nas faixas até 5 anos (0,923) e de 21 a 25 anos (0,945) é observada baixa dispersão. Nas demais médias a dispersão é elevada. O Teste ANOVA indica que há pelo menos uma média com diferença significativa ($0,002 < 0,05$).

Nas demais questões não houve diferença significativa.

5.1.6 Participação e comprometimento com a autoavaliação institucional

Esta dimensão é contemplada com sete questões que procuram identificar a percepção dos docentes com relação à participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI da UFSM. A Tabela 21 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

Como é possível ver na tabela, o nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de AAI (Questão 11) é desconhecido por 14,3% (31) dos docentes, da comunidade universitária (Questão 12) é desconhecido por 12% (26) dos docentes, do conselho dos Centros (Questão 13) é desconhecido por 21,2% (46) dos docentes, dos conselhos superiores (Questão 14) é

desconhecido por 35% (76) dos docentes, dos conselhos departamentais (Questão 15) é desconhecido por 9,2% (20) dos docentes e o nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI é desconhecido por 37,8% (82) dos docentes. É importante frisar que um percentual elevado de docentes demonstra conhecer o posicionamento de seu departamento com relação a AAI (Questão 15), pois, apenas 9,2% (20) desconhecem o assunto. E na Questão 43, a grande maioria dos docentes (95,9%) demonstra perceber o esforço da comunidade universitária, pois apenas 3,2% (7) dos docentes desconhecem o esforço da comunidade universitária na construção de uma universidade comprometida com a qualidade. A frequência dos docentes que não opinaram nessas questões ficou entre 1,4% (3) e 3,2% (7).

Tabela 21 – Conhecimento sobre a participação e o comprometimento com a AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
11. O nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de AAI	180	82,9	31	14,3	6	2,8
12. O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI	188	86,6	26	12,0	3	1,4
13. O nível de participação e comprometimento do conselho do seu Centro no processo de AAI	164	75,6	46	21,2	7	3,2
14. O nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores da UFSM na AAI	135	62,2	76	35,0	6	2,8
15. O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de AAI	191	88,0	20	9,2	6	2,8
16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	128	59	82	37,8	7	3,2
43. O esforço da comunidade universitária na construção de uma universidade comprometida com a qualidade	208	95,9	7	3,2	2	0,9

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre participação e comprometimento com a AAI da UFSM. A Tabela 22 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

Em um primeiro momento procurou-se avaliar a percepção docente com relação ao nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de AAI (Questão 11), onde 13,3% dos docentes consideram péssimo ou ruim, 40% consideram regular e 46,7% dos docentes consideram bom ou ótimo o nível de participação e comprometimento dos dirigentes. A média de 3,36 e o desvio padrão, indicando baixa dispersão das respostas, demonstram que os docentes consideram a participação e o comprometimento dos dirigentes de regular para bom.

Já o nível de participação e comprometimento da comunidade universitária na AAI da UFSM (Questão 12) é percebido como péssimo ou ruim por 37,8% dos docentes, como regular por 50% e bom ou ótimo por 12,2% dos docentes. A média de 2,71 e o desvio padrão baixo demonstram que os docentes percebem como de regular para ruim o nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI da UFSM.

Tabela 22 – Estatísticas descritivas sobre participação e comprometimento com a AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
11. O nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de AAI	3,3	10,0	40,0	41,1	5,6	3,36	0,86
12. O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI	4,3	33,5	50,0	11,7	0,5	2,71	0,75
13. O nível de participação e comprometimento do conselho do seu Centro no processo de AAI	3,7	12,8	31,1	43,3	9,1	3,41	0,95
14. O nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores da UFSM na AAI	3,0	14,1	39,3	34,1	9,6	3,33	0,94
15. O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de AAI	10,5	18,8	36,1	26,7	7,9	3,03	1,09
16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	26,6	35,9	28,1	7,8	1,6	2,22	0,98
43. O esforço da comunidade universitária na construção de uma universidade comprometida com a qualidade	1,9	6,7	24,5	33,7	33,2	3,89	1,01

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

Outro item avaliado, de acordo com a percepção dos docentes, foi quanto ao nível de participação e comprometimento dos órgãos colegiados no processo de AAI, pois estes têm um papel importante na definição dos rumos da Instituição. Perguntado sobre o conselho do seu centro (Questão 13), 16,5% dos docentes consideram péssimo ou ruim, 31,1% consideram regular e 52,4% consideram bom ou ótimo o nível de participação e comprometimento. A média de 3,41 e o desvio padrão indicando baixa dispersão das respostas demonstram que os docentes consideram de regular para bom o nível de participação do conselho dos centros no processo de AAI da UFSM.

Quanto aos conselhos superiores (Conselho Universitário, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, etc) da UFSM (Questão 14), 17,1% dos docentes consideram péssimo ou ruim, 39,3% consideram regular e 43,7% consideram bom ou ótimo o nível de participação e comprometimento. A média de 3,33 e o desvio padrão indicando baixa dispersão das respostas mostra que o nível de participação e comprometimento dos conselhos superiores é considerado de regular para bom, pelos docentes.

A questão seguinte é sobre o conselho departamental dos docentes (Questão 15), e 29,3% dos docentes percebem como péssimo ou ruim o nível de participação e comprometimento, 36,1% percebem como regular e 34,6% dos docentes percebem como bom ou ótimo o nível de participação e comprometimento dos conselhos departamentais. A média é de 3,03 e o desvio padrão indica uma dispersão que não pode ser considerada baixa ($\sigma > 1$), dessa maneira é possível dizer que os docentes consideram regular a participação dos conselhos departamentais, mas há uma pequena dispersão da percepção de regular para ruim e péssimo, provavelmente pelo grande número de departamentos e cada um com suas especificidades.

Quanto ao nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI (Questão 16), 62,5% dos docentes percebem que a participação é péssima ou ruim, 28,1% como regular e apenas 9,4% percebem como boa ou ótima. A média de 2,2 e o desvio padrão indicando baixa dispersão das respostas, demonstram que na percepção dos docentes o nível de participação dos egressos AAI da UFSM é ruim.

O esforço da comunidade universitária da UFSM para construir um projeto de universidade comprometida com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, na percepção dos docentes, é classificado como péssimo ou ruim por 8,6% dos

docentes, regular por 24,5% e bom ou ótimo por 66,9% dos docentes. A média é de 3,89 e o desvio padrão indica que a dispersão não é alta, demonstrando que a percepção dos docentes, com relação ao esforço da comunidade universitária, pode ser considerada boa.

Aplicando o Teste t entre as questões sobre participação e comprometimento e os grupos já mencionados anteriormente, não foi encontrada diferença significativa entre as médias dos grupos, exceto os mostrados nas tabelas abaixo. Dessa maneira, quanto ao gênero e ao exercício ou não de chefia, os docentes percebem a participação e o comprometimento com a AAI da UFSM de maneira semelhante.

Tabela 23 – Influência do envolvimento com a AAI na percepção da participação e comprometimento com a AAI

Questão	Envolvimento	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	Sim	1,98	0,897	-2,207	0,030
	Não	2,36	1,004		

Com relação aos docentes que tiveram envolvimento ou não com a AAI, a Tabela 23 mostra que o Teste t indica diferença significativa entre as médias ($0,30 < 0,05$), ou seja, os docentes que tiveram envolvimento com a AAI (1,98) percebem de uma maneira mais pessimista, que os docentes que não tiveram envolvimento (2,36), o nível de participação dos egressos da UFSM no processo da AAI (Questão 16). O desvio padrão dos docentes que não tiveram envolvimento (1,004) demonstra uma dispersão um pouco elevada e o desvio padrão dos que já tiveram envolvimento (0,897) indica baixa dispersão. Nas demais questões os docentes percebem os itens de maneira semelhante.

O resultado do Teste t entre as questões sobre participação e comprometimento com a AAI e os docentes que realizaram e os que não realizaram a AAI, não detecta diferença significativa ($\text{Sig.} > 0,05$) entre as médias. Dessa maneira os docentes desses dois grupos percebem de forma igual o nível de participação e comprometimento na AAI da UFSM.

Uma análise entre as questões sobre participação e comprometimento e todas as faixas de tempo de serviço de maneira independente, por meio do Teste ANOVA, indica diferença significativa entre as médias das questões mostradas na Tabela 24.

É possível observar na tabela que os docentes com até 5 anos de serviço (2,85), os de 21 a 25 anos (2,84), os com mais de 25 anos (2,83) e os de 11 a 15 anos (2,80) de serviço na Instituição apresentam uma média mais parecida e próxima de regular para o nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI (Questão 12). Já os docentes de 6 a 10 anos (2,44) e os de 16 a 20 anos (2,40) de serviço, apresentam uma média mais baixa e próxima de ruim. O desvio padrão das seis faixas indica uma baixa dispersão das respostas ($\sigma < 1$) e o Teste ANOVA mostra que há diferença significativa ($0,025 < 0,05$) em pelo menos uma das médias.

Tabela 24 – Influência do tempo de serviço na percepção da participação e comprometimento com a AAI

Questão	Tempo de serviço	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
12. O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI	até 5 anos	2,85	0,690	2,637	0,025
	de 6 a 10 anos	2,44	0,892		
	de 11 a 15 anos	2,80	0,925		
	de 16 a 20 anos	2,40	0,591		
	de 21 a 25 anos	2,84	0,375		
	mais de 25 anos	2,83	0,834		
	Total	2,71	0,749		
15. O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de AAI	até 5 anos	3,45	0,942	3,455	0,005
	de 6 a 10 anos	3,06	1,305		
	de 11 a 15 anos	2,68	1,077		
	de 16 a 20 anos	2,71	1,006		
	de 21 a 25 anos	3,38	0,752		
	mais de 25 anos	2,91	1,284		
	Total	3,03	1,093		

Já com relação ao conselho do departamento, os docentes com até 5 anos (3,45) de serviço, os de 21 a 25 anos (3,38) e os de 6 a 10 anos (3,06) de serviço apresentam uma média entre regular e bom para o nível de participação e comprometimento do conselho do departamento (Questão 15) e para os docentes com mais de 25 anos (2,91), os de 16 a 20 anos (2,71) e os de 11 a 15 anos (2,68), a média é entre regular e ruim. Nessas três últimas faixas e na faixa de 6 a 10 anos, o desvio padrão indica uma dispersão elevada ($\sigma > 1$). E o resultado do Teste ANOVA mostra que pelo menos uma dessas médias apresenta diferença significativa ($0,005 \leq 0,05$).

Nas demais questões não há diferença significativa entre as médias. Portanto, quanto ao tempo de serviço na Instituição os docentes percebem de maneira semelhante a participação e o comprometimento na AAI da UFSM.

5.1.7 Ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM

Esta dimensão é contemplada com sete questões que procuraram identificar a percepção dos docentes com relação às ações desenvolvidas no processo de implantação e consolidação da AAI da UFSM. A Tabela 25 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

Nas questões que compõem essa dimensão chama a atenção o percentual de docentes (38,2%) (83) que desconhecem a qualificação técnica da CPA (Questão 18). Esse percentual demonstra que esses docentes provavelmente não conheçam a composição da CPA, pois na Questão 21 é de 21,7% (47) a quantidade de docentes que desconhecem a composição da CPA e da comissão de seu centro de ensino. Outro percentual expressivo é o de docentes que desconhecem a participação da comunidade universitária em encontros, palestras ou seminários sobre AAI (Questão 9) que é de 8,3% (18). Nas demais questões o índice de docentes que desconhecem o assunto tratado nas questões fica entre 1,4% (3) e 3,7% (8). Quanto aos docentes que não quiseram opinar nessas questões, o percentual é entre 0,9 (2) e 6% (13).

Tabela 25 – Conhecimento sobre as ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
7. O trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI	208	95,9	7	3,2	2	0,9
8. As ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM	205	94,5	8	3,7	4	1,8
9. A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a AAI	194	89,4	18	8,3	5	2,3
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	126	58,1	83	38,2	8	3,7
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	200	92,2	7	3,2	10	4,6
20. A decisão de que cada um dos Centros de Ensino tenha sua Comissão Setorial de Avaliação	207	95,4	3	1,4	7	3,2
21. A composição da CPA, assim como a Comissão Setorial de Avaliação de seu Centro	157	72,3	47	21,7	13	6,0

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre as ações desenvolvidas no processo de implantação e consolidação da AAI da UFSM. A Tabela 26 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio-padrão.

Quanto ao trabalho de conscientização efetuado junto aos segmentos da comunidade universitária, com a finalidade de informar sobre a AAI da UFSM (Questão 7), 15,9% dos docentes percebem como péssimo ou ruim, 35,1% como regular e 49% dos docentes percebem como bom ou ótimo esse trabalho. A média é de 3,51 e o desvio-padrão é de 1,04, demonstrando que, com uma certa dispersão, é possível dizer que os docentes da UFSM percebem esse trabalho de conscientização como bom.

Já as ações implementadas para com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM (Questão 8), são consideradas péssimas ou ruins por 12,7% dos docentes, regulares por 35,6% e boas ou ótimas por 51,7% dos docentes. A média das respostas é de 3,53 e o desvio-padrão indica baixa dispersão, demonstrando que, na média, os docentes consideram essas ações boas.

Tabela 26 – Estatísticas descritivas sobre ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
7. O trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI	2,4	13,5	35,1	28,8	20,2	3,51	1,04
8. As ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM	0,5	12,2	35,6	37,1	14,6	3,53	0,91
9. A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a AAI	7,2	30,9	33,5	18,6	9,8	2,93	1,08
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	0,8	5,6	24,6	56,3	12,7	3,75	0,78
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	4,5	13,0	19,0	44,0	19,5	3,61	1,08
20. A decisão de que cada um dos Centros de Ensino tenha sua Comissão Setorial de Avaliação	2,4	1,4	12,6	49,8	33,8	4,11	0,86
21. A composição da CPA, assim como a Comissão Setorial de Avaliação de seu Centro	0,0	3,8	21,0	55,4	19,7	3,91	0,75

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a AAI da UFSM (Questão 9), é percebida como péssima ou ruim por 38,1% dos docentes, regular por 33,5% e boa ou ótima por 28,4% dos docentes. A média das respostas é 2,93 e o desvio-padrão indica uma dispersão média das respostas, mostrando que em média os docentes consideram a participação da comunidade universitária regular com tendência para ruim.

Outro item avaliado pelos docentes, de acordo com sua percepção, foi a qualificação técnica da CPA (Questão 18), onde apenas 6,4% consideraram péssima ou ruim, 24,6% consideraram regular e 69% dos docentes percebem como boa ou ótima. A média de 3,75 e o desvio-padrão baixo (0,78) indicam que, em média, os docentes consideram boa a qualificação técnica da CPA.

O fato de a CPA estar vinculada ao Gabinete do Reitor, com o objetivo de dar maior credibilidade ao processo (Questão 19), foi considerado péssimo ou ruim por 17,5% dos docentes, regular por 19% e bom ou ótimo por 63,5% dos docentes. A

média das repostas dos docentes é de 3,61 e o desvio-padrão indica uma dispersão média. Desta maneira pode ser dito que os docentes percebem como bom esse fato.

A decisão de que cada Centro de Ensino tenha sua Comissão Setorial de Avaliação Institucional (Questão 20), é considerada péssima ou ruim por 3,8% dos docentes, regular por 12,6% e boa ou ótima por 83,6% dos docentes. A média é de 4,11 e o desvio-padrão baixo (0,86), demonstrando que em média os docentes consideram esta decisão boa.

A composição da CPA, assim como a composição da Comissão Setorial de Avaliação do Centro de Ensino de lotação do docente (Questão 21) foram percebidas pelos docentes como ruim por 3,8%, regular por 21% e boa ou ótima por 75,1% dos docentes. Nenhum docente considerou péssima a composição. A média das respostas é de 3,91 e o desvio-padrão (0,75) indica baixa dispersão das respostas, permitindo dizer que a média dos docentes considera a composição da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação boa.

Para essas questões referentes à implantação/consolidação da AAI da UFSM, também foi aplicado o Teste t com a finalidade de verificar se há diferença significativa entre as médias dos grupos que compõem a amostra. As questões que apresentam diferença significativa entre as médias dos grupos aparecem nas tabelas a seguir. A Tabela 27 mostra que há diferença significativa entre as médias ($0,042 < 0,05$) dos docentes que já exerceram cargo de chefia e dos que nunca exerceram cargo de chefia, com relação à qualificação técnica da CPA (Questão 18). Ou seja, os docentes que já exerceram cargo de chefia (3,87) consideram a CPA mais qualificada do que os docentes que nunca exerceram cargo de chefia (3,57). O desvio padrão (0,704 e 0,855) das médias indica baixa dispersão das respostas nos grupos.

Tabela 27 – Influência do exercício de chefia na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI

Questão	Chefia	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				T	Sig.
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	Sim	3,87	0,704	2,060	0,042
	Não	3,57	0,855		

Outra questão que apresentou diferença significativa entre as médias dos grupos foi a Questão 19 com relação ao envolvimento com a AAI, e o resultado é apresentado na Tabela 28. O resultado do Teste t indica diferença significativa ($0,038 < 0,05$) entre as duas médias. Desta maneira conclui-se que os docentes que não tiveram envolvimento (3,73) com a AAI da UFSM aprovam com mais otimismo, que os docentes que tiveram envolvimento (3,41), o fato de a CPA estar vinculada ao Gabinete do Reitor (Questão 19). O desvio padrão (1,073 e 1,068) indica uma dispersão das respostas em relação à média de cada grupo um pouco elevada.

Tabela 28 – Influência do envolvimento com a AAI na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI

Questão	Envolvimento	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				t	Sig.
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	Sim	3,41	1,073	-2,092	0,038
	Não	3,73	1,068		

A Questão 19 também apresentou diferença significativa entre as médias das respostas dos docentes que realizaram ou não a AAI da UFSM. A Tabela 29 mostra o resultado desse teste.

Tabela 29 – Influência da realização da AAI na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI

Questão	Realização da avaliação	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				t	Sig.
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	Sim	3,72	1,043	2,186	0,030
	Não	3,36	1,126		

O Teste t indica que há diferença significativa ($0,03 < 0,05$) entre as médias dos grupos. Desta maneira, os docentes que realizaram a AAI (3,72) da UFSM

aprovam com mais otimismo, que os docentes que não realizaram (3,36), o fato de a CPA estar vinculada ao Gabinete do Reitor (Questão 19). O desvio padrão (1,043 e 1,126) indica uma dispersão das respostas em relação à média de cada grupo um pouco elevada.

Quanto à titulação, a Tabela 30 mostra que a Questão 9 apresentou diferença significativa entre as médias dos grupos. O Teste t indica que há diferença significativa entre as médias ($0,049 < 0,05$), levando a conclusão de que, com relação a participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre AAI (Questão 9), os docentes doutores (2,85) percebem isso de regular para ruim, enquanto os docentes não doutores (3,24) percebem de regular para bom. O desvio padrão (1,049 e 1,188) indica uma dispersão das respostas em relação à média de cada grupo um pouco elevada.

Tabela 30 – Influência da titulação na percepção das ações desenvolvidas na implantação/ consolidação da AAI

Questão	Título	Média	Desvio-padrão	Teste t	
				t	Sig.
9. A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a AAI	Dr.	2,85	1,049	-1,981	0,049
	< Dr.	3,24	1,188		

Quanto ao tempo de serviço dos docentes, a Tabela 31 mostra que a qualificação técnica da CPA (Questão 18) é percebida como melhor pelos docentes com mais de 25 anos (3,89) e pelos docentes de 16 a 20 anos (3,89), seguidos pelos docentes de 11 a 15 anos (3,84) e pelos docentes de até 5 anos de serviço (3,82), sendo que estes apresentam praticamente a mesma média, estando próximas de bom. Já os docentes de 21 a 25 anos (3,38) e os de 6 a 10 anos (3,17) de serviço na Instituição apresentam média próxima de regular. O desvio padrão ($\sigma < 1$) indica baixa dispersão das respostas e o resultado do Teste ANOVA mostra que a diferença entre as médias é significativa ($0,034 < 0,05$) para pelo menos uma das médias.

Tabela 31 – Influência do tempo de serviço na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI

Questão	Tempo de serviço	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	até 5 anos	3,82	0,772	2,502	0,034
	de 6 a 10 anos	3,17	0,937		
	de 11 a 15 anos	3,84	0,765		
	de 16 a 20 anos	3,89	0,641		
	de 21 a 25 anos	3,38	0,768		
	mais de 25 anos	3,89	0,751		
	Total	3,75	0,779		
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	até 5 anos	3,65	1,109	2,318	0,045
	de 6 a 10 anos	3,00	1,237		
	de 11 a 15 anos	4,03	0,865		
	de 16 a 20 anos	3,54	0,913		
	de 21 a 25 anos	3,46	1,240		
	mais de 25 anos	3,70	1,045		
	Total	3,61	1,079		
21. A composição da CPA, assim como a Comissão Setorial de Avaliação de seu Centro	até 5 anos	3,89	0,655	2,541	0,031
	de 6 a 10 anos	3,79	0,802		
	de 11 a 15 anos	4,00	0,739		
	de 16 a 20 anos	3,57	0,858		
	de 21 a 25 anos	4,11	0,737		
	mais de 25 anos	4,19	0,622		
	Total	3,91	0,746		

Quanto ao fato da CPA estar vinculada ao gabinete do Reitor (Questão 19), a média dos docentes de 11 a 15 anos de serviço (4,03) considera bom esse fato e a dos docentes com mais de 25 anos (3,70), dos docentes com até 5 anos (3,65) e dos docentes de 16 a 20 anos (3,54), consideram o fato entre regular e bom, mas mais próximo de bom. Já a média dos docentes de 21 a 25 anos (3,46) considera o fato de regular para bom, mas mais próximo de regular, e dos docentes de 6 a 10 anos (3,00) de serviço na Instituição considera o fato regular. Nas faixas de tempo de 11 a 15 anos e de 16 a 20 anos, o desvio padrão ($\sigma < 1$) indica baixa dispersão e

nas demais faixas o desvio padrão ($\sigma > 1$) é observada uma alta dispersão das respostas em relação à média. O resultado do Teste ANOVA indica que há diferença significativa ($0,045 < 0,05$) em pelo menos uma das médias.

A composição da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação (Questão 21) tem uma média mais alta entre os docentes com mais de 25 anos (4,19) de serviço, seguida da média dos docentes de 21 a 25 anos (4,11) e dos docentes de 11 a 15 anos (4,00) de serviço, médias essas que são de bom para ótimo. E a média dos docentes com até 5 anos (3,89), dos de 6 a 10 anos (3,79) e dos docentes de 16 a 20 anos (3,57) de serviço na Instituição são de regular para bom. O desvio padrão ($\sigma < 1$) indica baixa dispersão das respostas e o resultado do Teste ANOVA ($0,031 < 0,05$) mostra que a diferença de pelo menos uma das médias é significativa.

Analisando por centro de ensino, duas questões dessa dimensão apresentam diferença significativa e são mostradas na Tabela 32.

Como é possível observar, a qualificação técnica da CPA (Questão 18) tem a maior média entre os docentes do CEFD (4,5), seguido pelos docentes do CAL (4,36) e pelos docentes do CCS (4,00), todos com média de bom para ótimo. E a média dos docentes do CE (3,75), do CCNE (3,63), do CT (3,56) e do CCR (3,55) fica entre regular e bom, mas mais próxima de bom. Já a menor média é dos docentes do CCSH (3,50), que está mais para regular. O desvio padrão dos grupos indica baixa dispersão ($\sigma < 1$), com exceção do CT que apresenta uma dispersão (1,014) das respostas um pouco elevada, e o resultado do Teste ANOVA ($0,008 < 0,05$) mostra que há pelo menos uma das médias com diferença significativa.

O fato de a CPA estar vinculada ao gabinete do Reitor (Questão 19) tem a maior média entre os docentes do CEFD (4,50) e entre os docentes do CAL (4,25), com uma média acima de bom. Já a média dos docentes do CSS (3,76), do CCNE (3,68), do CCSH (3,64), do CCR (3,51), do CT (3,17) e do CE (3,06) está abaixo de bom. O desvio padrão do CCNE, do CCSH, do CE e do CT, mostra uma dispersão elevada ($\sigma > 1$) das respostas em relação à média e o resultado do Teste ANOVA ($0,008 < 0,05$) indica que pelo menos uma das médias difere significativamente das demais.

Tabela 32 – Influência do centro de ensino na percepção das ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI

Questão	Centro	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	CAL	4,36	0,745	2,901	0,008
	CCNE	3,63	0,711		
	CEFD	4,50	0,577		
	CCSH	3,50	0,924		
	CCR	3,55	0,686		
	CE	3,75	0,577		
	CCS	4,00	0,603		
	CT	3,56	1,014		
Total	3,75	0,779			
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	CAL	4,25	0,786	2,843	0,008
	CCNE	3,68	1,082		
	CEFD	4,50	0,577		
	CCSH	3,64	1,062		
	CCR	3,51	0,953		
	CE	3,06	1,289		
	CCS	3,76	0,926		
	CT	3,17	1,302		
Total	3,61	1,079			

Nas demais questões dessa dimensão não apresentadas nas tabelas, os grupos percebem os itens de maneira semelhante.

5.1.8 Resultados da autoavaliação institucional da UFSM

Esta dimensão é contemplada com três questões que procuram identificar a percepção dos docentes com relação aos resultados da AAI da UFSM. A Tabela 33 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

É possível notar que um percentual expressivo dos docentes desconhece os resultados da AAI da UFSM. O nível com que esses resultados atendem aos objetivos propostos (Questão 35) é desconhecido por 22,1% (48) dos docentes. A forma de divulgação dos resultados (Questão 36) é desconhecida por 11,1% (24) dos docentes e as contribuições da AAI para o ensino, pesquisa e extensão (Questão 38) são desconhecidas por 12,4% (27) dos docentes. Os docentes que não opinaram nessas questões são entre 2,3% (5) e 7,4% (16) em cada questão. Esses resultados demonstram a necessidade da CPA da UFSM melhorar comunicação com a comunidade universitária sobre os resultados da AAI.

Tabela 33 – Conhecimento sobre os resultados da AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos	153	70,5	48	22,1	16	7,4
36. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI	188	86,6	24	11,1	5	2,3
38. As contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM	179	82,5	27	12,4	11	5,1

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre os resultados da AAI da UFSM. A Tabela 34 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

Os resultados obtidos na AAI da UFSM atendem aos objetivos propostos num nível que pode ser considerado (Questão 35) péssimo ou ruim por 20,9% dos docentes, regular por 50,3% e bom ou ótimo por 28,7% dos docentes. A média é de 3,07 e o desvio padrão (0,82) indica baixa dispersão das respostas, demonstrando que os docentes consideram regular o quanto os resultados atendem aos objetivos da AAI.

Quanto à forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI (Questão 36), é percebida como péssima ou ruim por 35,7% dos docentes, regular por 37,8% e boa ou ótima por 26,6% dos docentes. A média obtida é de 2,8 e o

desvio padrão indica uma média dispersão nas respostas. Dessa maneira pode ser considerada de regular para ruim a forma com que a UFSM divulga os resultados da AAI.

Tabela 34 – Estatísticas descritivas sobre resultados da AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA [*] (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos	3,3	17,6	50,3	26,1	2,6	3,07	0,82
36. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI	12,8	22,9	37,8	25,0	1,6	2,8	1,01
38. As contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM	6,1	14,0	39,7	30,2	10,1	3,24	1,02

* 1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

As contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM (Questão 38) são consideradas péssimas ou ruins por 20,1% dos docentes, regulares por 39,7% e boas ou ótimas por 40,3% dos docentes. A média é 3,24 e o desvio padrão indica uma média dispersão das respostas, demonstrando que os docentes consideram de regular para boas as contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Aplicando-se o Teste t entre as questões sobre os resultados da AAI e os grupos já mencionados, a Tabela 35 mostra o resultado, que apontou diferença significativa apenas na Questão 35, com relação à titulação.

Tabela 35 – Influência da titulação na percepção dos resultados da AAI

Questão	Titulo	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos	Dr.	2,98	0,826	-2,644	0,009
	< Dr.	3,41	0,712		

O resultado do Teste t ($0,009 < 0,05$) mostra que há diferença significativa entre as médias dos docentes doutores (2,98) e dos não doutores (3,41). Ou seja, os docentes não doutores consideram que os resultados da AAI da UFSM atendem aos objetivos propostos (Questão 35) em um nível maior do que os docentes doutores. O desvio padrão das médias ($\sigma < 1$) indica baixa dispersão das respostas.

Aplicando-se o Teste ANOVA entre as questões e os centros de ensino, a Tabela 36 mostra que a Questão 36 apresenta diferença significativa entre as médias. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da AAI (Questão 36) recebe a maior média pelos docentes do CEFD (4,00), que consideram a forma adotada boa, já os docentes do CAL (3,3), do CCR (2,93), do CCSH (2,79), CE (2,75), do CCS (2,71) e do CT (2,57) consideram a forma adotada entre ruim e regular, mas próxima de regular. A pior média é dos docentes do CCNE (2,41) que ficou entre ruim e regular, mas próxima de ruim. O desvio padrão do CCNE, do CE e do CCS ($\sigma > 1$), apresentam uma dispersão elevada e o resultado do Teste ANOVA ($0,012 < 0,05$) mostra que em pelo menos uma das médias a diferença é significativa.

Tabela 36 – Influência do centro de lotação na percepção dos resultados da AAI

Questão	Centro	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
36. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI	CAL	3,30	0,657	2,671	0,012
	CCNE	2,41	1,209		
	CEFD	4,00	0,000		
	CCSH	2,79	0,902		
	CCR	2,93	0,985		
	CE	2,75	1,065		
	CCS	2,71	1,102		
	CT	2,57	0,746		
Total	2,80	1,009			

Nas demais questões dessa dimensão, não apresentadas nas tabelas, os grupos percebem os itens de maneira semelhante.

5.1.9 Perspectivas futuras da autoavaliação institucional da UFSM

Esta dimensão é contemplada com sete questões que procuram identificar a percepção dos docentes com relação às perspectivas futuras da AAI da UFSM. A Tabela 37 apresenta a frequência relativa dos respondentes conforme as opções de resposta.

É possível observar que entre as questões que envolvem as perspectivas futuras da AAI da UFSM, 7,4% (16) dos docentes desconhecem o nível de conhecimento que os professores tem sobre a missão da AAI (Questão 5) e 5,5% (12) sobre a missão e os objetivos da UFSM (Questão 6). Quanto ao nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI (Questão 17), 22,1% (48) desconhecem subsídios para expressar sua percepção.

Tabela 37 – Conhecimento sobre as perspectivas futuras da AAI da UFSM

QUESTÃO	Opinaram		Desconhecem		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%
5. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI	198	91,2	16	7,4	3	1,4
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	204	94,0	12	5,5	1	0,5
17. O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI	159	73,3	48	22,1	10	4,6
39. As contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico	195	89,9	13	6,0	9	4,1
40. As possibilidades de que a AAI venha a contribuir para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão	206	94,9	6	2,8	5	2,3
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	205	94,5	3	1,4	9	4,1
45. O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM	191	88,0	23	10,6	3	1,4

As contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico (Questão 39) são desconhecidas por 6% (13) dos docentes e o nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM é

desconhecido por 10,6% (23) dos docentes. Nas demais questões, o índice dos que desconhecem é baixo. Quanto aos que não quiseram expressar sua opinião, os índices ficaram entre 0,5% (1) e 4,6% (10).

A seguir é apresentada a análise das respostas que expressam a percepção dos docentes sobre as perspectivas futuras da AAI da UFSM. A Tabela 38 apresenta a frequência relativa das respostas nas questões, assim como a respectiva média e o desvio padrão.

Na Questão 5, os docentes expressaram sua percepção com relação ao nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI da UFSM, onde 35,9% percebem como péssimo ou ruim, 50,5% como regular e 13,6% dos docentes percebem como bom ou ótimo. A média é de 2,69 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando a tendência das respostas estarem próximas de um nível regular.

Quanto ao nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM (Questão 6), a percepção é péssima ou ruim por 25,5% dos docentes, regular por 45,1% e boa ou ótima por 29,4% dos docentes. A média é de 3,02 e o desvio padrão (0,88) indica baixa dispersão das respostas, demonstrando uma tendência das respostas em torno de um nível de conhecimento regular.

A Questão 17 expressa a percepção dos docentes com relação ao nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI da UFSM, onde 36,4% dos docentes consideram péssimo ou ruim esse nível de confiança, 47,2% consideram regular, 16,4% dos docentes consideram bom e nenhum considerou ótimo o nível de confiança da comunidade universitária. A média é 2,7 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando uma tendência das respostas em torno de um nível regular.

Sobre as contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico da UFSM (Questão 39), na percepção dos docentes são classificadas como péssimas ou ruins por 6,2% dos docentes, regulares por 22,1% e boas ou ótimas por 71,8% dos docentes. A média é de 3,88 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando a tendência dos docentes classificarem as contribuições futuras em torno de boas.

Tabela 38 – Estatísticas descritivas sobre perspectivas futuras da AAI da UFSM

QUESTÃO	IMPORTÂNCIA* (%)					μ	σ
	1	2	3	4	5		
5. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI	9,6	26,3	50,5	13,1	0,5	2,69	0,84
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	4,4	21,1	45,1	26,5	2,9	3,02	0,88
17. O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI	9,4	27,0	47,2	16,4	0,0	2,70	0,85
39. As contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico	2,1	4,1	22,1	47,7	24,1	3,88	0,89
40. As possibilidades de que a AAI venha a contribuir para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão	1,5	6,8	18,9	46,1	26,7	3,90	0,92
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	2,0	4,4	37,1	42,4	14,1	3,62	0,85
45. O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM	3,1	13,6	45,0	34,6	3,7	3,22	0,84

1 – Péssima; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – boa; 5 – ótima.

Já sobre a possibilidade de que a AAI da UFSM contribua no futuro para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão (Questão 40), a percepção é péssima ou ruim para 8,3% dos docentes, regular para 18,9% e boa ou ótima para 72,8% dos docentes. A média é 3,9 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando uma tendência dessa percepção ficar em torno de boa.

Ao final do questionário foi solicitado aos docentes que considerassem todas as questões abordadas até o momento, para opinarem de acordo com sua percepção sobre as perspectivas futuras da AAI da UFSM (Questão 44) e 6,4% dos docentes consideram péssimas ou ruins, 37,1% consideram regulares e 56,5% dos docentes consideram boas ou ótimas as perspectivas futuras. A média é de 3,62 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando a tendência da percepção dos docentes se concentrar em uma perspectiva boa.

A última questão procura captar como os docentes percebem o nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM (Questão 45), e 16,7% percebem como péssimo ou ruim o nível de comprometimento, 45% como

regular e 38,3% dos docentes percebem como bom ou ótimo o nível de comprometimento. A média é de 3,22 e o desvio padrão indica baixa dispersão das respostas, demonstrando que a percepção dos docentes tende a se concentrar em torno de um nível de comprometimento regular.

Aplicando-se o Teste t entre as questões dessa dimensão e os grupos já mencionados anteriormente, algumas questões apresentaram diferenças significativas entre as médias dos grupos.

Quanto aos docentes que realizaram ou não a última AAI da UFSM, a Tabela 39 mostra o resultado do Teste t para as questões que apresentam diferença significativa. Na Questão 6, o resultado do Teste t ($0,045 < 0,05$) mostra que há diferença significativa entre as médias dos dois grupos. Ou seja, os docentes que não realizaram a última AAI (3,21) da UFSM percebem os professores com um nível melhor de conhecimento sobre a missão e os objetivos da UFSM (Questão 6) do que os docentes que realizaram a AAI (2,94).

Tabela 39 – Influência da realização da AAI na percepção das perspectivas futuras da AAI

Questão	Realização da avaliação	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	Sim	2,94	0,862	-2,016	0,045
	Não	3,21	0,897		

Na Tabela 40 pode ser observado o resultado do Teste t para as questões que apresentam diferença significativa quanto à titulação dos docentes. Na Questão 39, o resultado do Teste t ($0,031 < 0,05$) mostra que há diferença significativa entre as médias dos grupos. Conclui-se então, que os docentes não doutores (4,17) percebem como melhores as contribuições futuras que a AAI pode trazer para melhoria do processo didático-pedagógico da UFSM (Questão 39), do que percebem os docentes doutores (3,81). O desvio padrão dos grupos ($\sigma < 1$) mostra uma baixa dispersão das respostas em relação à média dos grupos.

Tabela 40 – Influência da titulação na percepção das perspectivas futuras da AAI

Questão	Titulo	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
39. As contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico	Dr.	3,81	0,919	-2,172	0,031
	< Dr.	4,17	0,707		
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	Dr.	3,54	0,827	-3,073	0,002
	< Dr.	4,00	0,870		

Na Questão 44, o resultado do Teste t ($0,002 < 0,05$) também indica uma diferença significativa entre as médias, e leva a conclusão de que os docentes não doutores (4,00) percebem como melhores as perspectivas futuras da AAI da UFSM (Questão 44), do que os docentes doutores (3,54). O desvio padrão dos grupos ($\sigma < 1$) mostra uma baixa dispersão das respostas em relação à média dos grupos.

Aplicando o Teste ANOVA entre as questões e as faixas de tempo de serviço na Instituição, obtém-se o resultado mostrado na Tabela 41, onde apenas a Questão 5 apresenta diferença significativa entre as médias.

Tabela 41 – Influência do tempo de serviço na percepção das perspectivas futuras da AAI

Questão	Tempo de serviço	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
5. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI	até 5 anos	2,81	0,875	2,426	0,037
	de 6 a 10 anos	2,40	0,828		
	de 11 a 15 anos	2,32	0,945		
	de 16 a 20 anos	2,64	0,743		
	de 21 a 25 anos	2,88	0,726		
	mais de 25 anos	2,87	0,763		
	Total	2,69	0,839		

Como se vê, os docentes de 21 a 25 anos (2,88) de serviço apresentam a maior média sobre o nível de conhecimento que os professores tem sobre a missão

da AAI (Questão 5). Os docentes com mais de 25 anos (2,87), os com até 5 anos (2,81) e os de 16 a 20 anos (2,64) também apresentam médias mais próximas de regular, e os docentes de 6 a 10 anos (2,4) de Instituição e os de 11 a 15 anos (2,32) apresentam médias mais próximas de ruim. O desvio padrão ($\sigma < 1$) para todas as faixas de tempo indica baixa dispersão das respostas e o resultado do Teste ANOVA ($0,037 < 0,05$) mostra que há diferença significativa em pelo menos uma das médias.

A próxima análise do Teste ANOVA é entre as questões sobre as perspectivas futuras da AAI e os centros de ensino, e as questões que apresentam diferença entre as médias são mostradas na Tabela 42.

Tabela 42 – Influência do centro de lotação na percepção das perspectivas futuras da AAI

Questão	Centro	Média	Desvio Padrão	Teste ANOVA	
				F	Sig.
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	CAL	3,08	0,654	2,549	0,016
	CCNE	3,00	0,870		
	CEFD	3,00	1,000		
	CCSH	2,73	0,907		
	CCR	3,29	0,991		
	CE	2,88	0,928		
	CCS	2,64	0,810		
	CT	3,41	0,590		
	Total	3,02	0,879		
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	CAL	4,23	0,813	2,928	0,006
	CCNE	3,38	0,861		
	CEFD	4,50	0,577		
	CCSH	3,53	0,842		
	CCR	3,61	0,714		
	CE	3,50	0,857		
	CCS	3,57	0,843		
	CT	3,61	0,941		
	Total	3,62	0,852		

Os docentes do CT apresentam a maior média (3,41) para o nível de conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da UFSM (Questão 6), os docentes do CCR (3,29) e os do CAL (3,08), também apresentam média superior a três mas próximas de regular. Os docentes do CCNE (3,00) e do CEFD (3,00) consideram regular este nível de conhecimento. Já os docentes do CE (2,88), do CCSH (2,73) e do CCS (2,64) consideram o nível de conhecimento dos docentes de regular para ruim, mas próximo de regular. Apenas no CEFD o desvio padrão ($\sigma=1$) indica uma dispersão um pouco alta e o resultado do Teste ANOVA ($0,016 < 0,05$) mostra que em pelo menos uma das médias a diferença é significativa.

Quanto as perspectivas futuras da AAI da UFSM (Questão 44), os docentes do CEFD (4,5) e os do CAL(4,23) consideram de boas para ótimas, e os docentes do CCR (3,61), do CT (3,61), do CCS (3,57), do CCSH (3,53), do CE (3,5) e do CCNE (3,38) consideram de regular para boas as perspectivas futuras da AAI. O desvio padrão ($\sigma < 1$) em todos os centros de ensino indica baixa dispersão das respostas e o resultado do Teste ANOVA ($0,006 < 0,05$) mostra que pelo menos uma das médias apresenta diferença significativa.

Nas demais questões dessa dimensão, não apresentadas nas tabelas, os grupos percebem os itens de maneira semelhante.

O Quadro 9 apresenta um resumo da interferência que cada variável demográfica provoca em cada uma das dimensões compostas pelas questões, assim como a interferência sofrida pela dimensão no total das variáveis demográficas. Na variável titulação, o número de questões (4) afetadas por ela na dimensão metodologia representa 67% de toda interferência a que está sujeita essa dimensão. Na dimensão estratégia, o número de questões (4) afetadas pela titulação representa 50% de toda a interferência a que está sujeita essa dimensão. Na dimensão comunicação, o número de questões (4) afetadas pela titulação representa 80% de toda a interferência a que está sujeita essa dimensão. Na dimensão liderança, o número de questões (1) afetadas pela titulação representa 25% de toda a interferência a que está sujeita essa dimensão. Na dimensão ações, o número de questões (1) afetadas pela titulação representa 11% de toda a interferência a que está sujeita essa dimensão. Na dimensão resultados, o número de questões (1) afetadas pela titulação representa 50% de toda a interferência a que está sujeita essa dimensão. E na dimensão perspectivas futuras, o número de questões (2) afetadas pela titulação representa 33% de toda a interferência a que

está sujeita essa dimensão. A titulação não interfere apenas na dimensão de participação e comprometimento. O número total de questões (17) que sofrem interferência da titulação corresponde a 38% das quarenta e cinco questões.

O tempo de serviço é a segunda variável que mais interfere nas dimensões. Na dimensão comunicação, o número de questões (1) que sofre interferência da variável tempo de serviço corresponde a 20% do total da interferência ocorrida na dimensão. Na dimensão liderança exercida, o número de questões (2) que sofre interferência da variável tempo de serviço corresponde a 50% do total da interferência ocorrida na dimensão. Na dimensão participação e comprometimento, o número de questões (2) que sofre interferência da variável tempo de serviço corresponde a 67% do total da interferência ocorrida na dimensão. Na dimensão ações desenvolvidas, o número de questões (3) que sofre interferência da variável tempo de serviço corresponde a 33% do total da interferência ocorrida na dimensão. Na dimensão perspectivas futuras, o número de questões (1) que sofre interferência da variável tempo de serviço corresponde a 17% do total da interferência ocorrida na dimensão. As dimensões metodologia, estratégia e resultados, não sofrem interferência do tempo de serviço. No total, o tempo de serviço interfere em 9 questões, o que corresponde a 20% das quarenta e cinco questões.

Variável	Dimensão																	
	Metod.		Estrat.		Com.		Lider.		Partic.		Ações		Result.		Persp.		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Titulação	4	67	4	50	4	80	1	25	-	-	1	11	1	50	2	33	17	38
Tempo	-	-	-	-	1	20	2	50	2	67	3	33	-	-	1	17	9	20
Centro	2	33	-	-	-	-	1	25	-	-	2	22	1	50	2	33	8	18
Realização	-	-	4	50	-	-	-	-	-	-	1	11	-	-	1	17	6	13
Envolvimento	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33	1	11	-	-	-	-	2	4
Chefia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11	-	-	-	-	1	2
Gênero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Regime	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6	13	8	14	5	13	4	17	3	5	9	16	2	8	6	11	43	12

Quadro 9 – Dimensões mais afetadas pelo perfil do respondente

O centro de lotação é a terceira variável que mais interfere nas dimensões. Essa variável é responsável por 33% (2) da interferência ocorrida na dimensão metodologia, 25% (1) da interferência ocorrida na dimensão liderança exercida, 22% (2) da interferência ocorrida na dimensão ações desenvolvidas, 50% (1) da interferência ocorrida na dimensão resultados e 33% (2) da interferência ocorrida na dimensão perspectivas futuras. As dimensões que não sofreram interferência da variável centro de lotação são as dimensões de estratégias, comunicação e participação e comprometimento. No total, o centro de lotação interfere em 8 questões, o que equivale a 18% das quarenta e cinco questões.

A variável realização da AAI é a quarta variável que mais interfere nas dimensões e é responsável por 50% (4) da interferência ocorrida na dimensão estratégia, 11% (1) da interferência ocorrida na dimensão ações desenvolvidas e 17% (1) da interferência ocorrida na dimensão perspectivas futuras. As dimensões metodologia, comunicação, liderança exercida, participação e comprometimento e resultados, não sofrem interferência dessa variável. No total, a variável realização da AAI interfere em 6 questões, o que equivale a 13% das quarenta e cinco questões.

O envolvimento com a AAI é uma variável que apresenta bem menos interferência nas dimensões e é responsável por 33% (1) da interferência ocorrida na dimensão participação e comprometimento, e por 11% (1) da interferência ocorrida na dimensão ações desenvolvidas. Nas demais dimensões essa variável não interfere e no total, o envolvimento com a AAI interfere em 2 questões, o que representa 4% das quarenta e cinco questões.

Outra variável que interfere pouco na percepção docente é quanto ao exercício de cargo de chefia, que interferiu apenas na dimensão sobre as ações desenvolvidas no processo de AAI da UFSM, onde o número de questões afetadas (1) pela variável chefia representa 11% de toda a interferência ocorrida nessa dimensão e 2% (1) da interferência no total das quarenta e cinco questões.

É possível observar que a variável gênero não interfere em nenhuma das dimensões, ou seja, os docentes, tanto do gênero masculino quanto do feminino, percebem o processo de AAI da UFSM da mesma maneira. A variável regime de trabalho também não interfere em nenhuma das dimensões, isto é, independente do regime de trabalho, os docentes percebem o processo de AAI da UFSM da mesma maneira.

Analisando o quanto cada dimensão sofreu interferência das variáveis, é possível observar que a dimensão metodologia, composta por seis questões, foi submetida à análise das médias em oito variáveis demográficas, totalizando quarenta e oito possibilidades de interferência. Desse total, há interferência em 6 possibilidades, o que corresponde a 13% de interferência. Na dimensão estratégia a interferência (8) corresponde a 14%. Na dimensão comunicação a interferência (5) é de 13%. Na dimensão liderança a interferência (4) é de 17%. Na dimensão participação e comprometimento a interferência (3) é de 5%. Na dimensão ações desenvolvidas a interferência (9) é de 16%. Na dimensão resultados a interferência (2) é de 8%. E na dimensão perspectivas futuras a interferência (6) é de 11%. Do total de trezentos e sessenta possibilidades de interferência, há 43 interferências em todas as dimensões, o que equivale a 12% de interferência sofrida pelas dimensões.

Na sequência é realizada a análise de outro fato que chamou a atenção neste estudo, que é o nível de desconhecimento demonstrado pelos docentes em alguns itens abordados pelas questões. O Quadro 10 traz um resumo contendo a variação do nível de desconhecimento de cada dimensão, as questões com maior percentual de desconhecimento por dimensão e o percentual de desconhecimento da questão.

A dimensão metodologia apresenta um percentual de 6% a 33,2% de desconhecimento nas questões, e as duas questões com o maior percentual de desconhecimento são o “nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM” (41), que apresenta 33,2% de desconhecimento e “a adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional” (33), que apresenta 15,7% de desconhecimento.

Na dimensão estratégia, o percentual de desconhecimento varia de 0 a 9,7%, e as duas questões com maior percentual de desconhecimento são “a estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM” (23), que apresenta 9,7% de desconhecimento e “a UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades” (42), com 3,2% de desconhecimento. A dimensão comunicação apresenta um percentual de desconhecimento entre 3,2% e 14,3%, e as duas questões com maior percentual são “o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM” (28), que apresenta 14,3% de desconhecimento e “o nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o PPI da UFSM” (32), que apresenta 12% de desconhecimento.

Dimensão	Variação (%)	Questão	%
Metodologia	6 a 33,2	41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	33,2
		33. A adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional	15,7
Estratégia	0 a 9,7	23. A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM	9,7
		42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades	3,2
Comunicação	3,2 a 14,3	28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	14,3
		32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o PPI da UFSM	12
Liderança	5,5 a 17,5	24. A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM	17,5
		25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	11,1
Participação e comprometimento	3,2 a 37,8	16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	37,8
		14. O nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores da UFSM na AAI	35
		13. O nível de participação e comprometimento do conselho do seu Centro no processo de AAI	21,2
Ações desenvolvidas	1,4 a 38,2	18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	38,2
		21. A composição da CPA, assim como a Comissão Setorial de Avaliação de seu Centro	21
Resultados	11 a 21,7	35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos	21,7
		38. As contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM	12,4
Perspectivas Futuras	1,4 a 22,1	17. O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI	22,1
		45. O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM	10,6

Quadro 10 – Nível de desconhecimento das dimensões

Na dimensão liderança o percentual de desconhecimento varia de 5,5% a 17,5%, e as duas questões com maior percentual de desconhecimento são “a liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM” (24), que apresenta

17,5% de desconhecimento e “a liderança exercida pela direção do seu centro de ensino na realização da AAI da UFSM” (25), com 11,1% de desconhecimento.

A dimensão participação e comprometimento apresenta um percentual de desconhecimento que varia de 3,2% a 37,8%, visto que nesta dimensão são apresentadas as três questões com maior percentual de desconhecimento, onde a questão com maior percentual é “o nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI” (16), com 37,8% e na sequência “o nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores da UFSM na AAI” (14), com 35% e “o nível de participação e comprometimento do conselho do seu centro no processo de AAI” (13), com 21,2% de desconhecimento.

Quanto à dimensão ações desenvolvidas, o percentual de desconhecimento varia de 1,4% a 38,2%, e as questões com maior percentual são “a qualificação técnica da CPA”, que apresenta 38,2% de desconhecimento e “a composição da CPA, assim como a CSA de seu centro” (21), que apresenta 21% de desconhecimento. Na dimensão resultados, o percentual de desconhecimento varia de 11% a 21,7%, e as questões com o maior percentual são o “nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM atendem aos objetivos propostos” (35), que apresenta 21,7% de desconhecimento, e “as contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM” (38), que apresenta 12,4% de desconhecimento.

Na dimensão perspectivas futuras, o percentual de desconhecimento é entre 1,4% e 22,1%, sendo que as questões com maior percentual são “o nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI” (17), com 22,1%, e “o nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM” (45).

Com esses resultados é possível concluir que os docentes estão menos informados sobre a qualificação técnica da CPA (18), sobre o nível de participação dos egressos no processo de AAI (16) e sobre a participação e o comprometimento dos conselhos superiores na AAI (14). E as dimensões que os docentes menos conhecem são quanto à participação e comprometimento com a AAI, quanto às ações desenvolvidas na implantação/consolidação da AAI e quanto à metodologia utilizada na AAI. Enquanto que a dimensão mais conhecida pelos docentes é quanto à estratégia utilizada na AAI. É possível concluir que esses níveis de desconhecimento se devem às falhas existentes no processo de comunicação da

AAI da UFSM, que possui o maior número de questões entre as menores médias, como pode ser visto na Tabela 13.

5.2 Mudanças na percepção sobre a autoavaliação da UFSM

Esta seção procura analisar as mudanças ocorridas na percepção dos docentes da UFSM após dez anos do estudo realizado por Morales (2001). Para tanto, foram resgatadas as médias obtidas em cada questão, no estudo realizado em 2001, para serem comparadas com as médias atuais e verificar se houveram diferenças na percepção dos docentes com relação a AAI da UFSM.

A seguir serão apresentadas, por meio de gráficos, as frequências relativas obtidas nos estudos de 2001 e de 2011. O Anexo C contém uma tabela com os valores das frequências do estudo de 2001. A Figura 5 apresenta o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, na dimensão metodologia.

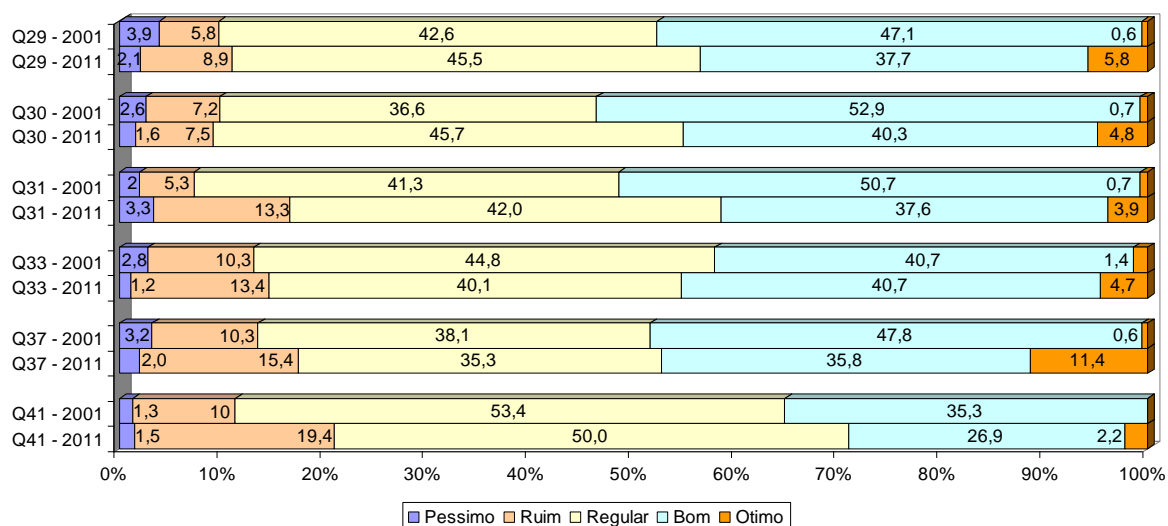


Figura 5 – Comparativo das frequências na dimensão metodologia

É possível observar que, em 2011, as percepções considerando péssimo e ruim aumentaram um pouco, na maioria das questões, mas em compensação

aumentou a percepção de ótimo, o que equilibrou um pouco a percepção nos dois estudos. Outro detalhe é que na Questão 41, em 2001, não houve percepção como ótimo.

Quanto à dimensão estratégia, a Figura 6 apresenta o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011. Nos dois estudos, a estratégia utilizada na AAI, da UFSM, teve uma boa aceitação, onde predomina as percepções como bom e ótimo. Na Questão 1, em 2001, não houve percepção de péssimo, e na Questão 3, em 2001, não houve percepção de péssimo e nem de ruim, e nessa mesma questão, em 2011, não houve percepção de ruim.

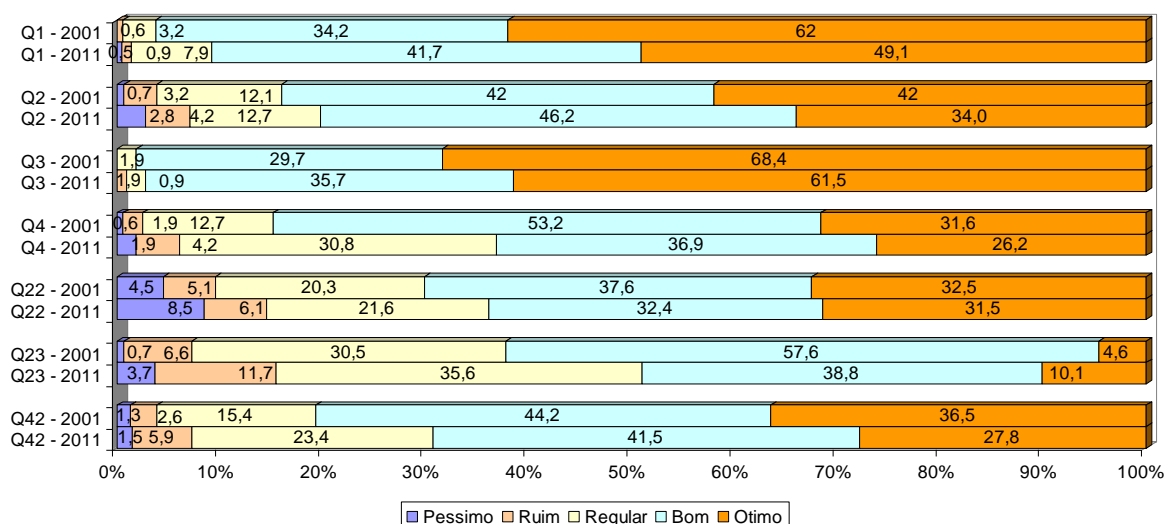


Figura 6 – Comparativo das frequências na dimensão estratégia

Com relação à dimensão comunicação, o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, é apresentado na Figura 7. É possível observar que nessa dimensão, em 2011, a rejeição aumentou em relação a 2001. Apenas a Questão 27 apresenta uma aceitação superior à rejeição, nos dois estudos. E na Questão 32, aumentou bastante a rejeição de 2001 para 2011. Em todas as questões, no ano de 2001, não houve percepções de ótimo.

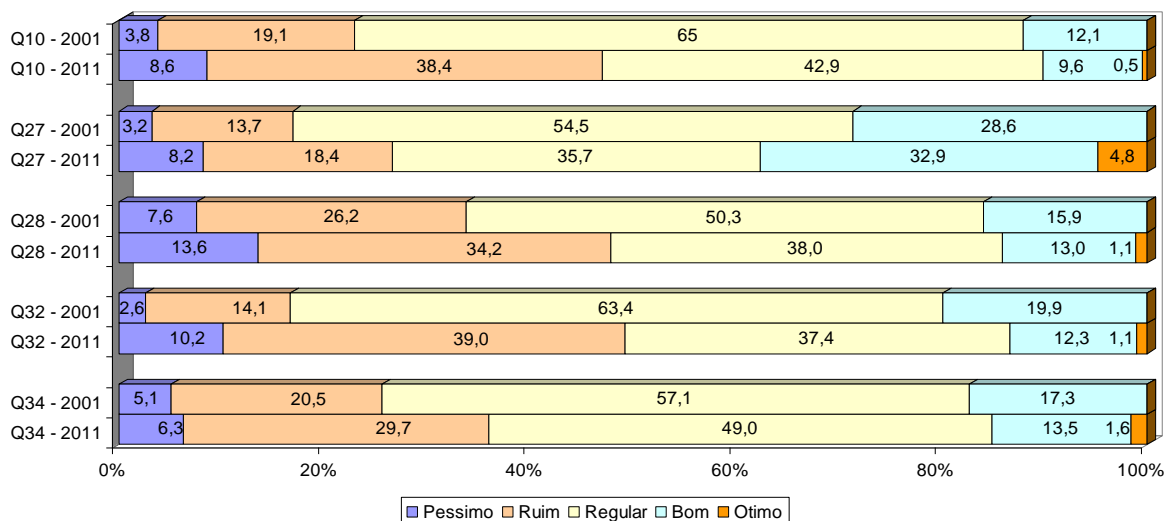


Figura 7 – Comparativo das frequências na dimensão comunicação

O comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, na dimensão liderança, é apresentado na Figura 8. Nessa dimensão, pode ser observado um aumento da rejeição, de 2001 para 2011, mas mesmo assim a aceitação é maior que a rejeição.

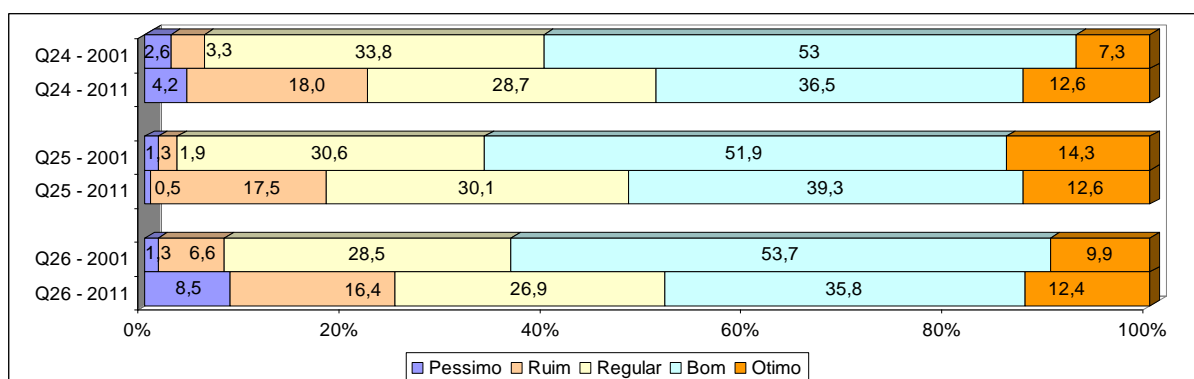


Figura 8 – Comparativo das frequências na dimensão liderança

Quanto à dimensão participação e comprometimento, o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, é apresentado na Figura 9.

É possível observar que apesar de ter havido um aumento da rejeição em todas as questões, de 2001 para 2011, ao mesmo tempo aumentou a percepção de

ótimo, em 2011. E com exceção da Questão 16, há um predomínio de aceitação nos dois estudos.

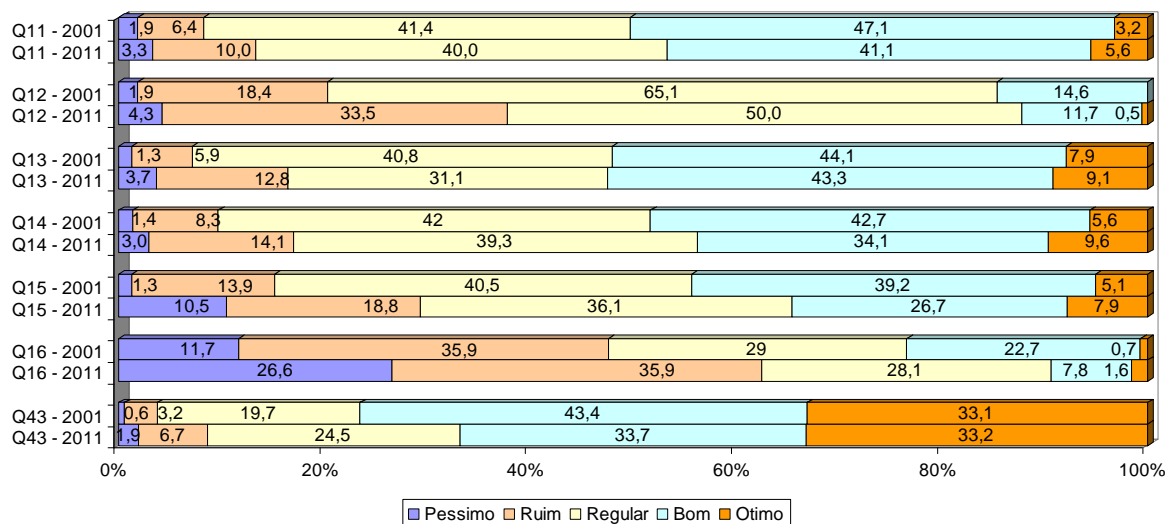


Figura 9 – Comparativo frequências na dimensão participação e comprometimento

O comportamento das freqüências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, na dimensão ações desenvolvidas, é apresentado na Figura 10.

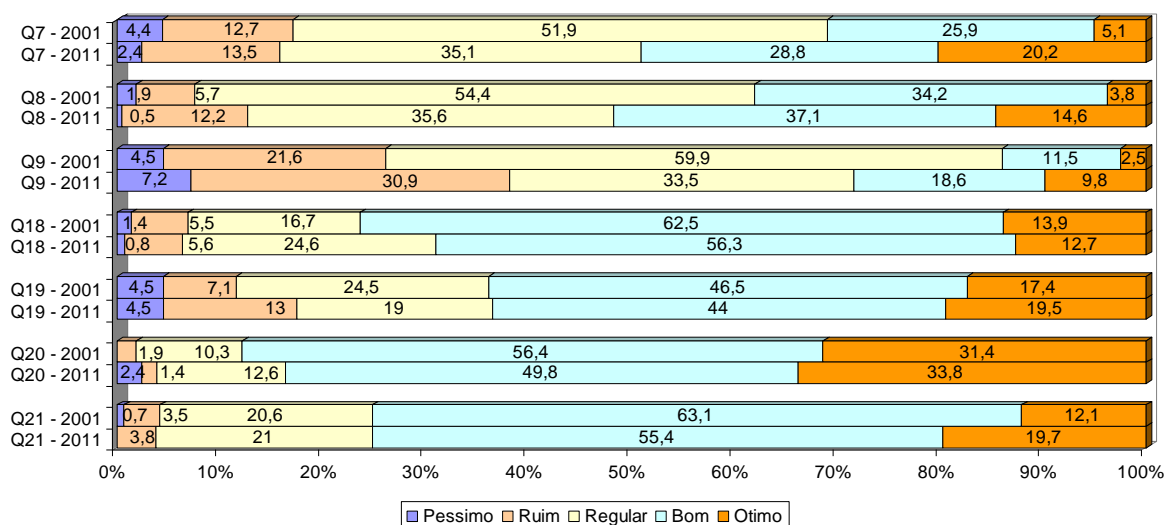


Figura 10 – Comparativo das frequências na dimensão ações desenvolvidas

Como pode ser observado, nas Questões 7, 8 e 9, houve um aumento da aceitação, em 2011, comparado com 2001. E com exceção da Questão 9, a aceitação dos itens é superior à rejeição, nas questões.

Em relação à dimensão resultados, o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, é apresentada na Figura 11. É possível notar que, apesar da aceitação dos itens das questões ter diminuído, houve um aumento da percepção de ótimo. E a Questão 36, passou de um nível de aceitação, para um nível de rejeição.

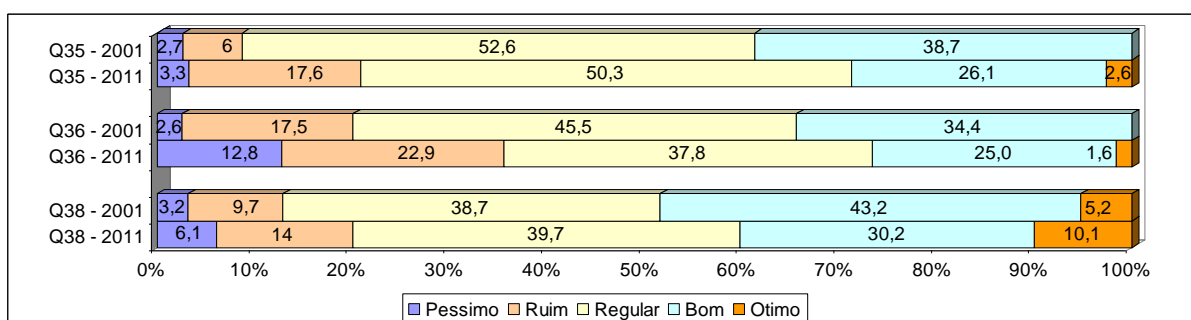


Figura 11 – Comparativo das frequências na dimensão resultados

Quanto à dimensão perspectivas futuras, o comportamento das frequências observadas nos estudos de 2001 e de 2011, é apresentado na Figura 12.

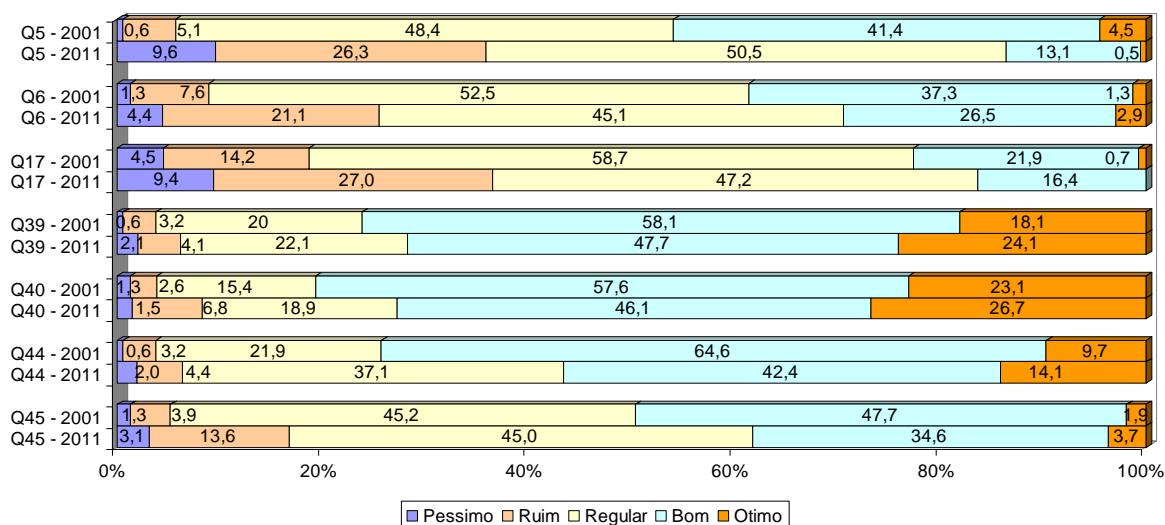


Figura 12 – Comparativo das frequências na dimensão perspectivas futuras

É possível observar que houve uma diminuição da aceitação dos itens das questões em 2011, comparado com 2001. E nas Questões 39, 40 e 44, o nível de aceitação é bem superior aos demais níveis. Na Questão 6 houve um equilíbrio entre aceitação e rejeição e na Questão 17, onde a predominância era de aceitação, passou a ser de rejeição em 2011.

Como no estudo de Morales (2001) foram apresentadas apenas as frequências relativas de todos os respondentes, foi necessário calcular as frequências válidas de cada questão, para realizar o cálculo das médias de cada questão. Com as médias calculadas, foi iniciada a comparação das médias dos dois estudos, para verificar a igualdade. A comparação foi feita por meio da aplicação do Teste t, para o qual foi estabelecido um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=5\%$). Na seqüência serão analisadas as questões que apresentam diferença significativa entre as médias dos anos analisados.

O resultado do Teste t aplicado nas seis questões que abordam a dimensão sobre a metodologia utilizada na AAI da UFSM mostra, como é possível ver na Tabela 43, que apenas a Questão 31 apresenta diferença significativa entre as médias dos dois anos de análise.

Tabela 43 – Percepção da metodologia ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
31. O grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM	2001	3,43	0,698	1,979	0,049
	2011	3,25	0,857		

No ano de 2001, a percepção docente com relação ao grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM (Questão 31) apresentou uma média (3,43) entre regular e bom, com um desvio padrão (0,698<1) indicando baixa dispersão das respostas e no ano de 2011 a média (3,25) é entre regular e bom também, com um desvio padrão (0,857) um pouco mais elevado, mas também indicando baixa dispersão. A média de 2001 ficou um pouco acima da média de 2011 e o resultado do Teste t mostra que essa diferença é significativa

(0,049<0,05) e, portanto, os docentes em 2001 consideravam que os indicadores da AAI atendiam de forma melhor as atividades desenvolvidas na UFSM. Nas demais questões dessa dimensão, as diferenças entre as médias de cada questão não são significativas (Sig.>0,05) e, portanto, os docentes em 2001 percebiam essas questões da mesma maneira que em 2011.

A estratégia utilizada na AAI é abordada por sete questões do questionário, e a Tabela 44 mostra que dessas questões, quatro apresentam diferença significativa entre a percepção docente em 2001 e a percepção em 2011. Aonde em 2001, a realização sistemática da AAI da UFSM com a finalidade de acompanhar o desempenho (Questão 1) era percebida pela média (4,58) dos docentes entre bom e ótimo, e apresentava uma baixa dispersão (0,590) das respostas. Em 2011, a média (4,38) dessa percepção é entre bom e ótimo também, com uma dispersão (0,712) um pouco superior, mas considerada baixa também. A média em 2001 é um pouco superior a média de 2011, e o resultado do Teste t (0,004<0,05) mostra que essa diferença é significativa, e assim é possível concluir que os docentes em 2001 consideravam com maior importância a realização sistemática da AAI da UFSM.

Tabela 44 – Percepção da estratégia ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho	2001	4,58	0,590	2,912	0,004
	2011	4,38	0,712		
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas	2001	4,13	0,750	3,657	0,000
	2011	3,81	0,936		
23. A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM	2001	3,59	0,714	2,105	0,036
	2011	3,40	0,951		
42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades	2001	4,12	0,853	2,502	0,013
	2011	3,88	0,932		

A média dos docentes (4,13) em 2001, considerava entre bom e ótimo a UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das

atividades desenvolvidas (Questão 4), e o desvio padrão (0,750) indicava baixa dispersão das respostas. Em 2011 essa média (3,81) é um pouco inferior, ficando entre regular e bom, e o desvio padrão (0,936) um pouco superior, mas indicando baixa dispersão. O resultado do Teste t (0,0001) mostra que essa diferença é significativa e com isso os docentes em 2001 concordavam mais com a AAI ser um instrumento adequado para controlar as atividades, do que os docentes em 2011.

Quanto à estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM (Questão 23), os docentes em 2001 a percebiam com média (3,59) entre regular e bom, e o desvio padrão (0,714) indicava baixa dispersão das respostas. Em 2011, a média (3,40) é um pouco menor, mas entre regular e bom também, e o desvio padrão (0,951) é um pouco maior, mas ainda indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,036 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e que desta maneira, os docentes em 2001 consideravam melhor a estratégia utilizada para implantar a AAI.

Outra questão que aparece na Tabela 45 é sobre a UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades (Questão 42), onde os docentes em 2001 atribuíram uma média (4,12) entre bom e ótimo, e o desvio padrão (0,853) demonstrava baixa dispersão das respostas. Em 2011, a média (3,88) é um pouco inferior, entre regular e bom, e o desvio padrão (0,932) indica uma baixa dispersão. Essa diferença entre as médias também é significativa, conforme o resultado do Teste t ($0,013 < 0,05$), e por isso, os docentes em 2001 concordavam mais com a utilização da AAI para diagnosticar e indicar prioridades.

Algumas questões sobre o processo de comunicação utilizado na AAI também apresentam diferenças significativas entre as médias de cada questão ao longo do tempo, e a Tabela 45 traz as informações relativas ao Teste t para essas questões. Pode ser observado que em 2001, a média dos docentes (2,85) percebia que a comunidade universitária tinha um conhecimento sobre a AAI da UFSM (Questão 10) entre ruim e regular, e o desvio padrão (0,688) indicava baixa dispersão das respostas em relação à média. Em 2011, a média (2,55) é um pouco inferior, mas entre ruim e regular também, e o desvio padrão (0,803) ficou um pouco acima do de 2001, mas também indicando baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa, o que leva a conclusão de que em 2011, os docentes percebem o conhecimento da comunidade universitária como pior do que em 2001.

Quanto ao nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o Projeto da AAI da UFSM (Questão 28), em 2001, a média (2,75) dos docentes percebia esse conhecimento entre ruim e regular, com um desvio padrão (0,816) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,54) baixou um pouco, mas continua entre ruim e regular, com um desvio padrão (0,922) um pouco mais elevado, mas ainda indicando baixa dispersão das respostas. O resultado do Teste t ($0,028 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa. Portanto, os docentes em 2011, percebem que a comunidade universitária conhece menos o Projeto da AAI, do que conhecia em 2001.

Tabela 45 – Percepção do processo de comunicação ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
10. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a AAI da UFSM	2001	2,85	0,668	3,880	0,000
	2011	2,55	0,803		
28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	2001	2,75	0,816	2,201	0,028
	2011	2,54	0,922		
32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o PPI da UFSM	2001	3,01	0,667	5,468	0,000
	2011	2,55	0,875		

A percepção dos docentes quanto ao nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o PPI da UFSM (Questão 32) também sofreu mudança. Em 2001, a média (3,01) dos docentes considerava regular esse conhecimento, com um desvio padrão (0,667) indicando baixa dispersão das respostas. Em 2011, a média (2,55) dos docentes considera esse conhecimento entre ruim e regular, com um desvio padrão (0,875) um pouco acima, mas ainda indicando baixa dispersão das respostas. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa e que os docentes em 2011 realmente consideram pior o conhecimento que a comunidade universitária tem do PPI da UFSM.

A próxima dimensão é constituída de questões que abordam a liderança exercida no processo de AAI da UFSM. A Tabela 46 mostra que as três questões

dessa dimensão apresentam diferença significativa entre as médias das questões, nos dois anos de análise. Na primeira questão é possível observar que a liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM (Questão 24) era considerada pela média (3,59) dos docentes, em 2001, entre regular e boa e com um desvio padrão (0,785) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,35) é um pouco inferior, mas entre regular e bom também, e o desvio padrão (1,048) indica uma dispersão um pouco elevada das respostas em relação à média. A diferença entre as médias é confirmada pelo Teste t ($0,023 < 0,05$) como significativa e, com isso, é possível afirmar que os docentes, em 2001, percebiam a liderança da Reitoria no processo da AAI como melhor.

Tabela 46 – Percepção da liderança ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
24. A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM	2001	3,59	0,785	2,287	0,023
	2011	3,35	1,048		
25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	2001	3,76	0,767	3,229	0,001
	2011	3,46	0,942		
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	2001	3,64	0,803	3,567	0,000
	2011	3,27	1,136		

Já a liderança exercida pela direção dos centros de ensino na realização da AAI (Questão 25), em 2001, tinha uma média (3,76) entre regular e bom, com um desvio padrão (0,767) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,46) é um pouco abaixo, mas ainda entre regular e bom, e o desvio padrão (0,942), um pouco acima do anterior, também indica baixa dispersão. O resultado do Teste t mostra que a diferença entre as médias é significativa, e podemos concluir que os docentes em 2001 consideravam melhor a liderança exercida pelas direções de centro.

Quanto à liderança exercida pelas chefias de departamento na realização da AAI (Questão 26), a média (3,64) em 2001 era entre regular e bom, com um desvio padrão (0,803) indicando baixa dispersão das respostas. Em 2011, a média (3,27) é

um pouco abaixo, mas continua entre regular e bom, e o desvio padrão (1,136) aumentou e indica uma dispersão elevada das questões em relação à média.

A próxima análise é com as questões sobre a dimensão que envolve a participação e o comprometimento com a AAI. A Tabela 47 mostra as questões que apresentam diferença significativa entre as médias.

Tabela 47 – Percepção da participação e comprometimento ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
12. O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI	2001	2,92	0,634	2,913	0,004
	2011	2,71	0,749		
15. O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de AAI	2001	3,33	0,825	2,948	0,003
	2011	3,03	1,093		
16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	2001	2,65	0,983	3,609	0,000
	2011	2,22	0,980		

A participação e o comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI da UFSM (Questão 12) tinha uma média (2,92) entre ruim e regular, em 2001, com um desvio padrão (0,634) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,71) é um pouco inferior, mas entre ruim e regular, e o desvio padrão (0,749) indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,004 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa e, portanto, os docentes em 2011 percebem como pior o nível de participação e comprometimento da comunidade universitária.

A participação e o comprometimento dos conselhos departamentais no processo de AAI da UFSM (Questão 15) obteve uma média (3,33) entre regular e bom, em 2001, com um desvio padrão (0,825) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,03) pode ser considerada regular e o desvio padrão (1,093) indica uma dispersão elevada das respostas. A diferença entre as médias é confirmada pelo resultado do Teste t ($0,003 < 0,05$) como significativa. Desta maneira, os docentes em 2001, consideravam que era melhor a participação e o comprometimento dos conselhos departamentais, do que consideram os docentes em 2011.

A percepção do nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI (Questão 16) também apresentou diferença entre as médias. Em 2001, a média (2,65) era entre ruim e regular, com desvio padrão (0,983) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,22) é um pouco abaixo, mas ainda entre ruim e regular, e o desvio padrão (0,980), muito próximo ao anterior, indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa, ou seja, os docentes em 2011, consideram pior, do que os docentes em 2001, a participação dos egressos da UFSM no processo de AAI.

As questões sobre as ações desenvolvidas para implantar e consolidar a AAI da UFSM, e que apresentam diferença significativa entre as médias, nas datas estudadas, são mostradas na Tabela 48. Como é possível observar, o trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI da UFSM (Questão 7) foi percebida, em 2001, com uma média (3,15) entre regular e bom e o desvio padrão (0,866) indicava baixa dispersão. Em 2011, a média (3,51) é um pouco superior, mas entre regular e bom também, e o desvio padrão (1,036) indica uma dispersão elevada das respostas em relação à média. A diferença verificada entre as médias é confirmada como significativa pelo resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) e assim podemos afirmar que os docentes em 2011 percebem uma melhoria no trabalho de conscientização efetuado para informar a comunidade universitária sobre a AAI, comparado com a percepção em 2001.

Tabela 48 – Percepção das ações desenvolvidas ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
7. O trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI	2001	3,15	0,866	-3,659	0,000
	2011	3,51	1,036		
8. As ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM	2001	3,32	0,725	-2,442	0,015
	2011	3,53	0,905		

Quanto às ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM (Questão 8), a percepção dos docentes em 2001 foi de uma média

(3,32) entre regular e bom e com desvio padrão (0,725) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,53) é um pouco superior, entre regular e bom também, e o desvio padrão (0,905) um pouco superior, mas indicando baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,015 < 0,05$) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa e, portanto, podemos afirmar que os docentes em 2011 percebem uma melhoria nas ações implementadas no processo da AAI da UFSM, comparadas com as ações de 2001.

Outra dimensão que apresenta diferença de percepção dos docentes no período de intervalo estudado é quanto aos resultados da AAI. As questões que apresentam diferença significativa são mostradas na Tabela 49, onde é possível observar que os docentes em 2001 percebiam que os resultados da AAI atendiam aos objetivos propostos (Questão 35) com uma média (3,27) entre regular e bom, com desvio padrão (0,694) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,07) percebida pode ser considerada regular, e o desvio padrão (0,820), um pouco superior, também indica baixa dispersão das respostas em relação à média. O resultado do Teste t ($0,022 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa, ou seja, os docentes em 2001 consideravam que os resultados da AAI atendiam de maneira melhor os objetivos propostos, do que consideram os docentes em 2011.

Tabela 49 – Percepção dos resultados ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos.	2001	3,27	0,694	2,306	0,022
	2011	3,07	0,820		
36. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI	2001	3,12	0,783	3,291	0,001
	2011	2,80	1,009		

A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da AAI (Questão 36) também é percebida de maneira diferente após dez anos. Em 2001, os docentes percebiam a forma de divulgação com uma média (3,12) entre regular e bom, com

desvio padrão (0,783) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,80) é um pouco inferior e fica entre ruim e regular, e o desvio padrão (1,009) indica uma dispersão um pouco elevada. O resultado do Teste t (0,001) mostra que a diferença entre as duas médias é significativa, o que nos leva a conclusão de que os docentes em 2011 percebem que a forma de divulgação dos resultados da AAI piorou, em comparação com 2001.

As questões que abordam as perspectivas futuras da AAI, submetidas à comparação das médias pelo Teste t e que apresentam diferença significativa, são apresentadas na Tabela 50. É possível observar que, em 2001, o nível de conhecimento que os professores tinham sobre a missão da AAI (Questão 5) era percebido com uma média (3,44) entre regular e bom, com desvio padrão (0,692) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,69) é um pouco inferior, entre ruim e regular, e o desvio padrão (0,839) indica baixa dispersão das respostas em relação à média. O resultado do Teste t ($0,0001 < 0,05$) indica que a diferença entre as médias é significativa e, portanto, os docentes em 2001 percebiam como melhor o conhecimento dos professores sobre a missão da AAI, do que percebem os docentes em 2011.

Tabela 50 – Percepção das perspectivas futuras ao longo do tempo

Questão	Ano	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
5. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI	2001	3,44	0,692	9,061	0,000
	2011	2,69	0,839		
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	2001	3,30	0,682	3,223	0,001
	2011	3,02	0,879		
17. O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI	2001	3,00	0,756	3,251	0,001
	2011	2,70	0,854		
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	2001	3,79	0,681	2,093	0,037
	2011	3,62	0,852		
45. O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM	2001	3,45	0,666	2,789	0,006
	2011	3,22	0,842		

Com relação ao conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da UFSM (Questão 6), em 2001, os docentes percebiam esse conhecimento com uma média (3,30) entre regular e bom, com desvio padrão (0,682) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,02) é um pouco inferior e pode ser considerada regular, e o desvio padrão (0,879) indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é considerada significativa, portanto, o conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da UFSM era considerado melhor em 2001, do que é considerado em 2011.

A confiança da comunidade universitária no processo de AAI (Questão 17) foi percebida, em 2001, com uma média (3,00) regular e desvio padrão (0,756) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (2,70) é um pouco inferior, entre ruim e regular, e com desvio padrão (0,854) um pouco superior, mas indicando baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,001 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa. Assim, podemos concluir que os docentes, em 2001, consideravam que a comunidade universitária confiava mais no processo de AAI, do que consideram os docentes em 2011.

As perspectivas futuras da AAI da UFSM (Questão 44) também apresentam diferença entre as médias. Em 2001, a média (3,79) era entre regular e bom, com desvio padrão (0,681) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,62) é um pouco inferior, mas entre regular e bom também, e o desvio padrão (0,852) também indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,037 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e, portanto, em 2001 as perspectivas futuras da AAI eram consideradas melhores do que em 2011.

A última questão em análise entre as médias dos dois anos de estudo é com relação ao nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM (Questão 45). Em 2001, a média (3,45) era entre regular e bom, com desvio padrão (0,666) indicando baixa dispersão. Em 2011, a média (3,22) é um pouco inferior, entre regular e bom, e o desvio padrão (0,842), um pouco superior, também indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,006 < 0,05$) mostra que a diferença entre as médias é significativa e que, dessa maneira, podemos concluir que, pela percepção dos docentes, em 2001 os professores eram mais comprometidos com os objetivos da UFSM do que em 2011.

O Quadro 11 traz todas as questões com a respectiva média em 2001 e 2011, juntamente com o resultado do Teste t que comparou as médias.

Questão	Média		Teste t	
	2001	2011	t	Sig.
1. Realizar sistematicamente a AAI com a finalidade de acompanhamento de desempenho	4,58	4,38	2,912	0,004
2. Criar mecanismos que assegurem a participação externa no processo de AAI da UFSM	4,22	4,04	1,844	0,066
3. Assegurar a participação da comunidade interna no processo de AAI da UFSM	4,66	4,58	1,526	0,128
4. Considerar a AAI um instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas	4,13	3,81	3,657	0,000
5. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão da AAI	3,44	2,69	9,061	0,000
6. O nível de conhecimento que os professores têm sobre a missão e os objetivos da UFSM	3,30	3,02	3,223	0,001
7. O trabalho de conscientização efetuado com a finalidade de informar sobre a AAI	3,15	3,51	-3,659	0,000
8. As ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de AAI da UFSM	3,32	3,53	-2,442	0,015
9. A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a AAI	2,86	2,93	-0,685	0,494
10. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a AAI da UFSM	2,85	2,55	3,880	0,000
11. O nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de AAI	3,43	3,36	0,877	0,381
12. O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de AAI	2,92	2,71	2,913	0,004
13. O nível de participação e comprometimento do conselho do seu Centro no processo de AAI	3,51	3,41	1,009	0,314
14. O nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores da UFSM na AAI	3,43	3,33	0,902	0,368
15. O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de AAI	3,33	3,03	2,948	0,003
16. O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de AAI	2,65	2,22	3,609	0,000
17. O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de AAI	3,00	2,70	3,251	0,001
18. A qualificação técnica da Comissão Própria de Avaliação	3,82	3,75	0,767	0,444
19. O fato da CPA estar vinculada ao gabinete do reitor para dar maior credibilidade ao processo	3,65	3,61	0,372	0,710
20. A decisão de que cada um dos Centros de Ensino tenha sua Comissão Setorial de Avaliação	4,17	4,11	0,744	0,457
21. A composição da CPA, assim como a Comissão Setorial de Avaliação de seu Centro	3,82	3,91	-1,042	0,298
22. Incluir no processo de AAI da UFSM a avaliação dos docentes feita pelos alunos	3,89	3,72	1,369	0,172
23. A estratégia utilizada para implantar a AAI da UFSM	3,59	3,40	2,105	0,036
24. A liderança exercida pela Reitoria na realização da AAI da UFSM	3,59	3,35	2,287	0,023
25. A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na realização da AAI da UFSM	3,76	3,46	3,229	0,001
26. A liderança exercida pela chefia do seu departamento na realização da AAI da UFSM	3,64	3,27	3,567	0,000
27. O processo de comunicação utilizado na realização da AAI da UFSM	3,08	3,08	0,077	0,939
28. O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de AAI da UFSM	2,75	2,54	2,201	0,028
29. Os critérios de avaliação utilizados na AAI da UFSM	3,35	3,36	-0,150	0,880
30. Os indicadores utilizados na AAI da UFSM	3,42	3,39	0,312	0,755
31. O grau com que os indicadores da AAI atendem as diferentes atividades da UFSM	3,43	3,25	1,979	0,049
32. O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o PPI da UFSM	3,01	2,55	5,468	0,000
33. A adequação do processo de AAI da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional	3,28	3,34	-0,748	0,455
34. A compreensão que a comunidade universitária têm sobre os objetivos da AAI da UFSM	2,87	2,74	1,421	0,156
35. Nível com que os resultados obtidos na AAI da UFSM, atendem aos objetivos propostos	3,27	3,07	2,306	0,022
36. A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua AAI	3,12	2,80	3,291	0,001
37. Instrumentos utilizados para coletar os dados utilizados na AAI da UFSM	3,32	3,39	-0,761	0,447
38. As contribuições da AAI para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFSM	3,37	3,24	1,291	0,198
39. As contribuições futuras que a AAI pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico	3,90	3,88	0,226	0,821
40. As possibilidades de que a AAI venha a contribuir para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão	3,99	3,90	0,995	0,321
41. Nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia da AAI da UFSM	3,23	3,09	1,586	0,114
42. A UFSM considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades	4,12	3,88	2,502	0,013
43. O esforço da comunidade universitária na construção de uma universidade comprometida com a qualidade	4,05	3,89	1,614	0,107
44. As perspectivas futuras da AAI da UFSM, considerando todas as questões abordadas	3,79	3,62	2,093	0,037
45. O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM	3,45	3,22	2,789	0,006

Quadro 11 – Diferenças na percepção do processo de AAI ao longo do tempo

Em branco aparecem as questões com médias que não apresentam diferença significativa entre 2001 e 2011. As questões com diferença significativa entre as médias, e que foram consideradas melhores em 2011, estão marcadas em verde. As questões que foram consideradas piores em 2011 estão marcadas em amarelo.

É possível observar que em vinte e duas questões a percepção dos docentes, em 2011, se manteve estatisticamente igual à percepção em 2001. Quanto às questões que apresentam diferença significativa entre as médias, em vinte e uma questões os docentes, em 2011, percebem que os itens abordados pioraram em comparação com 2001. E em duas questões a percepção dos docentes em 2011 é de que houve uma melhora dos itens, em relação a 2001.

Um resumo das alterações nas dimensões ao longo do tempo é apresentado na Tabela 51, onde na primeira coluna estão as dimensões, depois está a coluna das questões em que a média se manteve igual, a coluna em que a média melhorou e a coluna em que a média piorou, sendo que nessas, é informado o número de questões em cada situação e o respectivo percentual em relação ao total de questões da dimensão. No final está a coluna com o total de questões por dimensão.

Tabela 51 – Mudanças na percepção do processo de AAI ao longo do tempo

Dimensão	Questões						
	Igual		Melhorou		Piorou		Total
	N	%	N	%	N	%	N
Metodologia	5	83	-	-	1	17	6
Estratégia	3	43	-	-	4	57	7
Processo de comunicação	2	40	-	-	3	60	5
Liderança exercida	-	-	-	-	3	100	3
Participação e comprometimento	4	57	-	-	3	43	7
Ações desenvolvidas	5	71	2	29	-	-	7
Resultados da AAI	1	33	-	-	2	67	3
Perspectivas futuras	2	29	-	-	5	71	7
Total	22	49	2	4	21	47	45

Como é possível observar, no comparativo do estudo de 2001 com o de 2011, a satisfação em 83% (5) da dimensão metodologia se manteve igual, na percepção dos docentes, e está menor em 17% (1) da dimensão, em 2011. A satisfação com a

dimensão estratégia se mantém igual em 43% (3) de sua composição e está menor em 57% da composição. No processo de comunicação utilizado na AAI, a satisfação está igual em 40% (2) de sua composição e menor em 60% da composição. Na liderança exercida na AAI a satisfação dos docentes é percebida como menor em 100% (3) de sua composição. Na dimensão participação e comprometimento com a AAI, a satisfação dos docentes se mantém igual em 57% (4) de sua composição e está menor em 43% (3) de sua composição.

Quanto às ações desenvolvidas na AAI, a satisfação com 71% (5) de sua composição permanece com uma percepção igual e em 29% de sua composição é percebida como melhor. Nos resultados da AAI da UFSM, a satisfação se mantém igual em 33% de sua composição e menor em 67% (2) de sua composição. Com relação as perspectivas futuras da AAI, a satisfação dos docentes é percebida como igual em 29% de sua composição e menor em 71% de sua composição.

Comparando o processo de AAI como um todo, na percepção dos docentes em 2001 e em 2011, é possível observar que a satisfação dos docentes, com o processo de AAI da UFSM, se manteve igual em 48% (22) do processo, aumentou em 4% (2) do processo e os docentes estão menos satisfeitos com 47% (21) do processo, em 2011.

5.3 Fatores que dificultam ou facilitam a autoavaliação da UFSM

Com o objetivo de verificar a intensidade com que os fatores identificados no estudo de Morales (2001) ainda interferem no processo de AAI da UFSM, foi aplicado um questionário aos componentes da CPA e das CSA's. A primeira parte do questionário faz uma identificação demográfica dos respondentes, a segunda identifica os fatores que dificultam o processo de AAI e a terceira identifica os fatores que facilitam o processo de AAI. A quantidade de questionários resgatados foi inferior ao esperado devido à desestruturação das CSA's. Na sequência serão analisados o perfil dos respondentes, a frequência dos respondentes e a análise descritiva dos resultados.

5.3.1 Perfil dos respondentes

Na pesquisa com o questionário sobre os fatores que podem dificultar ou facilitar o processo de AAI, o número de respondentes válidos foi de 27, e destes, como mostra a Tabela 52, 15 (53,6%) são mulheres e 13 (46,4%) são homens, obtendo-se assim um número de respondentes femininos maior que o número de respondentes masculinos. Quanto ao vínculo, a Tabela 52 mostra que 16 (57,1%) estão vinculados à CPA e 12 (42,9%) estão vinculados às CSA's, isso mostra que a maior parte dos que responderam ao questionários fazem parte da CPA.

Todos os segmentos da comunidade universitária devem estar representados na CPA e nas CSA's, mas na referida pesquisa apenas dois segmentos responderam ao questionário. Como pode ser visto na Tabela 52, 71,4% (20) da amostra é composta por docentes e 28,6% (8) da amostra é composta por técnico-administrativos. Outra informação relacionada à amostra é que os respondentes estão lotados em 13 unidades da Instituição e em 24 departamentos.

Tabela 52 – Distribuição da amostra

Variável		Frequência	
		N	%
Gênero	Feminino	15	53,6
	Masculino	13	46,4
Vínculo	CPA	16	57,1
	CSA	12	42,9
Segmento	Docente	20	71,4
	Téc. Adm	8	28,6

A segunda parte do questionário sobre fatores avaliou o nível de interferência dos fatores que dificultam ou facilitam o processo de AAI. Na seqüência serão apresentados os resultados da pesquisa para esses fatores.

5.3.2 Fatores que interferem dificultando o processo de AAI

A segunda parte do questionário contém dezenove questões com os fatores que dificultam o processo de AAI, identificados no estudo de 2001. Esse estudo procura identificar quais destes fatores interferem com maior intensidade no processo de AAI, na percepção dos integrantes das comissões de avaliação. A classificação dos fatores foi realizada por meio da média, que foi calculada com o uso de SPSS. A Tabela 53 apresenta o resultado para os fatores que dificultam a AAI com relação ao processo na UFSM, em ordem decrescente da média obtida. A descrença na tratativa dos resultados não dificulta o processo de AAI sob a ótica de 7,1% dos respondentes, dificulta pouco para 3,6%, causa uma média dificuldade para 25% e dificulta muito o processo para 64,3% dos respondentes. A média desse fator (3,46) é entre média e muita interferência dificultando o processo de AAI e o desvio padrão (0,881) indica baixa dispersão.

A falta de tradição na AutoAvaliação Institucional não dificulta o processo de AAI para 3,6% dos respondentes, dificulta pouco para 14,3%, exerce uma dificuldade média para 25% dos respondentes e dificulta muito o processo de AAI para 64,3% dos respondentes. A média desse fator (3,43) é entre média e muita interferência dificultando o processo de AAI e o desvio padrão (0,879) indica baixa dispersão.

A reação às mudanças é o terceiro fator que interfere dificultando o processo de AAI com a média (3,25) mais alta e o desvio padrão (0,799) indica baixa dispersão das respostas. Esse fator não dificulta o processo de AAI para 3,6% dos respondentes, dificulta pouco para 10,6%, exerce uma dificuldade média para 42,9% dos respondentes e dificulta muito o processo de AAI para 42,9% dos respondentes, também.

A falta de participação ou pressão da comunidade não dificulta o processo de AAI para 7,1% dos respondentes, dificulta pouco para 14,3%, exerce uma dificuldade média para 32,1% dos respondentes e dificulta muito o processo de AAI para 46,4% dos respondentes. A média desse fator (3,18) é entre média e muita interferência dificultando o processo de AAI e o desvio padrão (0,945) indica baixa dispersão.

Tabela 53 – Fatores que podem dificultar o processo de AAI

Fator	Interferência* (%)				μ	σ
	1	2	3	4		
Descrença na tratativa dos resultados	7,1	3,6	25,0	64,3	3,46	0,881
Falta de tradição na AutoAvaliação Institucional	3,6	14,3	17,9	64,3	3,43	0,879
Reação às mudanças	3,6	10,6	42,9	42,9	3,25	0,799
Falta de participação ou pressão da comunidade	7,1	14,3	32,1	46,4	3,18	0,945
Falta de vontade política para implementar a avaliação	10,7	21,4	25,0	42,9	3,00	1,054
Insegurança sobre o que será feito com os resultados da avaliação	10,7	17,9	39,3	32,1	2,93	0,979
Falta de incentivo à eficiência	7,1	25,0	35,7	32,1	2,93	0,940
Dificuldade para mensurar os objetivos	0	28,6	53,6	17,9	2,89	0,685
Descontinuidade administrativa	3,6	32,1	39,3	25,0	2,86	0,848
Ausência de planejamento estratégico	10,7	25,0	35,7	28,6	2,82	0,983
Falta de indicadores precisos para medir a produtividade	7,1	28,6	39,3	25,0	2,82	0,905
Falta de transparência administrativa	7,1	28,6	42,9	21,4	2,79	0,876
Estabilidade do funcionalismo público	17,9	25,0	32,1	25,0	2,64	1,062
Política protecionista para manter o <i>status quo</i>	17,9	25,0	32,1	25,0	2,64	1,062
Ausência de política educacional	14,3	39,3	21,4	25,0	2,57	1,034
Corporativismo	14,3	35,7	35,7	14,3	2,50	0,923
Falta de autonomia da autoridade	14,3	39,3	28,6	17,9	2,50	0,962
Indefinição da autoridade	21,4	32,1	32,1	14,3	2,39	0,994
Existência de pacto de mediocridade entre os pares	25,0	28,6	32,1	14,3	2,36	1,026

* 1 – não; 2 – pouca; 3 – média; 4 – muita.

A falta de vontade política para implementar a avaliação aparece com uma média (3,00) que aponta uma interferência média dificultando o processo de AAI e o desvio padrão (1,054) indica uma dispersão elevada das respostas. Essa dispersão se deve ao fato de que 21,4% consideram que esse fator dificulta pouco, 25,0% considerarem que ele exerce uma dificuldade média e 42,9% considerarem que ele dificulta muito o processo. Ainda 10,7% consideram que ele não dificulta o processo de AAI.

Nos demais fatores a média é entre 2,36 e 2,93, ou seja, esses fatores exercem entre pouca e média dificuldade ao processo de AAI.

Como pode ser visto na Tabela 53, na percepção dos integrantes das comissões de autoavaliação, os fatores que mais interferem dificultando o processo de AAI são: (I) a descrença na tratativa dos resultados; (II) a falta de tradição na autoavaliação institucional; (III) a falta de participação ou pressão da comunidade; (IV) a falta de vontade política para implementar a avaliação; e (V) a insegurança

sobre o que será feito com os resultados da autoavaliação. Outra observação importante é que todos os dezenove fatores apresentados interferem dificultando o processo de AAI, em alguma intensidade, para no mínimo 75% dos respondentes.

5.3.3 Fatores que interferem facilitando o processo de AAI

A terceira parte do questionário contém quinze questões com os fatores que facilitam o processo de AAI. Após o cálculo da média, com o auxílio do SPSS, os fatores foram colocados em ordem decrescente de média, na Tabela 54.

Tabela 54 – Fatores que podem facilitar o processo de AAI

Fator	Interferência* (%)				μ	σ
	1	2	3	4		
Consciência da importância da avaliação	0	0	10,7	89,3	3,89	0,315
Definição clara dos objetivos da avaliação	3,6	7,1	17,9	71,4	3,57	0,790
Confiança no processo de avaliação	3,6	10,7	17,9	67,9	3,50	0,839
Definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação	0	11,1	29,6	59,3	3,48	0,700
Socialização das informações na instituição	3,6	10,7	25,0	60,7	3,43	0,836
Definição e divulgação das políticas da instituição	0	17,9	28,6	53,6	3,36	0,780
Existência de comissão externa de avaliação	0	21,4	25,0	53,6	3,32	0,819
Vinculação da alocação de verbas aos departamentos	3,6	14,3	32,1	50,0	3,29	0,854
Existência de sistemas adequados de comunicação	7,1	10,7	32,1	50,0	3,25	0,928
Existência de comissão interna de avaliação	7,1	28,6	14,3	50,0	3,07	1,052
Cobrança da sociedade	10,7	28,6	28,6	32,1	2,82	1,020
Autonomia universitária	17,9	21,4	32,1	28,6	2,71	1,084
Cobrança do governo	14,3	28,6	32,1	25,0	2,68	1,020
Impessoalidade do processo de avaliação	14,3	21,4	50,0	14,3	2,64	0,911
Pressão da sociedade	17,9	21,4	50,0	10,7	2,54	0,922

* 1 – não; 2 – pouca; 3 – média; 4 – muita.

Quanto aos fatores que podem facilitar o processo de AAI, o fator com a média mais alta, na percepção das comissões de autoavaliação, é a consciência da importância da avaliação e, como mostra a Tabela 54, a média (3,89) é de que esse fator interfere entre médio e muito facilitando o processo de AAI e o desvio padrão (0,315) mostra que a dispersão é baixa. É possível observar que nenhum dos

respondentes considera que esse fator não interfira (0%) e nem que interfira pouco (0%). Dos respondentes, 10,7% consideram que a interferência média e 89,3% consideram que interfere muito. A definição clara dos objetivos da avaliação é considerado por 3,6% dos respondentes como um fator que não interfere no processo de AAI, que interfere pouco por 7,1%, que tem uma média interferência por 17,9% e que interfere muito por 71,4% dos respondentes. A média desse fator (3,57) é entre média e muita interferência e, o desvio-padrão (0,790) indica baixa dispersão.

A confiança no processo de avaliação também apresenta uma média (3,50) elevada entre média e muita interferência e o desvio padrão (0,839) indica baixa dispersão. Nesse fator, 3,6% dos respondentes consideram que ele não interfere, enquanto 10,7% consideram que ele interfere pouco, 17,9% consideram que ele tem uma média interferência e 67,9% consideram que ele interfere muito facilitando o processo de AAI.

Esses fatores são os que apresentam as três maiores médias no nível de interferência facilitando o processo de AAI. Entre os 15 fatores que podem facilitar o processo de AAI, 10 apresentam entre média e muita interferência, e 5 apresentam entre pouca e média interferência. O desvio padrão dos fatores apresentam baixa dispersão ($\sigma < 1$), exceto para os fatores existência de comissão interna de avaliação (1,052), cobrança da sociedade (1,020), autonomia universitária (1,084) e cobrança do governo (1,020) que apresentam uma dispersão elevada das respostas.

Como pode ser observado na Tabela 54, na percepção dos integrantes das comissões de autoavaliação, os fatores que mais interferem facilitando o processo de AAI são: (I) a consciência da importância da autoavaliação; (II) a definição clara dos objetivos da autoavaliação; (III) a confiança no processo de autoavaliação; (IV) a definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na autoavaliação; e (V) a socialização das informações na instituição. É importante observar que todos os quinze fatores apresentados interferem facilitando o processo de AAI, em algum nível de intensidade, para pelo menos 82,1% dos respondentes.

Na sequência será analisado se os grupos, nos quais estão distribuídos os indivíduos da amostra, influenciam na intensidade com que os fatores interferem no processo de AAI.

5.3.4 Influência do perfil respondente nos fatores que interferem no processo de AAI

Para verificar a influência do perfil dos respondentes nos fatores que podem interferir no processo de AAI foi aplicado o Teste t nas respostas do questionário sobre fatores, utilizando-se um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=0,05$). Com relação ao gênero, quatro fatores que podem dificultar o processo de AAI apresentam diferença significativa entre as médias e são mostrados na Tabela 55. Como pode ser visto, a ausência de política educacional é considerada pelos respondentes do gênero feminino com uma média de 3,07 e desvio padrão (0,961) indicando baixa dispersão e os respondentes do gênero masculino consideram com uma média de 2,00 e desvio padrão (0,816) indicando baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,004 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa e que os integrantes das comissões de avaliação do gênero feminino consideram que ausência de política educacional interfere mais dificultando o processo de AAI, do que consideram os integrantes do gênero masculino.

Tabela 55 – Influência do gênero na interferência dos fatores

Fator Dificultador	Gênero	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
Ausência de política educacional	Feminino	3,07	0,961	3,137	0,004
	Masculino	2,00	0,816		
Falta de participação ou pressão da comunidade	Feminino	3,53	0,640	2,215	0,039
	Masculino	2,77	1,092		
Insegurança sobre o que será feito com os resultados da avaliação	Feminino	3,27	0,799	2,081	0,047
	Masculino	2,54	1,050		
Descrença na tratativa dos resultados	Feminino	3,80	0,414	2,210	0,043
	Masculino	3,08	1,115		

A falta de participação ou pressão da comunidade é outro fator em que a média dos respondentes do gênero feminino (3,53), com um desvio padrão (0,640)

indicando baixa dispersão, é superior a do gênero masculino (2,77), em que o desvio padrão (1,092) indica alta dispersão. O resultado do Teste t ($0,039 < 0,05$) para esse fator mostra que essa diferença é significativa e que os integrantes das comissões de avaliação do gênero feminino consideram que a falta de participação ou pressão da comunidade dificulta mais o processo de AAI, do que consideram os integrantes do gênero masculino.

A média dos respondentes do gênero feminino (3,27) para o fator insegurança sobre o que será feito com os resultados da avaliação é maior que a média dos respondentes do gênero masculino (2,54). No gênero feminino o desvio padrão (0,799) indica baixa dispersão das respostas e no masculino o desvio padrão (1,050) indica uma dispersão elevada. O resultado do Teste t ($0,047 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa e que, portanto, os integrantes do gênero feminino consideram que a insegurança sobre o que será feito com os resultados da avaliação dificulta mais o processo de AAI, do que consideram os integrantes do gênero masculino.

A média dos respondentes do gênero feminino (3,80) para o fator descrença na tratativa dos resultados também é superior a média dos respondentes do gênero masculino (3,08). O resultado do Teste t ($0,043 < 0,05$) para esse fator mostra que a diferença entre as médias é significativa e que os integrantes das comissões de avaliação do gênero feminino consideram que a descrença na tratativa dos resultados dificulta mais o processo de AAI, do que consideram os integrantes do gênero masculino.

O segmento dos respondentes influencia um fator que pode dificultar a AAI e este é mostrado na Tabela 56.

Tabela 56 – Influência da categoria na interferência dos fatores

Fator dificultador	Segmento	Média	Desvio padrão	Teste t	
				t	Sig.
Política protecionista para manter o <i>status quo</i>	Docente	2,30	1,031	-3,104	0,005
	Téc. Adm	3,50	0,535		

A política protecionista para manter o *status quo* é um fator em que a média dos integrantes das comissões que são do segmento docente (2,30) é maior que a média do segmento técnico-administrativo. O desvio padrão dos docentes (1,031) indica uma dispersão elevada e o dos técnico-administrativos (0,535) indica baixa dispersão. O resultado do Teste t ($0,005 < 0,05$) mostra que essa diferença é significativa e que os técnico-administrativos consideram que a política protecionista para manter o *status quo* dificulta mais o processo de AAI do que consideram os docentes.

Nos demais fatores, os grupos não influenciam na intensidade com que os fatores interferem no processo de AAI, pois as diferenças entre as médias foram consideradas iguais no resultado do Teste t. Na próxima seção serão apresentados os principais fatores que interferem no processo de AAI, comparando os estudos de 2001 e 2011.

5.3.4 Comparativo entre os estudos de 2001 e 2011

O estudo realizado por Morales (2001) identificou quais os fatores, na percepção dos docentes, dificultavam ou facilitavam a implementação do processo de AAI na UFSM. Esse estudo identificou os principais fatores dificultadores e os principais fatores facilitadores, na percepção dos integrantes da CPA e das CSA's, com base nos fatores identificados no estudo de Morales.

No estudo de 2001, os fatores não foram apresentados por ordem de média. Como a escala do questionário que identificou os fatores era ordinal, para realizar o comparativo nesse estudo foi calculada a média de cada fator, com base nas frequências apresentadas, e colocados em ordem decrescente da média. O Quadro 12 apresenta os cinco principais fatores que podem dificultar o processo de AAI, identificados em 2001 e em 2011, em ordem decrescente do grau de interferência. As médias não são apresentadas devido ao uso de escalas diferentes para medição, nos dois estudos.

Em 2001, os principais fatores dificultadores do processo de AAI, na percepção dos docentes, eram (i) a ausência de planejamento estratégico, (ii) a falta de indicadores precisos para medir a produtividade, (iii) a falta de incentivo à

eficiência, (iv) a reação às mudanças e (v) a política protecionista para manter o *status quo*. Em 2011, na percepção dos integrantes das comissões de avaliação, são (i) a descrença na tratativa dos resultados, (ii) a falta de tradição na AAI, (iii) a reação às mudanças, (iv) a falta de participação ou pressão da comunidade e (v) a falta de vontade política para implementar a avaliação.

Seq.	Principais fatores 2001 Docentes	Principais fatores 2011 Integrantes das comissões
1	Ausência de planejamento estratégico	Descrença na tratativa dos resultados
2	Falta de indicadores precisos para medir a produtividade	Falta de tradição na AutoAvaliação Institucional
3	Falta de incentivo à eficiência	Reação às mudanças
4	Reação às mudanças	Falta de participação ou pressão da comunidade
5	Política protecionista para manter o <i>status quo</i>	Falta de vontade política para implementar a avaliação

Quadro 12 – Comparativo dos fatores que podem dificultar o processo de AAI

Fonte: Dados da pesquisa e Morales (2001).

Como pode ser observado, o principal fator dificultador para os docentes, em 2001, era “a falta de planejamento estratégico”, enquanto que, em 2011, os integrantes das comissões de avaliação consideram o principal fator dificultador “a descrença na tratativa dos resultados”. Mas o único fator dificultador que aparece nas duas pesquisas como um dos principais é quanto à “reação às mudanças”.

Quanto aos fatores que podem facilitar o processo de AAI, os cinco principais fatores identificados, nos estudos de 2001 e 2011, são apresentados, em ordem decrescente do grau de interferência, no Quadro 13. Como é possível observar, em 2001, os principais fatores facilitadores do processo de AAI, na percepção dos docentes, eram (i) a definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação, (ii) a definição clara dos objetivos da avaliação, (iii) a consciência da importância da avaliação, (iv) a confiança no processo de avaliação e (v) a definição e divulgação das políticas da instituição.

Seq.	Principais fatores 2001 Docentes	Principais fatores 2011 Integrantes das comissões
1	Definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação	Consciência da importância da avaliação
2	Definição clara dos objetivos da avaliação	Definição clara dos objetivos da avaliação
3	Consciência da importância da avaliação	Confiança no processo de avaliação
4	Confiança no processo de avaliação	Definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação
5	Definição e divulgação das políticas da instituição	Socialização das informações na instituição

Quadro 13 – Comparativo dos fatores que podem facilitar o processo de AAI

Fonte: Dados da pesquisa e Morales (2001).

Em 2011, os principais fatores facilitadores do processo de AAI, na percepção dos integrantes das comissões de avaliação, são (i) a consciência da importância da avaliação, (ii) a definição clara dos objetivos da avaliação, (iii) a confiança no processo de avaliação, (iv) a definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação e (v) a socialização das informações na instituição. É possível verificar que os quatro principais fatores, apresentados na Tabela 58, são os mesmos nos dois estudos, visto que a “definição clara dos objetivos da avaliação” é o segundo principal fator, em grau de interferência, nos dois estudos.

Neste capítulo foram apresentados os resultados da pesquisa, relativos aos questionários aplicados aos docentes e aos integrantes da CPA e das CSA's. O capítulo seguinte é dedicado às considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste cenário de rápidas transformações, onde as demandas da economia global exigem que a educação superior acelere seu processo no sentido de formar profissionais qualificados e conhecimento, para aperfeiçoar a tecnologia e atender aos mercados, a expansão do ensino superior se torna inevitável. Neste contexto, faz-se necessário o uso de mecanismos para avaliar a qualidade da educação, onde a avaliação tem um papel fundamental, pois, de um lado o governo a utiliza para exercer o controle e justificar os investimentos, e de outro, as instituições podem aproveitar sua realização com concepção formativa. O grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora (DIAS SOBRINHO, 2010). Assim, pesquisas que proporcionem aumentar o conhecimento acerca dos processos avaliativos contribuem para que a avaliação seja entendida como um instrumento de melhorias, não só para a educação, mas também para a sociedade.

Nesse sentido, o presente estudo procurou identificar como os docentes da UFSM percebem o processo de AAI utilizado na Instituição. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental para verificar como surgiu e se desenvolveu o processo de AAI na UFSM, e após foram aplicados questionários com os docentes para que esses expressassem sua satisfação com o processo atual, e outro questionário foi aplicado aos membros da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação para verificar os fatores que, na percepção dos respondentes, mais interferem facilitando e dificultando o processo de AAI.

A AAI na UFSM acontece a muitos anos, mas o ano de 1980 pode ser considerado um divisor dentro da Instituição, de como se fazia avaliação. Nos anos anteriores a 1980, as iniciativas de avaliação eram isoladas, abrangendo apenas o setor de trabalho onde eram desenvolvidas. A partir da referida data é que começaram a serem tomadas as primeiras iniciativas de tornar o processo único para toda a Instituição. Ao mesmo tempo em que o processo se desenvolvia internamente, o governo também sinalizava a necessidade de as IES serem avaliadas para justificar os investimentos em educação. Em 1993, com o lançamento do PAIUB, educadores preocupados com a prática de AAI viram a possibilidade de conciliar seus interesses aos do governo ao aderirem ao programa. Com a

implantação do ENC, o governo deixa de lado o PAIUB e passa a dar mais atenção aos indicadores do “Provão”, e com isso o processo de AAI na UFSM volta a perder força. Em 2004, com o lançamento do SINAES, por parte do governo, o tema AAI volta a ser discutido com mais força novamente na Instituição, mesmo porque passou a ser obrigatória a AAI. Portanto, é possível verificar que a partir de iniciativas isoladas, o processo de AAI se instalou na UFSM, fruto de docentes e técnico-administrativos preocupados com a qualidade da educação oferecida pela Instituição. Passou por diversas etapas até se tornar um processo único e hoje conta com a Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional (COPLAI), ligada a PROPLAN, que fornece o apoio administrativo à Comissão Própria de Avaliação (CPA), que por sua vez, coordena os trabalhos sobre a AAI durante todo o ano e as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) que fazem a interligação entre a CPA e as unidades.

O processo de AAI da UFSM exigiu a realização de várias etapas para ser implantado e a forma como cada etapa foi implantada reflete no sucesso do processo. Como o eixo central da missão da UFSM passa pelos docentes, esse estudo procurou avaliar a satisfação docente com relação ao processo de AAI da UFSM.

Para um melhor entendimento dos resultados da pesquisa, as quarenta e cinco questões, que avaliaram a satisfação, foram divididas em oito dimensões que integram as etapas da AAI. A primeira dimensão avaliada foi a metodologia utilizada no processo da AAI, e em média os docentes percebem ela como entre regular e boa, e remete a conclusão de que é necessário melhorar os critérios utilizados na avaliação e melhorar os indicadores para que estes atendam com um grau maior as atividades da UFSM. Há a necessidade de adequar melhor a AAI com o PPI e melhorar os instrumentos, para que a comunidade concorde mais com a metodologia utilizada. Os docentes doutores estão menos satisfeitos com a metodologia utilizada na AAI, do que os não doutores, provavelmente devido a complexidade que envolve as atividades desempenhadas pelos pesquisadores. O centro de lotação docente também influencia na satisfação com a metodologia, e os docentes do CEFD são os mais satisfeitos.

A próxima dimensão avaliada foi a estratégia utilizada na AAI, que é considerada pela média dos docentes como entre regular e ótima. Os itens que merecem mais atenção são quanto a melhorar a adequação da AAI para que

consiga captar melhor a qualidade das atividades desenvolvidas pela Instituição, informar mais claramente a utilização do resultado da avaliação dos docentes pelos alunos e adequar melhor a AAI para que consiga fazer um diagnóstico mais preciso para indicar prioridades, e com isso melhorar a estratégia como um todo, pois esses itens têm um nível de satisfação entre regular e bom. Os docentes se consideram satisfeitos com a realização sistemática da AAI, com a busca de meios para proporcionar a participação externa no processo e com os meios utilizados para proporcionar a participação da comunidade interna na AAI, pois esses itens são considerados entre bom e ótimo, e devem ser mantidos e melhorados. Outro fato que merece destaque é que os docentes que realizaram a última AAI da UFSM estão mais satisfeitos com a estratégia utilizada no processo do que os que não realizaram. Isto provavelmente deva acontecer devido a informação que é transmitida ao participante ao responder o questionário de AAI, que passa a ter um conhecimento maior sobre o processo. Os docentes não doutores também estão mais satisfeitos com a estratégia da AAI, do que os doutores.

Na sequência foi avaliado o processo de comunicação utilizado na AAI, e é o que merece maior atenção, pois o nível de satisfação dos docentes ficou entre ruim e regular. Segundo os docentes, a comunidade universitária precisa ser mais bem informada sobre o projeto e os objetivos da AAI, e sobre o PPI. Isso melhoraria o processo de comunicação da AAI e possibilitaria uma maior participação da comunidade universitária no processo de AAI. Foi identificado que os docentes doutores estão menos satisfeitos com o processo de comunicação utilizado. O tempo de serviço na Instituição também influencia a satisfação com o processo de comunicação utilizado na AAI, os docentes entre seis e vinte anos são os menos satisfeitos.

Quanto à liderança exercida na AAI, a percepção dos docentes é como entre regular e boa. O maior nível de satisfação é com relação à liderança exercida pelos centros de ensino e o menor é com a liderança das chefias de departamento, sendo a satisfação com a liderança da Reitoria intermediária das duas anteriores. Na percepção dos docentes a liderança exercida por esses três níveis administrativos necessita ser melhorada para que o processo de AAI seja mais satisfatório. A titulação influencia na percepção da liderança, de maneira que os docentes não doutores estão mais satisfeitos com a liderança exercida pela chefia dos departamentos. E em relação a satisfação com a liderança exercida pelas chefias de

departamento, essa depende do centro de lotação dos docentes, de modo que o Centro de Educação é o centro com o maior nível de satisfação. E o tempo de serviço na Instituição é outro fator que influencia a satisfação com a liderança exercida no processo de AAI, onde os docentes de vinte um a vinte cinco anos são os que apresentam maior satisfação.

Com relação à participação e comprometimento com a AAI da UFSM, os docentes consideram entre ruim e boa, e os egressos e a comunidade universitária, de uma maneira geral, são considerados os menos participativos e comprometidos, com um nível entre ruim e regular. Os conselhos departamentais, de centro e superiores e os dirigentes da UFSM, são considerados mais participativos e comprometidos, em um nível entre regular e bom. Apesar da baixa satisfação com a participação e o comprometimento, os docentes, em média, consideram quase bom o esforço da comunidade universitária na construção de uma universidade comprometida com a qualidade. É possível observar também, que os docentes que tiveram algum envolvimento com o processo de AAI percebem que a participação e o comprometimento dos egressos é bem insatisfatório. E o tempo de serviço dos docentes também interferiu na percepção da participação e do comprometimento, e os docentes com até cinco anos de serviço são os mais satisfeitos.

Outra dimensão avaliada foi quanto às ações desenvolvidas para implantar e consolidar a AAI da UFSM, a qual os docentes percebem como entre ruim e ótimo, merecendo atenção o baixo nível de participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre AAI, que apresenta o nível mais baixo, entre ruim e regular. E o fato de cada unidade ter uma comissão setorial de avaliação é percebido como entre bom e ótimo. Outro fato observado é que os docentes que já exerceram cargo de chefia, os que não tiveram envolvimento com a AAI, os que realizaram a AAI e os não doutores, são um pouco mais satisfeitos com as ações desenvolvidas. O tempo de serviço dos docentes e o centro de lotação também influenciaram no nível de satisfação com as ações desenvolvidas.

Quanto aos resultados da AAI, os docentes consideram entre ruim e bom, merecendo atenção maior para a necessidade de melhorar a divulgação dos resultados, que teve o nível mais baixo de satisfação. Ainda é possível observar que os docentes estão menos satisfeitos com o nível com que os resultados atendem aos objetivos propostos. Nessa dimensão foi observado que o centro de ensino de lotação do docente também interfere na satisfação com os resultados, e o CEFD é o

centro que apresenta a maior satisfação com relação à divulgação dos resultados, provavelmente por possuir o menor número de integrantes da comunidade universitária, e isso facilitar a divulgação.

Em relação às perspectivas futuras da AAI, os docentes consideram que se encontra entre ruim e bom o nível de satisfação, mas merece atenção o de conhecimento que os docentes têm sobre a missão da AAI e a confiança da comunidade em relação ao processo, que apresentam o nível de satisfação mais baixo, entre ruim e regular. Cabe ressaltar que os docentes que não realizaram a AAI estão mais satisfeitos com o nível de conhecimento dos professores com relação à missão e aos objetivos da UFSM. Os docentes não doutores também estão mais satisfeitos com as perspectivas futuras da AAI. E o tempo de serviço na Instituição e o centro de lotação dos docentes também influenciaram na satisfação com as perspectivas futuras.

No presente estudo também foi verificado que a titulação, o tempo de serviço e o centro de lotação são os itens demográficos que mais influenciam na diferença do nível de percepção da satisfação dos docentes.

Com base nesses resultados é possível concluir que os docentes consideram o processo de AAI utilizado na UFSM entre regular e bom, mas salientando que o processo de comunicação, fator importante na a etapa de sensibilização, precisa ser melhorado bastante. Isso fica evidente pelo grande percentual de docentes que assinalaram no questionário desconhecer o conteúdo que estava sendo avaliado, em diversas questões. Nesse sentido, aplicar esforços para melhorar o processo de comunicação, com certeza, trará melhorias em todas as etapas do processo de AAI.

Outro objetivo desse estudo é verificar o que mudou na percepção dos docentes, com relação ao processo de AAI, nestes dez anos que se passaram entre o estudo realizado em 2001 e o estudo atual. Por meio da análise estatística que comparou as médias dos dois estudos, aplicando o Teste t, foi possível identificar quais itens sofreram mudanças. Na percepção dos docentes, a metodologia utilizada na AAI apresenta um nível de satisfação menor no item (31)² atendimento dos indicadores, e manteve o mesmo nível de satisfação nos outros cinco itens. Quanto à estratégia utilizada, a satisfação diminuiu nos itens (1) acompanhamento do desempenho pela AAI, (4) considerar a AAI um instrumento de controle, (23) a

² Corresponde ao número da questão no questionário.

estratégia utilizada na AAI e (42) considerar a AAI um instrumento adequado para diagnosticar e indicar prioridades. Os outros três itens apresentam o mesmo nível de satisfação.

O processo de comunicação também apresenta um nível de satisfação inferior nos itens de conhecimento da comunidade universitária (10) sobre a AAI, (28) sobre o projeto da AAI da UFSM e (32) sobre o PPI da UFSM. Nos outros dois itens a satisfação é a mesma. Quanto à liderança exercida, o nível de satisfação diminuiu em todos os itens, ou seja, os docentes percebem a liderança da (24) Reitoria, (25) das direções de centro e (26) das chefias de departamento com um nível de satisfação menor.

A dimensão participação e comprometimento com a AAI também está com um nível de satisfação um pouco menor nos itens participação e o comprometimento (12) da comunidade universitária, (15) dos conselhos departamentais e (16) dos egressos. Os outros quatro itens se mantiveram iguais. E a dimensão que envolve as ações desenvolvidas na AAI é a única que apresenta melhora no nível de satisfação, onde (7) o trabalho de conscientização e (8) as ações de efetivação da AAI são os itens que apresentam melhora, e os outros cinco itens mantiveram o mesmo nível de satisfação.

Quanto à dimensão que envolve os resultados da AAI, diminuiu a satisfação em relação (35) aos resultados atenderem aos objetivos propostos e (36) quanto a forma adotada para divulgar os resultados. O outro item manteve o mesmo nível de satisfação. E em relação às perspectivas futuras da AAI a satisfação diminuiu nos itens (5) conhecimento dos professores sobre a missão da AAI, (6) conhecimento dos professores sobre a missão e os objetivos da UFSM, (17) confiança da comunidade universitária no processo de AAI, (44) perspectivas futuras da AAI e (45) o nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM.

Com base nesses resultados e acompanhando o exposto na Tabela 51, podemos concluir que dos quarenta e cinco itens pesquisados, nesta etapa, 49% mantiveram o mesmo nível de satisfação, 4% estão melhores e 47% apresentam uma satisfação menor nesse estudo, comparado com o estudo de 2001.

Outro objetivo que este estudo procurou atingir é conhecer os principais fatores que facilitam ou dificultam o processo de AAI da UFSM. Os questionários foram aplicados aos integrantes da CPA e das CSA's, por estes estarem diretamente

envolvidos com o processo de AAI, e mesmo com as dificuldades encontradas nesta etapa, os respondentes são os principais atuadores do processo de AAI da UFSM.

Os principais fatores que podem dificultar o processo de AAI são (i) a descrença na tratativa dos resultados, (ii) a falta de tradição na AAI, (iii) a reação às mudanças, (iv) a falta de participação ou pressão da comunidade e (v) a falta de vontade política para implementar a avaliação.

Quanto aos principais fatores que podem facilitar o processo de AAI, os que obtiveram maior média são (i) a consciência da importância da avaliação, (ii) a definição clara dos objetivos da avaliação, (iii) a confiança no processo de avaliação, (iv) a definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação e (v) a socialização das informações na instituição.

Ainda foi possível identificar nessa etapa que os respondentes do gênero feminino consideram que os fatores dificultadores interferem com uma intensidade maior o processo de AAI.

Entre os resultados mais relevantes desse estudo é possível verificar que a falta de sintonia entre a CPA e as CSA's pode ser um dos causadores da baixa satisfação com o processo de comunicação, pois as CSA's estão mais próximas da comunidade universitária e convivem quase que diariamente com a realidade dos setores que compõem o centro de ensino a que pertencem. Esse aspecto facilita a atividade de manter informada a comunidade universitária sobre a AAI. O processo de AAI precisa ser desenvolvido em conjunto com todos os atores institucionais para que seja legitimizado no meio acadêmico.

Na elaboração dos resultados, os dados coletados necessitam de uma apreciação crítica que resulte em uma análise qualitativa dentro de cada especificidade a que estão sujeitos os diferentes setores da instituição. Isso pode ser bem desempenhado pelas CSA's.

Esse estudo também apontou que a participação e o comprometimento da comunidade acadêmica necessitam ser ampliados e, desta maneira, a divulgação da AAI não pode se resumir aos resultados, mas deve ser uma atividade constante durante todo o processo, o que pode auxiliar na sensibilização da comunidade acadêmica, pois transmite ao respondente confiança no processo e pode proporcionar uma participação mais espontânea na AAI.

A comunidade universitária precisa sentir que é um sujeito ativo do processo de AAI para que se sinta motivada a participar efetivamente. Para que isso ocorra se

faz necessário que os resultados da AAI sejam divulgados e que ações sejam tomadas a partir deles. Realizar um processo de AAI sem tornar seus resultados conhecidos e não utilizá-los faz com que o processo seja apenas para contemplar uma exigência legal, deixando assim de ser um instrumento de emancipação e formação.

Atualmente a AAI da UFSM prevê a distribuição de recursos às CSA's, e estes devem ser aplicados pela setorial de acordo com o plano de ações que consta no relatório da AAI da unidade de ensino. Essas ações realizadas com recursos destinados ao processo de AAI necessitam ser amplamente divulgadas pelas CSA's em sua unidade de ensino e pela CPA a toda a Instituição. Essa divulgação contribuirá para que o processo de AAI se consolide, pois a comunidade universitária sentirá que a participação no processo trará melhorias à Instituição.

Cabe ressaltar também que, apesar de os instrumentos utilizados para coletar os dados da AAI serem considerados pelos docentes como entre regular e bom, durante a coleta de dados os respondentes consideraram muito extenso o questionário e que por esse motivo alguns deixavam de participar.

E outro fato importante é que os docentes, de modo geral, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, vêm acumulando outras atividades a serem desempenhadas no exercício de sua profissão, seja em cargos de chefia ou no preenchimento de relatórios do governo ou de órgãos que financiam os projetos, ou outras atividades burocráticas exigidas pelos órgãos fiscalizadores. Essa sobrecarga de atividades a que estão sujeitos os docentes pode ser um fator que dificulte sua participação, devido ao tempo que ele precisará destinar para responder o questionário da AAI.

Para melhorar esse aspecto, os instrumentos de coleta de dados precisam ser diretos e sucintos e os dados resultantes do processo precisam ser relevantes para que produzam informações que proporcionem um autoconhecimento da Instituição. Outro ponto importante é que deveria ser elaborado, por integrantes das pró-reitorias, um relatório com a avaliação dos setores ligados a Reitoria, pois nos relatórios são focados mais os resultados dos centros de ensino e não há uma análise mais detalhada da administração central.

Ainda com relação aos instrumentos, é importante expor que durante a coleta de dados desse estudo, vários docentes reclamaram da exigência de que o questionário de AAI seja respondido todo de uma só vez, e que quando o sistema

“caia”, tudo que havia sido respondido era perdido, necessitando ser reiniciado. Quanto a isto, o sistema de informação deve ser reformulado para que o preenchimento do instrumento de coleta de dados possa ser respondido aos poucos, a critério do respondente. Isto poderia fazer com que aumentasse o número de participantes no processo.

A AAI na UFSM, tanto no período em que não era obrigatória quanto atualmente, onde ela se faz necessária por força de lei, sempre caminhou no sentido da emancipação institucional, mas parece perder fôlego após a composição do relatório com os resultados, fazendo com que o ciclo avaliativo não se complete, o que prejudica a consolidação do processo como formador da autonomia e da identidade institucional.

A realização da AAI sem a utilização dos resultados para nortear o planejamento da instituição servirá apenas para cumprir um requisito legal e a participação da comunidade acadêmica fica prejudicada pela falta de comprometimento de um processo inacabado que não transmite confiança da importância da participação. A comunidade acadêmica precisa aproveitar o espaço proporcionado pela AAI para buscar a emancipação institucional por meio da responsabilidade compartilhada entre todos os atores institucionais, promovendo o crescimento e o amadurecimento de todos os envolvidos no processo.

Quando se desenvolve um projeto de pesquisa é necessário que sejam seguidas etapas para planejar o estudo de maneira que se obtenha os resultados esperados em um tempo estimado para a execução de todas as etapas. No momento em que o projeto entra em fase de execução é que começam a surgir detalhes inesperados que não estavam previstos no projeto. Neste momento o pesquisador se depara com as limitações de seu estudo.

O presente estudo encontrou limitações em sua fase de coleta ou de campo. Como era pretendido coletar os dados logo após o período de aplicação dos questionários de AAI da UFSM, para que o tema estivesse recente na mente dos respondentes, a prorrogação desse prazo na Instituição fez com que a coleta começasse mais tarde, junto ao período final de semestre e próximo ao período de férias. Com isso, ficou difícil conseguir encontrar docentes dispostos a responder o questionário, devido ao volume de atividades, fazendo com que o prazo de coleta, previsto no projeto, se estendesse até o ano seguinte.

Outro fator limitador é que os dois processos analisados são distintos por acontecerem em épocas diferentes e com contextos diferentes, tanto nos objetos avaliados quanto na concepção de cada processo de AAI, o que não permite uma comparação dos processos, mas permite comparar a satisfação dos docentes com relação às expectativas que cada processo propunha para a melhoria da qualidade da educação e da Instituição.

É importante ressaltar também que a falta de estruturação de algumas CSA's provocou uma limitação no número de respondentes do questionário sobre os fatores que interferem no processo de AAI, provocando uma limitação no presente estudo.

Esse estudo foi guiado por um problema de pesquisa e na busca pelas respostas a esse problema foram encontradas situações que podem ser aproveitadas para gerar problemas de pesquisas futuras. Como mostrado nos resultados, a maioria dos docentes respondentes são doutores e uma das situações ocorridas foi com relação à queixa dos docentes pesquisadores com o grande volume de atividades burocráticas a que estão sujeitos, que dividem seu tempo entre a docência, a pesquisa, a extensão e as atividades burocráticas (preenchimento de relatórios, gerenciamento de alunos, execução orçamentária de projetos), sendo que essa última poderia ser apoiada por um técnico-administrativo. A sugestão seria pesquisar “a influência da sobrecarga do docente pesquisador no desempenho de suas atividades e na qualidade da instituição”. Outra sugestão é propor “modelos de estruturação de grupos de pesquisa”, com a finalidade de reduzir as atividades administrativas exercidas pelos docentes pesquisadores, para que ele dedique seu tempo ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz (DIAS SOBRINHO, 2010, p.223).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria Freire Palma Marques de. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, Sept. 2007 .

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772007000300009.

ALMEIDA, Tabajara Lucas de; PINTO, Suzi Samá; PICCOLI, Humberto Camargo. Auto-avaliação na fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, Sept. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772007000300008.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2007, vol.12, n.4, pp. 597-624. ISSN 1414-4077.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008-(a) . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Dec. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772008000100008

BARREYRO, Gladys Beatriz. De Exames, Rankings e Mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008-(b).

BELLONI, Isaura. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BERTOLIN, Júlio C. G.. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, Mar. 2009 –(a). Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Dec. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772009000100007.

BERTOLIN, Júlio C. G.. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, July 2009 – (b) . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Dec. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772009000200007

BERTOLIN, Júlio C. G.. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação**

(Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 2, June 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Dec. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772007000200007

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira and RODRIGUES, Alziro César de Moraes. **Sobre o índice geral de cursos (IGC)**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 667-682. ISSN 1414-4077.

BROTTI, Maria Gorete and LAPA, Jair dos Santos. **Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2007, vol.12, n.4, pp. 625-661. ISSN 1414-4077

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a Avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; Rauber, Pedro. História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS - v. 11 - n. 21. Jan./Jun.2009. Disponível em: <http://www.unigran.br/revistas/juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf>, acessado em 1/12/2009.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em educação**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 505-513. ISSN 1414-4077.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso>. acessado em 24/07/2011. doi: 10.1590/S1414-40772010000100011.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772008000300011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: INEP, 2005.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 247-259, Jul./Dez. 2001.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação institucional: pressupostos teóricos, metodológicos, ações e estratégias. In: **SEMINÁRIO DE ABERTURA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO**, 1, 1991, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS, 1991, p. 431-442.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES FILHO. **Enfoques de Avaliação Institucional em Revista: um estudo da revista Avaliação (1996/2002)**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

HOUSE, Ernest R. **Evaluación, ética y poder**. 2. ed. Madrid:Morata, 1997.

KLOECKNER, Mônica Caravantes. **Avaliação da readministração em uma IES: um estudo de caso**. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFRGS, 2002.

LEITE, Denise. Ameaças Pós-rankings: sobrevivência das CPA's e da auto-avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, Denise et al. Avaliação participativa online e off-line. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 445-460. ISSN 1414-4077.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991).

Malhotra, Naresh K., **Pesquisa de marketing :uma orientacao aplicada / 4. ed.** Sao Paulo, SP : Bookman, 2006.

MARTINS, A. C. Qualidade: requisito para o exercício da autonomia na universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, 1996.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MEYER, Victor. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set. 1993.

MORALES, Ronaldo Etchechury. A Avaliação Institucional da UFSM na Percepção dos seus Docentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2001.

MOREIRA, Maria Lígia & VELHO, Lea. Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. A Avaliação como Instrumento de Apoio ao Planejamento e Tomada de Decisões: A Perspectiva da Eficiência Institucional e da Qualidade do Ensino dentro de um Enfoque Político. In: DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1989, Florianópolis. **Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de Administração Universitária...** Florianópolis: UFSC, 1989, p. 78-94.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772009000100002.

PILETTI, Nelson.; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática: 1990.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, July 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772009000200009

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em Foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROCHA, Augusto Cesar Barreto. **Configuração de um sistema de avaliação de desempenho alicerçado no *Balanced Scorecard* para uma indústria de confecções de porte médio**. Florianópolis, 2002. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual**: um modelo para as UCGs. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz et al. A Responsabilidade Social em IES: uma dimensão de análise do SINAES. **Revista Gestão Industrial**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - Campus Ponta Grossa - Paraná – Brasil. ISSN 1808-0448 / v. 02, n. 04: p. 112-123, 2006. D.O.I.: 10.3895/S1808-04482006000400010

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. **SINAES**: do documento original à legislação. Disponível em: < <http://anped.gov.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1119int.doc> >. Acesso em : 18 mar. 07

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24/12/2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação Estatal *Versus* Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / **[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]**. – 2. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de e LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 313-336. ISSN 1414-4077.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol IV. Nov. 2001. 2ª ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Avaliação Institucional na Universidade Federal de Santa Maria**: ensino de graduação. Santa Maria, 1997.

UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Própria de Avaliação da UFSM. **Relatório de Auto-Avaliação UFSM**. Santa Maria, 2007.

Van Dalen, Deobol e Meyer, William J. **Manual de Técnica de La Investigación Educativa**. 2 ed. Editora Paidós. Argentina, 1979.

VIEIRA, M. M. F. V. Introdução à pesquisa qualitativa em administração: questões teóricas e epistemológicas. In: _____. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **O processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE**. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-

Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Jan. 2010. doi: 10.1590/S1414-40772008000300012.

ZANDEVALLI, Carla Busato. **Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 385-438. ISSN 1414-4077

_____. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, n. 132, p. 12, 2004b. Seção I.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto político-pedagógico da UFSM**. Santa Maria. 2001. 63p.

_____. Resolução n. 0024/93. Dispõe sobre as diretrizes da Avaliação Institucional na UFSM. 1993.

ANEXOS



ANEXO A – Avaliação Institucional na UFSM

Prezado Docente da UFSM

O presente questionário é um instrumento de pesquisa de cunho acadêmico referente à elaboração de uma Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e tem como objetivo a coleta de dados que servirá para o desenvolvimento do referido estudo.

Portanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder com precisão e prontidão às questões elaboradas. Cabe enfatizar a importância da sua participação, bem como informar que o questionário será considerado estritamente confidencial e as respostas não serão tratadas de modo individualizado. Agradecemos antecipadamente sua valiosa contribuição. Qualquer dúvida entrar em contato pelo e-mail zbnas.adm@hotmail.com ou pelo ramal 8463.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo

feminino masculino

2. Titulação

Graduação Doutorado
 Especialização Pós-doutorado
 Mestrado

3. Regime de trabalho

20 horas 40 horas DE

4. Ocupa (ou ocupou) cargo de chefia

sim não

6. Centro de Lotação

Artes e Letras Ciências Rurais
 Ciências Naturais e Exatas Educação
 Educação Física e Desporto Saúde
 Ciências Sociais e Humanas Tecnologia

7. Tempo de trabalho na instituição

até 5 anos de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos de 16 a 20 anos
 de 21 a 25 anos Mais de 25 anos

8. Tem (ou teve) algum tipo de envolvimento com a avaliação institucional da UFSM

sim não

5. Qual seu departamento:

A seguir são realizadas algumas afirmações acerca da avaliação institucional da UFSM, usando uma escala de 1 a 5 identifique como a atitude pode ser considerada:

1 – péssima 2 – ruim 3 – regular 4 – boa 5 – ótima

AFIRMAÇÃO		IMPORTÂNCIA				
1	Realizar sistematicamente a Avaliação Institucional com a finalidade de acompanhamento de desempenho é uma atitude:	1	2	3	4	5
2	Criar mecanismos que assegurem a participação externa no processo de Avaliação Institucional da UFSM é uma atitude:	1	2	3	4	5
3	Assegurar a participação da comunidade interna no processo de Avaliação Institucional da UFSM é uma atitude:	1	2	3	4	5
4	Considerar a Avaliação Institucional como instrumento adequado para efetuar o controle das atividades desenvolvidas na UFSM é uma atitude:	1	2	3	4	5
5	O nível de conhecimento que os professores tem sobre a missão da avaliação é:	1	2	3	4	5
6	O nível de conhecimento que os professores tem sobre a missão e os objetivos da UFSM é:	1	2	3	4	5
7	O trabalho de conscientização efetuado junto aos segmentos da comunidade universitária, com a finalidade de informar sobre a Avaliação Institucional da UFSM, pode ser considerada uma atitude:	1	2	3	4	5

8	As ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de Avaliação Institucional da UFSM, pode ser considerada uma atitude:	1	2	3	4	5
9	A participação da comunidade universitária em palestras, encontros ou seminários sobre a Avaliação Institucional da UFSM, pode ser considerada:	1	2	3	4	5
10	O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre a Avaliação Institucional da UFSM, pode ser considerado:	1	2	3	4	5
11	O nível de participação e comprometimento dos dirigentes da UFSM no processo de Avaliação Institucional pode ser considerado:	1	2	3	4	5
12	O nível de participação e comprometimento da comunidade universitária no processo de Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
13	O nível de participação e comprometimento do conselho do seu Centro no processo de Avaliação Institucional pode ser considerado:	1	2	3	4	5
14	O nível de participação e comprometimento dos Conselhos Superiores (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, etc) da UFSM no processo de Avaliação Institucional pode ser considerado:	1	2	3	4	5
15	O nível de participação e comprometimento do seu Conselho Departamental no processo de Avaliação Institucional pode ser considerado:	1	2	3	4	5
16	O nível de participação dos egressos da UFSM no processo de Avaliação Institucional pode ser considerado:	1	2	3	4	5
17	O nível de confiança que a comunidade universitária tem em relação ao processo de Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
18	A qualificação técnica da Comissão de Avaliação pode ser considerado:	1	2	3	4	5
19	O fato da Comissão Central de Avaliação estar vinculada ao gabinete do reitor, com objetivo de dar maior credibilidade ao processo, pode ser considerado:	1	2	3	4	5
20	A decisão de que cada um dos Centros de Ensino tenha sua Comissão de Avaliação, pode ser considerada:	1	2	3	4	5
21	A composição da Comissão de Avaliação assim como a Comissão de Avaliação de seu Centro de Ensino, podem ser consideradas:	1	2	3	4	5
22	Incluir no processo de Avaliação Institucional da UFSM a avaliação dos docentes feitas pelos alunos é uma atividade que pode ser considerada:	1	2	3	4	5
23	A estratégia utilizada para implantar a Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerada:	1	2	3	4	5
24	A liderança exercida pela reitoria na implantação da Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerada:	1	2	3	4	5
25	A liderança exercida pela direção de seu Centro de Ensino na implantação da Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerada:	1	2	3	4	5
26	A liderança exercida pela chefia do seu Departamento na implantação da Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerada:	1	2	3	4	5

27	O processo de comunicação utilizado na implementação da Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
28	O nível de conhecimento que a comunidade universitária tem sobre o Projeto de Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
29	Os critérios de avaliação utilizados na Avaliação Institucional da UFSM podem ser considerados:	1	2	3	4	5
30	Os indicadores utilizados na Avaliação Institucional da UFSM podem ser classificados como:	1	2	3	4	5
31	O grau com que os indicadores escolhidos para avaliar a UFSM atendem as diferentes atividades por ela desenvolvidas, podem ser considerados:	1	2	3	4	5
32	O nível de conhecimento que a comunidade universitária têm sobre o Projeto Pedagógico Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
33	A adequação do Processo de Avaliação Institucional da UFSM com seu Projeto Pedagógico Institucional pode ser considerada:	1	2	3	4	5
34	A compreensão que a comunidade universitária têm sobre os objetivos da Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerada:	1	2	3	4	5
35	Os resultados obtidos na Avaliação Institucional da UFSM, atendem aos objetivos propostos num nível que pode ser considerado:	1	2	3	4	5
36	A forma adotada pela UFSM para divulgar os resultados da sua Avaliação Institucional podem ser considerados:	1	2	3	4	5
37	Os instrumentos utilizados para coletar os dados utilizados na Avaliação Institucional da UFSM podem ser considerados:	1	2	3	4	5
38	As contribuições da avaliação para o ensino, pesquisa e extensão da UFSM podem ser consideradas:	1	2	3	4	5
39	As contribuições futuras que a avaliação pode trazer para a melhoria do processo didático-pedagógico da UFSM podem ser classificados como:	1	2	3	4	5
40	As possibilidades que a Avaliação Institucional da UFSM contribua, no futuro, para qualificar o ensino, pesquisa e extensão podem ser considerados:	1	2	3	4	5
41	O nível de concordância da comunidade universitária com a metodologia utilizada na Avaliação Institucional da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5
42	A UFSM considerar a avaliação um instrumento adequado para diagnosticar situações que devam ser corrigidas, redirecionar ações e indicar prioridades, é atitude que pode ser considerada:	1	2	3	4	5
43	O esforço da comunidade universitária da UFSM para construir um projeto de universidade comprometida com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, pode ser classificado como:	1	2	3	4	5
44	Considerando todas as questões abordadas até agora, as perspectivas futuras da Avaliação Institucional da UFSM podem ser consideradas:	1	2	3	4	5
45	O nível de comprometimento dos professores com os objetivos da UFSM pode ser considerado:	1	2	3	4	5

Agradeço a sua colaboração!



ANEXO B – Fatores que linterferem na Avaliação Institucional na UFSM

Prezado Representante da Comissão de Avaliação da UFSM

O presente questionário é um instrumento de pesquisa de cunho acadêmico referente à elaboração de uma Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e tem como objetivo a coleta de dados que servirá para o desenvolvimento do referido estudo.

Portanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder com precisão e prontidão às questões elaboradas. Cabe enfatizar a importância da sua participação, bem como informar que o questionário será considerado estritamente confidencial e as respostas não serão tratadas de modo individualizado. Agradecemos antecipadamente sua valiosa contribuição. Qualquer dúvida entrar em contato pelo e-mail zbnas.adm@hotmail.com ou pelo ramal 8463.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** () feminino () masculino

2. **Qual seu vínculo com a Avaliação Institucional da UFSM:**

3. **Categoria:** () Docente () Funcionário () Discente

4. **Qual seu Centro de Ensino:** _____

5. **Qual seu departamento:** _____

A seguir são listados uma série de fatores que podem DIFICULTAR a Avaliação Institucional da UFSM. Usando uma escala de 1 a 5, identifique o grau de interferência:

1 – não interfere 2 – pouca interferência 3 – média interferência 4 – forte interferência

	AFIRMAÇÃO	INTERFERÊNCIA			
01	Corporativismo	1	2	3	4
02	Reação às mudanças	1	2	3	4
03	Falta de indicadores precisos para medir a produtividade	1	2	3	4
04	Dificuldade para mensurar os objetivos	1	2	3	4
05	Falta de autonomia da autoridade	1	2	3	4
06	Indefinição da autoridade	1	2	3	4
07	Falta de tradição na Avaliação Institucional	1	2	3	4
08	Falta de incentivo à eficiência	1	2	3	4
09	Descontinuidade administrativa	1	2	3	4
10	Ausência de política educacional	1	2	3	4
11	Ausência de planejamento estratégico	1	2	3	4
12	Falta de transparência administrativa	1	2	3	4
13	Falta de participação ou pressão da comunidade	1	2	3	4
14	Estabilidade do funcionalismo público	1	2	3	4
15	Falta de vontade política para implementar a avaliação	1	2	3	4
16	Política protecionista para manter o <i>status quo</i>	1	2	3	4
17	Existência de pacto de mediocridade entre os pares	1	2	3	4

18	Insegurança sobre o que será feito com os resultados da avaliação	1	2	3	4
19	Descrença na tratativa dos resultados	1	2	3	4

A seguir são listados uma série de fatores que podem FACILITAR a Avaliação Institucional da UFSM. Usando uma escala de 1 a 5, identifique o grau de interferência:

1 – não interfere 2 – pouca interferência 3 – média interferência 4 – forte interferência

	AFIRMAÇÃO	INTERFERÊNCIA			
01	Definição e divulgação das políticas da instituição	1	2	3	4
02	Pressão da sociedade	1	2	3	4
03	Cobrança do governo	1	2	3	4
04	Consciência da importância da avaliação	1	2	3	4
05	Existência de comissão interna de avaliação	1	2	3	4
06	Existência de comissão externa de avaliação	1	2	3	4
07	Vinculação da alocação de verbas aos departamentos	1	2	3	4
08	Impessoalidade do processo de avaliação	1	2	3	4
09	Existência de sistemas adequados de comunicação	1	2	3	4
10	Socialização das informações na instituição	1	2	3	4
11	Confiança no processo de avaliação	1	2	3	4
12	Definição clara dos objetivos da avaliação	1	2	3	4
13	Definição clara dos critérios e indicadores a serem utilizados na avaliação	1	2	3	4
14	Cobrança da sociedade	1	2	3	4
15	Autonomia universitária	1	2	3	4

Agradeço a sua colaboração!

ANEXO C – Frequências do estudo de 2001

Questão	N total	Otimo	Bom	Regular	Ruim	Pessimo	Não Resp	Total
1	163	60,1%	33,1%	3,1%	0,6%	0,0%	3,1%	100%
2	163	40,5%	40,5%	11,7%	3,1%	0,6%	3,7%	100%
3	163	66,3%	28,8%	1,8%	0,0%	0,0%	3,1%	100%
4	163	30,7%	51,5%	12,3%	1,8%	0,6%	3,1%	100%
5	163	4,3%	39,9%	46,6%	4,9%	0,6%	3,7%	100%
6	163	1,2%	36,2%	50,9%	7,4%	1,2%	3,1%	100%
7	163	4,9%	25,2%	50,3%	12,3%	4,3%	3,1%	100%
8	163	3,7%	33,1%	52,8%	5,5%	1,8%	3,1%	100%
9	163	2,5%	11,0%	57,5%	20,9%	4,3%	3,7%	100%
10	163	0,0%	11,7%	62,2%	18,4%	3,7%	3,7%	100%
11	163	3,1%	45,4%	39,9%	6,1%	1,8%	3,7%	100%
12	163	0,0%	14,1%	63,2%	17,8%	1,8%	3,1%	100%
13	163	7,4%	41,1%	38,0%	5,5%	1,2%	6,7%	100%
14	163	4,9%	37,4%	36,8%	7,4%	1,2%	12,3%	100%
15	163	4,9%	38,0%	39,3%	13,5%	1,2%	3,1%	100%
16	163	0,6%	20,2%	25,8%	31,9%	10,4%	11,0%	100%
17	163	0,6%	20,9%	55,8%	13,5%	4,3%	4,9%	100%
18	163	12,3%	55,2%	14,7%	4,9%	1,2%	11,7%	100%
19	163	16,6%	44,2%	23,3%	6,7%	4,3%	4,9%	100%
20	163	30,1%	54,0%	9,8%	1,8%	0,0%	4,3%	100%
21	163	10,4%	54,6%	17,8%	3,1%	0,6%	13,5%	100%
22	163	31,3%	36,2%	19,6%	4,9%	4,3%	3,7%	100%
23	163	4,3%	53,4%	28,2%	6,1%	0,6%	7,4%	100%
24	163	6,7%	49,1%	31,3%	3,1%	2,5%	7,4%	100%
25	163	13,5%	49,1%	28,8%	1,8%	1,2%	5,5%	100%
26	163	9,2%	49,7%	26,4%	6,1%	1,2%	7,4%	100%
27	163	0,0%	27,0%	51,5%	12,9%	3,1%	5,5%	100%
28	163	0,0%	15,3%	48,5%	25,2%	7,4%	3,7%	100%
29	163	0,6%	44,8%	40,5%	5,5%	3,7%	4,9%	100%
30	163	0,6%	49,7%	34,4%	6,7%	2,5%	6,1%	100%
31	163	0,6%	46,6%	38,0%	4,9%	1,8%	8,0%	100%
32	163	0,0%	19,0%	60,7%	13,5%	2,5%	4,3%	100%
33	163	1,2%	36,2%	39,9%	9,2%	2,5%	11,0%	100%
34	163	0,0%	16,7%	54,4%	20,0%	4,7%	4,3%	100%
35	163	0,0%	35,6%	48,5%	5,5%	2,5%	8,0%	100%
36	163	0,0%	32,5%	42,9%	16,6%	2,5%	5,5%	100%
37	163	0,6%	45,4%	36,2%	9,8%	3,1%	4,9%	100%
38	163	4,9%	41,1%	36,8%	9,2%	3,1%	4,9%	100%
39	163	17,2%	55,2%	19,0%	3,1%	0,6%	4,9%	100%
40	163	22,1%	55,2%	14,7%	2,5%	1,2%	4,3%	100%
41	163	0,0%	32,5%	49,1%	9,2%	1,2%	8,0%	100%
42	163	35,0%	42,3%	14,7%	2,5%	1,2%	4,3%	100%
43	163	31,9%	41,7%	19,0%	3,1%	0,6%	3,7%	100%
44	163	9,2%	61,3%	20,9%	3,1%	0,6%	4,9%	100%
45	163	1,8%	45,4%	42,9%	3,7%	1,2%	4,9%	100%

ANEXO D – Extratificação da amostra e retorno de questionários

CENTRO	DEPARTAMENTO	DOCENTES	AMOSTRA	RETORNO
CAL	Artes Cênicas	7	2	2
	Artes Visuais	25	8	6
	Letras Clássicas e Linguística	5	2	3
	Música	23	7	5
	Letras Estrangeiras Modernas	21	6	3
	Letras Vernáculas	15	5	5
CCS	Análises Clínicas e Toxicológicas	10	3	0
	Cirurgia	23	7	1
	Clínica Médica	34	10	0
	Enfermagem	22	7	3
	Estomatologia	32	10	1
	Farmácia Industrial	12	4	1
	Fisiologia e Farmacologia	14	4	5
	Fisioterapia e Reabilitação	24	7	1
	Fonoaudiologia	14	4	0
	Ginecologia Obstetrícia	13	4	0
	Microbiologia Parasitologia	13	4	3
	Morfologia	21	6	5
	Neuro-psiquiatria	4	1	0
	Odontologia Restauradora	19	6	1
	Patologia	9	3	3
	Pediatria e Puericultura	8	2	2
	Saúde da Comunidade	5	2	1
CCNE	Biologia	22	7	6
	Estatística	12	4	5
	Física	44	13	6
	Geociências	23	7	8
	Matemática	45	14	14
	Química	48	14	0
CCR	Ciências Florestais	14	4	4
	Clínica de Grandes Animais	16	5	5
	Clínica de Pequenos Animais	8	2	3
	Defesa Fitossanitária	10	3	4
	Educação Agrícola Extensão Rural	17	5	5
	Engenharia Rural	20	6	5
	Fitotecnia	20	6	6
	Medicina Veterinária Preventiva	11	3	3
	Solos	15	5	4
	Tecnologia Ciência Alimentos	20	6	5
CCSH	Zootecnia	23	7	5
	Ciências Administrativas	21	6	6
	Ciências da Comunicação	18	5	4
	Ciências Econômicas	23	7	1
	Ciências Sociais	16	5	4
	Ciências Contábeis	15	5	2
	Direito	22	7	1
	Documentação	11	3	3
	Filosofia	15	5	6
	História	12	4	5
Psicologia	10	3	0	
CE	Metodologia Do Ensino	34	10	3
	Administração Escolar	20	6	8
	Educação Especial	15	5	4
	Fundamentos da Educação	21	6	3
CEFD	Desportos Coletivos	9	3	1
	Desportos Individuais	10	3	2
	Métodos Técnicas Desportivas	10	3	1
CT	Engenharia Sanitária e Ambiental	11	3	3
	Arquitetura e Urbanismo	11	3	1
	Processamento de Energia Elétrica	14	4	5
	Eletromecânica e Sistemas Potência	14	4	2
	Eletrônica e Computação	30	9	5
	Engenharia de Produção e Sistemas	12	4	0
	Engenharia Mecânica	15	5	3
	Engenharia Química	13	4	1
	Estruturas Construção Civil	18	5	3
	Expressão Gráfica	12	4	0
Transportes	7	2	1	
Total		1180	354	217