

# Avaliação de desempenho do docente no contexto da avaliação institucional no Brasil.

*Pedro Antônio de Melo* <sup>(1)</sup>

*Raphael Schlickmann* <sup>(2)</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é foco de discussões acirradas desde a sua criação no início do século XIX. Ao se fazer um levantamento na literatura especializada, é possível verificar que alguns temas são mais recorrentes e vêm sendo debatidos pelos teóricos. A questão da autonomia de gestão financeira, a questão do financiamento, a universalização do ensino superior e a avaliação institucional têm sido alguns desses temas discutidos nas infindáveis reformas.

O tema avaliação institucional vem sendo fundamental na discussão da educação superior brasileira, visto que seus resultados servem de base para o aprofundamento de questões como as citadas no parágrafo anterior. Vale destacar, entretanto, que a avaliação institucional torna-se um tema complexo na medida em que está inserido num contexto assim também caracterizado como é o da educação superior. Há uma série de dificuldades e contradições que envolvem o tema, tanto de caráter epistemológico, quanto político, técnico e ético, entre outros (Dias Sobrinho, 2005).

Os modelos de avaliação institucional propostos pelos diferentes governos que se sucederam no país desde que o tema se tornou foco de discussão variaram de

---

<sup>(1)</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração – CPGA e do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - PPGAU da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: Gestão Universitária; Políticas, Estrutura e Funcionamento da Educação Superior; Universidade e Desenvolvimento Local; Planejamento Estratégico universitário e empreendedorismo.

<sup>(2)</sup> Doutorando em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor substituto do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Servidor Técnico-Administrativo da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisador do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU. Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: administração universitária, epistemologia e sociologia da ciência da administração e teoria das organizações.

acordo com a metodologia e o enfoque empregado. Inseridos no contexto desses modelos encontram-se as formas de avaliação de desempenho docente.

Assim, o objetivo deste trabalho é o de apresentar os diferentes modelos de avaliação institucional propostos pelos governos que se sucederam às universidades brasileiras e apresentar como a avaliação de desempenho do docente foi contemplada nesses modelos. Além disso, busca-se apresentar como a avaliação do docente está contemplada no atual modelo de avaliação da educação superior brasileira. Para tanto, busca-se descrever o processo de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no âmbito deste modelo. Inicialmente cabe tecer algumas considerações sobre o conceito de avaliação institucional.

## **1. Avaliação institucional: conceituação**

Ristoff (1999), ao discutir os princípios que nortearam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado no ano de 1993, chama a atenção para o fato de as instituições de ensino superior não possuírem uma uniformidade em relação aos conceitos utilizados no âmbito das instituições. Em função dessa realidade, o próprio conceito de avaliação institucional encontra uma série de variações.

Remetendo-se aos ensinamentos de Sócrates, considerado o primeiro “avaliador” da Academia, Ristoff conceitua avaliação como: um processo cuja resistência é inerente a ela e cuja “versão ideologizada, vira relação opressor-oprimido”; um modo de afirmar valores a partir de um processo pré-estabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja; um processo de conhecimento e auto-conhecimento que promove a comparabilidade das dimensões analisadas (Ristoff, 1999, 38).

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.

Sistematizando a opinião dos estudiosos acerca do conceito de avaliação institucional, Voos 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” (Voos, 2004, 29).

A autora identifica, ainda, aspectos importantes que caracterizam a avaliação institucional: o resgate e a organização de dados, informações e saberes; o resgate e interpretação dos significados das práticas; a produção e socialização da existência da vida institucional e a validação de sentidos, traduzida na imagem conferida pela marca, pela efetividade do fazer institucional e pela relevância social das ações.

Analisando a evolução do conceito de avaliação institucional, Firme 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. Tal construção está sujeita a contínua reconstrução, incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição” (Firme, 1991, 442).

Corroborando com essa autora no que diz respeito à contínua reconstrução, Neiva (1989) é da opinião que, por ser considerada base de processos que surtem efeitos apenas a médio e longo prazos, a avaliação institucional não deve ser entendida com conotação de processo de curto ou curtíssimo prazos.

Ao relacionar o conceito de avaliação com o conceito de qualidade total, Arruda a define como a “análise e julgamentos sistemáticos sobre a degradação ou eficácia de um programa, atividade, mecanismo ou processo” (Arruda, 1997, 8). Sob uma ótica de mercado, o autor faz uma relação das instituições de ensino superior com as indústrias ou empresas na medida em que considera a geração e transmissão do conhecimento, o aluno formado e os serviços prestados à sociedade como produtos, sendo que os alunos (ou a sociedade em geral) são os clientes.

Dias Sobrinho (2005), numa crítica à visão de avaliação sob a ótica de mercado, trata do tema a partir de duas concepções de educação: a primeira que entende a educação como bem público e a segunda que trata da educação segundo a lógica da economia de mercado.

Na concepção que trata da educação como bem público, a avaliação é entendida como um processo que busca não uma simples análise quantitativa de dados, mas também uma análise crítica que agrega a análise qualitativa no bojo de sua discussão. Nesse sentido, a avaliação deve levar em conta a complexidade e as contradições do contexto no qual a instituição está inserida.

Sob o paradigma que trata da educação segundo a lógica da economia de mercado, o processo avaliativo dá mais ênfase às análises quantitativas de dados, utilizando-as como meios de comparabilidade entre as instituições avaliadas. Há uma ênfase nos objetivos por maior produtividade, eficiência e controle legal-burocrático.

Na sequência de pensamento desse autor, é possível estabelecer uma comparabilidade entre suas duas concepções de avaliação, segundo quatro critérios: quanto à ideologia, quanto ao objetivo, quanto à participação dos indivíduos na avaliação e quanto à complexidade.

Quanto à ideologia, a avaliação pode ter como referência a sociedade e o social (educação como bem público) ou a economia e o sucesso individual (educação segundo a lógica do mercado).

Quanto ao objetivo a avaliação pode estar voltada à produção do conhecimento que favoreça a população como um todo, promovendo assim, o significado de nação (educação como bem público) ou à inserção das instituições educativas num contexto de busca pelo lucro e competitividade, produzindo o benefício pessoal e não da sociedade como um todo (educação segundo a lógica do mercado).

Quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ter um caráter heurístico e qualitativo onde os “sujeitos dos processos educacionais são os que têm mais autoridade intelectual e profissional para avaliar as atividades e os resultados das práticas educativas (...) não só fornecendo as informações e sendo avaliados, mas principalmente, interferindo ativamente na avaliação, de forma organizada e segundo propósitos socialmente definidos” (educação como bem público). Ainda quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ser experimentalista e quantitativista, na qual “os indivíduos e as instituições são basicamente fornecedores de informações (...) que são processadas externamente, sem a interferência dos respondentes e segundo critérios que nem sempre coincidem com os dos educadores” (educação segundo a lógica do mercado) (Dias Sobrinho, 2005, 28-29).

Numa mesma lógica, quanto à complexidade, a avaliação pode ser complexa, quando é derivada de “um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e do polissêmico” e abarca aspectos subjetivos, heurísticos, reflexivos, interpretativos e valorativos (educação como bem público); ou objetivista que utiliza essencialmente “instrumentos de medição, quantificação dos produtos, verificação de resultados e rendimentos e elaboração de escalas de hierarquização” (educação segundo a lógica do mercado) (pp. 22-23, 27).

Sobre as duas concepções de educação nas quais a avaliação pode estar inserida, Dias Sobrinho (2005, 20) ressalta que: a crítica ao economicismo não significa que a educação superior não deva colaborar para o fortalecimento da economia. Essas são funções importantes que a educação superior não pode depreciar e denegar. O problema está no fato de que as práticas economicistas e os efeitos que produzem não são empreendidos na direção do bem comum e de elevação espiritual e material de toda a sociedade, e, sim, como tendência, em benefício de indivíduos e grupos em detrimento da maioria.

Nesse sentido, vale destacar que a universidade não pode ser avaliada como uma empresa. Ou seja, a universidade não pode ser avaliada sob a lógica do mercado, onde as empresas são vistas como entidades homogêneas por buscarem os mesmos padrões de avaliação: custo-benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção e da infomação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, etc. 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).

## **2. Avaliação institucional no Brasil**

A primeira experiência de avaliação da educação superior no país data do ano de 1976, com a implementação da avaliação dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, que se utilizou de um método predominantemente quantitativo e objetivista, baseado na proposta, da década de 1940, do sociólogo americano Robert Merton. Ou seja, um

método baseado na medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, no número de citações recebidas e em outros aspectos relacionados ao prestígio e impacto (Bertolin, 2004).

Por influência do caráter punitivo da avaliação nos governos Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), na década de 1980, o tema foi motivo de resistência no Brasil no início dessa década, influenciado ainda pelo período ditatorial pelo qual o país acabara de passar (Bertolin, 2004).

A partir do ano de 1983, com a criação, pelo Ministério da Educação - MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, a temática começa a tomar corpo no que diz respeito à graduação superior. Dentre os aspectos tratados por esse programa, destaca-se a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento, com o levantamento e análise de dados institucionais por meio de roteiros e questionários preenchidos por docentes, discentes e administradores. Pela falta de apoio da burocracia do próprio MEC, o PARU foi desativado no ano seguinte à sua criação (Bertolin, 2004; SINAES, 2003).

Em 1985, já sob a égide da Nova República, o governo Sarney propõe o programa Nova Universidade que entre outros aspectos previa: o estabelecimento de padrões de desempenho acadêmico mais elevados, redução da dependência científica e tecnológica do país, estabelecimento de condições satisfatórias de infra-estrutura física e fortalecimento da base científica nacional com a revisão dos currículos e a valorização e o aperfeiçoamento do corpo docente (Zainko, 1998).

Assim, no mesmo ano, foi apresentado o relatório Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira proposta pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, criada pelo presidente Sarney. Segundo Bertolin (2004, 68), esse relatório “demandava uma avaliação controladora baseada na racionalidade quantitativa e objetivista que já imperava na Inglaterra e nos Estados Unidos”. Um trecho do relatório torna bastante evidente o caráter racional da proposta de avaliação que o MEC propunha: “a ausência de parâmetros (...) impede que saibam2 exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras” (BRASIL, 1985, 52).

No ano seguinte, 1986, o MEC lança o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, que entre outras propostas colocava que os resultados da avaliação deveriam servir como base para a distribuição de recursos públicos, devendo ser direcionados aos “Centros de Excelência” ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa (SINAES, 2003).

Entre os anos de 1986 e 1988, a questão da avaliação passa a sofrer uma forte resistência da comunidade acadêmica que, preocupada “com a ameaça à autonomia das universidades, à carreira universitária e à gratuidade do ensino”, manifesta-se, inclusive com a decretação de greves (Gabardo apud Zainko, 1998, 91).

Após a reforma constitucional de 1988, já no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, há várias tentativas de implantação de um sistema de avaliação baseado no “Estado avaliador” que mais uma vez encontram barreiras no meio universitário. Essa resistência já havia sido anteriormente acirrada pela publicação por um jornal de circulação nacional da “lista dos improdutivos” da Universidade de São Paulo - USP, também conhecida como “lista dos improdutivos de Goldemberg”. O Professor José Goldemberg foi reitor da USP e, depois, Ministro da Educação do governo Collor. Nesse período, a avaliação virou sinônimo de execução pública na comunidade universitária (Zainko, 1998; Ristoff, 1999; Bertolin, 2004).

Embora num ambiente de resistências, a partir da segunda metade dos anos 80, várias universidades iniciam processos de auto-avaliação institucional, como é o caso da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Bertolin, 2004).

No governo de Itamar Franco, iniciado em 1992, após o impeachment do Presidente Collor, o diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica volta a se estabelecer, sendo que o governo “passou a exercer o papel não mais de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador” (Ristoff, 1999, 50).

Esse diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica, na figura da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM, dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, culmina no Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado em 1993 (Ristoff, 1999).

O PAIUB concebe a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez iniciado, se ampliaria a toda a instituição e seria complementada pela avaliação externa, sendo baseada nos seguintes princípios norteadores, segundo Ristoff (1999):

- a) globalidade, no sentido de avaliar a instituição como um todo e não a partir de uma de suas atividades;
- b) comparabilidade, não no sentido de promover ranqueamento, mas na busca de uma linguagem comum dentro das IES e entre estas;
- c) Respeito à identidade institucional, levando em conta as peculiaridades, as características próprias e o contexto no qual estão inseridas as IES;
- d) não premiação ou punição, ou seja, o processo de avaliação deveria servir para “auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais

para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (CONAES, apud Ristoff, 1999, 55);

- e) adesão voluntária, na idéia de “vencer convencendo e não impondo” (Ristoff, 1999, 61);
- f) legitimidade, ou seja, adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações que devem ser fidedignas e que não devem estar limitadas à apresentação de dados quantitativos, mas que tragam dados qualitativos de natureza interpretativa; e
- g) continuidade, entendida como possibilidade de comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos.

Apesar de ter obtido sucesso no sentido de dar legitimidade à cultura da avaliação nas instituições de ensino superior, o PAIUB passou a ser afetado pela falta de apoio do MEC, no governo Fernando Henrique Cardoso, que o criticava, pois “não tinha o objetivo de gerar ‘ranqueamento’ ou de orientar o financiamento” sendo considerado ainda “inconseqüente” e não “publicizável” (Bertolin, 2004, 69).

Assim, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o PAIUB passou a ser considerado como um processo de avaliação interna às IES. Nesse sentido, no ano de 2001, através de Decreto, passou a ser desconsiderado pelo MEC como programa de avaliação institucional, sendo substituído principalmente por dois instrumentos: o Exame Nacional de Cursos - ENC e a Análise das Condições de Ensino - ACE, ambos em vigor desde o ano de 1996 (SINAES, 2003; Bertolin, 2004).

O ENC, mais conhecido como “Provão”, foi definido pela Lei 9.131/95, como “prova a ser realizada individualmente pelos alunos concluintes dos cursos de graduação (obrigados a fazê-lo para a obtenção do diploma, ainda que sem precisarem identificar-se pelo nome), sendo baseado nos conteúdos mínimos de carreiras” (Silva Junior et al, 2003, 16). O Provão teve por objetivos de acordo com Ristoff (1999, p. 221) “medir as habilidades básicas dos formandos, avaliar o desempenho dos cursos e proteger a sociedade de profissionais incompetentes”. Seu foco era, portanto, voltado ao curso, com função classificatória fomentando a concorrência entre as instituições de ensino superior (Bertolin, 2004; SINAES, 2003).

A ACE, também conhecida como “visitas de comissões de especialistas”, constituídas por professores, tinha por objetivo verificar três aspectos dos cursos de graduação no que diz respeito à avaliação: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e a infra-estrutura. A principal crítica à ACE reside no fato de que as comissões não levavam em conta os aspectos peculiares e de contexto das IES, na medida em que algumas são voltadas mais para o ensino e outras para a pesquisa

e extensão e ainda assim eram avaliadas levando-se em conta ambos os aspectos (Bertolin, 2004).

No ano de 2003, no primeiro semestre do governo Luís Inácio Lula da Silva, foi constituída a Comissão Especial de Avaliação “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.” (SINAES, 2004, 9).

Tal comissão foi integrada por professores de diversas universidades do país, integrantes de instituições ligadas ao MEC e representantes discentes ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE. Além da colaboração desses integrantes, a comissão dialogou com outros setores representativos da comunidade acadêmica nacional e da sociedade. Os estudos dessa comissão culminaram no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: bases para uma nova proposta da educação superior”, em agosto de 2003.

Após debates realizados pelo MEC visando o aperfeiçoamento dessas propostas foi aprovado, em 2004, o projeto de Lei nº 10.861 que, convergindo com o texto final da Comissão Especial de Avaliação, instituiu o SINAES (SINAES, 2004).

Com o SINAES, a partir do ano de 2003, a lógica do PAIUB retorna. Novamente são levados em conta questões como o contexto em que as IES estão inseridas, suas peculiaridades e a complexidade que envolve cada uma dessas. De acordo com o SINAES (2004), são princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade das IES, a legitimidade e o reconhecimento desses por todos os seus agentes. A globalidade se refere ao fato de que a avaliação deve compreender todos os elementos que compõem a instituição de ensino. A comparabilidade se refere à busca de uma padronização de conceitos e indicadores. O respeito à identidade das IES faz referência à consideração das características de cada uma dessas quando da realização da avaliação. A legitimidade significa a adoção de metodologias e construção de indicadores capazes de conferir significado às informações, que devem ser fidedignas. O último princípio refere-se ao reconhecimento que todos os agentes da IES avaliada devem ter dos princípios norteadores da avaliação e seus critérios. Nesse sentido, o SINAES aproxima-se da ideia de educação como bem público.

O SINAES é composto por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e o desempenho dos estudantes. Para tanto, utiliza os seguintes instrumentos: a auto-avaliação (realizada pelas próprias instituições), a avaliação externa (realizada por membros externos à instituição), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (realizada com os alunos), a avaliação dos cursos de graduação (realizadas por membros externos à instituição)



e os instrumentos de informação (obtidos por meio do censo da educação superior e por meio do cadastro realizado pelas instituições de ensino).

Analizados os modelos de avaliação institucional que se sucederam no Brasil, destaca-se na seção seguinte como a avaliação do desempenho docente está inserida nestes modelos.

### **3. Modelos de avaliação e desempenho docente**

Nos diferentes modelos que se sucederam no Brasil ao longo do processo de institucionalização da avaliação da educação superior no país, o desempenho docente aparece como um dos critérios a serem levados em consideração na avaliação das instituições de ensino.

Na prática, o desempenho docente no Brasil tem sido realizado sob três formas: por iniciativas originadas no âmbito do próprio curso (chefias de departamento, coordenação ou mesmo dos centros acadêmicos estudantis); por iniciativas da própria instituição (por meio dos processos de auto-avaliação, por exemplo); ou ainda por força da legislação (por meio das avaliações externas).

Na primeira forma é muito comum a avaliação surgir das necessidades das próprias pessoas que são afetadas direta ou indiretamente pelo desempenho do docente. Exemplo disso são as avaliações realizadas por iniciativa dos alunos, por meio dos centros acadêmicos e diretórios acadêmicos, órgãos de representação dos alunos frente à comunidade acadêmica. Exemplo desta iniciativa foi a do Centro Acadêmico Livre de Economia – CALE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que realizava avaliações dos professores de cunho quantitativo (por meio de aplicação de questionários) e qualitativo (por meio da discussão em sala de aula com os alunos de cada fase) para o levantamento dos aspectos positivos e negativos de cada professor, relacionados à: metodologia, didática, dedicação, motivação, relacionamento com a turma, entre outros. Os resultados eram encaminhados à coordenação do curso para providências e eram divulgados no site do centro acadêmico bem como nos corredores do centro de ensino, com a divulgação dos nomes das disciplinas, sem mencionar o nome dos docentes.

A segunda forma de avaliação se dá por iniciativa da própria instituição por meio de propostas de avaliação mais abrangentes, muito comum nas chamadas auto-avaliações institucionais. Nas auto-avaliações as instituições de ensino superior têm a oportunidade de um olhar para dentro, buscando conhecer a si próprias por meio do levantamento de suas carências e aspectos positivos, aí incluído um olhar sobre os docentes. Na UFSC, este formato pôde ser verificado na década de 1990, quando aderiu ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Ao aderir a este programa à UFSC criou o Programa de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC. O PAIUFSC teve por objetivo “promover a avaliação institucional da UFSC visando sensibilizar a Comunidade Universitária para firmar valores que levem à melhoria da qualidade do Ensino, da

Pesquisa e da Extensão, tendo em vista o interesse de seus estudantes e satisfazendo as necessidades sociais detectadas” (UFSC, 1994, 25). De acordo com Bazzo (2005) em termos estratégicos, a primeira atividade a ser desenvolvida pelo PAIUFSC focou o ensino de graduação, mais especificamente na avaliação do docente pelos discentes por meio da aplicação de questionários. Essa escolha foi justificada, segundo a autora, em função:

Das excessivas reprovações em algumas disciplinas e cursos e com as cada vez mais freqüentes situações de crise entre alunos e professores sobre os resultados das avaliações da aprendizagem, entre outras questões, que acabavam chegando à Pró-Reitoria, exigindo um posicionamento firme, mas sempre muito delicado, de intervenção nos departamentos e unidades de ensino. Era preciso dar um tratamento mais global a essas questões, criando condições para uma discussão coletiva e abrangente sobre o ensino de graduação na UFSC. Isto certamente surgiria no decorrer do processo de implantação do projeto de avaliação institucional e, mais especificamente, a partir de um levantamento crítico das atividades de ensino na graduação [Bazzo, 2005, p. 5].

A terceira forma de avaliação docente verificada no âmbito brasileiro diz respeito às avaliações estabelecidas pela legislação. Mais especificamente, aquelas que são realizadas por meio de instituições ligadas ao governo para autorizar, reconhecer e avaliar cursos e instituições de ensino superior. No Brasil, atualmente, as instituições de ensino superior são avaliadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que contempla entre seus instrumentos uma dimensão para a avaliação do corpo docente. Todas as instituições de ensino superior brasileiras devem se inserir neste sistema para que sejam reconhecidas pelo Ministério da Educação e autorizadas a funcionar.

#### **4. Avaliação de desempenho docente na ufsc**

Levando em consideração as formas de avaliação docente apresentadas na seção anterior, é possível apresentar como se encontra a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC atualmente no contexto deste tipo de avaliação. Para fazer essa apresentação cabe destacar, ainda que de forma breve, um histórico da instituição e da avaliação do desempenho docente na universidade.

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, localizada na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina, foi criada em 1960 a partir da reunião de todas as faculdades existentes na capital do estado: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial. Com a doação pelo governo do estado da ex-fazenda modelo Assis Brasil, localizada no bairro Trindade, iniciou-se, no ano seguinte, a construção do campus onde atualmente está localizada a instituição. Destaca-se que foi somente em 1969 a partir da reforma universitária, que as faculdades foram extintas e a universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa.

Em seus mais de 50 anos de história, a UFSC tem se consolidado como uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América do Sul, sendo considerada pelo World Ranking of World Universities, como a 240ª do mundo (em um universo de 12 mil universidades), a 7ª da América Latina e a 6ª do Brasil.

A instituição oferece atualmente (dados de 2009) 54 cursos em diferentes turnos, habilitações, licenciaturas, bacharelados e modalidades, além de 63 cursos de mestrado e 42 cursos de doutorado. Atua ainda na educação infantil, no ensino fundamental e médio por meio do Núcleo de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação. Possui ainda 2 colégios técnicos agrícolas: um localizado no município de Araquari e outro em Camboriú. Recentemente inaugurou 3 novos campi: em Araranguá, Curitiba e Joinville.

Em relação ao número de matrículas, verifica-se atualmente por volta de 30 mil alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e ensino básico.

No que se refere à avaliação de desempenho docente na UFSC, os principais marcos são apresentados a seguir, levando em consideração que ela deve ser entendida como parte integrante da avaliação institucional da universidade.

De acordo com a Comissão Própria de Avaliação da UFSC – CPA (2007) os principais marcos da avaliação do desempenho podem ser constatados a seguir.

Até 1993 a avaliação na UFSC constituía-se de propostas específicas em cada curso e de ações isoladas. A partir de 1993, a UFSC institucionaliza a avaliação por meio da criação e implementação do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC), - concebido no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – o qual utilizou uma metodologia organizada na forma de seis subprojetos.

O subprojeto Programa de Formação Pedagógica de Docentes (PFPD) que tinha como objetivo “(...) sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem como um todo” (CPA, 2007, 210). O subprojeto Informações da Instituição tinha como objetivo buscar informações institucionais em documentos produzidos rotineiramente, tais como o Plano de Trabalho Departamental (PTD), Plano de Capacitação Docente, o Boletim de Dados Estatísticos, os Planos Estratégicos de Desenvolvimento da UFSC e os Planos Diretores. O subprojeto Questionário ao Professor, também denominado Auto-Avaliação Docente, fundamentava-se na proposta de identificar as dificuldades e necessidades para o desenvolvimento pleno das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O subprojeto Questionário ao Ex-aluno tinha como propósito subsidiar os cursos de graduação em sua auto-avaliação, com as sugestões para melhoria geral de seus currículos a partir da visão do aluno egresso da universidade. O subprojeto Avaliação Externa tinha por objetivo oferecer maior credibilidade e dar continuidade ao processo de avaliação com a participação de membros externos sem vínculos com a universidade (CPA, 2007).

Por fim, o subprojeto Questionário ao Aluno, ou Avaliação do Docente pelo Discente, tinha por intuito avaliar o desempenho docente e o conteúdo da disciplina ministrada, as condições objetivas para a conscientização das atividades de ensino e a participação do aluno. Este subprojeto foi iniciado já no primeiro semestre de 1993, com um projeto piloto realizado em cinco dos trinta e cinco cursos de graduação existentes até então na universidade. No segundo semestre, a partir com os ajustes realizados em função dos retornos do projeto piloto, o processo de avaliação do docente pelo discente foi aplicado no âmbito de todos os cursos da instituição, atingindo um total de 1.387 turmas (CPA, 2007).

Em relação à avaliação do docente pelo discente cabe destacar ainda que no ano de 1997 houve um processo de reavaliação dos instrumentos de avaliação e a utilização da leitura ótica para verificação dos dados, com o intuito de garantir maior exatidão ao processo avaliativo, bem como a disseminação das informações. Estas eram encaminhadas aos professores avaliados, aos presidentes de colegiado dos cursos, aos chefes de departamento, aos diretores das unidades de ensino e ao vice-reitor, no formato de relatórios (CPA, 2007).

No ano de 2001, com o objetivo de priorizar as unidades de ensino com o maior índice de reprovação na universidade, a avaliação dos cursos de graduação, incluindo a avaliação docente, foi realizada nas primeiras cinco fases dos cursos do Centro Tecnológico (CTC), do Centro de Ciências Agrárias (CCA), do centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e do Centro Socioeconômico (CSE) (CPA, 2007).

Em 2003, a avaliação dos cursos de graduação foi informatizada, com a realização on-line da avaliação por meio do Sistema de Avaliação Acadêmica, realizada em três etapas que incluíam a avaliação do docente pelo discente (CPA, 2007).

No ano de 2004 é instituída na UFSC a Comissão Própria de Avaliação (CPA) pela portaria nº 453/GR de 02 de julho daquele ano, levando em consideração as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído no dia 14 de abril de 2004 pela Lei nº 10.861.

Neste mesmo ano a CPA elaborou o Programa de Auto-Avaliação Institucional da UFSC – PAAI/UFSC com o objetivo geral de “realizar a auto-avaliação institucional, com base nos princípios do SINAES, visando à melhoria contínua das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão da instituição” (CPA, 2007, p. 15). Para atingir esse objetivo o Programa contava ainda com os seguintes objetivos específicos: “promover ações de sensibilização para a efetiva participação de toda a comunidade no processo de auto-avaliação; identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição; socializar as informações para subsidiar a tomada de decisões nas unidades e na instituição; propor ações visando à melhoria da qualidade de ensino, pesquisa, extensão e gestão; desenvolver um processo contínuo de auto-avaliação na UFSC em ciclos bienais” (CPA, 2007, 15).

O PAAI/UFSC foi delineado para ocorrer em três ciclos: o 1º Ciclo focado na leitura interna das políticas e práticas institucionais; o 2º Ciclo prevê o aprofundamento da coleta de dados sobre a percepção e satisfação da comunidade universitária e a ampliação da participação dos segmentos da UFSC; e o 3º ciclo inclui a participação da comunidade externa no processo avaliativo (CPA, 2007).

O primeiro ciclo foi realizado entre os anos de 2004 e 2008 e contemplaram as seguintes etapas, segundo o CPA (2007):

- a) **Sensibilização:** teve por objetivo o envolvimento das CSAs, da administração central, das unidades setoriais e demais membros da comunidade universitária com o PAAI, assim como, a divulgação do SINAES;
- b) **Produção e Validação dos Instrumentos:** teve por objetivo produzir e validar os instrumentos de auto-avaliação na instituição;
- c) **Coleta dos Dados:** o objetivo desta etapa foi aplicar o instrumento de coleta de dados junto à comunidade universitária para levantar os dados referentes à avaliação da universidade pelos professores, estudantes, técnico-administrativos e gestores da instituição;
- d) **Diagnóstico:** consistiu na tabulação e análise dos dados levantados a partir da aplicação do instrumento de avaliação;
- e) **Socialização:** teve por objetivo disseminar os resultados alcançados a partir do diagnóstico realizado a toda a comunidade universitária; e
- f) **Meta-avaliação:** foi realizada com o intuito de refletir sobre o processo de auto-avaliação levando em consideração as etapas anteriores.

A figura 1 ilustra cada uma das etapas do 1º Ciclo do PAAI/UFSC.

No que diz respeito ao conteúdo do instrumento de coleta de dados, ou o escopo do 1º Ciclo do PAAI/UFSC, vale dizer que abrangeu as seguintes dimensões previstas pelo SINAES: Políticas Institucionais, Políticas de Pessoal, Infra-Estrutura, Responsabilidade Social, Políticas Estudantis, Organização e Gestão, Comunicação com a Sociedade, Sustentabilidade Financeira, Missão e Perfil, e Avaliação.

Especificamente em relação à avaliação do docente pelo discente o aluno tanto da graduação quanto da pós-graduação teve a oportunidade de avaliar o corpo docente por meio de uma questão específica contemplada na dimensão “Políticas Institucionais”. A questão formulada foi a seguinte: “Como você avalia em seu curso a qualidade do corpo docente?”. O aluno então pôde optar pelas seguintes respostas, dentro de uma escala verbal: “Péssimo”, “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Ótimo”.

O percentual de respostas obtidas por cada escala serviram de parâmetros para considerar que o corpo docente estivesse, em relação à qualidade do corpo docente:

- ALTAMENTE SATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” foi maior ou igual a 75%;
- SATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” é maior ou igual a 50% e menor que 75%;
- REGULARMENTE SATISFEITO - quando nem o somatório do percentual de respostas “bom e ótimo” e nem de “péssimo e fraco” é maior que 50%;
- INSATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “Péssimo e Fraco” é maior ou igual a 50% e menor que 75%;
- ALTAMENTE INSATISFEITO - quando o somatório do percentual de respostas “Péssimo e Fraco” é maior ou igual a 75%.

Quando o percentual de respostas se concentrava nos parâmetros “altamente satisfeito” e “satisfeito” significava que a qualidade do corpo docente era uma potencialidade do curso. Quando o percentual se concentrava nos parâmetros “altamente insatisfeito” e “insatisfeito” significava que a qualidade do corpo docente era uma fragilidade.

Dentre os 17.635 alunos de graduação matriculados em julho de 2006 (quando foi realizada a avaliação), 26,53% realizaram a avaliação, ou seja, 4.678 alunos. Destes, 51% consideraram a qualidade do corpo docente “bom” (36,68%) ou “ótimo” (14,32%). Isso implica que a qualidade do corpo docente é uma potencialidade da universidade como um todo, pois os alunos estão “satisfeitos” com a qualidade do corpo docente. A tabela 1 ilustra os resultados detalhados da avaliação docente pelos alunos de graduação da UFSC.

Dentre os 5.925 alunos de pós-graduação matriculados em julho de 2006, (quando foi realizada a avaliação), 17,78% realizaram a avaliação, o que equivale a 461 alunos. Destes, 90% consideraram a qualidade do corpo docente “bom” (40,47%) ou “ótimo” (49,53%). Isso demonstra que a qualidade do corpo docente também na pós-graduação é uma potencialidade da universidade como um todo, visto que os alunos demonstram estar “altamente satisfeitos” com a qualidade do corpo docente. A tabela 2 ilustra os resultados detalhados da avaliação docente pelos alunos de pós-graduação da UFSC.

Vale destacar que além da avaliação do desempenho docente realizada no âmbito da auto-avaliação promovida pela UFSC, há também as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação com o intuito de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de um curso. Esta avaliação é feita por meio de instrumentos próprios estabelecidos pelo SINAES em que existe uma dimensão específica para a análise do corpo docente.

Por meio desses instrumentos o corpo docente é avaliado em três categorias:

- **Administração Acadêmica:** nesta categoria são avaliados:
  - a) **a composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE:** que se constitui de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua realização do projeto pedagógico do curso. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso (Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, Art. 1º, Parágrafo único).
  - b) **a titulação e formação acadêmica do NDE:** em que os professores são analisados quanto à titulação em cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado e a formação acadêmica condizente com a área do curso do qual fazem parte.
  - c) **o regime de trabalho do NDE:** em que é analisado se os docentes do NDE têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral, além de verificar se a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, o reconhecimento do curso.
  - d) **titulação e formação do coordenador do curso:** em que os coordenadores do curso são analisados quanto à titulação em cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado e a formação acadêmica condizente com a área do curso do qual fazem parte.
  - e) **regime de trabalho do coordenador do curso:** em que é analisado se os coordenadores dos cursos do NDE têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral, além de verificar se a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, o reconhecimento do curso.
  - f) **composição e funcionamento do colegiado do curso ou equivalente:** nesta categoria é analisado se o colegiado de curso previsto nos documentos oficiais da instituição tem constituição e atribuições que lhe conferem plena representatividade e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
- **Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes:** nesta categoria são avaliados:
  - a) a titulação do corpo docente em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado;

- b) o regime de trabalho do corpo docente (integral ou parcial);
- c) o tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente (em termos de anos de dedicação ao magistério superior);
- **Condições de Trabalho:** nesta categoria são avaliados:
  - a) o número de alunos por docentes em tempo integral;
  - b) o número de alunos por turma em disciplinas teóricas;
  - c) o número médio de disciplinas por docente;
  - d) a pesquisa e a produção científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar os diferentes modelos de avaliação institucional propostos pelos governos às universidades brasileiras e apresentar como a avaliação de desempenho do docente foi contemplada nesses modelos. Além disso, buscou-se apresentar o atual modelo de avaliação da educação superior brasileira por meio da descrição do processo de avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Constatou-se que a avaliação da educação superior no Brasil seguiu modelos diversos desde o primeiro modelo introduzido pela CAPES na década de 1970, até o atual modelo denominado SINAES. Destaca-se, entretanto, que o papel do Estado enquanto regulador dos modelos de avaliação foi fundamental na efetiva implantação destes. Em outras palavras, na maioria das vezes, a avaliação se deu muito mais com o intuito de cumprir a legislação que por iniciativa das próprias instituições. O PAIUB, por exemplo, na medida em que não chegou a ser institucionalizado pelo governo, não foi adotado por todas as instituições, ao contrário do SINAES, que fortemente influenciado pelo PAIUB foi institucionalizado pelo governo e o tornado obrigatório.

No que se refere à avaliação do desempenho docente como um dos elementos constantes dos modelos de avaliação institucional, verificou-se que tem sido realizado sob três formas: por iniciativas originadas no âmbito do próprio curso (chefias de departamento, coordenação ou mesmo dos centros acadêmicos estudantis); por iniciativas da própria instituição (por meio dos processos de auto-avaliação, por exemplo); ou ainda por força da legislação (por meio das avaliações externas).

A Universidade Federal de Santa Catarina, buscou implementar práticas de avaliação institucional ao longo de sua existência, tanto quando essas práticas



eram obrigatórias, como no caso do atual SINAES, quanto no caso em que eram voluntárias, caso do PAIUB. Constatou-se ainda que em seus processos de avaliação, a UFSC sempre contemplou as avaliações de desempenho docente, com ênfase em suas práticas na sala de aula. Vale destacar, no entanto, que com a adesão ao SINAES, por meio da criação do Programa de Auto-Avaliação Institucional da UFSC – PAAI/UFSC, a avaliação com ênfase nas práticas do professor perdeu espaço.

Isso se verifica pela forma como se deu a avaliação do corpo docente por meio dos instrumentos utilizados pelo PAAI/UFSC em que o aluno foi questionado em termos da “qualidade do corpo docente” de forma muito genérica, sem enfatizar a prática docente. Além disso, verifica-se que as avaliações dos cursos com foco no corpo docente (por meio dos instrumentos de autorização, credenciamento e reconhecimentos) aos quais devem se submeter as instituições de ensino superior brasileiras, enfatizam o desempenho em termos quantitativos. Ou seja, o quanto o docente possui de determinadas atributos formais (titulação, área de formação e regime de trabalho, por exemplo) em detrimento de seu desempenho em termos qualitativos e informais, que envolvem sua atuação em sala de aula, a metodologia utilizada, os modelos que utiliza para avaliar o corpo docente, entre outros aspectos.

Assim, pode-se concluir que a forma como a avaliação de desempenho docente está colocada no âmbito do SINAES demonstra que a preocupação com a prática docente em sala de aula, que é o que dá sentido a universidade enquanto local de formação do estudante fica a critério de cada instituição por meio dos processos de auto-avaliação e não por meio de uma avaliação externa. Isso fica evidente ao se comparar o que traz a avaliação externa sobre a avaliação do professor e o que traz a avaliação institucional – no caso da UFSC, por exemplo.

Incorre-se assim, no risco de a avaliação do desempenho docente ser limitada, na ânsia, por exemplo, de se tentar não entrar em conflito com as partes avaliadas. No caso da UFSC, por exemplo, o aluno dizer que se está “altamente satisfeito com o corpo docente” ou “altamente insatisfeito” é pouco significativo, considerando-se a complexidade de relações entre o professor de uma determinada disciplina e uma determinada turma não pode ser avaliada como se em uma média.

De outro lado também é pouco significativa as conclusões que se pode chegar com relação ao que se verifica em termos de titulação ou o regime de dedicação formal ao curso, ou aos anos de magistério superior, feitas a partir da avaliação externa. São as práticas realizadas pelos docentes e vivenciadas pelos alunos que parecem fazer sentido serem pensadas. Assim, crê-se que a avaliação do docente, inclusive com a participação mais efetiva do discente deveria ser repensada no âmbito do SINAES. Caso se considere que o estudante é a razão de ser da universidade, não é o caso de ele ser ouvido em relação às práticas de seus professores em sala de aula? Fica a sugestão em forma de questionamento.

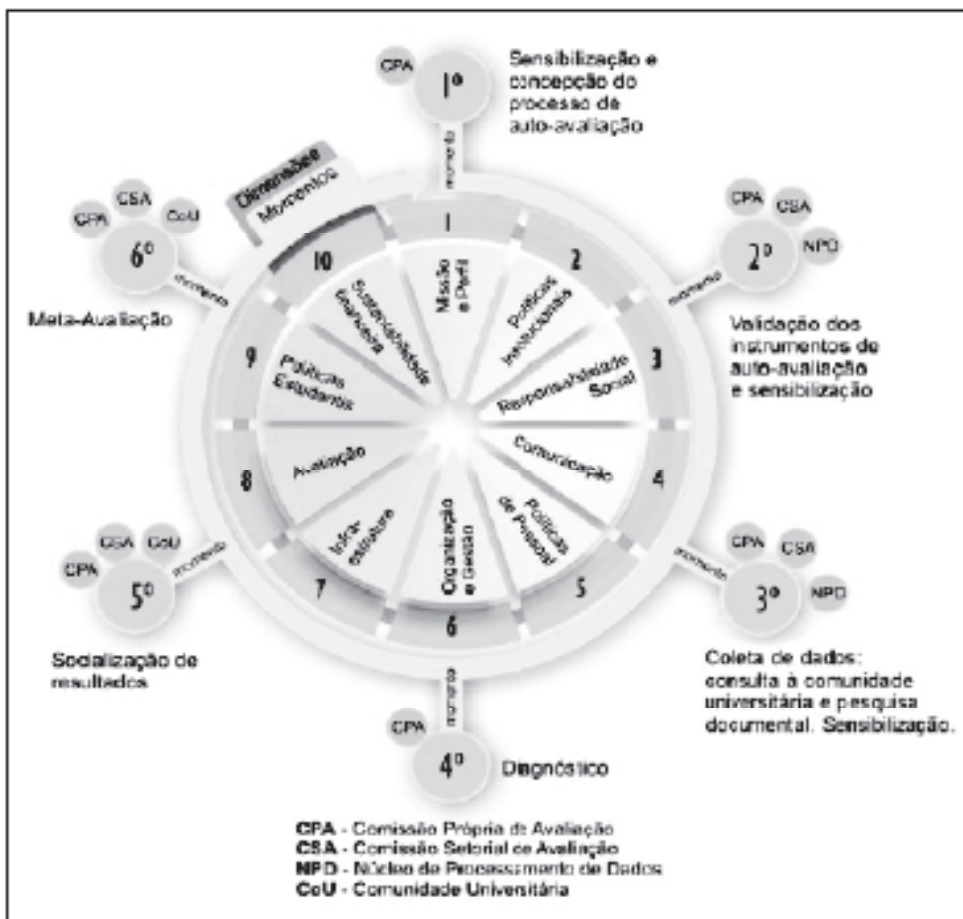


Figura 1: 1º Ciclo de Auto-Avaliação do PAAI/UFSC  
 Fonte: CPA (2007, p. 16).

Tabela 1: Avaliação da qualidade do corpo docente pelo aluno de graduação

Qualidade do Corpo Docente	Quantidade	%
Péssimo	163	3,48%
Fraca	622	13,3%
Regular	1.406	30,06%
Bom	1.716	38,88%
Ótimo	670	14,32%
Não se aplica/desconhece	101	2,16%
<b>Total de Participantes</b>	<b>4.678</b>	<b>100%</b>

Fonte: CPA (2007)

**Tabela 2:** Avaliação da qualidade do corpo docente pelo aluno de pós-graduação

<b>Qualidade do Corpo Docente</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Péssimo</b>	<b>3</b>	<b>0,7%</b>
<b>Fraço</b>	<b>5</b>	<b>1,10%</b>
<b>Regular</b>	<b>38</b>	<b>8,14%</b>
<b>Bom</b>	<b>187</b>	<b>40,47%</b>
<b>Ótimo</b>	<b>228</b>	<b>48,53%</b>
<b>Não se aplica/desconhece</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total de Participantes</b>	<b>461</b>	<b>100%</b>

Fonte: CPA (2007)

## REFERÊNCIAS

- Arruda, José Ricardo Campelo. (1997). Políticas & indicadores da qualidade na educação Superior. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya.
- Bazzo, V. L. (2005). Uma experiência de formação para professores do Ensino Superior. In: 28ª. ANPED. Anped: Caxambu.
- Bertolin, Júlio C. (2004). A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. Avaliação. Campinas, v. 9, n. 4, dez, pp. 67-97.
- Brasil. (1985). Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Uma nova política para a educação superior. Brasília: MEC, Nov.
- Chauí, Marilena. (1993). Vocação política e vocação científica da universidade. Educação brasileira, Brasília, v. 15, n. 31, 2. Semestre, pp. 11-26.
- CPA – Comissão Própria de Avaliação. (2007). Relatório do 1º Ciclo do Programa de Auto-Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.
- Dias Sobrinho, José. (2005). 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.
- Firme, Thereza Penna. (1991). 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, pp. 431-442.

- Meyer, Victor. (1993). A busca da qualidade nas instituições universitárias. *Enfoque*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set.
- Neiva, Cláudio Cordeiro. (1989). 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, pp. 78-94.
- Ristoff, Dilvo Ilvo. (1999). *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Silva Junior, João dos Reis et al. (2003). Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma década de mudanças. *Avaliação*. Campinas, SP, v. 8, n. 4, dez, pp. 9-29.
- SINAES. (2003). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília: INEP.
- SINAES. (2004). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. Brasília: INEP.
- UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. (1994) *Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: o projeto*. Florianópolis: UFSC, 71p.
- Voos, Jordelina Beatriz Anacleto. (2004). *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.
- Zainko, Maria Amélia Sabbag. (1998). *Planejamento, Universidade e Modernidade*. Curitiba: All-Graf.