

Cadernos do PGE

Leituras:

Aprendizagens de uma
Universidade Emancipadora a partir
da Auto-Avaliação Institucional



Universidade Federal de Goiás
Programa de Gestão Estratégica

Cadernos do PGE

Leituras: Aprendizagens de uma Universidade Emancipadora a partir da Auto-Avaliação Institucional

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
Outubro de 2009

Diagramação e projeto gráfico: Marcus Lisita Rotoli

*Catalogação na fonte

-
- U58a Universidade Federal de Goiás. Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. Programa de Gestão Estratégica
- Caderno PGE – Leituras: Aprendizagens de uma Universidade Emancipadora a partir da Auto-Avaliação Institucional. Universidade Federal de Goiás, Comissão de Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação - Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, 2009.
- 48p. (Cadernos do PGE ; 9)
- Universidade Federal de Goiás 1. Avaliação Institucional Relatório. 2. Ensino Superior – Avaliação. I. Vieira-Bevilacqua, Regina Beatriz (org.). II. Seraphin, José Carlos (org.). III Silveira, Everton Wirbitzki da (org.). IV. Título. VI. Série.
-

Distribuição:

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
Campus Samambaia – Prédio da Reitoria
Caixa Postal 131 – CEP 74001 – 970
Goiânia – Goiás – Brasil
Fone 55 0xx 62 3521 1322 – Fax: 55 0xx 62 3251 1161
Email: prodirh@prodirh.ufg.br
Home Page: <http://www.prodirh.ufg.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PROF. EDWARD MADUREIRA BRASIL
Reitor

PROF. BENEDITO FERREIRA MARQUES
Vice-Reitor

PROFA. SANDRAMARA MATIAS CHAVES
Pró-Reitora de Graduação

PROFA. DIVINA DAS DORES DE PAULA CARDOSO
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

PROF. ANSELMO PESSOA NETO
Pró-Reitor de Extensão e Cultura

PROF. ORLANDO AFONSO VALLE DO AMARAL
Pró-Reitor de Administração e Finanças

PROF. JEHLIN ANTÔNIO ABRAÃO
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

CIRURGIÃO-DENTISTA ERNANDO MELO FILIZZOLA
Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO / COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Representantes na Categoria Docente

Regina Beatriz Bevilacqua Vieira (IPTSP) – Coordenador

Eula Maria de Melo Barcelos Costa (FF)

José Carlos Seraphin (IME)

Maria Helena Jayme Borges (EMAC)

Nilce Maria da Silva Campos Costa (FANUT)

Rosângela Nunes Almeida de Castro (EEEC)

Suely Henrique de Aquino Gomes (FACOMB)

Representantes na Categoria Técnico-Administrativo

Aretuza Alves Marcório (GR)

Everton Wirbitzki da Silveira (PRODIRH)

Márcio Medeiros Oliveira (PRODIRH)

Miryan Abadia Moreira F. Arantes de Paiva (DDRH/PRODIRH)

Representantes na Categoria Discente

Ana Paula Pereira Ribeiro (FACOMB)

Débora Gonçalves do Nascimento e Silva (FE)

Lilian Silva do Amaral Suzuki (FIL)

Representantes na Sociedade Civil Organizada

Mauro Urbano Rogério (UNIVERSO)

PROGRAMA DE GESTÃO ESTRATÉGICA

José Carlos Seraphin (IME)

EQUIPE PRODIRH

Adalberto Pereira Borges (PRODIRH)

Alcione Gomes de Almeida (PRODIRH)

Airvelton Machado (PRODIRH)

Danielle Simiema Araújo (PRODIRH)

Everton Wirbitzki da Silveira (PRODIRH)

Ironilda Francisca da Silva (PRODIRH)

Klaudia Maria Longo Hassel Mendes (PRODIRH)

Márcio Medeiros Oliveira (PRODIRH)

Pedro Rodrigues Cruz (FO)

Regina Beatriz Bevilacqua Vieira (IPTSP)

ESTAGIÁRIOS

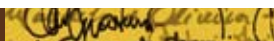
Ana Paula Ribeiro (Curso de Comunicação Social)

Carla Lopes Ferreira (Curso de Biblioteconomia)

Lilian Silva do Amaral Suzuki (Curso de Ciências Sociais)

Sumário

Apresentação.....	9
UNIVERSIDADE, FUNÇÃO SOCIAL E QUALIDADE: OS SENTIDOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA UFG <i>Noêmia Lipovetsky</i>	11
A ESCOLA DE ENGENHARIA ELÉTRICA E DE COMPUTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS SOB DIFERENTES METODOLOGIAS AVALIATIVAS <i>Rosângela Nunes Almeida de Castro,</i> <i>Cacilda de J. Ribeiro,</i> <i>Regina Beatriz Bevilacqua Vieira,</i> <i>José Carlos Seraphin</i>	37



Apresentação

Este é o nono da série dos Cadernos do Programa de Gestão Estratégica (PGE) produzidos pela Comissão de Avaliação Institucional (CAVI) e publicados pela PRODIRH. O primeiro apresentou dois documentos básicos sobre planejamento e avaliação institucional: Resolução CONSUNI nº 10/2006 que regulamenta o PGE na Universidade e o Documento Norteador. O segundo e o terceiro apresentaram resultados selecionados do ENADE relativos aos anos letivos de 2004 e 2005 de diferentes cursos da UFG. O quarto abordou a questão da auto-avaliação do ambiente acadêmico que os alunos de graduação fizeram por ocasião de suas matrículas no ano de 2007. O quinto destacou uma unidade acadêmica, Instituto de Química, com seu relatório de gestão 2002-2006. O sexto versou a respeito do processo e o projeto de avaliação da UFG. O sétimo enfocou os diferentes instrumentos de coleta de informação utilizados nos processos auto-avaliativos por estudantes, professores e técnicos. O oitavo registrou a iniciativa da auto-avaliação do Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação (FE) por seus alunos.

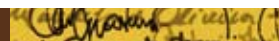
O nono caderno traz diferentes leituras de documentos institucionais produzidos pela auto-avaliação. O texto de Noemia Lipovetsky traz uma análise dos resultados compilados no Caderno 4, no qual os estudantes de graduação auto-avaliam o ambiente acadêmico em que realizam sua formação. A autora considerou que os aspectos avaliados se constituem elementos importantes para a construção do panorama qualitativo da UFG no cumprimento de suas funções.

O artigo de Castro e colaboradores apresenta os resultados das diferentes metodologias de avaliação dos Cursos da Escola de Engenharia Elétrica e de Computação (EEEC) da UFG, e como estes resultados permitiram o autoconhecimento, proporcionando melhorias na qualidade dos cursos.

Assim, o Caderno nº 9 da série Cadernos do PGE denominado *Leituras* demonstra que a auto-avaliação da UFG, além da produção de conhecimento, não se encerra em si mesma e sim gera ações consequentes.

PROF. JOSÉ CARLOS SERAPHIN

Coordenador do Programa de Gestão Estratégica



Universidade, função social e qualidade: os sentidos produzidos por alunos da UFG

Noêmia Lipovetsky

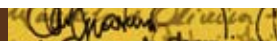
Este artigo é fruto das reflexões e das discussões empreendidas na Disciplina “Políticas e Gestão da Educação Superior e Universidade no Brasil” do Programa de Pós-Graduação, Curso de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ministrada pelo Professor Nelson Cardoso do Amaral, no segundo semestre de 2007.

Nos estudos propostos pela disciplina despontaram-se algumas temáticas que contribuíram enormemente para a compreensão dos problemas enfrentados pela universidade brasileira, sobretudo pública. Um tema bastante recorrente na literatura indicada diz respeito às condições de organização e de funcionamento dessa instituição, para o cumprimento de suas funções, no seio da sociedade brasileira. Em relação a esse último ponto ocorreu uma convergência com as discussões realizadas na Disciplina “Docência Universitária” do mesmo Programa, ministrada pelas Professoras Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Magalhães, também no segundo semestre de 2007.

Ressaltamos as importantes contribuições e a relevância de ambas as disciplinas para elucidação de temas relacionados à tese que pretendemos apresentar ao citado programa, haja vista que nosso objeto de pesquisa se circunscreve à formação de professores efetivada em uma universidade pública.

Desse modo, elaboramos para a Disciplina “Docência Universitária” um artigo intitulado “Universidade: função social e qualidade” com o objetivo de refletir acerca da temática, por meio da abordagem do sentido¹ que os alunos, prováveis sujeitos de nossa futura pesquisa, vêm construindo sobre a função

1. Aqui entendido como parte de um sistema de significações pronto, elaborado historicamente acerca da Universidade (suas funções e perfis de qualidade), os quais os alunos apropriam-se pelas relações sociais existentes e pelo lugar que ocupam nestas relações, já que, de acordo com Leontiev (1978), o ser humano, ao agir e interagir na realidade social depara-se, objetivamente, com as significações já construídas por outros seres humanos, sem, contudo apropriarem-se delas da mesma maneira. Assim, para Leontiev (1978, p. 96), “[...] o que determinada significação se torna para um indivíduo depende do sentido subjetivo e pessoal que ele atribui a esta significação”. O sentido, então, é criado na vida, no decorrer do seu curso, mas de tal sorte que o sentido e o significado estão imbricados por uma relação em que um se expressa no outro. Sendo essa relação modificada segundo o transcurso do desenvolvimento histórico da humanidade. Desse modo, os sentidos expressos pelos alunos, acerca da função da universidade e de sua qualidade, foram considerados como uma construção pessoal, provenientes de suas relações sócio-históricas e culturais, bem como dependentes das condições objetivas e subjetivas de suas vidas.



social dessa instituição e da qualidade no cumprimento da mesma, relativa à formação oferecida na graduação.

Para tanto, contamos com a colaboração de 21 alunos do curso de Pedagogia,² da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), escolhidos aleatoriamente, para os quais passamos três questões abertas: que função você atribui à universidade na sociedade atual? O que você entende por universidade de qualidade? Indique aspectos importantes para que a universidade seja uma instituição de qualidade. (Observação: ao responder as questões inclua exemplos e considerações atinentes ao seu curso de graduação em Pedagogia).

As respostas dos alunos a estas questões foram sintetizadas nos quadros A e B, considerando que alguns estudantes que arrolaram mais de um aspecto.

Quadro A – Função da Universidade

Nº	FUNÇÃO	NA	%
1	Formar profissionais qualificados para o mercado	5	24
2	Formar profissionais que contribuam com o desenvolvimento e com o aperfeiçoamento do modelo atual de sociedade (com ênfase no desenvolvimento individual e das futuras gerações).	8	38
*	Total parcial de indicações para formação profissional.	13	62
3	Formar profissionais de maneira integrada à formação geral.	3	14
*	Total geral de indicações para formação profissional.	16	76
4	Ensina / transmitir conhecimento científico.	4	19
5	Produzir conhecimento / realizar pesquisa.	2	10
6	Promover a inserção dos indivíduos na sociedade, a equidade social e o respeito ao próximo.	12	57
7	Desenvolver e formar o pensamento crítico e cultural.	3	14
8	Desenvolver a afetividade nos alunos.	1	5
9	Promover a ascensão social.	1	5

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso de Pedagogia.

Legenda: (NA) Número Absoluto; (%) Porcentagem; (*) Resultado Parcial.

Quadro B – Indicadores de Qualidade³

Nº	Indicadores de qualidade	NA	%
1	Ter boa estrutura física e dispor de recursos materiais e pedagógicos adequados (biblioteca, laboratórios de informática, dentro outros).	14	67
2	Incentivar o aluno a estudar, a aprender e a “pesquisar” (realizar leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, textos a fim de responder às demandas das diferentes disciplinas do curso de graduação).	9	43
3	Respeitar e atender as necessidades dos alunos.	7	33

(continua)

2. Houve participação de alunos matriculados em todos os períodos do curso: primeiro (2), terceiro (9), quinto (4), sétimo (6).

3. Analisamos os dados da segunda e da terceira questões de forma conjunta, haja vista que foram respondidas de maneira repetitiva e/ou complementar.

Nº	Indicadores de qualidade	NA	%
4	Ter bons professores – Características atribuídas aos “bons professores”: qualificados / bem preparados; empenhados / dedicados; responsáveis / compromissados; atualizados; flexíveis; exigentes; assíduos; respeitos / que mantêm bom relacionamento com os alunos; que apresentem posturas críticas; que valorizem os conteúdos úteis à prática; que saibam avaliar; que dominem o conteúdo e as metodologias para sua transmissão.	18	86

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Curso de Pedagogia.

Legenda: (NA) Número Absoluto; (%) Porcentagem.

A sistematização e a análise das respostas apresentadas acima apontaram para a necessidade de retomar a discussão de modo a alcançar um universo mais abrangente a fim de situarmos melhor a perspectiva discente no âmbito do contexto estudado, no caso, da UFG. Aqui surge a nossa proposta para o presente artigo, na tentativa de responder as seguintes questões: os sentidos construídos pelos demais alunos da UFG, sobre a função da universidade, assemelham-se aos desenvolvidos pelos alunos do curso de Pedagogia? Ou são completamente divergentes? Como os alunos da UFG avaliam a qualidade da instituição?

Pensamos, então, em aplicar o mesmo questionário nas outras unidades da UFG, mas isso seria uma tarefa trabalhosa e demorada, a qual demandaria um esforço hercúleo descabido para os fins de produção de um artigo. Já na eminência de desistir, tomamos conhecimento de um trabalho realizado pela Universidade Federal de Goiás – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (UFG/PRODIRH), publicado, com o título “Os alunos de graduação da UFG: auto-avaliação do ambiente acadêmico – 2007”, nos “Cadernos do Programa de Gestão Estratégica (PGE)”. Segundo o próprio documento, os cadernos têm o objetivo de

[...] contribuir para uma melhor compreensão da vida institucional da Universidade Federal de Goiás, constitui(ndo)-se em um espaço público para socialização, debate e reflexão das questões que envolvem o processo de planejamento, avaliação e informação. (UFG/PRODIRH, 2007, p. 2)

E, de acordo com a apresentação do caderno de número 4, em questão, ele contempla aspectos didático-pedagógicos e de gestão das Unidades Acadêmicas e da Universidade, os quais permitem conhecer a opinião dos estudantes sobre o *ambiente acadêmico em que realizam a sua formação*. A publicação dos resultados almeja contribuir com a *aprendizagem institucional e com a consolidação de informações para tornar melhores as condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos*; fatores que podem promover práticas de gestão voltadas para o desenvolvimento institucional cuja perspectiva seja o desenvolvimento humano.

Com base nesta apresentação e na verificação das referências abordadas nas questões⁴ respondidas pelos alunos, concluímos se tratar de um trabalho que visa, sobretudo, captar o escopo qualitativo da instituição no cumprimento de suas funções. Desse modo, o questionário disponibilizado pela UFG/PRODIRH apresenta questões bastante relacionadas à temática que estamos estudando, além de mostrar uma relativa proximidade com as questões que aplicamos aos 21 alunos do Curso de Pedagogia da FE/UFG, sendo, portanto, adequadas aos nossos propósitos, no que tange à concepção deste artigo.

Antes, porém, de adentrarmos ao estudo do material, cabe-nos responder a seguinte pergunta: por que, a cada dia, no Brasil, se torna mais e mais importante refletir sobre temáticas envolvendo a função social e a qualidade da universidade?

No cenário nacional, há muitas décadas, várias vozes ecoam alardeando a crise da universidade pública. Atualmente, continuam intensas as denúncias, diversas delas veiculadas pela mídia,⁵ acerca dos graves problemas que, na visão de muitos, ela vem apresentando, dentre os quais se destacam o não cumprimento de sua função social e a sua baixa qualidade no atendimento aos alunos. Em meio a tanta discussão, a reflexão torna-se uma necessidade eminente: por que, de fato, a universidade pública tem sido tão questionada em termos de sua função social e de sua qualidade? O que há por trás dos discursos que a criticam pejorativamente? O que se entende por qualidade quando se trata da universidade?

Diversos autores têm apresentado teses a respeito das questões. Chauí (1999), por exemplo, indica que as críticas desfechadas contra a educação pública estão ligadas ao movimento de modernização e racionalização das atividades estatais, distribuídas em vários setores, dentre os quais aparece o setor dos serviços não-exclusivos do Estado. Nele se acham incluídas as utilidades públicas, a saúde, a cultura e a educação. No âmbito dessa última encontra-se a Universidade compreendida não como uma *instituição social*, mas como uma *organização social* prestadora de serviço, instalada no dito movimento de modernização, o qual tem como pressuposto ideológico básico *o mercado* que passa a tutelar

4. Questões que, de acordo com a apresentação do caderno 4, têm como referência o documento: "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" (Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{B4E0C6B4-314B-4F70-9671-E33A4BA67C42} Sinaes_da_concepção_à_regulamentação.pdf), o qual busca obter resultados que contribuem para compor o quadro avaliativo das universidades, a fim de traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

5. RICCI, Rudá. Estratégia educacional brasileira. Folha de São Paulo. São Paulo, 09 janeiro, 2008. (Tendências/Debates).

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. Entre quatro paredes: conhecimento dirigido à imediatez prática tolhe as universidades e deixa pesquisadores sem escolha. Folha de São Paulo. São Paulo, 27 maio, 2007. (+Sociedade).

ÚLTIMAS EDIÇÕES – Jornal Nacional. Números do ensino superior. 13.10.2004. Disponível em: <http://jornal-nacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA824801-3586,00.html>

ÚLTIMAS EDIÇÕES – Jornal Nacional. Ensino universitário: alunos chegam despreparados e repetem muitas disciplinas. 07.06.2004. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA783765-3586,00.html>

os direitos sociais (saúde, cultura e educação), quando inseridos naquele setor de serviços.

Desse modo, de acordo com Chauí (1999, p. 3), tal movimento

(...) encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Para os defensores dessa lógica, a ineficiência do setor público pode ser vencida por meio da privatização e pelo estabelecimento de mecanismos de controle de *qualidade*. No caso da educação pública, são indicados, por exemplo, os procedimentos de avaliação de origem externa,⁶ a fim de conformar as instituições educacionais ao modelo sócio-político-econômico vigente. Tais avaliações estão diretamente vinculadas, dentre outros, ao controle do trabalho realizado na educação superior; ao desenvolvimento dos currículos nacionais para os cursos de graduação e às políticas nacionais propostas como estratégias oficiais para não só adequar a educação ao projeto hegemônico, como também controlar a liberação de recursos destinados ao setor.⁷

Assim, os mecanismos de “controle de qualidade” passaram a envolver, por parte do sistema oficial, através das políticas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) e das ações deliberativas do Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 1996, estratégias de cunho centralizador – tutela pedagógica⁸ – e descentralizador – transferência de encargos financeiros e/ou de gestão do sis-

6. O Ministério da Educação (MEC), a partir de 1996 passou a criar mecanismos visando avaliar as Instituições de Ensino Superior: o provão (Exame Nacional de Cursos – ENC) aplicado aos estudantes de vários cursos de graduação, no período de 1996 a 2003 e o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), instituído em 2004, em vigor até a presente data que, embora apresente avanços em relação ao provão (pois além do desempenho dos estudantes, avalia também as instituições e os cursos a partir do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações e de vários outros aspectos) ainda mantém um caráter prescritivo e regulador (conferir no site: <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>). Conforme Rothen (s/d, p. 2) “[...] no início do governo Lula foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com o objetivo de elaborar uma nova sistemática de avaliação. A proposta da CEA tinha como pressuposto que a avaliação deveria ser marcadamente emancipatória/formativa. O processo de elaboração da lei 10.861/2004, que instituiu o SINAES, foi marcado por conflitos internos ao governo em relação ao papel que a avaliação deveria atender prioritariamente: a formação ou a regulação. Na redação final da citada lei, vigorou a visão que prioriza a finalidade de regulação”.

7. A vinculação de distribuição de recursos aos indicadores de desempenho aparece claramente expressa em muitos documentos oficiais, a exemplo do que consta no documento do INEP (2000, p.10.) e no site do MEC, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=547&Itemid=305>, links: Distribuição Orçamentária para as IFES / Coleta de dados das IFES para Alocação de Recursos Orçamentários.

8. A esse respeito Giroux (1997) aponta que as ingerências na educação propostas pelos governos e realizadas com base nas avaliações externas (hoje aplicadas em quase todos os países) mostram escassa confiança na habilidade dos docentes das instituições públicas para exercerem liderança intelectual e moral, a favor dos discentes. Assim, a maioria das recomendações, constantes nessas propostas, ignora o papel que as universidades desempenham na formação dos estudantes e sugerem reformas que não levam em conta a inteligência, o conhecimento e a experiência de seus professores sobre as questões relacionadas ao ensino e à educação em geral, bem como desconsideram o ponto de vista dos alunos.

tema educacional da esfera estatal para a esfera privada, a exemplo do atual programa do governo federal intitulado “Universidade para Todos” (PROUNI).⁹

Segundo Enguita (1994), o intuito de transferir a educação da esfera das políticas públicas para a esfera econômica (de mercado) ligada, sobretudo, ao setor privado, surge porque, na lógica do capital, o serviço educacional público não atua ele mesmo no mercado, como mercadoria sujeita ao contrato de compra e venda, ferindo, assim, uma das principais leis que regem o capitalismo. Pois, de acordo com os princípios desse modo de produção, fora do mercado não há competência (competição), nem eficiência, nem *qualidade*.

Este tipo de projeto reformista, centrado na privatização do capital e dos serviços públicos, vem ganhando força e sendo implantado, gradativamente, em diversas nações, inclusive no Brasil.¹⁰ Mas, por que isso vem ocorrendo?

De acordo com Antunes (1999), a partir da década de 1970, o sistema capitalista começou a dar sinais de crise, detectada por evidências bem marcantes, dentre as quais se destacam: a tendência decrescente na taxa de lucros e o esgotamento do padrão taylorista/fordista de acumulação produtiva.

Em resposta à crise, segundo o autor, inicia-se, internacionalmente, um processo de reorganização do capital e de seu sistema político-ideológico, cuja expressão mais visível pode ser encontrada nos chamados projetos neoliberais, os quais proliferam, em vários países, por meio da tão propalada *privatização do Estado*, da desmontagem do setor produtivo estatal, da reformulação do modelo de produção e de outros, o que vem provocando sérios impactos no mundo do trabalho.

A reação do capitalismo para tentar recompor, em novas bases, seu processo de exploração e acumulação de capital, está provocando, dentre outras tantas conseqüências, o desemprego estrutural ou crônico¹¹ que, segundo Mézáros (2002), corresponde à criação de um grupo bastante ampliado, cuja força de trabalho é considerada supérflua, muitas vezes mais grave do que pertencer ao exército industrial de reserva, instituído pela revolução tecnológica do período próximo passado que reduziu quase absolutamente a mão-de-obra desqualifi-

9. De acordo com Sguissardi (2006, p. 23), “[...] a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essa lei regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O programa, pretextando a “publicização” do privado, na forma como foi aprovado e está sendo implementado, fortalece as instituições privadas comerciais de ensino. Pode-se entendê-la como uma forma de aplicação lato sensu do espírito das PPPs no campo do ensino superior. Em troca da isenção de um conjunto de impostos pelas IES privadas (o programa é muito mais interessante para as instituições com fins lucrativos), aprovou-se a possibilidade de troca de cerca de 10% das vagas ou 8,5% da receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas, entre outros”.

10. No que concerne à educação superior, o país, mesmo contando, atualmente, com a participação de vários educadores de renome nas esferas máximas de poder (MEC / Inep / CNE), não tem conseguido avançar muito rumo ao desmonte desse projeto reformista consolidado no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, fato discutido por Sguissardi (2006) em artigo que trata da reforma universitária no Brasil entre 1995 e 2006.

11. Conforme mostra os dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) o número de desempregados no país, em janeiro de 2008, era de 2.803 mil pessoas, nas regiões metropolitanas e no Distrito Federal. O número fala por si só, apesar de ter havido um decréscimo na taxa de desemprego no período de janeiro 2007 a janeiro 2008, a cifra é alarmante. Consultar: http://www.dieese.org.br/ped/metropolitana/ped_metropolitana0108.pdf

cada e semiqualficada no mercado de trabalho, substituída pela microeletrônica em superação à eletromecânica.

É inegável que essa nova base de produção está gerando mudanças na organização do trabalho em geral (inclusive para o desenvolvido nas universidades que vêm transformados tanto os significados atribuídos à sua função social, quanto à sua qualidade) e, à medida que ela é gestada no âmbito do conjunto de regras e princípios do capital, termina por ampliar os processos de exclusão e discriminação, os quais, para Mancebo, Maués e Chaves (2006), vão além do desemprego estrutural, já que provocam outros efeitos, especificamente no campo do trabalho, quando a acumulação flexível e o Estado-mínimo assumem a dianteira. Dentre os efeitos mais marcantes as autoras destacam:

(1) a [...] desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado; (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida (p. 40).

No seio das universidades brasileiras, inclusive públicas, o achatamento salarial e a deterioração das condições do trabalho têm prejudicado sensivelmente o universo acadêmico, uma vez que ele é atingido pelas recentes posições assumidas pelo Estado e pelas decorrentes políticas implementadas para a educação superior,¹² haja vista que o docente passa a ser considerado como trabalhador de um sistema produtivo, imerso numa nova *organização do trabalho* e não em uma *instituição educativa*. No âmbito do conceito de *organização* o produto do trabalho docente é encarado como fundamental para a dinâmica do novo funcionamento social e produtivo. Nessa lógica, a universidade assume uma função de subserviência aos propósitos desse novo funcionamento. Assim, a sua qualidade passa a significar: adequação à nova configuração do Estado e submissão aos propósitos de rearticulação do sistema capitalista e aos ditames do mercado.

Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 40), a adesão à concepção organizacional, sobretudo no campo da educação, tem se revelado desastrosa, tanto para as universidades públicas brasileiras quanto para seus professores, uma vez que nelas já se pode perceber: a precarização e intensificação do trabalho docente, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho que provoca o aumento do sofrimento subjetivo, a neutralização da mobilização coletiva, bem como o aprofundamento do individualismo competitivo; a flexibilização do trabalho, por intermédio da qual são agendadas novas atribuições para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente está se tornando, cada vez mais, responsável por tarefas que se estendem para além

12. Ver ANDES (C adernos), n. 25, agosto, 2007.

da sala de aula e do desenvolvimento de sua pesquisa, tais como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até mesmo para o bom funcionamento da universidade.

Além disso, as autoras denunciam: a submissão dos projetos de trabalho desenvolvidos nessas universidades aos rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, os quais buscam medir a eficiência do professor, cuja produtividade é materializada em índices;¹³ a banalização do sistema de educação superior, pela implantação de um ensino universitário centrado na transmissão informativa do conhecimento acumulado nas disciplinas, nem sempre atualizado, e distante das pesquisas e da pós-graduação, que por seu turno, são pressionadas a enfatizarem a produção de conhecimentos economicamente úteis, ou seja, passíveis de serem comercializados.

Desse modo, a universidade vem deixando de ser uma *instituição social* para se configurar, cada vez mais, como uma *organização prestadora de serviço* e assim, à medida que se distancia de sua feição institucional, vê transformada a sua função na sociedade. É graças à existência de alguns poucos focos de resistência que a Universidade Pública Brasileira tem mantido ainda, em certos pontos, a sua configuração institucional. Cabe aqui lembrar os questionamentos de Sguissardi (s/d, p. 9) dirigidos às universidades públicas (federais, estaduais e municipais):

“[...] quantas destas passariam pelos ‘critérios’ e ‘indicadores’ do propalado modelo único, o *neo-humboldtiano*. Quantas destas possuem estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas, quantas possuem um corpo docente predominantemente em tempo integral e com qualificação acadêmico-científica necessária para desenvolvimento de pesquisa, quantas, enfim, implementam a associação ensino-pesquisa (e extensão) para além dos programas e cursos de pós-graduação *stricto senso*[?]”

Nesses termos, se torna interessante recorrermos a Chauí (2003, p. 6), a fim de estabelecermos claramente a diferenciação entre o que se pode esperar de uma universidade entendida como instituição ou, por outro lado, como organização.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma

13. Para Bosi (2007) o adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais (a exemplo das instituídas pelas linhas "Qualis/CAPES"), centradas na cultura da produtividade docente, a qual tem sido espartilhada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos: inserção na pós-graduação, número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela "bolsa produtividade em pesquisa" conseguida por méritos próprios.

administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

A perspectiva da organização aplicada à universidade pública busca transformá-la em um espaço operacional, obrigando-a a assumir uma função bem próxima do que Sguissardi (s/d) denomina de “neoprofissional”, cujas características se fundamentam na heteronomia e na competitividade,¹⁴ o que traz como conseqüência imediata sua submissão à lógica do mercado e do Estado, por meio da “[...] ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente” (SCHUGURENSKY, apud. SGUISSARDI, s/d, p. 14).

Mediante ao exposto, acerca do *status* que ocupam, atualmente, as universidades públicas brasileiras (se não todas, mas a maioria), podemos concluir que elas e os seus docentes têm sido alcançadas(os) pela pressão da onda operacional e forçadas(os), não raras vezes, a se distanciarem daquilo que é fundamental para o trabalho universitário, ou seja, de sua função formativa. Segundo Chauí (2003, p.12), a *formação* a ser efetivada na universidade indica,

[...] uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (...) a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito e, sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra (...) de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação

14. De acordo com o autor o sistema universitário no Brasil, hoje, é “[...] composto por universidades neoprofissionais (ou essencialmente de ensino), heterônomas (dependentes cada vez mais de agenda externa), competitivas (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional)” (SGUISSARDI, 2006, p. 23).

quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Da diferenciação estabelecida podemos extrair duas vertentes relativas aos fins da universidade – neoprofissional e formativa – que, situadas nas condições advindas do contexto político-ideológico nas quais ambas se confrontam, possibilitam esclarecer os conflitantes entendimentos acerca da *qualidade* do trabalho empreendido na universidade, no cumprimento de sua função social. Dessa feita, vê-se que *qualidade*, ou mesmo sua ausência, na Educação Superior vem significando no ideário geral, nos últimos tempos, o atendimento ou não às exigências da nova configuração do Estado, do mercado e do capital. Poucos são os que, atualmente, compreendem a *qualidade* na universidade pelo crivo de sua realização formativa, no sentido mais radical da construção do pensamento, quiçá até dentre os próprios discentes e docentes que compõem seus quadros.

Eis aí a importância de retomar a discussão sobre a função social da universidade, bem com sobre a qualidade relativa ao seu cumprimento. Optamos, em artigo anterior, como já foi dito, por abordar a perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia da FE/UFG acerca da questão. No presente trabalho, incluiremos, pelo menos parcialmente, a análise dos dados que foram obtidos por meio da aplicação de um questionário,¹⁵ respondido *on-line* pelos estudantes de graduação da UFG, por ocasião da matrícula, no início de 2007. O ponto de vista dos discentes torna-se fundamental já que são, ao mesmo tempo, porta-vozes da sociedade e sujeitos do processo educativo, sendo, portanto, capazes de aproximarem o sentido, construído subjetivamente, do seu significado, construído externamente.

Segundo consta no documento da UFG/PRODIRH (2007, p. 11),

O número total de alunos que tiveram acesso ao questionário *on-line* foi de 7.681. Desses, 44,8% foram os que efetivamente responderam; 50,4% mostraram-se indiferentes e 4,8% declararam abertamente não querer responder. As tabelas foram construídas considerando apenas os 44,8% que efetivamente responderam. Não tiveram acesso ao questionário os alunos que não fizeram matrícula *on-line*.¹⁶

A tabulação dos dados extraídos deste questionário pela UFG/PRODIRH revelou aspectos bastante relevantes no tocante à avaliação do ambiente aca-

15. O questionário, contendo 44 questões objetivas (com cinco alternativas: A, B, C, D e E), que foram extraídas e ou modificadas do questionário sócio econômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE / SINAES, 2004, constitui um dos instrumentos de Auto-Avaliação da UFG 2006-2009, podendo ser encontradas nos Cadernos do PGE n. 7 (Instrumentos de Avaliação Institucional da UFG, 2008). Disponível em: <http://www.prodirh.ufg.br/uploads/files/paginasemEaD.pdf>

16. Em 2007, o número de alunos matriculados em cursos regulares de graduação, na UFG, era de 14.257 (Fonte: UFG em Números – Dados de 2007. Disponível em: http://www.ufg.br/page.php?menu_id=115&pos=esq).

dêmico. Ao buscarmos o conteúdo dessas tabelas, percebemos que 43 delas referem-se aos diversos indicadores de qualidade da universidade (similares aos recomendados pelo documento SINAES, 2004) e que apenas uma (a de número 17) se remete à sua função (finalidade, missão, compromisso, como quer o mesmo documento). Assim, no seu conjunto, as 44 tabelas podem ser agrupadas e classificadas, na concepção deste artigo, em cinco modalidades, a saber:

- ❑ *trabalho docente*¹⁷ – avaliação realizada pelos alunos da UFG quanto ao ensino (planos: apresentação, estrutura, orientações; técnicas, estratégias, procedimentos de ensino; material indicado; recursos pedagógicos utilizados – audiovisuais e tecnológicos; instrumentos de avaliação da aprendizagem; domínio do conteúdo); desenvolvimento do programa e do currículo; envolvimento e atendimento aos discentes (disponibilidade, tipo de orientação e avaliação em relação às atividades de monitoria, de pesquisa e de extensão); nível de exigência;
- ❑ *desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional (inerente à universidade, às unidades e aos cursos)*¹⁸ – avaliação registrada pelos alunos da UFG quanto à realização e ao apoio para participar de eventos (congressos, jornadas, seminários etc.); tipo e promoção de atividades acadêmicas não-obrigatórias; extracurriculares; e de interação com a comunidade; uso da Biblioteca; conhecimento de informática;
- ❑ *desenvolvimento da Gestão*¹⁹ – avaliação registrada pelos alunos da UFG quanto à oferta de programas de iniciação científica e de extensão; aos procedimentos e critérios adotados para a avaliação da iniciação científica e da extensão; adequação do horário de funcionamento da Biblioteca; viabilização do acesso discente aos microcomputadores;
- ❑ *situação da infra-estrutura e recurso materiais*²⁰ – avaliação registrada pelos alunos da UFG quanto às condições físicas das salas de aula, dos laboratórios e ambientes de estudo; adequação do espaço físico ao número de estudantes; suficiência do material de consumo e de equipamentos; atualização dos equipamentos e do acervo da Biblioteca; suficiência de livros e adequação da instalações da Biblioteca para leitura e estudos;
- ❑ *função atribuída à universidade*²¹ – avaliação realizada pelos alunos da UFG quanto à principal contribuição do curso de graduação em relação ao seus fins: obtenção de diploma de nível superior; aquisição de cultura geral; aquisição de formação profissional; aquisição de formação teórica; melhores perspectivas de ganhos materiais.

17. Ver tabelas números: 1 a 14, 16, 19, 22 e 23 em: *Cadernos do Programa de Gestão Estratégica (PGE)*, n. 4, UFG / Goiânia, 2007. Disponível em: http://www.prodirh.ufg.br/uploads/files/cadernos_pge_04_grad2007_ufg.pdf

18. Ver tabelas números: 15, 18, 20, 21, 24, 25, 37 e 43 em: *Ibidem*.

19. Ver tabelas números: 26 a 29, 41 e 44 em: *Ibidem*.

20. Ver tabelas números: 30 a 36, 38 a 40 e 42 em: *Ibidem*.

21. Ver tabela número 17 em: *Ibidem*.

Por não termos condição de examinar, detalhadamente, as tabelas, uma a uma, no presente artigo, principalmente as 43 que concernem aos indicadores de qualidade, optamos por analisá-las em bloco,²² considerando as quatro primeiras modalidades descritas acima, a fim de, na medida do possível, relacioná-las aos aspectos levantados pelos alunos do curso de Pedagogia.

Os estudantes desse curso, conforme registrado no quadro A, ressaltaram a existência de nove diferentes funções desempenhadas pela universidade na sociedade e quatro aspectos que identificam sua qualidade. A apresentação dessa gama diversificada de funções (inclusive algumas divergentes entre si) pode ser explicada considerando que tem havido, de acordo com Santos (1999), uma explosão das funções atribuídas socialmente à universidade,²³ muitas vezes contraditórias, a partir das últimas duas décadas do século XX, quando o movimento da globalização toma corpo. Ocorrendo fenômeno similar em relação às categorias qualitativas que têm sido imputadas, historicamente, à universidade, tal como retrata Morosini (2001).²⁴

Considerando os sentidos construídos por estes alunos acerca da universidade, sobressaem algumas discrepâncias, também presentes no cenário educacional e social, como pode ser visto em Nunes e Carvalho (2007); Trindade (2000) e Oliveira (2006). Assim, enquanto alguns indicam como função da universidade a pesquisa e a produção de conhecimento, outros atribuem a ela a função de ensino e de transmissão de conhecimento. Além disso, há aqueles que enfatizam a sua função de promotora do desenvolvimento e formadora do pensamento crítico e cultural, de uma perspectiva antagônica àqueles que salientam a formação profissional como papel dessa instituição.

Em relação ao primeiro caso, a partir de meados dos anos de 1980 tem havido, em âmbito nacional, um movimento de flexibilização da *indissociabilidade* estabelecida, entre as três funções básicas colocadas tradicionalmente

22. Buscaremos, nestas 43 tabelas, verificar a incidência de maiores porcentagens comparando os índices registrados nas alternativas (A), (B), (C), (D) e (E), a fim de extrairmos a opinião da maioria sobre os diferentes aspectos avaliados.

23. Santos (1999, p. 188) assevera que as funções das universidades, desde sua origem até a década de 1960, permaneceram quase que inalteradas, revelando-se como: “transmissão da cultura; ensino de profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência”. A partir do final da década de 60, “os três fins principais da universidade passaram a ser: a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. O relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1987, mostrou que o entendimento de seus fins estava sendo ampliado: “[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social” (apud., SANTOS, 1999, p. 189).

24. A autora examina diferentes concepções de qualidade, presentes na realidade mundial e brasileira, identificando grandes conceitos e categoriais que agregam significados diversos, por meio da análise de periódicos publicados no país, desde 1968 (ano da reforma universitária), e de informações nacionais e internacionais sobre produções da área. Dentre os principais conceitos a autora destaca o de qualidade como sinônimo de: avaliação institucional estandarizada; empregabilidade; respeito às especificidades e equidade. No âmbito deles são indicadas as diversas categorias que lhes atribuem corpo, tais como: financiamento; credenciamento; gestão; requisitos acadêmicos; de competência; de serviço e organizacionais; dentre outras, inclusive contemplando aquelas advindas da Declaração de Bolonha: dimensões científica e tecnológica, intelectual, cultural e social.

para a universidade, qual sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão. A idéia, inclusive, foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) que prevê diversas modalidades de instituições de ensino superior. Mas, como já dissemos anteriormente, é no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, determinado pela lógica neoliberal, que países periféricos como o Brasil, tentando adequar seu sistema educacional a essa lógica, vem implementado políticas de supressão ao *modus* estruturante da universidade que tem como base a citada indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão. Nessa linha, o número de universidades públicas voltadas para pesquisa tem diminuído sensivelmente e, de acordo com o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2007, p. 17), está cada vez mais evidente que o governo atual (vale dizer, determinada ala do MEC)

[...] quer caminhar na direção de, sem lhes tirar o pomposo título, transformar, na prática, muitas das atuais universidades federais em instituições voltadas apenas ao ensino. Apela, para tanto, à inegável necessidade de democratizar o acesso e promover a inclusão das camadas desfavorecidas da população, mas promove um ensino “pobre para os pobres”, cuja ênfase recai na formação do cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego, instituída pelo capital.

Conforme Sguissardi (2006), no seio dessas universidades a força impeditiva da indissociabilidade tem se mostrado, marcadamente, no cotidiano da vida acadêmica em razão do agravamento das condições materiais objetivas de sua existência, as quais estão se deteriorando a cada dia. Na avaliação do autor

[...] constata-se que (no governo atual) não prevaleceram políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais em qualquer campo da administração pública, mas, sim, uma clara continuidade das políticas do *octênio* anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro-direita. Isto justificado pela busca da *governabilidade* [...] crise existe e são muito profundas as marcas de um sistema universitário, no Brasil, caracterizadamente *neoprofissional*, em que mais de 90% das instituições se identificam como instituições ou universidades apenas de *ensino*. É forte a tendência de que mesmo as universidades que desenvolvem traços nítidos do modelo humboldtiano ou de pesquisa, tendo em vista a penúria de verbas e os baixos salários, estejam se tornando universidades *heterônomas* [...]. (SGUISSARDI, 2006, pp. 12 e 19)

Imersos nesse contexto torna-se compreensível não ter aparecido nas respostas dos alunos a articulação entre a função de ensino e a de pesquisa relativas à universidade. Curioso também, notar a baixa incidência das indicações, mesmo desarticuladas, de ambas as funções (10% para a de pesquisa e 19% para a de ensino). Esses baixos índices de reconhecimento de funções fundamentais para a existência da vida universitária, aliados às altas taxas percentuais, assinaladas nas diferentes modalidades indicadas para a formação profissional (da ordem de 76% se somadas as três abordagens de aparição) revelam, nas construções dos alunos, uma forte influência das idéias provenientes daqueles setores

que defendem a sua função utilitarista, muito em voga neste mundo neoliberal, globalizado.

Influência que se mostra também na dicotomia entre essa mesma função de formar profissionais (62%)²⁵ e a de desenvolver e formar o pensamento crítico e cultural (14%). O problema, neste ponto, se manifesta quando essa última perspectiva recebe, dentre os participantes do curso de Pedagogia, bem menos indicações que a primeira, perfazendo uma diferença bastante expressiva de três para treze, em termos absolutos.

A disparidade ainda continua grande quando acrescentarmos ao número menor as outras três indicações dos alunos ocorridas para a função da universidade como formação profissional de maneira integrada à formação geral (neste caso, a diferença passa a ser de seis indicações vinculadas a uma perspectiva mais ampliada, para treze ligadas a uma visão mais restrita acerca do papel social da Universidade).²⁶

A situação, neste aspecto, se agrava quando verificamos na tabela 17, relativa ao questionário *on-line*, respondido por 3.444 alunos de todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (44.8% dos 7.681 que tiveram acesso ao documento). Nela estão registradas as opiniões destes estudantes acerca da principal contribuição do curso de graduação, cujas alternativas, contemplam, pela ordem: (A) a obtenção de diploma de nível superior; (B) a aquisição de cultura geral; (C) a aquisição de formação profissional; (D) a aquisição de formação teórica e (E) melhores perspectivas de ganhos materiais, as quais, em suma, correspondem, a nosso ver, aos diversos significados atribuídos à função social da universidade (que se revestem nos sentidos impressos pelos alunos quando eles optam por uma dessas alternativas ao responderem o questionário).

Levando em conta os significados que cada uma das alternativas acima recebem, atualmente, tanto no contexto geral, quanto educacional, os quais vêm sendo construídos ao longo do tempo, constituindo o conteúdo da cons-

25. Consideramos aqui as porcentagens atribuídas à formação profissional para o mercado (24%) e a formação profissional para contribuir com o desenvolvimento e com o aperfeiçoamento do modelo atual de sociedade (38%). Excluímos o grupo que integra formação profissional à formação geral porque reputamos a ele uma percepção mais ampla acerca do papel da universidade em comparação às outras duas abordagens, tal como explicitaremos na nota seguinte.

26. Aproximamos aqui os percentuais dos alunos que indicaram como função da universidade o desenvolvimento e a formação do pensamento crítico e cultural e a formação profissional de maneira integrada à formação geral, por compreendermos esta última concepção como uma tentativa para superar a cisão entre as esferas da cultura e da ciência, de um lado, e, de outro, as dos conhecimentos e dos métodos aplicados ao campo do trabalho profissional. Atualmente a defesa dessa cisão tem ganhado força nas propostas de formação, chamadas por muitos de qualificação, que visam a instrumentalização dos profissionais de diferentes áreas, para assunção de postos de trabalho que exigem saberes cada vez mais especializados. Em contra partida, existem posições que defendem propostas de formação que integram formação especializada à geral, ao considerar que cabe à universidade o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais e que estas constituem as bases fundamentais do pensamento crítico em qualquer campo do conhecimento e da vida humana. Assim, julgamos haver, neste ponto, uma semelhança entre ambas. É pertinente salientar que não estamos defendendo nenhum modelo de formação universitária (geral, especializada ou a conjugação de ambas) e nem temos a intenção, no presente artigo, de discutir acerca de funções e de propostas “mais adequadas” para essa instituição na atualidade. Este é um tema que carece de outro estudo. Nossa intenção se restringe, tão somente, a refletir sobre os sentidos que os alunos estão construindo a respeito da temática proposta, ante o perigo eminente de a universidade sucumbir ao fetichismo do mercado e do seu correlato sistema produtivo.

ciência social que, neste caso, pode ser identificado, bem próximo àquelas concepções citadas nas notas de rodapé de números 23 e 24, analisamos a tabela da seguinte forma: consideramos serem bastante similares as alternativas (A), (C) e (E), assim como análogas as alternativas (B) e (D).

No primeiro caso, a similaridade se revela quando a obtenção de diploma de nível superior; bem como a aquisição de formação profissional e as melhores perspectivas de ganhos materiais são compreendidas no âmbito do conceito da “empregabilidade” que tem se fortalecido desde os anos de 1980, com a ajuda do sistema de educação superior, do qual se espera um auxílio para a regeneração e o desenvolvimento da economia nacional. De acordo com Morosini (2006 p.92), empregabilidade

É a capacidade de os profissionais manterem-se empregados ou de encontrar novo emprego quando demitidos. Minarelli (1995) entende empregabilidade como a condição de ser empregável, isto é, de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho. Considerando o campo do ensino superior é “a probabilidade do graduado apresentar atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento efetivo de sua organização” (Harvey, 1999, p.11). Empregadores desejam atributos interativos e pessoais, ou seja: comunicar-se com uma ampla gama de pessoas, internas e externas à organização, relacionar-se com elas e sentir-se confortável; trabalhar efetivamente em equipe e ser capaz de reajustar seu papel de um projeto a outro. Atributos pessoais são importantes para permitir ao graduado estar dentro da cultura de trabalho, do emprego, desenvolver idéias, tomar iniciativas e responsabilidades e ajudar a política organizacional para a mudança.

Desse modo, considerando os atributos tão diversos e flexíveis apresentados acima, os diplomas universitários adquirem posição tão importante, para ingressar e se manter no emprego, quanto a própria formação profissional para assunção de determinados postos de trabalho que exigem conhecimentos específicos, em ambos os casos, como vimos no conceito de empregabilidade, abrem-se melhores perspectivas de ganhos materiais.

Com base nestas referências, ao nos debruçarmos sobre a tabela 17, verificamos que dos 3.329 alunos os quais responderam a questão (excluídos os 115 – 3% – que deixaram de respondê-la): 2.173 (63%) assinalaram uma das alternativas (A), (C) ou (E), ao passo que 1.156 (34%) assinalaram a alternativa (B) ou (D). Estes resultados mostram que a maior parte desses alunos estão mais propensos, em termos de sua construção de sentido acerca do seu curso de graduação e, conseqüentemente da universidade, a atribuir-lhes uma função utilitarista, relativa à empregabilidade. E que uma menor parte parece reconhecer nele(a) uma função mais ampla, de formação teórica ou cultural. Resultado que, como vimos, também se revelou no levantamento realizado com os alunos do curso de Pedagogia.

De acordo com Dias Sobrinho (2005), o fenômeno da globalização é complexo e plurirreferencial, aceitando distintas visões de educação e de sociedade. Por essa razão torna-se possível, no contexto atual, a convivência de idéias tão divergentes acerca do papel da universidade. Assim, segundo o autor “(...) embora não de modo absolutamente consensual, predominam hoje os julgamentos de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado” (p. 2), mas também são aceitas as idéias de que cabe à universidade elaborar uma compreensão mais crítica e teoricamente fundamentada relativamente às finalidades e transformações sócio-históricas e culturais da sociedade.

Mediante visões tão antagônicas adverte o autor:

Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como conseqüência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 2)

A característica mais preocupante, revelada nos sentidos expostos pelos alunos (nas duas modalidades de levantamento: questionário aberto, para alunos do curso de Pedagogia e questionário *on-line* para alunos de todos os cursos da UFG), indicados anteriormente, situa-se no fato de que a maioria corrobora com a forte corrente de pensamento, hoje dominante, que defende uma universidade voltada para as funções mais valorizadas pela sociedade capitalista, expressas no mundo do mercado de trabalho, haja vista que essa posição põe em risco a sobrevivência daquilo que, conforme denuncia Dias Sobrinho (2005, p. 4), é mais caro à universidade: a sua tradicional vocação para a construção do conhecimento e para a formação como bens públicos.

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 4)

Uma vertente não menos inquietante dirige-se à concepção exposta pelos alunos da Pedagogia de que cabe à universidade promover a inserção dos indivíduos na sociedade, a equidade social e o respeito ao próximo (função citada por

52% dos participantes do referido curso), além da ascensão social (função indicada por apenas 5% dos alunos do mesmo curso). Seria a universidade capaz de assumir todas estas funções? E ainda mais, desenvolver a afetividade nos alunos, como quer um dos alunos?

De acordo com Oliveira (2006, p. 9), se por um lado a explosão das incumbências que recaem sobre os ombros da universidade, atualmente, provocou uma maior interação entre ela e os mais variados organismos que compõem a sociedade, gerando uma maior possibilidade de intervenção direta nos problemas sociais, científicos, econômicos e culturais, por outro, provocou, dentre outros fenômenos, a atribuição às instituições universitárias de funções que vão além de suas condições e capacidades de ingerência: a exemplo das reiteradas cobranças, provenientes de certos setores sociais, que pressionam as universidades a apontarem soluções para uma ampla gama de problemas sociais vicejantes no país.

Ora, se a própria sociedade tem se mostrado impotente para solucionar problemas da natureza dos indicados pelos alunos do curso de Pedagogia (revelados em seus opostos: inserção / exclusão; equidade social / desigualdade social; ascensão / descensão social; respeito ao próximo / relações viciadas, avessas à ética entre os indivíduos), criados no âmbito do sistema de produção vigente, como esperar que a universidade, parte integrante dessa sociedade, assumam sozinha tal responsabilidade?

Além disso, se é possível ainda, defender a utopia de que a universidade pode contribuir, mesmo que parcialmente, com a transformação do *status* social em vigor, caberia à universidade trabalhar para o aperfeiçoamento desse sistema, por intermédio da inserção dos sujeitos na sociedade onde reinam as leis do capital? Ou, pelo contrário, ela deveria auxiliar no combate ao sistema que oprime, exclui, vicia e empobrece, pelo desenvolvimento e pela formação do pensamento crítico (porque teorizado) e cultural? (função indicada por uma menor porcentagem de alunos, tanto do curso de Pedagogia – 14% / quadro A – quanto dos demais cursos da Universidade Federal de Goiás – 34% / tabela 17).

Na opinião de Weber (1992, p. 64), com base em (Touraine, 1972),

[...] a adoção generalizada de postura imediatista, que demanda resposta pronta aos inúmeros problemas sociais da atualidade, além de reduzir as relações da instância universitária com a sociedade a uma relação estímulo-resposta, tem restringido a sua área de atuação à difusão de conhecimentos e à formação de profissionais. Deixa-se, desse modo, de destacar e avaliar a realização dos outros objetivos que também lhe são inerentes e cujo resultado, em determinadas sociedades, nem sempre é visível a curto prazo, às vezes sequer localizável, de forma clara. Trata-se dos objetivos propulsores da própria atividade universitária, cujo traço principal constitui a crítica ao que se conhece e à própria realidade, em suas diferentes dimensões [...].

Conforme registrado no quadro B, os estudantes do curso de Pedagogia apontaram como indicadores de qualidade: ser necessário à universidade possuir boa estrutura física e recursos materiais e pedagógicos adequados; além disso, apresentaram como imprescindíveis outros aspectos que se referem ao trabalho dos professores (incentivar o aluno a estudar, a aprender e a pesquisar; atender e respeitar as necessidades dos alunos; dominar o conteúdo de ensino e as metodologias para sua transmissão; saber avaliar; dentre outros) e às características dos docentes (ser empenhados; dedicados; responsáveis; comprometidos; atualizados; flexíveis; exigentes; assíduos etc.).

Ao analisarmos as respostas emitidas pelos 21 alunos do curso de Pedagogia, tentado captar as relações que eles estabeleceram entre função desempenhada pela universidade e qualidade, percebemos que alguns indicaram a existência de duas situações problemáticas. A primeira é que a instituição perde qualidade quando deixa de cumprir determinados papéis que eles julgam importantes. Os trechos retirados dos questionários de números 12 e 19, respectivamente, são exemplares: “[...] ainda sonho com o momento em que a universidade será espaço de busca do saber [...]”. “Entendo que a universidade pode contribuir muito com a sociedade [...], no entanto, as classes populares têm ficado a margem dela”.

A segunda é que há deficiências qualitativas no trabalho realizado na instituição, com vistas ao cumprimento de suas funções: “[...] a universidade atual apenas forma indivíduos para o mercado de trabalho. E essa formação nem sempre é boa” (questionário de número 13); “[...] a função que [a universidade] está desempenhando atualmente se resume apenas em formar com baixa qualidade [...] não permite que os estudantes tenham contato com a prática do curso escolhido” (questionário de número 16).

Observamos também que outros alunos responderam as questões na perspectiva futura ou do devir, tal como ilustra os trechos a seguir: “A universidade deverá instigar isso no aluno: melhor atender a sociedade como bons profissionais [...]” (questionário de número 15). “[...] um ser humano consciente de si e dos outros, do mundo que está a sua volta [...] seria o que a universidade deveria formar [...]” (questionário de número 10). Estas nos levam a supor que tais alunos, ao apresentarem as suas expectativas em relação às funções que a universidade ainda não vem desempenhando estão, de fato, questionando a sua qualidade, indicando que a instituição tem falhas em determinados pontos.

Ainda quanto à questão qualitativa na universidade, registrada na tabela B, apesar da alta porcentagem de indicação para os aspectos que concernem à condição de sua estrutura física e à posse de recursos materiais e pedagógicos adequados (67%), somente dois dos participantes do curso de Pedagogia fazem críticas e cobrança a este respeito (a despeito das precárias condições da universidade pública brasileira, as quais já nos referimos anteriormente):²⁷ um deles

27. Uma amostra atual dessas condições pode ser encontrada em um dos jornais de maior circulação do país: FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial – Expansão às pressas: falta estrutura para sustentar a ampliação de vagas em faculdades federais... São Paulo, 17 de julho de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1707200701.htm>

reivindica “[...] melhor estrutura física e materiais mais adequados” (questionário de número 15) enquanto o outro afirma que “[...] a estrutura [...] é abandonada [...]” (questionário de número 1).

O incentivo ao estudo, o respeito e o atendimento às suas necessidades, foram outros aspectos valorizados pelos alunos do mesmo curso, em razão de seus índices de aparecimento (nove e sete respectivamente). Contudo, a categoria qualitativa que mais chama atenção nos dados coletados junto a estes alunos diz respeito aos “bons” professores, que recebeu nada menos do que 18 indicações, o que corresponde a 86% do total de participantes. Esse altíssimo percentual (ver quadro B) indica que 18 alunos do curso de Pedagogia atribuem a responsabilidade pela qualidade da universidade, quase que exclusivamente, aos professores. Se considerarmos que o incentivo ao estudo e até, em certa medida, o respeito e o atendimento às necessidades do aluno são também tarefas tradicionalmente imputadas aos professores, chegamos ao resultado de que três dos quatro aspectos indicados com importantes para que a universidade seja de qualidade reputam-se aos docentes.

Considerando que os 21 alunos do curso de Pedagogia apontaram muitos indicadores de qualidade e que somente alguns levantaram problemas relativos a eles, perguntamos: como os alunos dos demais cursos da UFG avaliaram estes (e outros) indicadores qualitativos no questionário *on-line*?

Quanto à estrutura física, de acordo com os percentuais registrados nas tabelas 30 a 33 e 42, as situações mais complicadas aparecem nas salas de aula, nos laboratórios e nos ambientes de estudo utilizados pelos cursos, já que as instalações da biblioteca e do espaço pedagógico para realização das aulas práticas foram consideradas adequadas pela maioria.

Quanto aos recursos materiais e pedagógicos os problemas revelam-se no número insuficiente de exemplares dos livros mais usados, disponíveis na biblioteca (tabela 39) e na desatualização dos equipamentos de laboratório (tabela 36). A maioria avaliou como medianamente atualizado o acervo de livros e de periódicos da biblioteca (tabelas 38 e 40). E os equipamentos e os materiais de consumo foram considerados, pela maioria, até certo ponto, suficientes para maior parte das aulas práticas (tabelas 34 e 35).

Quanto ao trabalho docente parece não haver complicações com os planos de ensino (tabelas 01 a 03). Em relação às “técnicas de ensino” (tabela 04) há uma prevalência percentual assinalada para as “aulas expositivas, com a participação dos estudantes”, sobre todas as outras, o que pode ser considerado como uma avaliação positiva por parte dos estudantes, já que esta modalidade de ensino é, segundo diversos autores,²⁸ pedagogicamente, mais adequada do que, por exemplo, a “preleção” (modalidade denominada “tradicional” em que o professor fala, o aluno ouve e anota).²⁹ Assim é que, a maioria dos estudantes avalia os procedimentos de ensino adotados pelos professores como adequados (tabela 6).

28. Lopes (1991); Candau (1984); Freire e Faundez (1985); dentre outros.

29. Ver Mizukami (2001); Lopes (1991); dentre outros.

Em razão desta boa avaliação, percebemos uma relativa coerência com os dados apresentados nas tabelas 7, 8, 9, 11, 12 e 37 respectivamente. Os alunos apontam, predominantemente: que utilizam bastante a biblioteca;³⁰ os livros textos e/ou manuais como tipo de material mais usado, por indicação dos professores, durante o curso (apesar de terem sido registradas também altas porcentagem, em alguns cursos, para apostilas, resumos, cópias de trechos ou capítulos de livros); o uso, pelo professor, de recursos audiovisuais e de tecnologia educacional como restrito, mas adequado; a disponibilidade da maioria dos professores para realizar atendimento extraclasse e o domínio do conteúdo a ser ministrado, pela a maior parte deles.

Entretanto, aparece, na tabela 5, uma contradição a esses indicadores de qualidade citados acima e avaliados positivamente: quanto a se os professores solicitam atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem, a opinião dos alunos se mostra bastante dividida. A postura docente que não investe na formação da autonomia intelectual dos discentes pode, segundo Gómez (1998), comprometer a qualidade da vida acadêmica. Na tabela 16, pode ser vista outra contradição dessa mesma natureza, envolvendo posturas no âmbito do processo de ensino e da aprendizagem: nela também as opiniões dos alunos se dividem quanto a se o curso (vale dizer os professores) deveria exigir (A) muito mais e (B) um pouco mais ou (C) se exige na medida certa, o que revela uma possível falha quanto ao investimento no protagonismo discente.

Ainda em termos do comprometimento da construção da autonomia e do protagonismo discentes, merecem especial atenção:

- a. as tabelas 13 (letra E), 18, 19, 24 (letras A e D) e 25 (letras A e D) que mostram baixos índices de participação em atividades de monitoria, iniciação científica, projetos de pesquisa e extensão. É importante, futuramente, buscar perceber o motivo dessa não-participação,³¹ já que os dados das tabelas 26 e 27 parecem indicar que boa parte dos alunos considera que os cursos (ou a instituição) oferecem programas dessa natureza, além de outros como os que constam nas tabelas 15, 20 e 21: eventos (congressos, jornadas, seminários) e atividades extracurriculares (atividades culturais: palestras, conferências; atividades artísticas e desportivas; estudos de língua estrangeira). Em relação a estas últimas, a participação se dá, majoritariamente, nas atividades culturais. Sobre os primeiros, predomina a opinião de que o curso apóia a participação dos alunos, mas apenas com a dispensa de presença às aulas;
- b. e as tabelas 43 e 44, as quais revelam, respectivamente, que apesar de a maioria dos estudantes ter um considerável conhecimento de infor-

30. Ver altos índices na tabela 37 para as letras (C), (D) e (E). Cabe ressaltar que, na tabela 41, a maior parte dos alunos avaliou o horário de funcionamento da biblioteca como adequado.

31. A letra (E) da tabela 19 toca nessa questão, mas além de se referir somente ao envolvimento com projetos de pesquisa, não diferencia motivos de raízes completamente diferentes para não-participação, ou seja: a não-participação por falta de interesse é bastante diferente da não-participação por falta oportunidade. Esta última merece ser mais bem explicitada em razão de seus desdobramentos no campo da gestão e das políticas educacionais.

mática (avaliados por eles como muito bom, bom e razoável), a maior parte deles considera limitado o acesso discente aos microcomputadores, para atender as necessidades do curso, fato que, no atual contexto, dificulta o desenvolvimento da autonomia discente.

As porcentagens expostas nas tabelas 22 e 23 revelam que, a maioria dos alunos, entende que o curso (disciplinas) estabelece relação entre os conhecimentos das áreas com os aspectos sociais, políticos, culturais e cotidianos da sociedade brasileira. Contudo, as opiniões se dividem quando se trata de avaliar se o curso (e mesmo as disciplinas) oferece oportunidade de conhecer, vivenciar e atuar em programas e em ações comunitárias (tabelas 24 e 25). Cabe mencionar aqui que os dados denotam haver certo descompasso entre os elementos teóricos e práticos adotados colocados à disposição dos discentes.

A indicação, na tabela 10, de que a grande maioria dos docentes utiliza como instrumento de avaliação, predominantemente, as “provas escritas discursivas” deve ser analisada com cautela, em razão de que a avaliação se mostra como um aspecto bastante complexo,³² não sendo, portanto, passível de ser apreendido somente por meio de uma questão objetiva, inserida no questionário *on-line*.

Em relação ao desenvolvimento da Gestão e do Projeto Pedagógico Institucional, o questionário elaborado pela PRODIRH ainda traz alguns indicadores de qualidade importantes, tais como os dados que mostram a opinião dos alunos acerca dos procedimentos e critérios adotados para avaliação dos programas de monitoria, extensão e iniciação científica (tabelas 14, 28 e 29). Os dados apontam para necessidade de realizar uma revisão nos procedimentos, haja vista que, majoritariamente, os alunos registraram a inexistência da avaliação de tais programas.

Não resta dúvida de que todas essas questões colocadas no questionário *on-line* pela UFG/PRODIRH, bem como o conjunto de aspectos indicados pelos 21 alunos do curso de Pedagogia, constituem-se como elementos indispensáveis para a construção do panorama qualitativo da UFG no cumprimento de sua função social que, como vimos, não parece, na perspectiva dos alunos, tão caótico. Mas, de acordo com Dias Sobrinho (2003), embora a avaliação (ou auto-avaliação) da universidade centrada nos seus elementos internos (recursos materiais; estrutura física, bom desempenho no trabalho docente, adequado desenvolvimento do projeto pedagógico institucional e da gestão) seja necessária, ela, absolutamente, não é suficiente para compreensão dos problemas que uma instituição enfrenta na sua totalidade. Segundo o autor, para compreender e fortalecer a universidade, como uma instituição educativa, não basta proceder à análise de aspectos isolados, ou seja, é necessário avaliar os seus compromissos institucionais, explicitando qual é, de fato, a função que ela desempenha no seio da sociedade.

32. Ver Chaves (2003); Hoffmann (2000); dentre outros.

É preciso avaliar, no fundo, os significados dos compromissos institucionais e do cumprimento da responsabilidade social. Por exemplo, não basta quantificar os resultados das práticas de pesquisa. A avaliação deveria produzir, além disso, um questionamento radical sobre o valor e os sentidos sociais da ciência que ela produz, seleciona e transmite, tendo em vista fundamentalmente o que isso significa para o próprio avanço dos conhecimentos, artes e técnicas, e principalmente para a formação dos estudantes e para a sociedade com cuja construção a instituição está comprometida. Se as funções da instituição educativa têm seu foco central na formação, entendida aqui em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática, conjuntamente com o desenvolvimento da ciência, o enfrentamento crítico e proativo desta questão deve ser feito por processos de avaliação global. Evidentemente, essa avaliação não é simples, em virtude de que a educação superior e suas instituições, principalmente quando referidas ao social e público, oferecem grande complexidade e enormes incertezas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 118).

Portanto, podemos concluir, com base neste autor, que a qualidade na universidade não pode ser compreendida e analisada somente a partir dos seus indicadores internos. É preciso, para mais adiante das condições internas: estrutura física; recursos materiais; pedagógicos e humanos (no que tange aos professores), tentar perceber como estas se relacionam com as determinações externas (as quais não foram contempladas nem nas questões *on-line*, nem nas respostas emitidas pelo grupo de alunos da Pedagogia), provenientes dos níveis mais amplos de abrangência, tais como: a reforma de Estado em curso; os programas de governo; as políticas públicas para a educação e para o ensino superior; os impactos desses programas e dessas políticas na universidade; a criação de leis e normas que regulam o setor; a política econômica adotada no país e sua relação com o financiamento e recursos destinados às universidades públicas; as políticas salariais para o funcionalismo público e as leis trabalhistas, que afetam sobremaneira os trabalhadores da educação em todos os níveis; dentre outros. Além disso, é indispensável ter clareza sobre o tipo de função social que a universidade vem, realmente, assumindo e sobre a própria qualidade no desempenho dessa função.

Ante ao exposto, atentamos para a importância de dar voz aos sentidos produzidos pelos alunos, visto que tais sentidos, de certo modo, podem ser encarados como aportes para uma avaliação do trabalho que vem sendo realizado na instituição a qual pertencem, já que revelam tanto os aspectos formativos de boa qualidade, quanto aqueles percebidos como frágeis (pelo menos em termos da reflexão, da crítica e da produção de conceitos), os quais precisam ser melhorados.

Apontando nessa direção, e percebendo que o conceito de qualidade e a visão sobre o papel social da universidade necessitam se remetidos, de modo intrínseco, ao modelo de sociedade que buscamos alcançar, cabe ainda indagar: sendo os participantes, estudantes de todos os cursos de graduação, de uma universidade pública (nossos alunos), qual tem sido, de fato, a função social

desempenhada pela UFG? Estamos conseguindo resgatar aquela função formativa, descrita no início deste artigo, com base em Chauí (2003)? Ou seja, estamos trabalhando com a interrogação, a reflexão e a crítica, de modo a tornarmos (a nós mesmos e aos alunos), capazes de elevar ao plano do conceito aquilo que foi experimentado como questão, pergunta, problema ou dificuldade? Em que medida nosso trabalho formativo interferiu na construção dos sentidos aqui expressos pelos alunos acerca da função social e da qualidade na universidade?

Certamente, todas estas questões ajudarão a compor um quadro de referências para próximos estudos, cujas reflexões necessitam incluir o alerta Dias Sobrinho (2005, p. 10):

Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana. Tudo isso desafia a todos que somos responsáveis pela educação superior, [...] não como um já-dado, mas como tarefa projetada ao futuro, ao menos para pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES - SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília: *Cadernos ANDES*, n. 25, agosto, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, Campinas, setembro / dezembro, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=en&nrm=iso

CANDAU, Vera Maria. A didática e a relação forma / conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, maio, 1999, p. 3, c. 5.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, set. / dez. 2003, n. 24, pp. 5 - 15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000300002&script=sci_arttext&lng=pt

CHAVES, Sandramara Matias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. São Paulo: Universidade de São Paulo / Tese Doutorado em Educação, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, Rio de Janeiro jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014

_____. Avaliação da educação superior – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Seminário Universidade: por que e como reformar? A universidade na encruzilhada. Brasília: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) / Comissão de Educação do Senado Federal / Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial – Expansão às pressas: falta estrutura para sustentar a ampliação de vagas em faculdades federais... São Paulo, 17 de julho de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1707200701.htm>

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. Entre quatro paredes: conhecimento dirigido à imediatez prática tolhe as universidades e deixa pesquisadores sem escolha. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 maio, 2007. (+Sociedade).

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROUX, Henri A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1997.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. A função do professor no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno e GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP) – Censo da Educação Superior. Resultados e Tendências da Educação Superior Brasil / Brasília: INEP, Agosto, 2000, p.10. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/brasil.pdf>

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOPES, Antônia O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos de A. *Técnicas de ensino: por que não?* São Paulo: Papirus, 1991.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses e CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/7610/5424>

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora da UNICAMP, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Distribuição de Recursos: período 2004 - 2005 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=547&Itemid=305> .

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.5, n.9, p.89-102, 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista9/ensaio5.pdf>

NUNES, Edson e CARVALHO, Márcia Marques de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologias*, n.17, Porto Alegre, janeiro/junho, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151745222007000100008&script=sci_arttext&lng=pt

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. *Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RICCI, Rudá. Estratégia educacional brasileira. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 09 janeiro, 2008. (Tendências/Debates).

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. Anped, s/n. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. UNIMEP / GT: Política de Educação Superior, n.11, (s/d). Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>

_____. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, Campinas, outubro, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000300018&script=sci_arttext&lng=pt#tx18

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, v.14, n.40, São Paulo, setembro/dezembro. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142000000300013&script=sci_arttext&lng=en

WEBER, Silke. A universidade e a qualidade da educação pública. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/795/714>

ÚLTIMAS EDIÇÕES – Jornal Nacional. Números do ensino superior. 13.10.2004. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA824801-3586,00.html>

ÚLTIMAS EDIÇÕES – Jornal Nacional. Ensino universitário: alunos chegam despreparados e repetem muitas disciplinas. 07.06.2004. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA783765-3586,00.html>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS / Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. Os alunos de graduação da UFG: auto-avaliação do ambiente acadêmico – 2007. *Cadernos do Programa de Gestão Estratégica (PGE)*, n. 4, Goiânia, 2007. Disponível em: http://www.prodirh.ufg.br/uploads/files/cadernos_pge_04_grad2007_ufg.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS / Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. Instrumentos de Avaliação Institucional da UFG. Cadernos do PGE n. 7, Goiânia, 2008. pp. 30-40. Disponível em: <http://www.prodirh.ufg.br/uploads/files/paginasemEaD.pdf>

A Escola de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Federal de Goiás sob diferentes metodologias avaliativas

Rosângela Nunes Almeida de Castro, Cacilda de J. Ribeiro,
Regina Beatriz Bevilacqua Vieira e José Carlos Seraphin

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados das diferentes metodologias de avaliação, dos Cursos da Escola de Engenharia Elétrica e de Computação (EEEC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esta experiência teve como referência o modelo de avaliação institucional da UFG que tem como pressuposto o planejamento estratégico, o exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE), que é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e a auto-avaliação. A metodologia de auto-avaliação proposta pela UFG, com ênfase na abordagem qualitativa, da qual a Escola de Engenharia Elétrica foi submetida, gerou informações que permitiram ações para a melhoria do curso, por exemplo, a mudança da matriz curricular em 2005. Outra auto-avaliação foi feita em 2007, quando a Escola de Engenharia Elétrica e de Computação respondeu ao questionário de auto-avaliação 2006/2007, que é baseado no modelo de avaliação proposto pelo SINAES. Portanto, os resultados das diferentes metodologias avaliativas permitiram o auto-conhecimento que proporcionaram melhorias na qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Avaliação, Planejamento, Grupos de enfoque, ENADE, SINAES.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a UFG vem desenvolvendo ações de planejamento e auto-avaliação. Em abril de 2000, a UFG, aprovou um projeto de Avaliação Institucional com uma abordagem predominantemente qualitativa e se propôs a realizar uma avaliação conjunta do Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, tomando-se como base o planejamento estratégico elaborado em cada Unidade Acadêmica da Instituição. Além deste caráter global, neste modelo, a avaliação é participativa com docentes, estudantes, técnico-administrativos e comunidade externa (UFG, 2000). Em 2002 após um seminário de Planejamento onde foram apresentados os resultados da avaliação institucional do período 1998-2001 (UFG, 2002), originou-se o Programa de Gestão Estratégica (PGE), que articula

1. Artigo apresentado no XXXVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), em setembro de 2008.

planejamento, avaliação e informação. O planejamento estratégico das Unidades Acadêmicas estrutura-se nos seguintes itens: missão; valores; cenários/variáveis de impacto; análise do ambiente interno (forças e debilidades); análise do ambiente externo (oportunidades e ameaças); problemas estratégicos; causas; indicadores; soluções estratégicas; metas e responsabilidades.

A auto-avaliação das Unidades Acadêmicas envolve professores, técnico-administrativos, estudantes, sendo coordenada pelos gestores: Diretor, Coordenadores dos Cursos de Graduação e Coordenador de Pós-Graduação. As Unidades Acadêmicas respondem a um questionário único para toda a Universidade, além de realizar Grupos Focais em que se avaliam, a partir de um roteiro preestabelecido, as atividades desenvolvidas pela Unidade. Cada categoria que integra a Unidade Acadêmica (docentes, técnico-administrativos e estudantes) forma um grupo focal com roteiro semi-estruturado específico. A avaliação dos estudantes de graduação é feita pela aplicação de questionário contendo questões relacionadas a aspectos didático-pedagógicos e de gestão da Unidade Acadêmica. Os questionários respondidos pelos estudantes são encaminhados à Diretoria da Unidade, que os considera no processo de planejamento e avaliação.

A avaliação externa é realizada por um Comitê avaliador externo composto por ex-alunos, usuários internos e externos dos serviços da Unidade, representantes de entidades de classe, dentre outros. Este comitê emite um relatório contendo resultados e sugestões sobre a Unidade. O relatório do Comitê avaliador externo é utilizado para subsidiar o processo de planejamento e auto-avaliação da Unidade. As informações do planejamento e das auto-avaliações são registradas em um sistema computacional, o Sistema PGE (SPGE). A periodicidade do processo de planejamento é anual e um ciclo completo do processo de auto-avaliação ocorre com a periodicidade de dois anos.

Em 2004 foi instituído no Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. O SINAES estabelece três grandes vertentes para o processo avaliativo: avaliação das instituições de educação superior; avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho acadêmico de seus estudantes (ENADE). A vertente que trata da avaliação das instituições de educação superior contempla uma avaliação interna, ou seja, a auto-avaliação, portanto há um grande entrelaçamento entre a elaboração do PGE e todo o processo apresentado no SINAES. É preciso, então que a elaboração do PGE e, principalmente, da auto-avaliação se comuniquem: em alguns momentos é a auto-avaliação que fornece subsídios para o PGE e, em outros, é o PGE que apresenta elementos para a auto-avaliação. Desta forma em outubro de 2006 o PGE foi institucionalizado através de resolução, contribuindo com a efetivação do planejamento e avaliação na Instituição (UFG, 2006). A Escola de Engenharia Elétrica foi uma das unidades acadêmicas da UFG que se submeteu a este processo e o presente trabalho apresenta resumidamente os resultados destas metodologias de avaliação.

2 RESULTADOS QUANTITATIVOS DA AUTO-AVALIAÇÃO

A abordagem quantitativa é obtida pela consulta e pela análise de dados secundários existentes na UFG. São utilizados documentos e informações que permitem traçar o perfil da unidade avaliada. Como exemplos de dados secundários têm-se que a Escola de Engenharia Elétrica da UFG foi fundada em 1964 e possui uma área construída de 2840 m². O corpo docente possui 81% dos professores em regime de dedicação exclusiva, 11% em regime de 40 horas e apenas 8% em regime de 20 horas semanais.

A Tabela 1 apresenta outros dados secundários, que possibilitam avaliar a evolução do número de alunos, professores e servidores técnico-administrativos, entre os anos de 2000 e 2008. Os dados de 2000 foram extraídos do relatório de Auto-Avaliação Institucional da UFG (UFG, 2002a) e os dados referentes a 2008 foram extraídos do Sistema do Programa de Gestão Estratégica (SPGE).

Tabela 1 – Informações Gerais sobre a EEEEC/ UFG.

Informações Gerais	Ano de 2000	Ano de 2008
Recursos (R\$/ano)	57.250,38	90.152,02
Cursos	Vagas	Vagas
Engenharia Elétrica	72	72
Engenharia de Computação	36	36
Especialização	0	40
Mestrado	20	20
Alunos	519	631
Graduação	471	482
Mestrado	48	53
Especialização	0	96
Servidores técnico-administrativos	12	18
Docentes	35	37
Graduado	4	1
Especialista	2	0
Mestres	14	11
Doutores	14	25
Substitutos	1	2

Os relatórios de Auto-Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás 1998-2001 (UFG, 2002a) e 2001-2005 (UFG, 2006) apresentam alguns indicadores quantitativos da Escola de Engenharia Elétrica e de Computação. Os dados de 2007 e de 2008 foram obtidos no SPGE e nas coordenações dos cursos.

Tabela 2 – Indicadores de Avaliação da EEEC e da UFG.

Ano	Unidade	IAA	IAE	IAP	IA	IE	IO	IRD	ID	ITCD	IPA	PP
2000	EEEC	14,83	43,25	0,34	0,07	0,36	1,02	0,59	0,05	3,46	1,16	0,77
2004	EEEC	19,53	46,38	0,48	0,07	0,69	1,00	0,83	0,05	3,97	0,19	0,79
2007	EEEC	17,05	35,06	0,49	0,07	0,69	1,00	0,83	0,05	4,30	0,37	0,79

Sendo:

- IAA: Índice de Atenção Acadêmica (nº total de alunos ativos/nº de professores);
- IAE: Índice de Atenção ao Estudante (nº de alunos ativos/nº de técnicos-adm.);
- IAP: Índice de Atenção Administrativa ao Professor (técnicos-adm./professores);
- IA: Índice de Admissão (nº de alunos admitidos/nº de inscritos no vestibular);
- IE: Índice de Eficiência (nº de diplomados/nº total de ingressantes);
- IO: Índice de Ociosidade (vagas preenchidas/vagas oferecidas);
- IRD: Índice de Retenção Discente (relação entre o nº de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão, e o nº total de alunos);
- ID: Índice de Deserção (nº de alunos desistentes/nº de alunos matriculados);
- ITCD: Índice de Titulação do Corpo Docente (média ponderada da titulação acadêmica dos docentes);
- IPA: Índice de Produção Acadêmica;
- PP: Potencial de Pesquisa (nº de docentes em regime de dedicação exclusiva/nº total de docentes).

Os indicadores da Tabela 2 permitem comparar e ampliar as conclusões/inferências obtidas na abordagem qualitativa. Um indicador que merece ser estudado é o Índice de Retenção Docente (IRD). O IRD expressa a permanência do estudante (relação entre o número de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão, e o número total de alunos). Como o valor aumentou 41%, de 2000 para 2004, e manteve-se neste patamar em 2008, isto significa que houve um aumento significativo na permanência do aluno no curso.

O Índice de Eficiência (IE) indica a taxa de sucesso na graduação. O valor ideal para este indicador é 0,75. Este indicador aumentou de 0,36 para 0,69, entre 2000 e 2004, e se manteve em 0,69 em 2008, o que representa uma melhoria na taxa de sucesso da graduação.

3 RESULTADOS DOS GRUPOS DE ENFOQUE

A metodologia de auto-avaliação proposta pela UFG, com ênfase na abordagem qualitativa, da qual a Escola de Engenharia Elétrica foi submetida em 2001, gerou informações que motivaram melhorias no curso e nas relações interpessoais.

A técnica utilizada do grupo de enfoque também é conhecida como grupo de discussão. Ao trabalhar com grupos de enfoque, percebe-se que ao contrário de dividir as atividades desenvolvidas pela instituição e das pessoas responderem perguntas padronizadas para aferir determinada ação, elas concentram suas intervenções naquilo que realmente importa, fazendo uma emissão de juízo de valor que analisa o produto do trabalho como um todo. É possível então, ao contrário de avaliações como o ENADE, e avaliação da CAPES, ter um diagnóstico global, emitido pelos próprios atores das ações.

No caso da Escola de Engenharia Elétrica verifica-se claramente que algumas ações estão no caminho certo, tais como: boa formação teórica dos alunos de graduação, comprometimento do corpo docente e do técnico-administrativo, um bom curso de pós-graduação *stricto sensu*, laboratórios bem equipados entre outras.

Uma das vantagens deste tipo de avaliação, é que permite de forma mais eficaz, aproximar a avaliação dos executores das ações, gerando assim uma maior consciência por parte da comunidade acadêmica das potencialidades e deficiências, gerando oportunidades para que ações mais eficazes possam ser implementadas por parte de todos os envolvidos.

Enfim, o relatório gerado fornece à comunidade da Escola de Engenharia Elétrica, um instrumento bastante rico em informações e diagnósticos, de tal modo que ela possa de forma coletiva, potencializar aquilo que já vem funcionando bem e corrigir o que esta prejudicando as suas atividades e serviços (OLIVEIRA, 2001).

4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Os resultados apresentados foram obtidos a partir das informações do questionário de auto-avaliação 2006/2007 da EEEC/UFG, que é parte integrante do Programa de Gestão Estratégica (PGE) da UFG, regulamentado através da Resolução Consuni nº 10/2006, de 28 de julho de 2006, em atendimento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (UFG, 2006b).

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação, como exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. A legislação do SINAES estabelece dez dimensões principais a serem examinadas no processo de avaliação da educação superior brasileira (Art. 3º da Lei 10.861/2004) dentre elas, a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; a responsabilidade social da instituição; as polí-

ticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; a infra-estrutura física; os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; as políticas de atendimento aos estudantes e a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (INEP, 2004).

Este questionário foi preenchido pelo gestor da escola, após discussões internas em reuniões e no Conselho Diretor, onde o atendimento às dez dimensões dos SINAES foram avaliadas e servirá de suporte para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e para a Auto-Avaliação da UFG. Nos itens subseqüentes são apresentadas algumas informações obtidas deste questionário, de forma sistematizada.

4.1 A missão e o plano de desenvolvimento institucional

A missão da EEEC é promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de forma profissional e humanística, desenvolvendo as áreas de Engenharia Elétrica e de Engenharia de Computação, formando profissionais críticos, responsáveis, criativos e empreendedores, gerando e difundindo conhecimento para atender a sociedade.

A Unidade avalia que atende plenamente os objetivos almejados e está buscando de forma sistemática meios para se aprimorar continuamente. E também, identifica a articulação entre o PDI, o PPI e as políticas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão Acadêmica, como fundamental para a sintonia efetiva dos planos estratégicos de todas as Unidades e Órgãos da UFG, resultando em metas comuns alinhadas com os anseios da Comunidade Universitária e da Sociedade. Os cursos oferecidos pela EEEC apresentam os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) na página eletrônica da Unidade (<http://www.eee.ufg.br>).

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

A concepção de currículo e a organização didático-pedagógica foram atualizadas em 2005, de acordo com Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG). A Unidade avalia a pertinência dos currículos uma vez que as demandas sociais tecnológicas da região têm sido atendidas a contento, o que pode ser verificado pela inserção de seus egressos no mercado de trabalho, inclusive a nível nacional. Os PPC's estão totalmente em acordo com as normas e diretrizes do PPI.

A Unidade visa acompanhar o desenvolvimento tecnológico que tem sido agregado à área de ensino e aprendizagem em Engenharia. Entretanto, as restrições orçamentárias não permitem que as atualizações sejam feitas na velocidade e quantidade necessárias. As principais tecnologias utilizadas são equipamentos de multimídia, tanto para ensino presencial quanto à distância, bancadas pedagógicas, *softwares* para simulações diversas, etc.

As pesquisas desenvolvidas nesta unidade acadêmica têm contribuído com a sociedade por meio do reconhecimento destas por parte de órgãos classistas e por outras instituições de pesquisa. Tem sido desenvolvidos trabalhos de grande impacto regional como, o projeto “Uso Racional de Energia Elétrica em Sistemas de Irrigação do Tipo Pivô Central”, premiado pelo Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia do Estado de Goiás (CREA-GO) no Prêmio CREA Goiás de Meio Ambiente 2005, com o segundo lugar na modalidade Meio Ambiente Rural. Outra área de atuação e aplicação das pesquisas desenvolvidas é no uso eficiente da energia elétrica.

A unidade possui o Programa de Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação que tem como objetivos: a capacitação de profissionais das áreas de Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação e áreas afins para exercerem atividades profissionais, de docência e de pesquisa; satisfazer um mercado com demanda crescente e mais especializado nos âmbitos regionais e nacionais; ampliar, desenvolver e divulgar a pesquisa nas diversas linhas do Programa e suas interseções; articular e desenvolver a interação entre ensino e pesquisa no âmbito da pós-graduação e da graduação por meio de um maior envolvimento dos corpos discente e docente, seja em projetos de pesquisa ou da educação continuada.

A articulação da pesquisa com as demais atividades acadêmicas se dá pela participação dos alunos dos cursos de graduação da Escola de Engenharia Elétrica e de Computação, que vem aumentando em todos os projetos desenvolvidos. Em especial, os programas de iniciação científica e voluntariado, fomentados pela UFG via a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, CNPq e projetos especiais aprovados junto a outros organismos (MCT, FINEP, Fundação de Apoio a Pesquisa/UFG, etc) têm sido muito benéficos e os resultados obtidos já podem ser averiguados na produção do Programa de um modo geral (publicações, produtos advindos de Projetos de P&D do Setor Elétrico, etc.). A inter-relação do ensino com a pesquisa acontece também no desenvolvimento dos projetos de final de curso.

A Unidade avalia a articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social como fundamental para que projetos desenvolvidos na academia tenham reflexos na sociedade. Os alunos são incentivados a participar das atividades, e o principal impacto é na formação ética e profissional voltada para o social. A Unidade incentiva a participação de alunos em atividades de voluntariado e em programas de extensão da nossa universidade. Em 2006, a EEEC/UFG participou de um projeto de extensão “Treinamento e Capacitação dos Professores Pesquisadores no Uso da Tecnologia de Videoconferência”. Este projeto envolveu a participação de técnico da EEEC, de bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROEC/UFG) de graduação em Engenharia Elétrica e de professores da EEEC, evidenciando que as atividades deste projeto envolveram atividades de ensino e pesquisa.

A partir de 2007 há uma política clara da Reitoria referente ao Programa Bolsa de Extensão e Cultura para alunos de graduação, e foi aprovado na EEEC o projeto “Música Livre” onde estão confirmadas a participação de um técnico da EEEC, um aluno bolsista do curso de Engenharia Elétrica e três professores da EEEC. Também está vinculada a inclusão de mais três alunos estagiários voluntários para este projeto junto às escolas de música. Assim, constata-se que a EEEC apresenta uma participação pró-ativa no programa de extensão da UFG.

Existem atividades de atualização e de formação continuada para os egressos por meio dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* e *Lacto sensu*. Há também a participação dos egressos na vida da Unidade na atuação como professor substituto e como professor titular, de acordo com as disponibilidades de vagas e concursos.

Há convênio com empresas, por meio da Lei de Informática, que proporciona o recebimento de equipamentos didáticos e a participação dos alunos de graduação em cursos específicos.

4.3 A responsabilidade social da instituição

A Unidade avalia de forma positiva, a importância social das suas ações, pois está formando profissionais éticos e capacitados, promovendo o desenvolvimento tecnológico regional e nacional. As relações com os setores público e produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis acontecem por meio de parcerias, para o corpo discente, através de estágios, e para o corpo docente, através de projetos de pesquisa e desenvolvimento. A Unidade participa também, de forma efetiva na Associação Brasileira de Engenheiros Eletricistas - Seção Goiás (ABEE-GO) e no conselho deliberativo do Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia do Estado de Goiás (CREA-GO), no conselho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e em audiências no Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor do Estado de Goiás (PROCON/GO), por meio de consultorias.

Uma ação concreta que pode ser interpretada como sendo voltada ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção a setores sociais excluídos é o convênio existente com o Centro de Reabilitação e Recapitação (CRER), através do qual estão sendo desenvolvidas atividades acadêmicas voltadas à melhoria da qualidade de vida de portadores de necessidades especiais.

A Unidade entende como sendo de interação com a sociedade, a oportunidade de participação de alunos em estágios nas áreas de Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação. Ocorre também o atendimento de alunos da rede pública na atividade de extensão “Conhecendo a UFG”, quando se tem a oportunidade de apresentar a universidade.

4.4 A comunicação com a sociedade

As estratégias e recursos utilizados pela Unidade no processo de comunicação interna e externa é a divulgação das principais atividades desenvolvidas em jornais de circulação interna e externa, a atualização da página na internet e utilização de quadros de avisos. Os canais de comunicação utilizados são: visual (faixas e cartazes); escrito (jornais, *folders*, artigos); e eletrônico (*e-mail*, *homepage*).

A página eletrônica da escola disponibiliza todas as informações referentes às atividades da Unidade (objetivos, recursos, duração dos cursos, orientação sobre a formação, regimentos sobre admissão, titulação oferecida, lista de currículos diretivos e docentes, incentivos e bolsas para estudantes, serviços, procedimentos burocráticos, etc.).

4.5 As políticas de pessoal

A EEEC participa de programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida para os técnico-administrativos quando são oferecidos, como por exemplo, cursos de relações interpessoais e de administração do tempo.

4.6 A organização e gestão da instituição

Na Unidade, o procedimento para organizar e para conduzir os processos de tomada de decisões é o Conselho Diretor, com representação docente, discente e de técnico-administrativos. Os graus de centralização e de descentralização existentes na Unidade são adequados para a gestão da Instituição.

Os sistemas de arquivo e de registro são eficientes em relação às funções da Unidade. Entretanto, eles podem ser melhorados através da maior utilização de recursos computacionais.

4.7 A infra-estrutura física

A Unidade encontra-se em fase de adequação de sua infra-estrutura física para proporcionar melhor acessibilidade aos estudantes com necessidades especiais.

No ano de 2007 o prédio da administração, foi reformado. Em 2008, iniciou-se a reforma do prédio de salas de aulas e de alguns laboratórios. Existe uma expectativa de melhoria da infra-estrutura física e de laboratórios com recursos referentes ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que a UFG aderiu em 2007.

4.8 O planejamento e a avaliação

O planejamento é adequado e efetivo, e acontece anualmente de forma coletiva na Semana de Planejamento Pedagógico e Estratégico. No planejamento estratégico são analisados os cenários (variáveis de impacto), a análise ambiental (forças e debilidades) e o ambiente externo (oportunidades e ameaças). A partir desta análise é feito um diagnóstico e proposto soluções através do estabelecimento de metas e responsabilidades.

A avaliação está centrada no cumprimento das metas definidas no planejamento estratégico. O acompanhamento do planejamento é monitorado pelo conselho diretor que é composto por todos os docentes, representantes dos servidores técnico-administrativos e representantes do corpo discente.

O processo de auto-avaliação permitiu analisar pontos críticos, por meio do auto-conhecimento da Unidade. Quando uma meta não é cumprida, buscam-se ações para o cumprimento da mesma, definem-se responsabilidades e prazos a serem cumpridos. Na auto-avaliação os indicadores da EEEC são comparados com a média da UFG e traçam-se estratégias para melhorar os indicadores.

4.9 As políticas de atendimento a estudantes e egressos

A unidade tem uma coordenação de estágio e de projeto final que orienta e acompanha essas atividades e que tem procurado sempre atualizar as normas que regem as relações entre os alunos e as empresas.

Nos projetos político-pedagógicos dos dois cursos oferecidos pela unidade foi aprovada a criação do Programa de Tutoria, por meio do qual cada professor da unidade é responsável pelo acompanhamento da vida acadêmica de um grupo de alunos, do ingresso até a integralização do curso.

Há políticas de incentivo à participação dos estudantes em projetos, como: de iniciação científica, de projetos de Pesquisa e de Desenvolvimento com a Companhia Energética de Goiás - Distribuição (CELG-D), etc.

A Unidade tem buscado parcerias com instituições no exterior, visando o intercâmbio entre os alunos de graduação. Como resultado efetivo, foi realizado um estágio de cinco alunos da graduação, na Universidade de Graz, na Áustria, no período de 07 de janeiro de 2008 a 8 de fevereiro de 2008. Por meio deste intercâmbio, os alunos realizaram o estágio curricular no Instituto de Alta Tensão da Universidade, acompanhando os ensaios elétricos e as pesquisas realizadas nos laboratórios desta conceituada Universidade.

Há estudos e análises dos dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão etc., tendo em vista a melhoria das atividades educativas, por meio do Sistema Acadêmico da Graduação (SAG).

4.10 A sustentabilidade financeira

Por ser uma instituição pública federal, a sustentabilidade financeira da Unidade está submetida aos repasses feitos pela União. Internamente na UFG, a divisão dos recursos é feita por um sistema computacional de alocação de recursos, que leva em consideração os indicadores quantitativos das unidades acadêmicas. Além dos indicadores quantitativos, são verificadas as necessidades das Unidades, apresentadas no Sistema do Programa de Gestão Estratégica (SPGE).

5 RESULTADOS DO ENADE

De acordo com o Art. 5º. da Lei 10.861/2004 a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), onde além de provas específicas dos cursos também é aplicado um questionário socioeconômico que permite traçar o perfil do estudante.

O conceito é calculado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a referente à formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), onde o conceito 1 é o resultado mais baixo e o conceito 5 é o melhor resultado obtido (INEP, 2006).

Os alunos do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Goiás, que foram avaliados pelo ENADE em 2005, obtiveram o conceito 4,0. Participaram 41 concluintes e 60 ingressantes, num total de 101 alunos.

As respostas do questionário socioeconômico fornecem maior conhecimento acerca dos fatores que podem estar relacionados ao desempenho dos alunos e permite traçar um perfil do aluno de engenharia elétrica da UFG (CASTRO, 2007).

Em 2008, os alunos da EEEEC/UFG serão avaliados novamente pelo ENADE e portanto, será possível acompanhar o desempenho dos alunos e verificar se houve uma mudança no perfil do mesmo.

6 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa dos cursos de graduação é realizada pelo INEP/MEC para identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Esta avaliação externa é realizada com periodicidade de 4 anos, e a próxima será em 2008.

A Tabela 3 mostra os conceitos obtidos nas avaliações externas da EEEC/UFG em 2000 e 2004. Observa-se que, houve uma melhora nos conceitos do corpo docente e na organização didático-pedagógica, enquanto que as melhorias nas instalações físicas estão sendo realizadas gradativamente com os recursos existentes.

Tabela 3 – Conceitos da Avaliação Externa da EEEC/UFG.

Avaliação de Condições de Oferta	2000	2004
Corpo docente	CB	CMB
Organização didático-pedagógica	CB	CMB
Instalações	CR	CMB
Conceito do Mestrado	4	3

Sendo: **CMB**: Condição muito boa; **CB**: Condição boa; **CR**: Condição regular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se deste trabalho que, a avaliação deve ser constituída de diversos procedimentos e instrumentos, na forma de estudos, discussões, em relação às todas as dimensões e estruturas do curso. Os relatórios gerados a partir dos modelos avaliativos, dos quais, a Escola de Engenharia Elétrica e de Computação é submetida, proporciona um instrumento importante com informações e diagnósticos, de tal modo que ela possa potencializar os aspectos positivos e melhorar o seu desempenho.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com a colaboração recebida da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH), da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e da Coordenação do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, R. N. A. *Perfil do estudante da EEEC/UFG*. Relatório interno II, Escola de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

INEP, *ENADE 2005: Relatório do Curso – Engenharia (Grupo II) – Eletrotécnica, Universidade Federal de Goiás, Município: Goiânia*. Ministério da Educação. Brasília, 2006, 24 p.

INEP, *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da Concepção à Regulamentação*. 2ª. edição. Ministério da Educação. Brasília, 2004, 157 p.

OLIVEIRA, E. R. *Avaliação do ensino, pesquisa, extensão e gestão da Escola de Engenharia Elétrica da UFG: uma abordagem qualitativa*. In. XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, Porto Alegre: UFRGS – Centro de Tecnologia, 2001, p. 29-39

UFG. COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. *Avaliação Institucional: Uma Mudança em Curso. Projeto 2000*. Goiânia: CEGRAF, 2000.

_____. COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. *Avaliação Institucional: Uma mudança em curso. Relatório 1998-2001*. Goiânia: CEGRAF, 2002.

_____. COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. *Avaliação Institucional: Uma mudança em curso. Relatório 2002-2003*. Goiânia: CEGRAF, 2004.

_____. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. *Auto-Avaliação Institucional, Universidade Federal de Goiás: 2001-2005*. Goiânia: CEGRAF, 2006a.

_____. *Resolução CONSUNI 10/2006*. Regulamento do Programa de Gestão Estratégica da Universidade Federal de Goiás, 2006b.



