

Isabela Figueiredo Sobreira

***A disseminação da informação na
avaliação institucional e seus reflexos
na cultura organizacional da UFMG***

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



62629906

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação da Escola de Biblioteconomia na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação

Área de concentração: informação social

Orientadora: Prof^a. Dra. Lígia M. M. Dumont

Belo Horizonte

Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais

Setembro de 1999

02
S677d
T



S677d Sobreira, Isabela Figueiredo

1999 A disseminação da informação na avaliação institucional e seus reflexos na cultura organizacional da UFMG. – Belo Horizonte: UFMG/EB, 1999.

129 p.

Dissertação (Mestrado) UFMG.EB

1. Disseminação da informação 2. Cultura organizacional
I. Título

CDU: 001.9:658:3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: *“A disseminação da informação na avaliação institucional e seus reflexos na cultura organizacional da UFMG”*.

Nome da aluna: Isabela Figueiredo Sobreira

Data: 20 de setembro de 1999

Dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG, aprovada pela banca examinadora, constituída pelos professores Lígia Maria Moreira Dumont, Ana Maria Rezende Cabral e Ricardo Rodrigues Barbosa.

Belo Horizonte(MG), 20 de setembro de 1999.


Profª. Lígia Maria Moreira Dumont/EB/UFMG
Orientadora


Profª. Ana Maria Rezende Cabral/EB/UFMG


Prof. Ricardo Rodrigues Barbosa

Sumário

Resumo	6
1 Introdução.....	7
2 Conhecendo o objeto de estudo.....	12
3 Utilizando a informação.....	20
3.1 Gerência da informação.....	21
3.2 Informação e processos.....	25
3.3 Disseminação da informação.....	32
4 A cultura na perspectiva organizacional.....	40
4.1 Cultura: conceitos e formação.....	40
4.2 Cultura organizacional e mudanças.....	42
5 Avaliação institucional: sua trajetória e sua cultura.....	49
5.1 Avaliação institucional no Brasil: um breve histórico.....	50
5.2 Conhecendo a avaliação institucional.....	55
5.3 Cultura de avaliação.....	58
6 O que se espera alcançar.....	62
7 Contando a história desta pesquisa.....	64
7.1 A coleta dos dados.....	70
7.2 Categorias de análise.....	73
8 Descobrimos a realidade.....	76
8.1 Histórico do PAIUFMG.....	76
8.2 Como se deu a disseminação das informações do PAIUFMG.....	79
8.3 Informações da avaliação: sua organização e apresentação.....	83
8.4 O envolvimento da comunidade acadêmica no PAIUFMG.....	87
8.5 Como as informações influenciaram no comportamento da comunidade no PAIUFMG.....	91
8.6 Os reflexos da avaliação na cultura da UFMG.....	94
9 Lendo nas entrelinhas.....	101
9.1 Dando continuidade.....	108
10 Referências bibliográficas.....	112
Anexos.....	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior
- CECOM – Centro de Computação
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico
- COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular
- CPA – Comissão Permanente de Avaliação
- CPPD – Comissão Permanente do Pessoal Docente
- FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FAPERJ – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
- FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa de São Paulo
- GED – Gratificação de Estímulo ao Docente
- GERES – Grupo Executor das Reformas do Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PAIUFMG – Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais
- PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Processo de avaliação institucional da UFMG	15
FIGURA 2 – Mapa de informações do Processo de Avaliação Institucional da UFMG	18
FIGURA 3 – Processo de gerenciamento de informações	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tamanho final da amostra do estrato de professores por curso.....	71
Tabela 2 – Titulação dos professores por curso.....	72
Tabela 3 – Tempo de serviço como professor na UFMG.....	72
Tabela 4 – O que os professores acham das atitudes das pessoas em relação à avaliação institucional, por curso.....	90
Tabela 5 – Outras propostas feitas por professores decorrentes das informações sobre a avaliação institucional.....	93

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação sobre a disseminação da informação a partir da experiência de uma universidade pública, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na realização da sua avaliação institucional. Procura identificar o impacto dessa disseminação na comunidade, e seus reflexos na cultura da organização. Objetiva, ainda, identificar como se deu o acesso e a disseminação da informação, na tentativa de verificar a contribuição desta disseminação na formação de uma cultura de avaliação e sua aceitação na universidade, detectando as variações em diferentes unidades. O referencial teórico utilizado é: a informação, nos aspectos de seu gerenciamento e disseminação, observando-se o enfoque da Ciência da Informação; a cultura organizacional, com a finalidade de compreender como esta se altera frente a mudanças; as características principais da avaliação institucional, apontando a correlação entre estes três elementos e sua relação com a informação. Finalmente, esta dissertação propõe possíveis temas de estudos a serem realizados posteriormente sobre a disseminação da informação e a cultura organizacional e sobre a utilização da informação como instrumento de apoio na avaliação institucional.

1 INTRODUÇÃO

A evolução da humanidade sempre esteve relacionada com a conquista da tecnologia. E o final do milênio está sendo marcado por avanços tecnológicos incríveis, mas será também lembrado pelo início da revolução informacional. Nunca se falou tanto sobre a informação e o que ela representa. Hoje, vê-se estampado em jornais e revistas, e até mesmo retratado em filmes, a máxima de que informação é poder.

Os reflexos dessa nova era se fazem sentir através do aumento progressivo da utilização das redes de informação (como a Internet) e do aparecimento de novas oportunidades de trabalho na área de informação, dentre outros vários exemplos. Essa nova postura do homem na sociedade acarreta mudanças profundas na forma de convivência, de aprendizado, de lazer, enfim, modifica toda a maneira de encarar e conhecer a realidade.

No aspecto organizacional, as mudanças também são inúmeras: descentralização, fusões, expansão de mercados econômicos. A importância do gerenciamento da informação vem aumentando com o crescimento do porte e complexidade das organizações. A adaptação das organizações acontece na maneira pela qual estas utilizam a informação para garantir a sua sobrevivência. Esse gerenciamento deve ser usado em benefício próprio, alinhado com os objetivos e a missão da instituição.

Para as universidades, esses novos ventos que sopram no mundo

contemporâneo exigem que a natureza e o papel dessas instituições sejam revistos, assim como as atividades nela desenvolvidas para atingir os objetivos propostos e os resultados esperados. As universidades têm tomado novos rumos, buscando desenvolver o projeto de uma universidade produtora de qualidade, que toma como parâmetros o desenvolvimento da crítica e da capacidade de pensar, a produção de conhecimento acadêmica e socialmente relevante. Sendo assim, a avaliação institucional vai ao encontro dessa nova realidade das universidades.

A avaliação procura oferecer um quadro capaz de orientar a universidade na busca do auto-conhecimento, do reconhecimento de suas potencialidades e desempenhos. A avaliação deve ser um processo contínuo de renovação, de balanceamento, de identificação de rumos, perspectivas e valores diferentes dos atuais. Seu traço distintivo é a busca da qualidade. Como processo contínuo e aberto, a avaliação é uma prática que deve ser desenvolvida por todos os setores da universidade, por todas as pessoas que os compõem, que participam do repensar de objetivos, de modos de atuação e de seus resultados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1995). Observa-se, através da mídia, de publicações, de encontros científicos e da vivência no cotidiano da comunidade acadêmica, que a avaliação institucional vem sendo considerada fundamental e de máxima prioridade pelas instituições de ensino superior no Brasil e no mundo.

A avaliação requer uma quantidade enorme de informação, não só como fonte alimentadora deste processo. A informação utilizada é extremamente heterogênea, incluindo informações históricas, estatísticas e de

relatórios, além de outros tipos de informações, tais como as pesquisas de docentes, conversas informais com pessoas da comunidade e observações. Essa variedade de informação tem origem em várias fontes internas e externas, formais e informais, conforme SERAFEIMIDIS, SMITHSON (1994). A informação precisa ser mantida e encaminhada através das várias etapas do ciclo de vida do processo para os seus diferentes propósitos, objetivando a implantação efetiva e o sucesso de um programa de avaliação institucional.

A avaliação, como projeto institucional que atinge todas as instâncias da universidade, altera a cultura da organização, exigindo, inclusive, mudanças nos padrões de comportamento. Nesse contexto, a informação exerce papel fundamental e, se usada de maneira adequada, pode servir para modificar a postura da comunidade acadêmica em relação à aceitação da avaliação. É na busca da compreensão da influência da informação através da sua disseminação e seus reflexos no âmbito da avaliação institucional que este trabalho foi conduzido. Este foi dividido em nove partes que serão apresentadas a seguir, sendo que a primeira parte é esta introdução.

O capítulo 2 – **Conhecendo o objeto de estudo** – esclarece como se deu a escolha do tema avaliação institucional, além das questões que suscitaram o desejo de realização deste trabalho. Aqui é apresentado um panorama sobre o campo da pesquisa, o âmbito de atuação e a forma de funcionamento da avaliação institucional.

No terceiro capítulo – **Utilizando a informação** – procurou-se fundamentar o referencial teórico sobre a informação, começando pelo seu gerenciamento sob a ótica de processos, visando a compreender a sua

utilização nos processos de avaliação. Esse capítulo discorre ainda sobre a disseminação da informação, na tentativa de verificar possíveis alterações de comportamento na organização através da mesma, visto ser este o enfoque principal do trabalho.

O capítulo 4 – **A cultura na perspectiva organizacional** – apresenta os conceitos sobre cultura organizacional e como ela se comporta frente a mudanças, buscando averiguar os efeitos da disseminação da informação neste processo. Esse marco teórico vem a colaborar no entendimento do comportamento da comunidade acadêmica em relação à avaliação.

No capítulo 5 – **Avaliação institucional: sua trajetória e sua cultura** – procurou-se desenvolver o tema avaliação institucional desde o seu histórico no Brasil até como se dá a sua aceitação através do estabelecimento de uma cultura avaliativa, passando por considerações acerca do tratamento das informações necessárias à avaliação.

No sexto capítulo – **O que se espera alcançar** – são apresentados os objetivos traçados para este estudo.

Já o capítulo 7 – **Contando a história desta pesquisa** – descreve a trajetória do trabalho, apresentando a delimitação do objeto de estudo, através da metodologia utilizada, da escolha da amostra e dos instrumentos de pesquisa.

O capítulo 8 – **Descobrimos a realidade** – apresenta a análise dos dados obtidos nas entrevistas e questionários. Procurou-se criar vínculos entre essa realidade e a teoria abordada em capítulos prévios, com a finalidade de

compreender melhor o fenômeno pesquisado.

No capítulo 9 – **Lendo nas entrelinhas** – buscou-se chegar a uma conclusão e tentar responder às questões propostas nos objetivos do presente estudo. Houve a preocupação, também, de se indicar novos caminhos para estudos futuros no âmbito da Ciência da Informação.

2 CONHECENDO O OBJETO DE ESTUDO

Embora sem uma preocupação advinda da prática do exercício profissional, a escolha do tema avaliação institucional deu-se por várias razões, dentre as quais a importância que o tema está ganhando na atual conjuntura do ensino superior brasileiro. A implementação de políticas de avaliação da qualidade do ensino é um dos assuntos mais importantes nessa discussão, tanto para o Ministério da Educação – MEC, as agências de fomento (CAPES e CNPq), as fundações estaduais de pesquisa – FAPEMIG, FAPESP, FAPERJ, dentre outras – como para as próprias universidades. É por causa dessa necessidade de se avaliar as universidades brasileiras que foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação pelo MEC para a concepção do **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**, descrito no Documento Básico de Avaliação das Universidades (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994).

Um quesito que vem sendo discutido em relação à avaliação institucional, também comentado nesse documento básico, é a preocupação em fazer da avaliação um programa transparente e do qual todos possam participar. Principalmente no que diz respeito aos atores envolvidos no processo, acredita-se que a disseminação da informação interpreta um papel chave neste contexto. É sob a perspectiva da disseminação da informação na

avaliação institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que esta pesquisa será conduzida:

- Como se dá o processo de disseminação de informação na avaliação institucional nos cursos de graduação da UFMG?
- Quais são as interferências dessa disseminação no contexto da cultura organizacional da UFMG?
- Qual a contribuição da disseminação da informação nessa avaliação?

Essas são as questões que este trabalho procura desvendar, tendo como referência a experiência de uma universidade pública brasileira que tenha, entre os seus objetivos, instaurar, ou manter, políticas de avaliação da instituição, de acordo com o PAIUB. Sendo assim, a experiência da UFMG foi escolhida porque ela já tem um programa de avaliação institucional iniciado em 1997.

Segundo o documento do PAIUFMG,

"a UFMG considera de suma importância a iniciativa do Ministério da Educação e Desporto de propor e patrocinar a avaliação institucional das universidades brasileiras. [...] A existência de um criterioso processo de avaliação é fundamental. É que apenas a partir de uma coerente e sistemática reflexão sobre si mesma e sobre sua inserção no contexto social poderá a Universidade aferir sobre a adequação do papel que cumpre na sociedade e a funcionalidade dos meios utilizados para atender a esse papel". (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1997:21)

Constata-se, pois, que a UFMG assumiu o programa de avaliação institucional proposto pelo Ministério da Educação. Ainda de acordo com o

documento citado anteriormente, a Universidade decidiu iniciar o processo avaliativo em seus cursos de graduação. Tal decisão foi tomada de acordo com as diretrizes do PAIUB, explicitadas no Documento Básico de Avaliação das Universidades. Esse documento justifica a ênfase na avaliação do ensino de graduação através da argumentação de que é grande a abrangência da graduação dentro da instituição e de que há necessidade de se construir uma cultura institucional participativa da avaliação. Nesse sentido, acredita-se que qualquer identificação e resolução de problemas nesta área terá impacto imediato na instituição, e por consequência, na sociedade. Os cursos de graduação são a base da formação de quadros profissionais e de pesquisadores, além de serem a primeira instância de prestação de serviços à comunidade, através de um processo simultâneo de formação de seus estudantes e de atendimento às demandas da sociedade.

A estrutura organogrâmica atual da UFMG é composta por 19 unidades acadêmicas de ensino superior, nas quais estão alocados 94 departamentos que oferecem 45 cursos de graduação (entre diurnos e noturnos), 43 cursos de especialização, 24 de residência médica, 53 mestrados e 30 doutorados, além de aproximadamente 500 cursos anuais de extensão. A universidade oferece também cursos de ensino nos níveis fundamental e médio, através do Centro Pedagógico (Escola de Primeiro Grau e Colégio Técnico), do Teatro Universitário (que a partir do ano 2000 será oferecido como curso de graduação na Escola de Belas Artes), além do Curso de Ciências Agrárias do Núcleo de Tecnologia e Ciências Agrárias – sediado em Montes Claros. As atividades da UFMG envolvem cerca de 2.400

professores, 5.000 funcionários e 22.000 estudantes matriculados regularmente nos cursos de graduação e pós-graduação, além de 19.000 em cursos de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1998).

O processo de avaliação da graduação deve funcionar como uma etapa para abertura de perspectivas de melhoria do padrão relacional da Universidade com a sociedade, buscando atender a uma tríplice exigência da Universidade contemporânea: um processo contínuo de melhoramento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade, de acordo com o PAIUFMG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1997). Nesse sentido, o processo de avaliação da graduação deve se nortear pelo princípio de que a educação é um bem público, voltado à sociedade.

O Projeto de Avaliação da UFMG prevê quatro etapas contínuas e inter-relacionadas: diagnóstico e sensibilização da comunidade; avaliação interna; avaliação externa e organização, análise e divulgação de resultados, como mostra a FIG. 1.

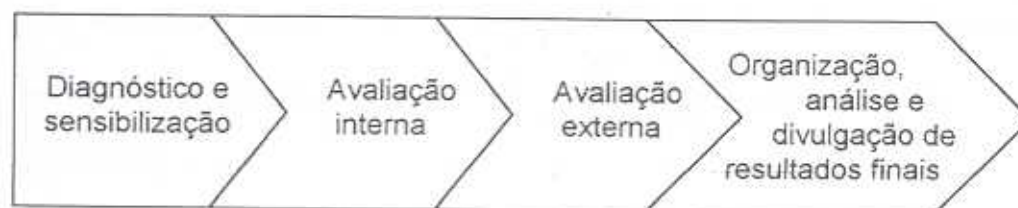


FIGURA 1 – Processo de avaliação institucional da UFMG

A etapa de diagnóstico, implementada na UFMG a partir de 1993, teve como objetivo obter um conjunto de informações correlacionadas de modo a fornecer inferências preliminares para as fases de avaliação interna e externa. Desde o início de 1994 foi dado início ao trabalho de sensibilização da comunidade para o projeto de avaliação, através de visitas aos cursos, reuniões com os corpos docente e discente, realização de mesas redondas, distribuição de textos sobre avaliação, dentre outros. A resposta ao trabalho de sensibilização foi, segundo o Projeto de Avaliação da UFMG, "contudente. Todos os 45 cursos de graduação da UFMG manifestaram sua adesão formal e voluntária ao processo avaliativo" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1997:30).

A etapa de avaliação interna tem como ponto de partida as informações reunidas na etapa anterior. O principal objetivo dessa fase é o de estimular uma auto-reflexão da Universidade sobre seus programas de graduação, a partir das avaliações de cursos, disciplinas e desempenho docente e discente, realizadas através de questionários que contemplam questões específicas dos cursos. A conclusão dessa etapa coincide com a divulgação preliminar dos resultados, sem julgamento de valor, para os cursos participantes. Estes resultados são consolidados pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA.

A fase de avaliação externa é complementar à etapa anterior, sendo realizada por Comitês Externos (compostos por um docente de outra instituição, um profissional da área e um ex-aluno do curso), que têm nos resultados da avaliação interna sua principal fonte de informação. Esses

Comitês recebem roteiros de visita aos cursos e questionários da CPA que devem ser respondidos e retornados ao final dessa etapa.

A etapa final consiste na organização do conjunto de dados de cada curso em todas as etapas; análise dos dados organizados; preparação de um relatório geral da UFMG e de relatórios por cursos avaliados. Esses relatórios serão encaminhados à Secretaria de Ensino Superior/MEC, às comunidades interna e externa. A partir daí, serão discutidas providências para garantir a continuidade deste projeto na UFMG.

Para uma melhor compreensão do processo de avaliação institucional sob a perspectiva da informação, será apresentado, a seguir, um "mapa de informações", baseado nos subprocessos (etapas) deste processo, detalhados anteriormente. O subprocesso de diagnóstico e sensibilização, sendo uma etapa preliminar cujo objetivo único foi de divulgação e apresentação do PAIUFMG e convocação da participação da comunidade, não foi representado nesse mapeamento. Os elementos desse modelo são:

- subprocessos: representados por retângulos ovalados. Trazem, além do nome, os responsáveis pela sua execução;
- entidades envolvidas: representadas por retângulos. São elas que fornecem e/ou recebem as informações que circulam no processo;
- documentos: representados por retângulos abertos. São os produtos de informação gerados no processo;
- informação: representadas por setas. A descrição das informações que circulam no processo acompanha cada seta.

Processo de Avaliação Institucional da UFMG

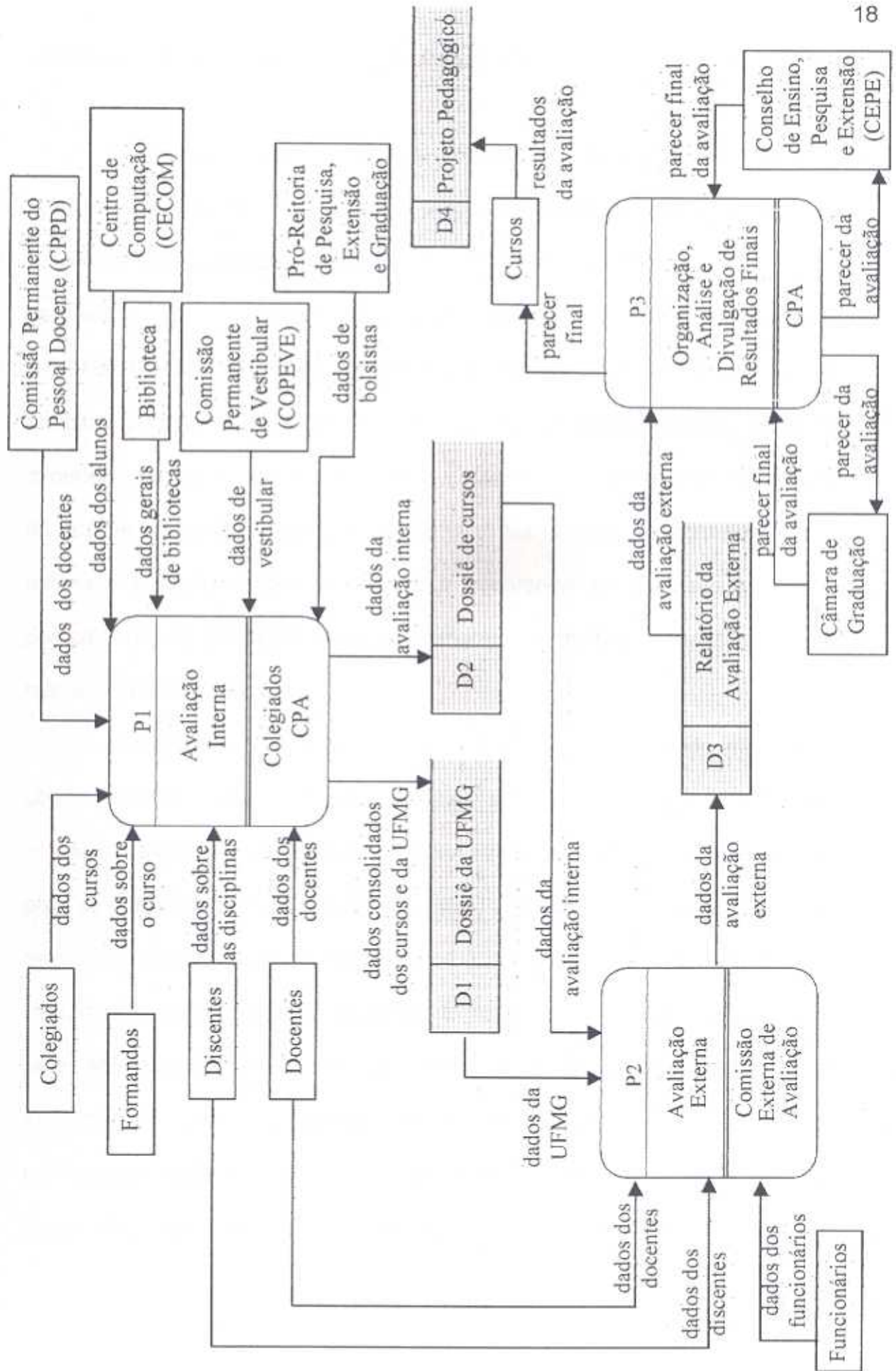


FIGURA 2 – Mapa de informações do PAIUFMG

A caracterização primordial do processo avaliativo da UFMG diz respeito à continuidade do mesmo: “o processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, implicando uma constante análise crítica dos desdobramentos e resultados das atividades fins que qualificam a vida universitária” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 1997:26). Além disso, o principal sentido da avaliação se refere à possibilidade de consolidação de experiências que se revelem acertadas ou para a correção de rumos, a partir da análise de acertos e problemas. Também faz parte da proposta da UFMG estimular a comunidade universitária a integrar-se ao processo avaliativo, participando na definição dos procedimentos avaliativos e na aferição de resultados dos mesmos.

Há ainda dois instrumentos na UFMG que, apesar de não serem objeto de estudos desta pesquisa, merecem ser citados, pois têm relação com o assunto avaliação. Na verdade, são instrumentos que foram estabelecidos para se conhecer a produção dos docentes. O primeiro acontece anualmente, na forma de um relatório preenchido pelo docentes para a CPPD. O outro instrumento é a Gratificação de Estímulo ao Docente – GED, que foi criado pelo MEC para premiar os docentes de maior produtividade. Esses instrumentos acabam atuando como ferramentas de avaliação dos professores, podendo ser usados para exercer algum tipo de poder sobre o corpo docente, tanto pelos Departamentos, como pela Universidade.

3 UTILIZANDO A INFORMAÇÃO

A avaliação institucional é uma realidade em várias universidades do mundo e do Brasil. É através da visão global que ela oferece que se torna possível enxergar problemas antes encobertos pela visão parcial da instituição. Assim a avaliação apresenta-se como uma oportunidade de crescimento e melhoria das universidades.

Desse modo, os responsáveis pela avaliação devem voltar os olhos atentamente para o tratamento dispensado às informações, pois, segundo NADLER (1977), qualquer ação realizada para ajudar uma organização a crescer, se desenvolver e aprender deve coletar e interpretar informações e, de alguma forma, apresentar estas informações para as pessoas desta organização.

Os procedimentos usados para tratamento da informação variam muito, dependendo de como a organização está estruturada, indo de formas elaboradas de coleta e análise em grandes empresas até processos menos formais em empresas de menor porte. Porém, eles têm em comum um conjunto de atividades envolvendo a utilização da informação. Saber gerenciar essas atividades até chegar ao uso propriamente dito da informação é uma tarefa das mais difíceis dentro das organizações.

3.1 Gerência da informação

A atual fase de mundialização trouxe novos desafios para as organizações, sejam elas industriais, de prestação de serviços, educacionais etc., tais como a competitividade acirrada em busca de novos espaços e oportunidades e a alta velocidade da circulação das informações. Essas mudanças, ocorridas no mundo nos últimos tempos, determinaram o surgimento da denominada era da informação das sociedades pós-industriais. Com o advento do computador, houve, nessas sociedades, um salto enorme em direção ao desenvolvimento da tecnologia. As opções passaram a ser inúmeras, e a escolha passou a ser tão importante quanto as mercadorias e serviços oferecidos. Muitos acessos foram liberados, reduzindo as distâncias entre culturas diferentes, o que permitiu uma maior integração das mesmas.

Uma das principais características da mundialização da sociedade em um universo de culturas múltiplas é a tendência de existir o domínio de um conjunto único de valores. A construção desse novo padrão cultural parece propor como meta um só modelo de civilização e desenvolvimento. FERRARA (1992) chama a atenção para as consequências dessa mundialização para os países subdesenvolvidos:

"O processo crescente e veloz de integração dos mercados desenvolvidos exige, dos países subdesenvolvidos, a opção por uma estratégia competitiva, não apenas no ângulo econômico, mas sobretudo, nas esferas da informação e da cultura. [...] Para os países subdesenvolvidos, propaga-se como evolução o que, na realidade, pode ser um retrocesso, uma neocolonização; essa pseudodesterritorialização encobre contradições que ofuscam até mesmo a legitimidade dessa exigência global." (p.166)

Enfim, a tecnologia avançada permitiu receber, enviar, guardar e ter acesso a mais informação, possibilitando a mundialização da sociedade. É preciso refletir sobre o real papel da informação como um instrumento de colaboração para o progresso da sociedade como um todo.

Nesse sentido, é pertinente a definição que SAVIC (1992) e

TAYLOR (1995) fazem de informação como recurso: ela tem valor, custa dinheiro, tem qualidades e é controlável (pode ser gerenciada). Já SARACEVIC, WOOD (1981) assumem que informação é uma seleção dentro de um conjunto de mensagens disponíveis, e que reduz as incertezas. É preciso ressaltar que o uso da informação (conhecimento), e não a informação em si, é que a torna válida para os indivíduos e a sociedade. Segundo HORTON (1979), o conhecimento torna-se poderoso quando é efetivamente organizado e, a partir dessa premissa, o gerenciamento do conhecimento passa a ser essencial para a sociedade nesse momento de transição.

A adaptação das organizações frente a essas novas diretrizes passou a ser fundamental para sua sobrevivência. Com a tecnologia avançada disponível (a qualquer um que possa pagar por ela), o diferencial entre as organizações passou a ser o tratamento que elas estão dando às informações. Para MCGEE (1994), "numa economia de informação, a concorrência entre as organizações baseia-se em sua capacidade de adquirir, tratar, interpretar e utilizar a informação de forma eficaz" (p.3). A necessidade de gerenciar a informação nas organizações atingiu tamanha dimensão que conceitos como vantagem competitiva, eficiência e produtividade tiveram que ser repensados e

retrabalhados. Levando-se em conta que a quantidade e variedade de informações acessadas ampliaram consideravelmente, as organizações tiveram que buscar uma forma de tratar e filtrar esta gama de informações de modo a tirar vantagem delas, revertendo-as em benefício próprio, investindo no tratamento e na utilização de informação.

Nesse contexto, TAYLOR (1995) apresenta o modelo de valor agregado da informação, onde a principal preocupação é começar a procurar o que é necessário para prover informações úteis. O valor de uma parte específica de uma informação é determinado ao se perguntar se conhecer essa informação vale o custo de obtê-la. Uma vez que se sabe que esse custo é válido, então outros critérios passam a servir de parâmetro: formatação e apresentação, disponibilidade física de acesso, precisão, acurácia, frequência e confiabilidade.

Apesar do entusiasmo dos otimistas em relação à 'era da informação', poucas organizações trataram o gerenciamento das informações como um setor que merecesse esforços sérios de melhoria. DAVENPORT (1994) aponta que o progresso na administração das informações raramente é descrito ou medido, grandes volumes de informação entram e saem das organizações sem que ninguém tenha plena consciência do seu impacto, valor ou custo. Para que o gerenciamento das informações seja bem-sucedido, é preciso haver um consenso sobre o que é informação dentro de uma organização, quem a possui, sob que forma é conservada, quem é o responsável pelo seu gerenciamento, e como controlar e utilizar a informação existente.

Embora a tecnologia da informação tenha sido muito bem administrada, o gerenciamento das informações em si foi negligenciado. Ainda segundo Davenport, as razões dessa situação são complexas. Os sistemas e a tecnologia de informação eram tratados pelo pessoal da área técnica e, como consequência, as decisões sobre informação ficavam nas mãos deste pessoal. Os gastos exorbitantes com tecnologia e a crença de que ela seria a solução total para as necessidades organizacionais de informação começaram a ser questionados, o que fez com que se questionasse também o uso da informação como vantagem estratégica. McGEE (1994) também afirma que as respostas não estão na tecnologia; o problema de definição da informação correta em tempo hábil e no local adequado continua a ser o mesmo.

Os sistemas de informação podem ser definidos como um tipo de sistema de comunicação que seleciona, organiza, armazena e dissemina conhecimento com o propósito de recuperar informações relevantes para os seus usuários (SARACEVIC, WOOD, 1981). Do ponto de vista administrativo, os sistemas de informação podem ser vistos como uma combinação estruturada de informação, recursos humanos, tecnologias de informação e práticas de trabalho, organizados de forma a permitir o melhor atendimento dos objetivos da organização (CAMPOS FILHO, 1994). Esses objetivos ou estratégias é que direcionam e estipulam os critérios básicos para se decidir quando e como as práticas de trabalho da organização devem ser alteradas e adaptadas.

Desse modo, é preciso ressaltar que a informação está intimamente ligada ao planejamento estratégico. O gerenciamento da informação nas

organizações afeta a execução das estratégias por ela elaboradas. Já foi abordado que a informação desempenha papéis fundamentais nas atividades das organizações e, não obstante, ela vem sendo tratada como um recurso como outro qualquer (capital, mão-de-obra, tecnologia, dentre outros). Porém, pouca atenção tem sido dada à forma de investir em informação sob um ponto de vista de integração. Nessa perspectiva de integração, DAVENPORT (1994) e McGEE (1994) afirmam que a informação funciona como a 'cola' que une a organização. Ainda segundo esse último autor,

"à medida que a integração da estratégia e sua execução tornam-se o desafio organizacional mais importante, o papel da informação como uma ferramenta essencial para chegar a essa integração torna-se mais claro. Ao focalizarem a informação, as empresas passam a poder abordar a forma pela qual serão capazes de obter desempenho superior, e transformar a estratégia em alguma coisa concreta e operativa." (p.26)

E, essas melhorias, significativas quanto à eficácia organizacional, posteriormente desencadeiam transformações institucionais, de acordo com CRONIN (1990). Nesse caso, a informação pode ser vista como um agente que possibilita a mudança organizacional através da sua disseminação adequada, influenciando na cultura da organização. Para MATOS (1994), a informação é um instrumental, cabendo às lideranças aplicá-la a serviço das competências e das interações intra e intergrupais.

Para compreender este aspecto da informação como desencadeadora de mudanças e instrumento de integração, buscar-se-á explorar o gerenciamento da informação no contexto de uma estrutura organizacional baseada em processos.

3.2 Informação e processos

A palavra processo, assim como a palavra informação, pode ter diferentes usos. Para os propósitos aqui desejados, será usada a definição de McGEE (1994), onde processo pode ser entendido como uma série de atividades encadeadas:

"o termo significa um conjunto de tarefas conectadas logicamente que, de um modo geral, cruzam limites funcionais e têm um proprietário responsável por seu sucesso final. [...] o resultado desse processo é determinado pelo trabalho que precisa ocorrer de um modo coordenado." (p.114)

Nos últimos anos, tem sido dada uma ênfase cada vez maior na visualização das organizações através de uma perspectiva de processo. Essa necessidade de estruturação de processos organizacionais ocorre porque a perspectiva tradicional, estática, implica uma defasagem crescente entre a mudança do ambiente e a inércia organizacional. A perspectiva de processos ressalta a dinamização dos processos empresariais para eliminar gargalos causados pela comunicação deficiente e má coordenação entre as funções da empresa. Para MOTTA (1994), nessa visão sistêmica os processos não só são pautados por critérios de eficiência e qualidade, como também são desenhados em função de uma perspectiva estratégica. Uma grande responsabilidade da administração é criar e operar processos de gestão, garantindo, assim, que a definição da estratégia e sua execução sejam

integrados. Uma visão de processos possibilita a obtenção de benefícios de melhoria de desempenho nos métodos de gestão, que são comparáveis aos alcançados na reengenharia de processos operacionais.

No tocante à reengenharia de processos, DAVENPORT (1994) aponta que esta só tem sentido se servir para melhorar uma empresa de maneira coerente com sua estratégia. Assim como McGEE (1994), o autor acredita que um dos maiores desafios nas organizações é a "criação de um elo forte e constante entre estratégia e a maneira pela qual o trabalho é feito" (p.137). Para ele, uma visão de processos consistente, com atributos e objetivos específicos que possibilitam sua mensuração em um estado futuro do processo, proporciona a ligação necessária entre estratégia e ação.

MOTTA (1994) afirma que a evolução das tecnologias impõe o uso mais efetivo da informação em todos os níveis da empresa. Educação, conhecimento, habilidade em manter o fluxo adequado de informações tornam-se fatores primordiais no progresso empresarial, posto que a empresa hoje é mais complexa, fragmentável e dependente da comunicação intensiva para manter-se integrada. A maior revolução que se verifica na gerência no mundo contemporâneo vem das novas formas de tratamento da informação, tais como o progresso das telecomunicações e do processamento eletrônico de dados, implicando mudanças visíveis em quase todas as empresas privadas e públicas.

Ainda segundo esse autor, a visão da informação como recurso requer que novas perspectivas sejam adotadas na sua organização, compreensão e uso. A visão processual do gerenciamento da informação

atuando em conjunto com sistemas de comunicação eletrônica facilita a construção de redes integradas para coletar, processar e transmitir informações para toda uma empresa.

A quantidade e diversidade de processos varia para cada organização, dependendo da sua estratégia, seu porte, sua área de atuação, dentre outros. Apesar dessa imensa variação e, levando em consideração a importância do gerenciamento das informações para uma organização, alguns autores, como DAVENPORT (1994), McGEE (1994) e MARCHAND (1997), defendem a idéia de que o processo de gerenciamento das informações pode seguir um modelo genérico. Segundo McGEE (1994), esse modelo pode ser aplicado em qualquer organização, pois o que vai variar são os níveis de importância e valor para cada uma das diferentes tarefas do modelo, de acordo com a ênfase dada à informação. Para DAVENPORT (1994), o processo de gerenciamento das informações deve incluir toda a "cadeia de valores" (p.98) da informação, como apresentado na FIG.3.

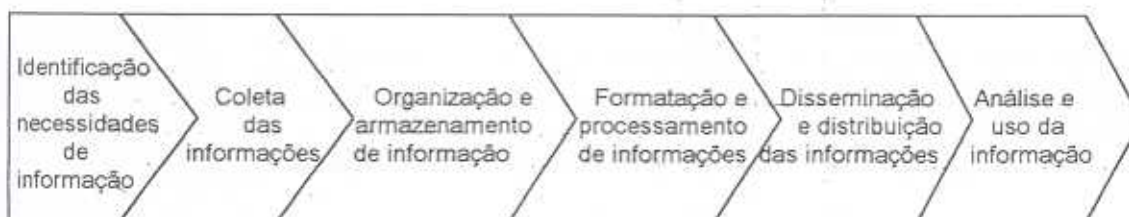


FIGURA 3 – Processo de gerenciamento de informações

FONTE – DAVENPORT, 1994. p.98.

De acordo com os autores acima citados, a tarefa mais importante

do processo de gerenciamento da informação é a identificação das necessidades de informação, pois é aqui que os profissionais da área de informação podem empregar sua criatividade e sensibilidade para ressaltar o uso mais estratégico da informação. A tarefa de coleta de informação é centrada nas formas de reunir informação relevante e potencialmente importante. A organização da informação envolve sua estruturação em meios e formatos adequados para a organização, tendo sempre em vista os usuários dessas informações. O objetivo da tarefa de processamento da informação é prover informação que seja relevante para as áreas que delas necessitam. Já a tarefa de disseminação da informação concentra-se em simplificar o acesso à informação para os usuários, encorajando o compartilhamento da informação. A utilização da informação é um processo mais social, interativo e dinâmico, que deve resultar em ações ou decisões.

Para DAVENPORT (1994), as organizações estão começando a compreender que o gerenciamento das informações em termos de seu papel nos processos administrativos é um pré-requisito para a obtenção do sucesso.

"A informação pode desempenhar vários papéis para tornar os processos mais eficientes e eficazes. Ela pode ser usada para medir e acompanhar o desempenho de processos, integrar atividades dentro e através de processos." (p.85)

Novamente, informação e estratégia se encontram nos processos de gestão da organização, dentre os quais destacam-se os processos envolvidos no planejamento, alocação de recursos, avaliação de desempenho, remuneração e comunicação. Esses processos genéricos de gestão podem ser

usados para exemplificar a importância crescente da informação na melhoria da capacidade de executar uma estratégia com sucesso. McGEE (1994) afirma que, a partir dessa perspectiva, é possível observar que há uma superposição entre esses processos individuais.

Porém, é mais importante ainda ressaltar que a combinação de cada um desses processos com o processo de gerenciamento das informações é que vai contribuir de forma mais eficaz para a integração entre estratégia e execução. O papel da informação como agente de integração também é claro para DAVENPORT (1994):

"Qualquer que seja a organização de uma empresa e a estrutura de seus processos, é necessário coordenar as atividades de processos tanto geográfica como cronologicamente e passar informação de um processo para o outro. [...] A informação pode ser usada para integrar melhor as atividades de processos, tanto dentro de um processo como através de uma série deles. Muitas vezes a informação coletada para um processo mostra-se útil em outro." (p.88)

Não só a informação mas, também, as pessoas podem exercer um papel integrador dentro e através dos processos. Segundo o autor, as questões organizacionais e de recursos humanos são mais importantes do que as questões de tecnologia para as mudanças que devem ocorrer dentro de um processo. Recorrendo aos líderes bem-sucedidos na reengenharia de processos, o autor aponta a subestimação da importância de se desenvolver esforços para as mudanças nos modelos mentais, atitudes, valores e no comportamento de indivíduos face a uma mudança organizacional. Para Davenport,

“a implementação dessas mudanças se parece mais com o cultivo de um jardim. O terreno deve ser preparado palmo a palmo. Os ganhos na frente comportamental devem ser obtidos grupo a grupo, pessoa a pessoa, incluindo os próprios líderes.” (p.223)

Qualquer mudança, de qualquer tipo, mesmo considerada como positiva, provoca preocupação e resistência. A dificuldade de gerenciar a mudança estratégica em entidades grandes e diversas tem sérias implicações no resultado desta mudança. Já não é fácil fazer com que as funções de uma unidade de negócios cooperem entre si, e a ampliação do âmbito dessas mudanças para o nível organizacional torna isso ainda mais difícil. Nesses casos, a solução mais adequada para minimizar o problema da resistência é fazer uso do compartilhamento de informações através de sua disseminação para as várias unidades da instituição. Infelizmente, a própria disseminação de informação é, também, um foco de resistência nas organizações. No âmbito gerencial, essa questão da disseminação está diretamente relacionada ao poder que a informação representa. Partilhar a informação é partilhar poder. Segundo CABRERA (1993), a solicitação para que sistemas fechados compartilhem informação de alta qualidade e na frequência necessária junto aos centros de decisão se revela um desafio para as organizações.

Levando-se em conta que esse pode ser o aspecto mais difícil numa organização, faz-se necessário um esforço concentrado para permitir a comunicação generalizada sobre o programa de mudanças e para criar uma dedicação e engajamento ao novo projeto. Se a mudança significar a implantação de um novo processo, deve-se estudar qual a melhor maneira de

comunicar as atividades e seus resultados a cada fase do processo. Deve-se estabelecer um programa de comunicação com a organização como um todo, muito antes do início da implementação, e o nível de comunicação deve aumentar à medida que as atividades forem acontecendo. "As atividades precisam ser divulgadas e os participantes precisam compartilhar suas experiências e resultados com o grupo e com os outros membros da organização" (DAVENPORT, 1994:225). Cabe aqui chamar a atenção para a importância da etapa de disseminação da informação no seu processo de gerenciamento na ocorrência da mudança organizacional. Para um melhor entendimento dos fatores humanos e da cultura organizacional, esse tópico será abordado em maior profundidade no próximo capítulo.

3.3 Disseminação da informação

O conceito de disseminação de informação mais conhecido refere-se a um serviço prestado pelas bibliotecas e centros de informação – a disseminação seletiva de informação. Para ROWLEY (1978) e NOCETTI (1980), esse é um serviço que realmente leva a informação a um usuário, preferencialmente antes deste formular uma solicitação nesse sentido. Porém, no caso desse trabalho, não é com essa visão de disseminação de informação como um serviço que este termo será usado. Aqui, disseminação de informação estará diretamente relacionada com a comunicação, podendo ser

entendida, também, como transferência de informação.

SARACEVIC, WOOD (1981) postulam que existem vários tipos de processos de comunicação, dirigidos aos mais diferentes propósitos, tais como comunicação de massa, comunicação científica e técnica, interpessoal, educacional, propagandística, publicitária etc. Para eles, difusão é um processo de comunicação no qual uma nova idéia ou inovação se espalha entre os membros de um sistema social ou entre um grupo social definido.

CHRISTOVÃO, BRAGA (1997) ampliam essa definição ao indicarem que a difusão é um termo mais abrangente que engloba os conceitos de disseminação e divulgação da informação. A informação só é disseminada se acontecer entre pares e a divulgação acontece quando é realizada para um público leigo. Mesmo havendo essas diferenciações sutis entre os três conceitos, optou-se por utilizar a expressão 'disseminação da informação' por ser este o conceito mais conhecido e utilizado na literatura. Dessa forma, o conceito adotado neste estudo vai ao encontro do conceito estabelecido pelas autoras acima citadas, onde a disseminação só ocorre entre pessoas de mesmo nível, já que o escopo desta pesquisa é a comunidade acadêmica.

Para compreender melhor esse contexto de transferência de informação, a perspectiva da disseminação da informação aqui adotada será desvelada a seguir, observando-se a relação entre emissor e receptor de uma informação e os aspectos relevantes dessa interação. Primeiramente, torna-se necessário apresentar, em linhas gerais, a trajetória da disseminação da informação para compreensão do desenvolvimento da sua forma de transmissão ao longo das mudanças tecnológicas ocorridas no mundo.

Ao comentar a história da informação, WERSIG (1993) diz que, inicialmente, o conhecimento era pessoal, posto que era organizado pela tradição oral. Nesse contexto, ele ressalta, porém, que as tecnologias de comunicação levaram a uma despersonalização do conhecimento, onde a fonte do conhecimento torna-se menos aparente. A literatura histórica sobre o controle, uso e disseminação da informação ainda é escassa, aparecendo apenas em amplas generalizações. Devido a esta falta de esforços para tratar o tema historicamente, STEVENS (1986) lamenta que apenas especulações foram feitas sobre o desenvolvimento histórico do controle e fluxo da informação. Quando apareceram as sociedades mais sofisticadas, com especialização de funções e surgimento de elites políticas e literárias, logo foi reconhecido que o controle da informação teria uma participação crucial no controle da sociedade e no poder político.

O desenvolvimento de meios avançados de comunicação, que tornaram a informação mais rapidamente acessível e dificultaram o controle do seu fluxo, invariavelmente influenciou o colapso do controle da informação e da sociedade por pequenos grupos de pessoas ricas em informação. A transmissão da informação no período entre o desenvolvimento da escrita e a invenção da imprensa foi caracterizada por situações em que grupos, como a igreja, podiam controlar a disseminação da informação. A invenção da imprensa levou a dramáticas transformações na sociedade, pois dificultou o controle do fluxo da informação pelos governos e instituições, além de servir como apoio ao conceito de livre acesso à informação. Essa ênfase no livre acesso à informação continuou com o aparecimento do rádio e da televisão, e

ainda continua na situação atual. O desenvolvimento de novos meios de comunicação, como computadores e a Internet, têm servido para dificultar mais ainda o controle do fluxo da informação e para tornar a informação mais prontamente acessível.

A transferência da informação pode ser observada na formação, preservação ou modificação de memórias e repositórios culturais. Reafirmando o que foi abordado anteriormente, a utilização da prática da disseminação de informações pode contribuir sobremaneira na solução de problemas relacionados a mudanças dentro das organizações. As pessoas utilizam a informação para tomar decisões, precisando, para este fim, de interpretá-la e de lhe dar valor. Como já indicado previamente, SARACEVIC, WOOD (1981) definiram que informação envolve redução de incerteza, e isto pode ser entendido, também, como o que o tomador de decisão espera do sistema de informação. No entanto, o grau de incerteza do tomador de decisão varia, assim como a quantidade necessária obtida do sistema. ROWLEY (1978) aponta que o valor ou a quantidade de informação podem ser medidos somente se o receptor realmente faz alguma coisa a partir da informação recebida. Complementando essa definição, BARRETO (maio/ago. 1997) afirma que a informação

"é um instrumento modificador da consciência do homem e de seu grupo social. Deixa de ser, unicamente, uma medida de organização por redução de incerteza, para ser a própria organização em si. Fica estabelecida uma relação entre informação e conhecimento, que só se realiza se a informação é percebida e aceita como tal, colocando o indivíduo em um estágio melhor, consciente consigo mesmo e dentro do mundo onde se realiza a sua odisséia individual." (p.2)

Para efeito de compreensão desse ponto de vista do usuário como receptor da informação, seria interessante citar o significado dos termos necessidade, desejo, demanda e uso, definidos por ROWLEY (1978).

Uma necessidade é geralmente entendida como algo que uma pessoa **tem** que ter para seu trabalho, educação, lazer, dentre outros. Identificar uma necessidade implica um julgamento de valor: um indivíduo pode considerar uma informação como vital, enquanto outro, na mesma situação, pode atingir o mesmo objetivo sem ela.

Um desejo é o que uma pessoa **gostaria** de ter; um desejo pode ou não ser traduzido em uma demanda em um serviço de informação. Os indivíduos podem desejar algo que eles não necessitam ou podem necessitar algo que eles não desejam.

Uma demanda é o que a pessoa **pede** em um serviço de informação. As pessoas normalmente acreditam que elas desejam o que elas pedem, mas podem, posteriormente, achar que o item requisitado não tem valor. As pessoas pedem informação que não precisam e não pedem toda informação que precisam ou desejam. Uma demanda é um uso em potencial.

Um uso é o que o indivíduo realmente **emprega**. Um uso pode resultar de uma demanda realizada em um serviço de informação ou pode depender da informação de alguma outra fonte. Informação pode ser assumida como uma necessidade ou desejo satisfeito, e ainda assim pode ser usada independentemente da necessidade ou desejo ter sido previamente articulado em uma demanda. O uso é dependente da disponibilidade da informação e reflete algum tipo de necessidade.

Quando se refere à necessidade, desejo, demanda e uso de informação, não se pode esquecer que o usuário não pede a informação em si, mas a solução para um problema prático que ele tem. De acordo com VICKERY (1987), se cada uma das 4 etapas da trilha – necessidade, desejo, demanda, uso – atingir o máximo da sua capacidade, então há grandes chances da atual necessidade de informação resultar no uso efetivo da mesma, solucionando o problema do usuário. Sendo assim, o destino final, o objetivo da informação é promover o desenvolvimento do indivíduo e de seu grupo. Vale destacar a afirmação de CAMPOS (1992) de que a informação pode ser vista como um produto social, gerada pela sociedade, e é a partir do uso dessa informação que ela passa a valer.

Conforme o ponto de vista de GOMÉZ (1995), a Ciência da Informação teria como domínio para construção de seu objeto o estudo das ações sociais de transferência de informação, observadas pelo prisma da comunicação. Desatrelada das condições de comunicação, não é possível ocorrer a transferência de informação, posto que faz parte destas condições a existência de um valor da informação partilhada pelos participantes (emissor e receptor). Do mesmo modo, é necessário à informação 'fazer sentido' nos contextos da vida e de ação dos destinatários da comunicação (ou transferência de informação). As condições de aceitação e reconhecimento do valor da informação são dimensões do sucesso comunicacional de uma ação de transferência de informação.

Conforme BARRETO (1997), a intenção maior daqueles que trabalham com a informação é procurar a harmonia da informação produzida e disponível

na sociedade a partir da sua transferência, visando à assimilação, que é o que gera conhecimento. Para esse autor, a produção de informação se acumula continuamente para formar os estoques de informação, mas estes por si só não efetivam o processo de geração de conhecimento. A geração de conhecimento ocorre em um processo mais amplo, intermediado pela transferência de informação. A finalização desse processo é a assimilação da informação, que é o que realmente cria conhecimento no indivíduo (receptor) e em sua sociedade. A harmonização a que o autor se refere se faz necessária porque o indivíduo e seu contexto não são homogêneos, e a realidade onde a informação atua para gerar conhecimento é fragmentada em suas condições políticas, econômicas e culturais. Assim, deve-se buscar obter no trabalho com a informação que o ciclo *informação - gerando conhecimento - que acarreta o desenvolvimento - produzindo mais informação* se complete e se renove infinitamente.

Para tentar compreender os problemas que ocorrem na falta de harmonia existente em uma ação de disseminação de informação, Weaver¹, citado por ROWLEY (1978), postulou 3 níveis de comunicação:

1. Problema técnico: quão acuradamente os símbolos de comunicação podem ser transmitidos?
2. Problema semântico: quão precisamente as palavras transmitidas representam o significado desejado?
3. Problema comportamental: quão efetivamente os significados

¹ SHANNON, C.E., WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

recebidos afetam a conduta na direção desejada?

Já para GOMÉZ (1995), os empecilhos da transferência de informação podem ser chamados de diferencial pragmático. Eles resultam da falta de harmonia dos emissores e receptores em relação às condições pragmáticas da geração e uso da informação e, principalmente, da não existência de critérios comuns de aceitação e de atribuição de valor à informação. Nem todos os indivíduos que estão sujeitos às condições físicas e econômicas de disponibilidade e acesso à informação obtêm sucesso na transferência da informação. Isso porque se não se busca a harmonia dos operadores informacionais com outras condições pragmáticas (condições comunicacionais, critérios de valor e aceitação), a interferência de diferenciais pragmáticos tende a aumentar, convertendo-se, assim, em um ambiente multiplicador dos estoques de informação e da falta de comunicação, o que resulta na pouca geração de conhecimento.

Como visto anteriormente neste capítulo, a disseminação da informação exerce papel fundamental no processo de gerenciamento da informação, principalmente no que se refere a mudanças organizacionais. A preocupação com a disseminação deve ir além da disponibilização das mesmas, observando-se a existência de critérios comuns de valoração e aceitação da informação, condições estas essenciais para que haja um processo comunicacional harmonioso e produtivo. É buscando a compreensão do ambiente cultural no qual os indivíduos estão inseridos e a formação de seus critérios de valor que o próximo capítulo será desenvolvido.

4 A CULTURA NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

Ao se tratar do tema avaliação institucional, não se pode esquecer que esta avaliação é uma intervenção que atinge todos os níveis da universidade. Quando uma instituição opta por realizar a avaliação, os indivíduos envolvidos se manifestam através da aceitação ou da rejeição a esta ação.

Nesse sentido, analisar a avaliação institucional sob o prisma da cultura organizacional torna-se relevante, pois o conhecimento da formação dos valores e costumes dos vários grupos da organização e de seu comportamento pode auxiliar as estratégias de ação definidas pela direção da universidade em relação à informação.

4.1 Cultura: conceitos e formação

Segundo BERGER, LUCKMANN (1976), toda atividade humana está sujeita ao hábito. O indivíduo, ao tornar habituais suas atividades – ou ao reproduzir os hábitos de outros indivíduos, consegue organizar a questão tempo-espço, construindo, assim, sua própria realidade. Esse processo de formação de hábitos é que precede a institucionalização. As instituições estão carregadas de historicidade e controle, isto é, são construídas no curso de

uma história e controlam a conduta humana, estabelecendo padrões para a mesma. Essa institucionalização conduz a um mundo social onde os indivíduos encontram-se inseridos e é o que permite a produção e a reprodução dos artefatos culturais.

No sentido antropológico mais amplo, a cultura pode ser vista como o conjunto dos artefatos (palavras, conceitos, técnicas, regras, linguagens) construídos pelos sujeitos pelos quais dão sentido, produzem e reproduzem sua vida material e simbólica. De acordo com PINTO (1979), BOSI (1987) e LARAIA (1994), cultura, no sentido mais abrangente, é a totalidade da experiência adquirida e acumulada pelo homem.

Pinto define cultura como "o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças". Bosi destaca os conceitos romano e grego de cultura, conceituando o primeiro como prático, pois refere-se a alguma coisa que está fora de nós. Cultura vem do verbo *colo*, que significa "cultivar a terra". No entendimento romano, a cultura está ligada a um trabalho duro, de conquista, a um trabalho de vitória sobre a natureza. Já o conceito grego de cultura está voltado para a criança. A palavra grega que mais se aproxima de cultura é *paidéia*, aquilo que se ensina à criança até transformar-se em adulto. Tanto um conceito quanto o outro trazem em si a idéia de um processo: cultura é sempre um resultado que se conquista. Ainda para esse autor, o importante na conservação de uma cultura são os agentes culturais. Se o sistema social é democrático, as próprias pessoas saberão gerir condições para que a sua

cultura seja conservada. Não somente pela cultura em si, mas enquanto expressão de comunidade, de grupos, de indivíduos em grupo.

Para LARAIA (1994), cultura é um sistema de conhecimento, consiste de tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade. A cultura se constrói fazendo, é o trabalho feito pelas pessoas que querem realmente conhecer por dentro os mecanismos, seja da natureza, seja de uma organização. Sendo assim, uma vez que se adquire conhecimento através de informação, cultura e informação são fenômenos interligados pela sua própria natureza.

Para MARTELETO (1995), a informação também diz respeito ao modo de relação dos sujeitos com a realidade. A cultura funciona como uma memória da informação social. Desse modo, a informação é o elemento fundamental da própria dinâmica cultural, enquanto forma instituída de memória, gestão, distribuição e recepção dos artefatos culturais.

4.2 Cultura organizacional e mudanças

Nas últimas décadas, vem ocorrendo um grande interesse sobre cultura, tanto nos estudos organizacionais quanto nas práticas gerenciais (RODRIGUES, 1995). Devido a essa crescente onda de estudos, surgiram várias definições de cultura organizacional, que serão apresentadas panoramicamente.

Um dos conceitos de cultura organizacional mais utilizados pelos autores SHINYASHIKY (1995), FREITAS (1991), HAMPDEN-TURNER (1994), AKTOUF (1993) é o de SCHEIN², citado por SHINYASHIKI (1995), que define cultura organizacional como

"conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinado a novos membros, como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas." (p.61)

Nesta mesma linha, HAMPDEN-TURNER (1994) define cultura organizacional como um conjunto de afirmações de um determinado grupo. FISCHER (1993) também entende que cultura organizacional é um conjunto onde os grupos, indivíduos e a organização retiram os códigos com os quais aprendem e interagem com o ambiente. Cultura organizacional pode, então, ser definida como um sistema de representações e valores compartilhados pelos membros de uma organização.

ALVESSON, BERG (1992) discutem vários conceitos de cultura organizacional existentes na literatura. Os autores argumentam que é extremamente difícil definir cultura organizacional de maneira a fornecer um significado delimitado e livre de ambigüidades. Mesmo que o número de estudos nessa área continue aumentando e revelando novas dimensões para o tema, há uma certa convergência entre eles. Assim como os outros autores

² SCHEIN, E. H. Coming to a new awereness of organizational culture. *Sloan Management Review*. 1984. p.3-15.

citados anteriormente, quando esses falam de uma estrutura mental coletiva na organização, eles se referem aos valores, crenças e normas que representam a cultura de uma empresa. HAMPDEN-TURNER (1994) acrescenta que somente se estes valores e crenças forem compartilhados é que uma organização pode manter seu senso de identidade e continuidade.

O conceito de estrutura mental coletiva é usado por ALVESSON, BERG (1992), HICKSON, PUGH (1995) e HOFSTEDE (1991). Porém, esse conceito baseou-se na definição que esse último autor fez de cultura como sendo um fenômeno coletivo. Segundo ele, é a programação da mente – no sentido de aprendizado – que distingue os membros de um grupo de pessoas do outro. Cultura é o compartilhamento entre pessoas que vivem no mesmo ambiente social, o qual é onde se aprende. Desse modo, cultura é aprendida, e não herdada.

De acordo com SMIRCICH (1983), cultura, concebida como valores e crenças compartilhadas, preenche importantes funções, tais como: criadora de senso de identidade para os membros da organização; facilitadora na geração de comprometimento a algo superior ao indivíduo; fortalecedora da estabilidade do sistema social; e serve de ferramenta para guiar e modelar comportamentos.

O conceito de identidade está intimamente ligado ao de cultura e quem apresenta uma definição de identidade neste contexto é RODRIGUES (1995). A identidade pode ser tomada como sendo o reconhecimento individual por pertencer a certos grupos sociais, a maneira como o indivíduo se autodefine em relação aos outros. Essa interação funciona como “uma fonte

importante de informação para a identidade" (p.5). É através do uso da informação fornecida continuamente pelo ambiente e pela cultura que o indivíduo forma a sua identidade. É importante compreender a questão da identidade, pois é a partir dela que os indivíduos se identificam com a organização, através do desempenho de papéis.

A organização pode engajar-se em estratégias que podem "estimular indivíduos a escolher entre incorporação e desincorporação de significados" (RODRIGUES, 1995:5). Quando as estratégias corporativas divergem dos valores significativos para a identidade ou vão contra aqueles já institucionalizados, os indivíduos podem mostrar que rejeitam estas mudanças.

AKTOUF (1993) demonstra ter uma profunda admiração pelo senso de cooperação no conceito de cultura organizacional ao utilizar o termo 'visão coletiva da empresa'. Para se alcançar esta visão, a empresa deve ser um local de participação, cooperação e partilha. A cultura da empresa só tem valor futuro através da reapropriação e da partilha, ao combater a 'intocabilidade das informações' e a 'intocabilidade do ato de gestão' na empresa. Partindo dessas afirmações, o autor critica duramente a interferência e a manipulação da liderança no processo de formação e manutenção da cultura organizacional.

SCHEIN (1992), por outro lado, coloca a importância do papel da liderança nessa perspectiva, chamando a atenção para os problemas de comunicação e desentendimento que podem ocorrer entre os membros de um grupo. Na tentativa de superar estes problemas, é preciso entender mais profundamente a questão cultural na organização, procurando identificar quais

seriam as prioridades para os líderes. Culturas organizacionais são criadas, em parte, pelos líderes, e a criação, o gerenciamento e até a destruição da cultura são funções decisivas da liderança. O autor ressalta que os líderes não são os únicos determinantes da cultura organizacional, mas é função do líder reconhecer se há algum problema de adaptação de uma cultura e tomar providências para saná-lo.

Para SHINYASHIKI (1995), o administrador deveria estar interessado em entender a cultura de sua organização para conseguir reconhecer os fatores conseqüentes da mesma. A partir desse entendimento, o administrador seria capaz de tomar as decisões adequadas sobre estratégia e gestão e de planejar as ações para manter ou desencadear uma mudança.

De acordo com os vários autores citados, pôde-se esclarecer o que é cultura organizacional e compreender a importância do seu papel para a organização. Porém, ao utilizar a cultura organizacional na implementação de mudanças, torna-se necessário conhecer também como esta se dá nos envolvidos individual e internamente e sobre a atuação das lideranças na cultura da organização, conforme exposto por SCHEIN (1992) e SHINYASHIKI (1995).

Implementar mudanças em uma organização significa despertar o desejo de mudança nas pessoas que operam dentro dela. Na verdade, segundo PEREIRA (1994), começa-se a provocar mudanças quando se consegue influenciar a percepção dos outros de alguma forma. A percepção é o ponto de partida para qualquer mudança, posto que é o prenúncio de uma 'necessidade sentida de mudança', tratando-se de um fenômeno estritamente

individual.

Para gerar mudanças, é essencial ampliar o contexto de percepção das pessoas, fazer com que descongelem padrões antigos. PEREIRA (1994) destaca que isso gera insegurança, sendo mais uma razão para a resistência a mudanças, representada pela alienação ou pela falta de decisão. Somente quando se rompe essa etapa, passando a admitir internamente a necessidade de mudança é que se pode perceber novos comportamentos nos indivíduos.

É a partir da manifestação desses novos comportamentos que a pessoa perde o medo de mudar. O indivíduo, assim, consegue transpor suas barreiras, adotando novos hábitos e incorporando as mudanças da organização. De acordo com FREITAS (1991),

[...] em se tratando de algo reconhecidamente difícil de mudar, e quando mudado, provocando sentimentos de desorientação coletiva, a cultura organizacional dá seu próprio testemunho a respeito da extensão em que ela afeta as pessoas numa organização, de quão internalizados podem ser os seus controles e de como o envolvimento organizacional invade outras instâncias privadas do indivíduo." (p.81)

Portanto, o que se entende por mudança cultural é a definição de novos rumos, novas maneiras de fazer as coisas, baseadas em novos valores, símbolos e rituais. A mudança cultural é a parte mais complicada de uma transformação cultural. Em geral, esse fato não é apenas subestimado em relação ao tempo, mas também em relação aos envolvidos. Frequentemente, a rotina e a burocracia são escudos com os quais as pessoas se armam para se acomodarem e evitarem a mudança. Elas atuam como viseiras, reforçando os condicionamentos, tolhendo novas percepções e engessando os sistemas.

...Sendo assim, faz-se necessário administrar bem a mudança para conseguir o comprometimento adequado dos envolvidos e criar símbolos novos em substituição aos que foram quebrados. A dificuldade de 'coletivizar as percepções', de fazer com que a visão de um líder seja compartilhada por todos é um dos grandes desafios da liderança participativa.

Partindo do pressuposto de que a instauração de um processo de avaliação institucional provoca mudanças no conjunto de valores, crenças e costumes da instituição, o estudo do tema cultura organizacional no escopo desse trabalho apresenta-se necessário. No âmbito da avaliação, essas mudanças formam o que se chama de cultura da avaliação, idéia essa que é retomada no próximo capítulo, onde são apresentados seus principais aspectos e sua relação com a informação.

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SUA TRAJETÓRIA E SUA CULTURA

Avaliar é determinar a valia ou valor de.³ Avaliar envolve sempre um julgamento de valor tomando algum padrão como referência a partir de valores escolhidos. Segundo SILVEIRA (1999),

“Avaliar exige do homem mais do que a consciência da própria ação, a consciência crítica de sua ação no mundo. [...] Assim, a consciência crítica da ação praticada procura seu sentido, julga, confere valor.” (p.41)

A definição de avaliação pode parecer simples, mas também pode ser ampla e complexa, encontrando-se possibilidades de se obter várias interpretações diferentes. Isso significa que sobre uma mesma realidade são possíveis várias avaliações. Por exemplo, a avaliação pode ser considerada como um processo para diagnosticar falhas e sugerir soluções apropriadas, como também contribuir para o planejamento de atividades organizacionais, ou as duas interpretações conjugadas.

SERAFEIDMIDIS, SMITHSON (1994), consideram, em uma outra perspectiva, que a avaliação é a função crucial de *feedback*, o que ajuda a organização a aprender sobre si mesma. Todavia, a idéia de avaliação inclui valores e critérios a serem considerados e o que deverá ser mensurado, e é extremamente importante ir além da limitada visão de quantificação de custos

³ Vide HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

e benefícios. As organizações que pretendem realizar algum tipo de avaliação devem desenvolver sua própria classificação baseada nas suas principais missões, pois a avaliação é altamente subjetiva.

A avaliação qualitativa, que prima por destacar seu lado subjetivo, é novidade no Brasil, no tocante às universidades. Para compreender esse processo, é fundamental conhecer o seu passado e olhar para o seu futuro.

5.1 Avaliação institucional no Brasil: um breve histórico

Com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, são introduzidas algumas inovações por D. João VI, como fundação de escolas técnicas, academias, instalação de laboratórios, bibliotecas. Com a independência política, tornou-se necessário fortalecer este aspecto na sociedade, justificativa para o surgimento de escolas militares, de nível superior, ao longo de todo o território nacional. Conforme FREITAG (1977), é nessa época que começa a aparecer uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado, em substituição à política educacional feita no âmbito da sociedade civil, através de uma instituição todo-poderosa: a Igreja. Com a implantação do Estado Novo, em 1934, por Getúlio Vargas, a sociedade política invade áreas da sociedade civil, como as instituições de ensino. É criado, pela primeira vez, um Ministério de Educação e Saúde, ponto de partida para mudanças substanciais na educação, entre elas, a

estruturação de uma universidade. Foram então fundadas as primeiras universidades no Brasil, pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior.

Com a reorganização da economia nacional e internacional no período pós II Guerra Mundial, as funções dadas à escola pelo Estado Novo não poderiam permanecer intactas, necessidade que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada somente em 1961. Essa não reestruturou o ensino superior de acordo com as necessidades da época. Em 1965, foi formada uma comissão de especialistas (composta de cinco americanos e dois brasileiros) para elaborar um estudo detalhado da universidade brasileira e propor uma nova estrutura de funcionamento. A partir desse estudo, foi criada a Lei da Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540), baseada no modelo universitário americano e atendendo às determinações das classes hegemônicas. A reforma instituiu a ampliação das funções universitárias com o tripé ensino-pesquisa-extensão. A criação dos departamentos caracterizou, de um lado, o sistema administrativo e, de outro, o acadêmico, estabelecendo diferentes instâncias decisórias. Ao fixar a separação possível entre cursos e departamentos, estabeleceu fossos entre colegiados de cursos, departamentos e unidades. Porém, as melhores inovações propostas já tinham sido introduzidas no modelo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília.

Para PAUL, RIBEIRO, PILATTI (1992), o sistema universitário brasileiro é relativamente novo. Conseqüentemente, as tentativas de avaliação do sistema são muito recentes. As iniciativas de implantação de sistemas

avaliativos nas universidades brasileiras partiram do Governo Federal, em nível de pós-graduação.

As primeiras tentativas e práticas começaram com a CAPES, nos anos 70. Os cursos de pós-graduação foram sistematicamente submetidos à avaliação com a finalidade de credenciamento, alocação de recursos financeiros e bolsas. Vários autores, dentre eles, COWEN, SOBREIRA (1996); MARTINS (1994); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (1993), apontam que o sistema de avaliação da pós-graduação implementado e desenvolvido pela CAPES, por aproximadamente 20 anos, foi bem sucedido e de grande importância para o Brasil, além de ter contribuído para as discussões emergentes, sobre sistemas de avaliação, no estágio posterior da trajetória de avaliação do sistema brasileiro de ensino superior. Essa avaliação, caracterizada como avaliação externa e notadamente centralizadora, tem sido reconhecida como uma avaliação de cunho burocrático. Apesar dos aperfeiçoamentos, SAUL (1988) ainda indica que deve-se buscar um caminho autônomo para a avaliação da pós-graduação. Embora com percalços, o sistema de avaliação da pós-graduação estabeleceu-se e ainda é uma realidade no Brasil, mas o mesmo não pode ser dito em relação à avaliação institucional das universidades (no escopo da graduação).

Nos anos 80, o aumento do número de matrículas e instituições de cursos superiores levou ao questionamento da qualidade do ensino. Os diferentes programas de avaliação elaborados por órgãos vinculados ao Ministério da Educação foram rejeitados pela comunidade acadêmica e não se

estabeleceram.

Em 1982 nascia o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), uma ação do MEC que, apesar da participação de acadêmicos sérios e competentes, teve um final muito aquém do esperado, segundo COWEN, SOBREIRA (1996). Com a intenção de manter parceria com as universidades, o governo criou o GERES (Grupo Executor das Reformas do Ensino Superior), em 1985. Esse grupo foi bastante criticado ao propor uma avaliação de desempenho subordinada a um controle final das instituições pelo Estado. A situação piora quando surge a "lista dos improdutivos" do reitor Goldenberg, da Universidade de São Paulo – USP, que mais tarde se tornaria Ministro da Educação do Governo Collor. No entanto, apesar da polêmica estabelecida, surgem outros documentos em que o princípio da avaliação é reconhecido como legítimo e necessário (CURY, 1997).

No final dos anos 80 e início dos 90, ocorreu um salto na avaliação de sistemas de ensino superior. Atividades prosperaram, tais como seminários nacionais e regionais, conferências sobre o tema, e o estabelecimento de Centros de Avaliação em diversas instituições de ensino superior. Esse movimento pró-avaliação se articula com os próprios movimentos docente e discente em defesa da universidade pública, gratuita e por melhores condições de trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. Os órgãos governamentais começaram a rever a direção até então dada à questão da avaliação da universidade brasileira (COWEN, SOBREIRA, 1996). Em 1993, o momento histórico de deflagração da avaliação das universidades públicas ocorreu com o estabelecimento do PAIUB. Esse programa resultou de uma proposta

nacional de avaliação das universidades brasileiras elaborada pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior). Uma Comissão Nacional de Avaliação foi então criada pelo Ministério da Educação. A aceitação dessa proposta e implementação do PAIUB correspondem, no momento atual, às intenções, interesses e possibilidades de ação de toda comunidade universitária do país, constituindo-se o marco que traduz o compromisso que as instituições de ensino superior publicamente assumem com o processo de democratização e desenvolvimento da sociedade brasileira. A avaliação adquire, pois, um caráter emancipatório, uma das grandes exigências da comunidade universitária (LEITE, BORDAS, 1995).

A experiência brasileira com processos de avaliação de ensino superior é fragmentada, descontínua e relativamente recente. A análise realizada por PAUL, RIBEIRO, PILATTI (1992) apontou várias falhas nas atividades de avaliação emergentes no Brasil. Os indicadores usados não eram de natureza compatível e nem a metodologia podia ser transferida de uma instituição para outra. E um problema sério passou a ser a ausência de sistemas de informação com dados confiáveis. Os resultados dessa análise evidenciam a necessidade da implementação de sistemas de informação para orientar a prática da avaliação institucional. Apesar disso, a maioria das universidades já aderiu ao PAIUB e outras tantas estão se preparando para implementação de programas de avaliação, principalmente por causa da nova LDB. É de caráter nacional da Lei que as avaliações serão sistêmicas e regulares. Além disso, são avaliações externas, de responsabilidade do Ministério da Educação. A LDB estabelece que a União deve "assegurar

processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino" (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:9).

O PAIUB foi o grande incentivador da instauração das avaliações institucionais nas universidades brasileiras. O funcionamento básico desse programa já foi explicado através do PAIUFMG, uma vez que este foi concebido baseado no PAIUB. No entanto, outras considerações sobre avaliação institucional são apresentadas a seguir, à guisa de compreensão de seu significado real.

5.2 Conhecendo a avaliação institucional

O programa de avaliação institucional busca atender as exigências da universidade em relação ao aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico, ao planejamento da gestão universitária e à prestação de contas à sociedade. De acordo com o Documento Básico da Comissão Nacional de Avaliação (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994),

"[...] a avaliação de desempenho das universidades é uma forma de promover a permanente melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade [...] assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade" (p.3).

Dessa maneira, pode-se dizer que a avaliação institucional, assim como as

publicações científicas, é uma forma de legitimação social da comunidade científica.

Ainda de acordo com o Documento Básico, a avaliação institucional "deverá permitir um desenvolvimento das universidades capaz de problematizar a instituição internamente, publicizando-a para a sociedade" (p.7). A respeito dessa publicização da avaliação, DIAS SOBRINHO (1996) afirma que a avaliação é um processo complexo não por causa das dificuldades instrumentais ou de obtenção de respostas claras e definitivas, mas "sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar" (p.15).

Alguns setores governamentais, contando com o apoio da imprensa e pressionados pela nova ordem econômica, querem fazer da universidade uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação do capital humano, passando a tratar problemas complexos da vida humana como se fossem apenas técnicos. Nesse sentido, as universidades, empurradas no moinho de competitividade do mercado, deveriam competir também com as empresas, submetendo-se aos mesmos critérios e normas de avaliação: produtividade, rentabilidade, menor custo. E é sob essa perspectiva que esses setores insistem na avaliação das universidades. É fundamental compreender que a avaliação não deve ser um instrumento do mercado ou da política de funcionalização dos rendimentos, mas um processo que tem como objetivo a promoção da qualidade social.

Segundo DIAS SOBRINHO (1996), essa avaliação que se restringe

a medir quantidades e volumes e comparar instituições não levando em conta sua diversidade e a identidade que torna única cada uma delas, pode ser útil para os administradores e para os responsáveis pelas políticas educacionais, embora claramente insuficientes em sua função pedagógica. A mera descrição, seguida de comparações e classificação de instituições, por si só não promove qualidade. A quantificação é um primeiro passo, e é também imprescindível à avaliação, mas de forma alguma suprime a necessidade de outros enfoques e procedimentos que caracterizam a universidade, nos aspectos relativos a aprendizagem, formação e produção de conhecimento e valores. As abordagens quantitativas, embora úteis, são parciais e pobres de significação, se não forem seguidas por uma reflexão de cunho qualitativo.

A avaliação institucional se compõe de várias etapas que cumprem funções específicas importantes, e se completam atuando juntamente. Há o momento em que o processo se desenvolve internamente – a avaliação interna – através da sensibilização da comunidade, da definição dos critérios e da metodologia, e do levantamento de dados e informações relevantes. Já o momento da avaliação externa traz membros da comunidade científica de competência reconhecida, alheios à instituição avaliada, para apresentar seus juízos de valor à universidade. Ainda segundo Dias Sobrinho, nesse momento

"inicia-se o que poderíamos chamar de reavaliação. [...] O conjunto de apreciações críticas, juízos de valor, recomendações e o próprio processo são novamente avaliados pela comunidade interna, sendo que os aspectos mais importantes e socialmente aceitos passam a fazer parte das preocupações e ações da instituição, fazendo a transição para um novo ciclo de avaliação." (p.23)

No processo de avaliação, cada ação ou informação tem sentido e se justifica à medida que se integra ao todo. As primeiras indicações sobre a instituição são oferecidas a partir das ações da avaliação, que são visíveis, mensuráveis e quantificáveis. É preciso reunir esses dados da realidade, torná-los significativos e pertinentes à compreensão qualitativa, transformá-los em uma produção de informações úteis para a ação e aceitação. Somente assim se torna possível atingir a significação inscrita na raiz etimológica da palavra avaliação: dar valor.

5.3 Cultura de avaliação

O Documento Básico da Comissão Nacional de Avaliação (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994) estabelece que a avaliação deve ser desenvolvida seguindo alguns princípios básicos. RISTOFF (1996) realizou uma releitura desses e os apresentou como sendo sete os princípios: o da **globalidade** expressa a noção de que é necessário avaliar a instituição como um todo, abrangendo todos os elementos que compõem a vida universitária. A avaliação institucional não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações esporádicas e pontuais, ela é uma ação global; o princípio da **comparabilidade**, que defende a idéia de buscar-se uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. Porém, a avaliação não deve servir de instrumento neutro para subsidiar as políticas de alocação de

recursos orçamentários. Para que não se torne mero instrumento de classificação das universidades, a comparabilidade deve ser acompanhada de outro princípio – o do **respeito à identidade nacional** – que busca contemplar as características próprias das instituições e inseri-las no contexto das diferenças existentes no país. O princípio da **não-premiação ou punição** foi estabelecido por causa da dificuldade de muitas pessoas em compreender a noção de avaliação desatrelada de premiação ou punição, mesmo havendo condições de se exercer a punição ou premiação de seus atos com os instrumentos disponíveis atualmente. A idéia do princípio de **adesão voluntária** é vencer convencendo e não impondo. A adesão voluntária garante legitimidade política, e o princípio da **legitimidade** garante a legitimidade técnica através do estabelecimento de uma metodologia e na construção de informações confiáveis. O último princípio, o da **continuidade**, estabelece que o processo de avaliação deve ser contínuo, o que permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro. Além disso, a continuidade do processo permitirá o estabelecimento de uma cultura de avaliação. Essa 'nova' cultura deve ser inserida no conjunto de tradições da instituição. Para obter êxito nessa empreitada, é preciso fazer com que o conjunto de valores e atitudes que a compõem transforme o ato avaliativo num hábito da comunidade acadêmica.

Reafirmando o que foi dito anteriormente sobre cultura organizacional, cada instituição está inserida em uma cultura social ampla, mas apresenta sua própria cultura institucional. Cada pessoa, enquanto participante de uma instituição, contribui para recriar a cultura organizacional.

Ou seja, a cultura organizacional não se mantém como foi originalmente concebida pelos fundadores; ela é permanentemente recriada por aqueles que participam da instituição. Para SILVEIRA (1999),

"[...] deveriam ser estabelecidos mecanismos constantes de discussão e reflexão dos elementos dessa cultura, a fim de que os pressupostos e valores culturais da instituição fossem facilitadores das ações de cada um de seus membros e, finalmente, do cumprimento da missão institucional." (p.42)

O docente universitário exerce, também, sua função dentro da instituição, influenciando assim na sua cultura. Porém, para exercer essa influência, por exemplo, no estabelecimento de uma cultura de avaliação, seria desejável que os agentes que participam da cultura a conhecessem bem.

Qualquer avaliação não pode ser considerada neutra, pois avaliação quer dizer, entre outros significados, afirmação de valores. A avaliação institucional tem de começar pela busca da identidade institucional, pela auto-avaliação, para poder descobrir seus próprios valores e assim poder afirmá-los. É por isso que o PAIUB exigia que a adesão das universidades fosse voluntária, pois as instituições precisam ter uma cultura de avaliação bem difundida entre seus membros. O processo de avaliação só será bem sucedido se for construído coletivamente e se puder contar com a participação de todos, tanto nos procedimentos e implementação como na utilização de resultados.

Tendo em vista a afirmativa de MARTELETO (1995) de que a produção e reprodução dos artefatos culturais se realiza pelo modo informacional, pode-se dizer que toda prática social é também uma prática

informacional. HAMPDEN-TURNER (1994) salienta, também, que o compartilhamento de experiência e de informação numa organização favorece a cooperação entre seus membros, facilitando o estabelecimento de uma nova cultura. Trazendo essas considerações para o contexto da avaliação institucional, pode-se dizer que a disseminação das informações nesse processo constitui um passo significativo para a instauração de uma cultura de avaliação na instituição.

6 O QUE SE ESPERA ALCANÇAR

O tripé informação, cultura organizacional e avaliação institucional apresentado no referencial teórico deste trabalho foi escolhido para fundamentar a pesquisa e contribuir para a análise dos dados, na tentativa de cumprir com os objetivos definidos.

Este estudo pretende investigar o fluxo e a disseminação das informações nas etapas de avaliação interna, avaliação externa e organização e divulgação de resultados finais do processo de avaliação institucional na UFMG, visando a identificar a influência desta disseminação na comunidade e seus reflexos na cultura organizacional e desvendar as questões que motivaram esta pesquisa (e que encontram-se descritas na pag. 13).

A partir do objetivo geral determinado acima, são os seguintes os objetivos específicos:

- caracterizar o processo de avaliação institucional na UFMG, visando a conhecer e descrever seu âmbito de atuação e metodologia de funcionamento;
- apreender como se dá o fluxo da informação em cada etapa desse processo, visando a observar a sua influência nas práticas da avaliação;
- verificar possíveis variações nas avaliações das unidades de áreas diferentes e que já tenham passado por todo o ciclo do processo;

- analisar e caracterizar a utilização da disseminação das informações desse processo, visando a observar a aceitação deste no âmbito da cultura organizacional.

7 CONTANDO A HISTÓRIA DESTA PESQUISA

O pesquisador social deve fazer breves divagações antes de seguir um caminho direto até a obtenção de respostas para suas perguntas, mesmo estando ciente de que "o objetivo da pesquisa é descobrir respostas para perguntas, através do emprego de processo científico." (QUEIROZ, s.d.:1). Ao entrar no mundo da pesquisa social, torna-se imperativo que se reflita sobre a polêmica conflitante da diferença entre os métodos específicos das ciências sociais e das ciências naturais. O arcabouço das ciências naturais, desenvolvidas pelo positivismo tradicional e lógico observado principalmente nas obras de Comte e Durkheim, tinha como aspectos dominantes as noções de medida, grau, quantidade, contraste empírico de hipóteses e linguagem estatístico-matemática. A perspectiva quantitativa das ciências naturais não abarcava a realidade histórica-social. Daí, começaram a surgir os paradigmas de cunho qualitativo, referentes a todas as propriedades não quantificáveis, e que pudessem descrever, compreender e explicar melhor os acontecimentos e fenômenos do ser humano, aparecendo, assim, as chamadas ciências sociais.

MINAYO (1994) pontua que o objeto das ciências sociais é histórico, posto que as sociedades humanas existem num determinado tempo e espaço. As ciências sociais "têm seus limites dados pela realidade do desenvolvimento social. [...] Por fim, [...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente* qualitativo" (p.21). Também GIL (1991) indica que a busca de explicações

sobre a interação do homem com a sociedade é que caracteriza a pesquisa social, sendo assim uma forma de se aproximar da realidade social.

Tendo em vista que esta pesquisa se propõe a averiguar um processo de avaliação institucional e, sob a ótica da disseminação da informação, a identificar a influência dessa disseminação neste processo e seus reflexos na cultura organizacional, a partir de uma realidade existente, ou seja, a UFMG, verifica-se que o presente trabalho é um estudo de caso. Ainda de acordo com GIL (1991), o estudo de caso é caracterizado por um estudo profundo sobre alguns poucos objetos, de forma a permitir um detalhado conhecimento dos mesmos. No contexto dessa pesquisa, a partir da investigação de um processo específico de avaliação institucional, buscou-se a compreensão da influência da disseminação da informação no contexto da avaliação institucional. Realizou-se, então, o diagnóstico do processo de avaliação institucional dessa universidade, procurando-se identificar seu âmbito de atuação, seus limites, suas características, seus objetivos, suas etapas de desenvolvimento.

O universo explorado compôs-se de professores dos cursos de graduação da UFMG, coordenadores destes cursos, além do Coordenador da Comissão de Avaliação e do Pró-Reitor de Graduação da UFMG. A divisão do universo nos estratos de professores, coordenadores e gestores do processo de avaliação se deu tendo em vista o objetivo da pesquisa, onde questões específicas deveriam ser encaminhadas a pessoas com papéis distintos no processo de avaliação institucional. Tomou-se o devido cuidado ao dividir a população "nos seus tipos e características, em subgrupos homogêneos e

proporcionais" (QUEIROZ, s.d.:11).

Retomando o objetivo geral da pesquisa, a investigação da disseminação da informação deve cobrir todo o processo de avaliação institucional, tendo ênfase maior na disseminação de seus resultados. Em consonância com esse objetivo, definiu-se por compor a amostra com apenas os cursos de graduação já submetidos ao processo de avaliação institucional completo. Entende-se por ciclo completo do processo de avaliação institucional da UFMG os cursos que já passaram pelas quatro etapas definidas como diagnóstico e sensibilização da comunidade, avaliação interna, avaliação externa e organização, análise e divulgação de resultados. GIL (1991), assim como GOODE (1972), aconselha dimensionar a amostra a partir do nível de variabilidade do fenômeno. Tendo como objeto de pesquisa a disseminação de informação, não seria possível encontrar um único fenômeno específico, uma vez que o que se busca é compreender os mecanismos que indicam ou não essa disseminação. Decidiu-se, então, pela amostragem representativa dos cursos de graduação. Tendo em vista que a representação ideal de amostra é "até pelo menos 10% do todo" (QUEIROZ, s.d.:11), e que existem 45 cursos de graduação na UFMG, definiu-se, como amostra representativa, 4 cursos de graduação a serem escolhidos.

A escolha dos cursos foi feita a partir do primeiro grupo de cursos que terminaram a avaliação, pois os componentes destes cursos teriam condições de responder às questões desta pesquisa com mais propriedade, visto que as mesmas dizem respeito a todas as etapas da avaliação. Como nenhum curso da área biológica percorreu todas as etapas da avaliação, os

cursos escolhidos para a pesquisa foram: Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Ciências Contábeis e Comunicação Social. Esses cursos foram avaliados em 1997, passando por todas as fases do processo. Desses 4 cursos, foi possível pesquisar 100% do estrato de coordenadores e dos gestores do processo de avaliação, já que o universo era pequeno, perfazendo, então, um total de 4 coordenadores, um coordenador da Comissão de Avaliação e um Pró-Reitor de Graduação. Quanto ao estrato de professores, também foi possível manter a representatividade total, que é de 94 professores nos quatro cursos, exceto aqueles que à época da pesquisa se encontravam em licença.

As técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram o questionário e a entrevista, sendo que:

- a) as entrevistas semi-estruturadas, com um roteiro pré-estabelecido, foram realizadas com os gestores do Processo de Avaliação da UFMG e com os coordenadores dos cursos de graduação da UFMG (Anexos 1 e 2). A escolha dessa técnica deu-se de acordo com os objetivos deste trabalho, pois, para essas categorias, de acordo com MARCONI (1996), procurou-se obter o olhar dos entrevistados sobre o fenômeno do qual participam ou participaram. Também foi levado em consideração que esse instrumento de pesquisa facilita a determinação de opiniões dos entrevistados, pois, também, segundo GOODE (1972), "toda entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social comum à conversação" (p.237);

b) os questionários com algumas perguntas em aberto foram destinados aos professores dos cursos de graduação da UFMG (Anexo 3). A escolha desse instrumento deu-se, principalmente, porque a partir do questionário seria possível atingir o universo total do estrato, considerando ainda os custos de operacionalização e o fator tempo, o que não seria possível com as entrevistas, por exemplo. A opção de utilização de algumas questões em aberto deveu-se ao fato de se acreditar que esta pesquisa deveria priorizar seu aspecto qualitativo.

Através desses instrumentos, foram abordadas questões que exploravam o estabelecimento do processo de avaliação institucional na UFMG, o envolvimento dos participantes nesse processo, os reflexos deste processo na cultura organizacional, o acesso aos resultados, o acompanhamento e feedback do processo, as expectativas geradas, levando-se em conta as características de cada categoria definida anteriormente.

Após a escolha e definição dos instrumentos de pesquisa, o próximo passo foi a realização do pré-teste. Segundo MARCONI, LAKATOS (1982), tendo elaborado os procedimentos de pesquisa,

"o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste preliminar ou pré-teste. Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. [...] Assim, a aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros possibilitando a reformulação da falha no questionário definitivo." (p.29)

O pré-teste do questionário foi realizado com quatro professores, e os

devidos ajustes das perguntas, a partir do retorno obtido. Nessa etapa, também, manteve-se a observação em relação à recomendação de MARCONI (1996) e QUEIROZ (s.d.) quanto à clareza do texto e ordenação das perguntas. As perguntas deveriam ser estruturadas de modo a não suscitar dúvidas na sua compreensão e a deixar bem claro o seu objetivo. Também foi realizado o pré-teste da entrevista, tendo sido realizada com um coordenador, sendo escolhido o coordenador da Escola de Biblioteconomia. A sua escolha deu-se principalmente pelo fato dessa Escola já ter participado da avaliação institucional e, também, porque a pesquisadora conhece de perto essa unidade.

Visando a facilitar a coleta de dados, minimizar custos e otimizar o tempo de resposta dos entrevistados, foram enviados por *e-mail* os questionários destinados aos professores dos cursos de Computação e Engenharia Elétrica, pois todos eles possuem correio eletrônico. Foi encaminhada, junto com o questionário, uma carta que apresentava os objetivos da pesquisa, instruía o preenchimento e devolução do mesmo e explicava a garantia de anonimato das respostas e dos entrevistados. Para os questionários impressos enviados aos demais cursos, foi anexado um envelope com a etiqueta de endereçamento, para facilitar o processo de retorno do mesmo.

7.1 A coleta dos dados

Para que se pudesse alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, era preciso conhecer bem a avaliação institucional na UFMG. Foi necessário fazer, então, um levantamento minucioso desse processo de avaliação, donde se obteve o detalhamento do fluxo de seu ciclo, formado pelas etapas de diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e organização e análise dos dados. Através de documentos pesquisados e de reuniões realizadas com a secretária da Comissão Permanente de Avaliação, as etapas da avaliação foram identificadas e, a partir daí, chegou-se à elaboração do mapa de informações da avaliação institucional (FIG. 2, apresentado na pag. 18). De posse desse mapa de informações e do conhecimento de seu fluxo, a pesquisa propriamente dita foi realizada.

Em dezembro de 1998 foram realizadas as entrevistas com os quatro coordenadores de curso. As entrevistas restantes com os dois gestores do Processo de Avaliação realizaram-se em janeiro e março de 1999, por falta de horário na agenda dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia dos entrevistados, sendo transcritas logo após a sua realização. A partir das transcrições foi possível organizar as respostas de acordo com as necessidades da pesquisa.

Paralelamente às primeiras entrevistas foram enviados os questionários por *e-mail* e entregues os questionários impressos àqueles que representavam a categoria de professores. Apesar de não ser período de férias na Universidade, o fato de ser final de ano, com recesso prolongado,

talvez tenha prejudicado o desenvolvimento da pesquisa, pois o percentual de retorno foi pequeno (12% do total). Como em janeiro de 1999 a quantidade de questionários recebidos não correspondia a um número significativo, novos questionários foram enviados. A última tentativa de obtenção de um maior número de respostas desse estrato se deu no início de fevereiro, obtendo-se, assim, um número representativo de respostas. Pôde-se, então, iniciar o processo de tabulação dos dados, tendo esse processo sido finalizado em março. A tabela abaixo representa os dados correspondentes aos questionários recebidos:

TABELA 1

Tamanho final da amostra do estrato de professores por curso – 1998

Curso	Questionários enviados	Questionários respondidos	Percentual de resposta
Computação	39	13	33,3%
Comunicação	20	8	40%
Contábeis	15	5	33,3%
Elétrica	20	9	45%

Ainda sobre os professores, para uma melhor compreensão desse estrato na pesquisa, foi traçado um perfil dos mesmos por curso, conforme apresentado nas tabelas abaixo.

TABELA 2

Titulação dos professores por curso – 1998

Título	Computação	Comunicação	Contábeis	Elétrica
Graduação	0%	0%	40%	0%
Especialização	0%	0%	40%	0%
Mestrado	0%	75%	20%	0%
Doutorado	100%	25%	0%	100%

Observa-se que, pela tabela acima apresentada, todos os professores dos cursos de Ciência da Computação e da Engenharia Elétrica que responderam são doutores, ainda que, nestes cursos, hajam também professores que não o são. Porém, no caso das Ciências Contábeis, essa amostra de 0% de professores doutores reflete plenamente a realidade deste curso.

A próxima tabela refere-se ao tempo de serviço como professores da UFMG.

TABELA 3

Tempo de serviço como professor na UFMG – 1998

Tempo	Computação	Comunicação	Contábeis	Elétrica
0-5 anos	8%	50%	40%	11%
6-10 anos	0%	38%	0%	11%
11-19 anos	8%	0%	20%	67%
20 anos ou mais	85%	13%	40%	11%

Em relação ao tempo de serviço, são os professores da Ciência da Computação e da Engenharia Elétrica que têm mais de dez anos de serviço na UFMG. Já os professores com menor tempo de serviço são os da Comunicação Social e Ciências Contábeis.

Para a tabulação e organização dos dados foi utilizada uma ferramenta de planilha eletrônica, que facilitou o trabalho estatístico das respostas. As perguntas abertas dos questionários e a transcrição das entrevistas foram digitadas para facilitar a análise das mesmas, através de releituras, comparações etc., tendo sido utilizado um editor de textos.

7.2 Categorias de análise

A tabulação dos questionários foi realizada levando-se em consideração o total de respostas para cada curso e as respostas de cada curso como um todo em relação ao total da amostra do estrato de professores. Desse modo, foi possível analisar as particularidades de cada curso e dos cursos entre si.

As entrevistas foram realizadas com autorização prévia dos entrevistados. Para garantir o anonimato na identificação da população pesquisada, foi adotada a seguinte nomenclatura, onde nn corresponde a um número sequencial: GESTORnn (Pró-Reitor de Graduação e Coordenador da Comissão Permanente de Avaliação) e COORDnn (Coordenadores de cursos

pesquisados). As entrevistas foram transcritas sem modificação da fala dos entrevistados, denotando o uso de linguagem coloquial pelos mesmos.

Tendo em mãos os dados dos questionários tabulados e as entrevistas transcritas foi realizada, então, a análise dos dados, culminando na apresentação das seis categorias descritas a seguir.

A primeira categoria é o ***Histórico do PAIUFMG***, onde se procurou obter o olhar dos gestores do processo em relação ao planejamento e realização do mesmo, através das entrevistas realizadas. Apesar de já ter sido abordado no segundo capítulo deste estudo, é importante conhecer esse histórico através dos entrevistados, uma vez que seus depoimentos contextualizam sua visão do processo de avaliação.

A questão da informação e, principalmente, sua disseminação, é o enfoque principal desse estudo. Sendo assim, a segunda categoria de análise dos dados é a de ***Como se deu a disseminação das informações do Programa de Avaliação Institucional***, onde se procurou compreender o planejamento e execução dessa disseminação sob a ótica dos responsáveis pela gestão do processo. Para tal, foram tomadas como referência as entrevistas realizadas com os coordenadores de curso e com os gestores do processo. Ainda sobre essa disseminação, procurou-se medir o conhecimento dos professores em relação ao processo e seus resultados, utilizando, para isso, os questionários enviados aos mesmos.

A terceira categoria de análise foi ***Informações da avaliação: sua organização e apresentação***, que vem complementar a segunda categoria, pois trata-se também da disseminação das informações, porém, sob o enfoque

de sua organização e apresentação. A partir daí, seria possível medir e analisar os obstáculos existentes na disseminação das mesmas. Foram utilizados, para essa categoria, as entrevistas com os gestores e coordenadores e os questionários enviados aos professores.

A quarta categoria de análise – ***O envolvimento da comunidade acadêmica no PAIUFMG*** – foi estabelecida com o intuito de verificar a efetiva disseminação da informação, onde foram agrupados dados referentes ao interesse e à receptividade dos professores nesse processo. Foram apresentados tanto do ponto de vista dos gestores do processo quanto dos professores, extraídos dos questionários enviados e das entrevistas realizadas.

Os dados sobre as mudanças decorrentes das informações recebidas sobre a avaliação institucional foram analisados, principalmente, dos questionários enviados aos professores. Do agrupamento desses dados, criou-se a quinta categoria de análise – ***Como as informações influenciaram no comportamento da comunidade no PAIUFMG.***

Já os dados sobre a credibilidade conferida à avaliação e os reflexos desse processo na cultura organizacional da UFMG foram observados a partir das entrevistas realizadas com os gestores e coordenadores, formando, assim, a sexta e última categoria de análise – ***Os reflexos da avaliação na cultura da UFMG.***

8 DESCOBRINDO A REALIDADE

8.1 Histórico do PAIUFMG

O PAIUB foi financiado pelo MEC até 1997 e várias universidades participaram, inclusive a UFMG. A continuidade desse programa pela UFMG veio afirmar a necessidade da universidade de se ter um processo de avaliação que contemplasse a instituição como um todo. É sabido que em algumas unidades da UFMG já se faziam avaliações, mas eram avaliações pertinentes somente a cada unidade.

"A universidade tem que ter ações políticas que são globais. A universidade é um conjunto de coisas, um eixo condutor a universidade tem que ter. Então não é possível ficar uma unidade, cada curso fazer sua própria mudança independente de política acadêmica, porque senão não é uma universidade, cada um faz o seu, independente, e segue sozinho. E aí não tem condições de você saber, de avaliar." (GESTOR 1)

A UFMG, já tendo decidido fazer a avaliação, optou por começar pela graduação, por ser esta a base da universidade. De acordo com a visão do GESTOR 1, a opção por uma avaliação qualitativa é importante na busca da melhoria da qualidade do ensino:

"Avaliação é uma valoração, e se você não sabe o que você está querendo valorar, a questão de dar o valor fica complicada. [...] A nossa tentativa ao se fazer a avaliação da graduação, não foi dizer esse curso é bom, esse curso é ruim. É falar o seguinte: 'você está com vários problemas, pequenos, médios, grandes, são esses. Agora, o que você vai

fazer para sanar?' [...] Então, achávamos que, na busca de uma melhor graduação na UFMG, era importante que a gente tivesse um quadro, um diagnóstico e um acompanhamento desse processo."

Em 1997, já sem o financiamento do MEC, a UFMG decidiu oficializar o processo de avaliação, criando um novo órgão: a CPA. O primeiro passo foi a elaboração de um diagnóstico da UFMG.

"[...] é essa a consequência da avaliação, porque à medida em que você tem em mãos o quadro, você pode, institucionalmente, solicitar, ou mesmo exigir, que os cursos caminhem no sentido de solucionar os problemas e propor as correções. Porque, pelo menos durante um tempo, junto com a Câmara, procurou-se sempre buscar o que a gente achava que seria, assim, elementos de qualidade, que não são só elementos quantificáveis, com base em números de aula, carga horária. Procurou-se sempre buscar avaliar se está sendo um processo produtivo de aprendizado." (GESTOR 1)

A Comissão de Avaliação, mesmo não sendo um órgão oficial na época, levou aproximadamente dois anos para preparar o dossiê da UFMG, entre a definição de seu conteúdo e a coleta dos dados. De acordo com o GESTOR 1, inicialmente foi necessária uma metodologia para sistematizar o tipo de dados, o que avaliar, como avaliar, como parametrizar, como implementar isso e como operacionalizar essas informações.

Foi, então, publicado o dossiê da UFMG, contendo dados sobre o curso, infra-estrutura, os alunos, os candidatos aos cursos, professores etc.

"Em 1997, resolvemos publicar esses dados, torná-los públicos para a UFMG, no sentido de detonar o processo, para que cada curso e os departamentos pudessem se debruçar sobre os problemas detectados e pudessem encontrar uma solução para isso. [...] Não havia possibilidade de que a gente fosse em cada curso e que a gente fizesse uma análise do diagnóstico. E achávamos que os interessados seriam os

próprios cursos, então, eles deveriam fazer isso. Foi uma política de, inclusive, tentar solucionar os seus próprios problemas." (GESTOR 1)

Essa fala indica que os próprios gestores não gostariam que a avaliação fosse imposta de cima para baixo. Fica implícito o desejo dos gestores de ver a comunidade utilizar o dossiê para dar início à fase interna de análise dos problemas. Pois, de acordo com o PAIUFMG, o dossiê da UFMG e a análise de informações de cada curso serviram de base para a avaliação externa a ser realizada por uma comissão composta por membros externos.

A quebra da endogenia da avaliação pelos pares realizadas nos cursos através dessa comissão é um grande diferencial da avaliação institucional. A composição dessa comissão possui representantes das 3 áreas que os cursos de graduação têm como foco: o mercado, o aluno e a academia.

"Essa avaliação externa foi pensada como uma forma de não ter aquele olhar enviesado nosso, mesmo com relação ao que está sendo produzido, com relação aos cursos. E se pensou, então, em se convidar um profissional da área, um profissional liberal, que estivesse no mercado, que de alguma forma tivesse uma visão de mercado em relação aos cursos que estamos oferecendo; a presença de um professor renomado na área, de outra universidade, porque ele poderia ter como pano de fundo seu próprio curso e ele pudesse verificar o da UFMG, ver sua proximidade, distorção etc.; e um ex-aluno, que pudesse, com os olhos com o que foi dado no passado, fazer uma avaliação do que a gente oferecia agora, para ver se havia, se ele encontrava mudanças positivas ou negativas, em que direção, como que ele via isso." (GESTOR 1)

Após as primeiras experiências, a Comissão de Avaliação detectou que a avaliação institucional não poderia mais continuar na informalidade: isso estava, inclusive, atrapalhando o processo. Essa necessidade de formalizar,

legitimar a avaliação através da institucionalização dessa Comissão, indica que já existia o desejo de incluir a avaliação na cultura da UFMG, que se observa nas seguintes falas:

"Antes de deixarmos a comissão, nós enviamos para o CEPE um projeto, e foi criada a Comissão Permanente de Avaliação. É claro que isso demora um tempo, porque durante todo o tempo desse processo, era uma comissão simplesmente por uma portaria, mas a partir do final do ano passado, o CEPE aprovou, igual existe a CPPD e outras comissões permanentes". (GESTOR 2)

"Como a CPA não era formal, eram pessoas que estavam trabalhando porque queriam, eram convidadas, então nós achávamos que a primeira coisa seria torná-la oficial, porque assim você também oficializava o processo." (GESTOR 1)

8.2 Como se deu a disseminação das informações do PAIUFMG

Com um processo dessa magnitude ocorrendo na UFMG, não poderia deixar de existir toda uma disseminação sobre o mesmo. Quando da distribuição do dossiê da UFMG, foi feita uma grande campanha de divulgação através da imprensa de Belo Horizonte, além de reunião com os diretores, vice-diretores, chefes de departamentos, enfim, toda a comunidade.

"[...] nós esperávamos, com isso, que a comunidade tomasse conhecimento do processo, da riqueza do dossiê, e pudesse trabalhar estes dados, porque nós achávamos que seria da CPA a tarefa dela fazer essa análise e pensávamos nisso como uma forma de disponibilizar à comunidade um conjunto de dados importante para que a comunidade começasse a trabalhar." (GESTOR 1)

Apesar dos esforços de divulgação do processo, uma grande parte

dos professores entrevistados (26%) não respondeu como conheceram o PAIUFMG. Apenas no curso de Comunicação todos os professores responderam, donde pode-se concluir que todos eles tomaram conhecimento desse processo. Daqueles que responderam, a maior incidência de respostas foi que conheceram o PAIUFMG através da coordenação do curso (46%), seguida da própria participação (28%).

Mesmo assim, somente 34% dos professores responderam que o PAIUFMG é baseado no PAIUB e é composto de duas etapas de avaliação e prevê divulgação dos resultados, ou seja, responderam corretamente. Outros 24% responderam uma ou mais dessas alternativas, o que sugere conhecimento parcial do processo. O alto percentual (20% do total da amostra) de professores que não responderam corresponde aos cursos de Ciência da Computação e Engenharia Elétrica (38% e 22%, respectivamente), já que todos os outros professores dos outros cursos manifestaram seu conhecimento respondendo a essa questão.

A UFMG, por ter uma estrutura muito complexa e ter unidades dispersas geograficamente, favorece a má circulação de informações. Isso não se daria de forma diferente com PAIUFMG, no tocante à disseminação de seus resultados:

"A universidade tem um estrutura muito 'engraçada' com a informação. Eu senti dificuldade para fazer chegar até a ponta, até o colegiado, as informações dessa fase. Então, muitas vezes, nós queríamos que tivesse um tipo de divulgação, Semana da Graduação, mas a gente não conseguia que isso chegasse ao aluno ou ao professor. Eu não sei o que acontece no meio do percurso que a informação, de alguma forma, ela se perde, ela não chega até ali." (GESTOR 1)

A disseminação das informações sobre os resultados de cada etapa da avaliação estava prevista no Projeto de Avaliação da UFMG, conforme citado anteriormente. Porém, não foi definido pela CPA nenhum mecanismo de disseminação. Segundo os gestores do processo, não houve planejamento para esse quesito. Como essa questão da disseminação dos resultados não ficou muito bem estabelecida, alguns coordenadores entenderam que a indicação da CPA era que a disseminação acontecesse nas reuniões que as comissões externas realizaram com os cursos no final da etapa de avaliação externa. Outros coordenadores mencionaram os relatórios oficiais produzidos. Ou seja, a disseminação das informações praticamente só aconteceu nessas reuniões.

"Divulgação das informações [...] Não, não tinha um esquema proposto, assim, em termos de divulgação. O pessoal chamava a gente em reuniões, distribuía o material, mas não tinha um sistema formal de distribuição e divulgação. [...] Evidentemente, tinha os relatórios oficiais que eram distribuídos. Agora, que informação deveria chegar a quem e porquê, isso não foi elaborado, mas não quer dizer que a informação não tenha sido distribuída." (COORD 1)

"A coordenadora na época reuniu os professores e os alunos e comunicou os resultados. Só que só foi uma professora e uns 100 alunos, dos 300 aproximadamente que nós temos aqui no curso." (COORD 2)

"A forma definida na época é que teria que ser no mesmo momento, logo após a avaliação externa, junto com os envolvidos. Logo após a avaliação, teve o relatório escrito da avaliação externa, que foi apresentado no auditório." (COORD 3)

"A sugestão da CPA, se eu não estou muito enganado, foi que o retorno para a comunidade seria feito após o processo de avaliação externa, e teria, no mínimo, o momento em que a

comissão externa se reuniria com os professores do curso. [...] esse foi o momento único e bastante que nós tivemos, foi o encontro da comunidade." (COORD 4)

É interessante observar que os professores, mesmo com baixa taxa de participação na avaliação (51% não participaram de nenhuma das duas etapas – interna e externa), manifestaram ter conhecimento razoável dos resultados. A maioria das respostas obtidas (37%) foi em relação a ter tomado conhecimento dos resultados das etapas de avaliação interna e externa, exceto o curso de Comunicação, onde a maioria (63%) respondeu que tomou conhecimento apenas da etapa de avaliação externa.

Quando perguntados sobre como ficaram conhecendo esses resultados, 44% dos professores disseram ter sido através de relatórios da CPA e, 38% através dos colegiados. Muitos desses (18%) disseram ter conhecido os resultados através dessas 2 opções. Ao analisar cada curso separadamente, é possível observar que no Curso de Ciências Contábeis 60% dos professores tomaram conhecimento dos resultados através do colegiado. Mesmo enfrentando algumas dificuldades para efetuar essa disseminação, já que não houve um planejamento para tal, como mostrado nos depoimentos anteriores, para a maioria dos professores (54%) os colegiados disponibilizaram essas informações na sua totalidade.

8.3 Informações da avaliação: sua organização e apresentação

Não se pode falar em disseminação de informações sem entender como elas são organizadas e apresentadas. Um processo de avaliação necessita de informações bem estruturadas, e isso, de certa maneira, induziu alguns setores da universidade a se prepararem melhor em relação às informações que eles devem disponibilizar, como mostra o GESTOR 1:

"Eu acho que o próprio fato de já ter avaliação obrigou, por exemplo, os colegiados a terem os sistemas de informação mais em dia, porque a qualquer hora eles vão ser chamados para avaliação, então, há preocupação em se fazer um levantamento. [...] Então, a tendência é o aprimoramento, porque já que o PAIUB também mostra o instrumental, e ele tem que mostrar o instrumental, o que que é disponível, isso já vai obrigando todo mundo a se organizar mais com relação à informação e à prestação dessa informação."

Observa-se que a organização das informações do PAIUFMG vai sendo melhorada aos poucos, à medida que o processo vai se desenvolvendo, o que, de certa forma, acaba 'forçando' essa atitude. Como na UFMG esse tipo de avaliação é bem recente, muitos detalhes passaram despercebidos e foram sendo identificados para melhoria do processo:

"Acho que nós temos é que melhorar, refinar os processos, os procedimentos, porque é óbvio que como é um processo, começa mais ou menos de uma maneira mais crua, e você vai refinando. [...] Inclusive, redirecionar os questionários em função de objetivos mais concretos." (GESTOR 1)

"[...] acho que é importante ter, até acho que no processo que foi colocado para a universidade de um modo geral, é ruim porque a pessoa não tem um campo descritivo. E aquele ponto é o ponto mais importante, um instrumento fortíssimo

que você tem, ali a pessoa escreve com todas as palavras o que está sentindo do curso." (COORD 1)

É a partir da identificação dos objetivos da avaliação que se pode organizar as informações inerentes ao processo. Uma das sugestões sobre o que fazer com as informações foi a utilização delas para efeitos de comparação:

"Eu acho que o próprio fato de ter existido um primeiro dossiê, e vão ter que ter outros agora, já lhe dá um ponto de partida. Se daqui a 15 anos você quiser falar como que era a UFMG naquela época, você tem um documento, você tem uma informação. Você pode comparar qual foi o grau de crescimento ou não, para onde nós fomos, porque nós já temos alguma coisa." (GESTOR 1)

No entanto, a falta de definição dessas metas foi sentida pelos coordenadores. Além disso, eles ponderaram sobre a finalidade de se ter tantas informações sobre a avaliação:

"Você está falando de avaliação, você tem que ter os objetivos muito claros, e isso aí é um grande problema, que as pessoas não têm isso muito claro, para quê que serve uma avaliação." (COORD 1)

"De repente, resolveram fazer a avaliação, pegar as informações, aí vem aquela sanha investigativa querendo um monte de coisas. [...] Então, eu acho que no caso do PAIUB, não tinha muito claro o que fazer com essas informações depois. É lógico, sabia-se que ia detectar os pontos positivos e negativos dos cursos para ver onde é que precisava ser atacado em cada curso. Mas tem que ser já pensando numa ação mais específica mesmo." (COORD 2)

Os problemas apontados sobre a disseminação estão estritamente relacionados com a organização e apresentação das informações. Os

coordenadores e os professores foram abordados sobre questões a respeito do repasse das informações. A maioria (54%) dos professores disse que os colegiados disponibilizaram as informações na sua totalidade. Os coordenadores, quando perguntados se houve alguma reclamação de não repasse de informações pelos professores, foram unânimes ao dizerem que não. Isso também pode ter ocorrido devido à forma de apresentação dos relatórios que são considerados de difícil interpretação, favorecendo o pouco interesse da comunidade e dificultando a disseminação das informações.

"O que eu posso perceber é que quem leu, pelo menos manuseou esses relatórios, não passou de chefias de departamentos, coordenadores de colegiados, e um ou outro professor interessado, mas a imensa maioria, nem conhecimento teve." (GESTOR 2)

"[...] porque eu estou lhe falando que eles nem tomaram conhecimento das informações, na verdade. Porque também é muita informação, é um questionário muito extenso, é muita coisa, muita informação que você tem que cruzar, então vai aumentando o número de gráficos e tudo, e a forma como chega o relatório não favorece a leitura. [...] Então, ele é um relatório chato de ler, você tem que estar realmente muito interessado, porque ele é de difícil visualização. Então, reclamação mesmo, assim, não teve, não. A única reclamação que a gente encontra é essa: é aquele calhamaço de coisa, difícil de achar as informações ali." (COORD 2)

Ao elaborar essa crítica sobre a apresentação das informações, esse mesmo coordenador apontou algumas sugestões:

"[...] então, fica aquele monte de informações. Eu acho que o que aconteceu foi isso, sem contar os tropeços, que não foi culpa da CPA, na parte de divulgação. Se fosse uma coisa assim, mais simplificada, se já viesse para os coordenadores, inclusive, assim, se já viessem os gráficos, ou até de uma forma que você tirasse isso no computador, eu acho que

estaria tendo um resultado melhor. Você sacrifica no volume de informações, mas pelo menos aquele pouquinho que você tem, você tem como aplicar alguma coisa. Porque no momento, o que a gente está tendo é isso, é uma avalanche de informações." (COORD 2)

A fala desse coordenador veio a ser confirmada pelas considerações que NADLER (1977) tece acerca da apresentação das informações. Segundo esse autor, quando as organizações decidem pelo compartilhamento da informação, freqüentemente há a tentação de se apresentar as informações em formas numéricas, inclusive indo contra o bom senso.

O autor descreve dois pontos que deveriam ser observados na apresentação das informações. O primeiro é sobre a necessidade de apresentar apenas uma quantidade limitada de informações, indicada pela natureza do grupo receptor das informações e pela natureza dos resultados, embora todo o conjunto de dados coletados e analisados possa ser disponibilizado para a organização. O outro ponto é em relação ao formato que as informações são apresentadas. É desejável que as informações possam ser interpretadas a partir de sua forma de apresentação e, nesse aspecto, o autor ainda aconselha o uso de formas gráficas.

É extremamente pertinente a preocupação com a maneira que as informações são apresentadas. Informações dispostas de forma clara, simples e sintética possibilitam uma interpretação fácil e rápida. Isso favorece a disseminação dessas informações, facilitando a assimilação das mesmas pela comunidade acadêmica, o que pode levar a um maior comprometimento das

pessoas em relação à avaliação institucional.

8.4 O envolvimento da comunidade acadêmica no PAIUFMG

Considerando os enfoques de vários teóricos da comunicação, de que a informação depende de um emissor e um receptor, é necessário investigar como ela se comporta nos dois extremos. Até agora, foi visto o lado do emissor, aquele que divulgou as informações sobre a avaliação: como se deu essa disseminação, os obstáculos encontrados, como elas foram apresentadas. O envolvimento da comunidade acadêmica e suas atitudes em relação à avaliação formam o outro sentido dessa via, o do receptor, que será apresentado a seguir.

O primeiro item a ser investigado, quando o assunto é o envolvimento da comunidade no PAIUFMG, é a adesão voluntária dos cursos. A partir dessa análise, tem-se uma visão das primeiras reações dos coordenadores dos cursos em relação à avaliação.

"Foi feito um bom trabalho de esclarecer e mostrar os objetivos, mostrar o que se queria com a avaliação, a importância da avaliação. Ela viria mais cedo ou mais tarde, que a própria universidade via a necessidade de redirecionar esforços e recursos. Então essa adesão foi total, quase total, num universo de 45 cursos, um não ter aderido, foi irrelevante." (GESTOR 1)

"No primeiro momento, tinha que ser assim mesmo, acho que foi muito positivo. Agora, a partir da consolidação da CPA, é

óbvio que essa adesão não pode mais ser voluntária." (GESTOR 2)

Porém, a resposta positiva dos cursos em relação à participação na avaliação não foi suficiente para provocar total interesse nos professores. Entre os gestores do processo e os coordenadores foram detectadas divergências quanto ao envolvimento da comunidade acadêmica no PAIUFMG.

"[...] eu acho que a participação foi total. [...] Nos cursos que eu consegui ir para a apresentação final, acho que a participação foi incrível e demonstrou e demonstra que a comunidade estava interessada, se envolveu de alguma forma." (GESTOR 1)

"A comunidade, de um modo geral, a participação foi muito baixa, não houve um envolvimento grande, não. Deixou muito a desejar." (GESTOR 2)

"O pessoal teve muito pouco envolvimento com a avaliação. Não sei se é falha de divulgação do processo, não sei se é falha de próprio interesse do pessoal mesmo. Como a pessoa não está implicada normalmente no processo, ela sempre acha que a contribuição dela tem que ser menor mesmo e ela tem as atividades normais, sem preocupar muito com o que está acontecendo fora disso. Talvez, houve uma falha de divulgação, e talvez uma falha mesmo de que as pessoas têm muita coisa que fazer. E, então, cada uma vai tocando seu lado ali, e não se preocupa muito com o que está acontecendo e com o que elas acreditam não ter obrigação de fazer." (COORD 1)

"A gente marcava reuniões, ninguém aparecia, então comunicávamos oralmente. Nós disponibilizamos para todo mundo os relatórios, mas também eu creio que foram pouquíssimas pessoas que se detiveram mesmo aos resultados." (COORD 2)

"[...] a comunidade se envolve, porque nós temos desde o processo da avaliação interna a discussão do questionário discente." (COORD 4)

Um outro aspecto comentado pelos coordenadores foi sobre a receptividade dos professores em relação à esse processo. O grau de receptividade dos professores está diretamente ligado ao seu envolvimento, ou seja, se a receptividade é positiva, provavelmente o envolvimento é maior. Pode-se observar essa conexão através das falas dos mesmos coordenadores que se manifestaram em relação ao envolvimento da comunidade:

"Para o público em geral, os professores estavam mais envolvidos com o processo de avaliação mesmo, via-se isso como uma evolução do processo nesse sentido." (COORD 1)

"Conceitualmente, todo mundo apóia porque a proposta é boa, mas na hora de fazer mesmo, por exemplo, distribuir os questionários para os professores aplicarem, aí é aquela dificuldade muito grande de obter o retorno." (COORD 2)

"No meu curso foi muito bom, porque não houve problema. Imagino que se tivesse problema, por exemplo, em determinadas disciplinas, em determinada ênfase do curso etc., a reação dos professores poderia ter sido pior, ou mesmo alguma reação assim, em termos de questionar o processo." (COORD 4)

Essa relação se reflete, também, nas respostas dos próprios professores quando questionados a respeito das atitudes dos colegas em relação à avaliação, como pode ser observado na tabela abaixo.

TABELA 4

O que os professores acham das atitudes das pessoas em relação à avaliação institucional, por curso – 1998

Atitudes das pessoas em relação à avaliação institucional	Computação	Comunicação	Contábeis	Elétrica
Sem resposta	38%	0%	0%	11%
Favoráveis	23%	38%	60%	56%
Agem com indiferença	38%	25%	40%	33%
Manifestam resistência	0%	38%	0%	0%

Para os professores dos cursos de Ciências Contábeis e Engenharia Elétrica, a maioria das pessoas têm atitudes favoráveis, enquanto que 40% e 33% das respostas, respectivamente, sugerem que as pessoas agem com indiferença. Já no curso de Comunicação, a quantidade de respostas que indicam atitudes favoráveis e manifestações de resistência é a mesma. Observa-se ainda que no curso de Ciência da Computação, a quantidade de professores que não respondeu é igual à porcentagem de respostas de que as pessoas agem com indiferença.

O envolvimento dos professores é percebido na mesma proporção quando eles são questionados se a avaliação institucional reflete a realidade dos cursos. Quando a análise dessa questão é feita tomando como base a resposta de todos os professores (77% acham que a avaliação reflete parcialmente a realidade dos cursos), essa proporção não fica evidente. Porém, ao averiguar as respostas de cada grupo separadamente, a leitura das entrelinhas revela outro quadro. O curso de Ciência da Computação ainda

mantém a mesma porcentagem (38%) de professores que não responderam. O curso de Comunicação, que foi o único curso que na questão anterior teve respostas de manifestação de resistência à avaliação, também foi o único que indicou que a avaliação não reflete a realidade dos cursos (13%). Os cursos de Ciências Contábeis e Engenharia Elétrica, que se mostraram altamente positivos em relação à avaliação, afirmam que a realidade dos cursos é mostrada parcialmente (100% e 89%, respectivamente). Apesar das opiniões positivas desses últimos, nenhum dos professores respondeu que a avaliação reflete totalmente a realidade dos cursos.

8.5 Como as informações influenciaram no comportamento da comunidade no PAIUFMG

Ao se investigar a utilização das informações sobre a avaliação pela comunidade acadêmica, mais especificamente pelos professores, procurou-se identificar a extensão do envolvimento dos mesmos nesse processo. O aparecimento de novas informações sobre os cursos de graduação não fazia parte das expectativas geradas pela avaliação.

"Em geral, essas comissões externas conseguem, mesmo num curto prazo – são 3 dias, conseguem identificar os problemas mais prementes do curso, e que, em geral, são do conhecimento dos professores também. Não teve ninguém, acho que eu não vi em curso nenhum dos que eu participei e que eles falassem assim: 'Olha, mas que surpresa a gente não saber isso.'" (GESTOR 1)

Essa colocação foi confirmada pelos professores ao falarem sobre os resultados da avaliação. Para 63% deles, os resultados trouxeram poucas informações novas, ou seja, grande parte das informações fornecidas pela avaliação já era de seu conhecimento. O único curso que não se encaixou nessa proporção foi o curso de Ciência da Computação, em que 46% dos professores não responderam a essa pergunta.

O fato de não trazer novidades não significa as mudanças sejam desnecessárias. Então, na tentativa de detectar mudanças acionadas pelas informações advindas da avaliação, foram colocadas duas questões para os professores: se houve mudanças nas técnicas de ensino e no envolvimento em atividades de avaliação. Para ambas as perguntas, a resposta da maioria (em torno de 50%) foi de que as informações sobre a avaliação institucional não provocaram mudanças de espécie alguma e, para aproximadamente 25% dos professores houve poucas mudanças. Os coordenadores também não notaram mudanças de atitudes ou de atividades didáticas decorrentes da avaliação.

Apesar de parecer ter havido poucas mudanças, as informações sobre avaliação provocaram discussões nos departamentos. De acordo com o questionário respondido pelos professores, 51% deles afirmaram que houve discussões sobre propostas de mudanças curriculares, contra 20% que indicaram que não houve discussões absolutamente. Quase a metade (46%) dos professores do curso de Ciência da Computação não responderam, sendo o oposto do curso de Comunicação, em que 100% dos professores acharam que as informações provocaram discussões sobre o currículo. Quanto a outras propostas (inclusão/supressão de linhas de pesquisa e novos cursos), as

respostas variaram em torno de 40% para aqueles que acharam que as informações sobre avaliação provocaram discussões e a mesma porcentagem para aqueles que indicaram que não houve discussões.

Nota-se, também, a variação do grau de envolvimento dos professores em relação à avaliação a partir da pergunta feita no final do questionário, onde foi dada oportunidade para descrever sobre outras mudanças propostas por eles em decorrência das informações sobre esse processo.

TABELA 5

Outras propostas feitas por professores decorrentes das informações sobre a avaliação institucional – 1998

Outras propostas	Computação	Comunicação	Contábeis	Elétrica
Sem resposta	85%	50%	40%	66%
Responderam	15%	50%	60%	34%

O item mais citado nessas propostas de mudanças é a reforma curricular. Aparecem, também, indicação de mudança nas técnicas de ensino e nos mecanismos de disseminação, porém, sem maiores explicações. No entanto, muitos professores utilizaram-se dessa oportunidade para discorrerem sobre a avaliação em geral:

"Muitos dos problemas apontados dependem de uma tomada de posição da universidade como um todo; são problemas estruturais. [...] As mudanças foram poucas porque os professores não estão dispostos a mudar. [...] Excluindo os erros e desvios, eu já sabia de tudo. [...] Na minha opinião, o aluno não está preparado para avaliar o curso, o professor ou

a universidade, devido à própria falta de maturidade, responsabilidade e conhecimento da realidade universitária. [...] Na maioria das vezes, o aluno utiliza-se do processo de avaliação para devolver aos professores, curso ou instituição, os erros e falhas que ele observa no curso e na sua formação. É como se fôssemos os responsáveis pela má formação, incapacidade e irresponsabilidade do aluno. [...] Que as comissões externas não exagerassem na indução de reclamações e insatisfações generalizadas, para além da realidade. [...] Pelo fato de estarmos em processo de mudança curricular que, sendo baseado na avaliação e em virtude de ter participado ativamente, fez com que nos adiantássemos à avaliação institucional da UFMG. [...] As avaliações, no geral, foram boas e apenas, a meu ver, vieram mostrar os problemas crônicos que temos, sobretudo, na Biblioteca. Mas, ao que parece, a constatação de problemas não trouxe mudanças. [...] Ajudou na consolidação e conclusão do projeto de reforma curricular que estava em desenvolvimento desde 1992 no departamento."

Essas falas reafirmam a expectativa de que a avaliação não traria muitas informações novas, mas apontaria os problemas existentes. No tocante a mudanças, a avaliação alavancou processos já existentes, mas deixou a desejar em termos do desencadeamento de novas propostas, talvez por não haver planejamento para essa etapa.

8.6 Os reflexos da avaliação na cultura da UFMG

Um processo avaliativo, abrangente como esse da UFMG, fatalmente repercute no ambiente acadêmico, trazendo reflexos na cultura da organização. Para os gestores do PAIUFMG, isso é mais do que uma mera assertiva, faz parte da realidade da universidade, já que eles consideram que a avaliação institucional afetou a cultura da organização. Eles citam, como

exemplos, que as avaliações de disciplinas já são feitas com regularidade e que alguns colegiados refinaram sua própria avaliação.

HOFSTEDE (1991) identificou que existem regras estabelecidas pelo indivíduos componentes de uma organização que ditam o comportamento geral desta. Ao mesmo tempo, cada unidade possui suas normas internas gerando culturas internas destas unidades. Não se pode esquecer que cada indivíduo também contribui com sua própria vivência. A partir da interação entre esses níveis culturais diferentes é que se constitui a cultura organizacional. Ao analisar-se o processo de avaliação partindo do pressuposto de que ele fez aumentar a credibilidade das pessoas em relação à avaliação, pela fala dos entrevistados, esse aumento não ocorreu. Ao recorrermos à idéia desse autor, percebe-se que prevaleceram as normas internas das unidades. Nas unidades em que já eram realizados outros tipos de avaliações regularmente há algum tempo, não houve grandes manifestações, pois a avaliação já fazia parte da cultura dessas unidades. Nas outras unidades, em que avaliação não é uma prática corriqueira, a reação das pessoas indicou rejeição, o que é normal quando se trata de mudanças.

"Não acredito que tenha atingido esse objetivo não. [...] De uma certa maneira, aqui no departamento já se fazia esse tipo de coisa, então não teve grandes alterações pela formulação da CPA, já eram feitas avaliações." (COORD 1)

"[...] nós temos um costume com avaliação [...] Eu acho que eu poderia dizer com tranquilidade que a sensação do nosso corpo docente é de muita tranquilidade em relação a isso, até de desejar que isso aconteça sempre." (COORD 4)

Para o GESTOR 2, o fato de haver resistência ou indiferença não

significa que nada mudou ou que mudanças não ocorrerão:

"Aí também é uma questão que ainda há focos de resistência grandes. É uma dimensão cultural muito forte, mudar isso realmente não é da noite para o dia, não. Agora, tem mudado. Em algumas unidades, de forma até muito clara. [...] Em outras unidades já havia o seu próprio processo de avaliação de disciplinas, algumas unidades mantêm esse processo e rejeitam o processo geral, enfim, tem de tudo."

Apesar da resistência de uns e da tranquilidade de outros, há ainda aqueles que se encantam com o propósito da UFMG de fazer a avaliação institucional:

"Eu acho que o processo é válido sim, e eu acho muito corajoso por parte da universidade fazer isso. Na época da avaliação externa, as próprias avaliadoras colocaram isso no relatório delas, admirando a coragem de uma instituição em se abrir assim para a avaliação. Isso é sinal que a gente acredita sim e que está fazendo aquilo para melhorar, para piorar é que não é." (COORD 2)

É muito importante dar atenção às opiniões dos coordenadores, pois eles, no papel de líderes, são fundamentais na manutenção da cultura organizacional, fator muito destacado por HAMPDEN-TURNER (1994) e SCHEIN (1992). No caso da UFMG, os líderes têm opiniões bastante positivas a respeito da avaliação, tendo apoiado unanimemente o propósito da universidade em manter esse processo:

"Avaliação, a meu ver, é um processo que tem que ser contínuo, ele não deve se encerrar com um dossiê, ele tem que ser feito o tempo todo, tem que se avaliar o tempo todo, é um processo natural. O dossiê foi apenas o encerramento de uma etapa desse processo, primeira etapa, uma coleta de dados, uma coleta grande, difícil, na qual gastamos muito tempo na estruturação desse projeto, desse programa. [...] Então, eu acho que foi assim, fundamental. E eu acho que vai haver continuidade, não tem jeito, isso já é um processo[...]" (GESTOR 1)

"Sou absolutamente certo de que é fundamental, necessário, indispensável. [...] Acho que agora está garantido pela criação da CPA." (GESTOR 2)

"Acho que isso vai contribuir para que as pessoas se preocupem um pouco mais com o que está acontecendo em volta e queiram participar mais também." (COORD 1)

"Acho que tem que continuar mesmo, aos trancos e barrancos, mas deve se procurar uma forma de agilizar." (COORD 2)

"Eu acho que é importante porque é institucional, periódica." (COORD 3)

"Eu acho que a permanência é mais importante do que qualquer característica. É preciso mostrar para a sociedade que a universidade é uma instituição que está sendo avaliada, está sendo seguida, está sendo monitorada, e é preciso também a gente ter a capacidade de dialogar com a sociedade, para dizer para ela sob que critérios nós estamos avaliando e o que a gente quer que a universidade seja." (COORD 4)

Além da criação da CPA, acredita-se que uma outra maneira de se fortalecer a continuidade do processo de avaliação é o estabelecimento de mecanismos de cobrança dos objetivos a serem alcançados. Os entrevistados, na sua maioria, acreditam que de nada adianta avaliar, detectar os problemas, e não se procurar planejar e executar uma maneira prática de saná-los. Ao colocar em prática esses mecanismos de cobrança, a universidade estará contribuindo, também, para a motivação dos envolvidos.

"Eu acho que teríamos que caminhar, no futuro, ao se verificar que o problema continua existindo: não punir, mas cobrar." (GESTOR 1)

"Tem que haver, e agora você tem instrumentos para isso. Está no estatuto e um dos exemplos das funções é a função de coordenador de colegiado coordenar e executar localmente o processo de avaliação. Então, muda de figura." (GESTOR 2)

"[...] tem que se estabelecer um sistema de estímulo. Porque a avaliação tem que ter estímulo e penalidades. O curso que está mal avaliado terá um tempo para ficar melhor, mas com responsabilidade. Se não cumprir nesse tempo, vai ter que ter alguma coisa, porque senão você descredencia o processo. [...] Se você toma cursos bem avaliados e cursos mal avaliados e todos eles começam a ter o mesmo tratamento, os cursos bem avaliados vão começar a ficar desestimulados. Então, eu acho que é preciso evoluir esse sistema, mantendo obviamente a permanência dele. Talvez, com a autonomia, isso possa ficar mais claro." (COORD 4)

Os entrevistados deixaram bastante claro que mecanismos de cobrança não têm o mesmo significado de mecanismos de punição:

"[...] não tinha esse caráter de punição, é o caráter realmente de tentar solucionar." (GESTOR 1)

"Avaliação é uma coisa que você faz para você crescer, para você andar, para você evoluir. Mas você acaba tendo esse instrumento de força. [...] E avaliação não é uma coisa para se punir, não é feita para você punir, a pessoa é avaliada, outras pessoas vão estar dando um feedback do que que elas estão sentindo sobre o curso, o que que aquilo representou para ela, e a pessoa tem que abstrair, tirar as informações que são importantes para ela e evoluir. Não se usa uma avaliação como instrumento de punição ou de premiação. A avaliação é uma coisa que é feita para você construir, evoluir, melhorar, aprimorar. Eu acho que isso tem que ficar muito claro, e eu não vejo que isso está muito claro na cabeça das pessoas." (COORD 1)

No caso da UFMG, nota-se que o mecanismo de cobrança veio a ser estabelecido na forma de um projeto pedagógico a ser realizado por cada curso avaliado, com prazo para ser colocado em prática:

"[...] para cada curso que passou pela avaliação externa tem um prazo definido pela Câmara para fazer esse projeto pedagógico. Agora, aliado a isto, vai vir, brevemente, uma cobrança muito forte da Câmara de Graduação em cima do projeto de flexibilização curricular. As duas coisas se casam. Acho que esse projeto pedagógico e a flexibilização curricular vão exigir fatalmente reformas radicais. Mesmo nos cursos que ainda hoje isso passou ao largo, forçosamente, vai acontecer. A Câmara tem como meta isso, está definido, é uma política mesmo da Câmara. Então mesmo aqueles cursos que não estão ainda no processo de avaliação, que não o terminaram, eles vão ter que se ajustar a isso, com certeza." (GESTOR 2)

Certamente, todos os aspectos da avaliação – credibilidade, continuidade, cobrança – vêm influenciando na cultura da organização. Pela fala dos entrevistados, acredita-se que a aplicação prática dos resultados da avaliação e a continuidade do processo contribuirão para uma legitimação cada vez maior desse processo, e poderá servir de estímulo para os professores e alunos, acarretando no crescimento da credibilidade e na formação de uma cultura de avaliação.

"Porque a cultura da avaliação tem que ser formada. Não existe cultura de avaliação. A universidade sempre foi refratária à avaliação. E isso é explicado historicamente por uma característica da nossa instituição. A universidade era muito nova quando o governo militar se impôs ao país. Então, ela se caracterizou durante 3 décadas por reação, e nós fomos muito bons nisso. Nós reagimos muito bem ao governo militar, nós evitamos que a polícia entrasse no campus, essas coisas todas. Tivemos ganho salarial na década de 80 muito grande, nós sempre reagimos ao governo. E faz parte dessa reação, um pouco, essa coisa de avaliação, nós não queremos ser avaliados, não tem condição para isso, etc. etc. Então, essa cultura de avaliação, avaliação no sentido de mudar rumos e não punir ou mandar embora, ela ainda precisa ser imposta." (COORD 4)

Nota-se, pelo desejo expresso na opinião desse coordenador, que a

formação de uma cultura de avaliação é o entendimento, por toda a comunidade, do que é realmente a avaliação institucional; caracterizada, principalmente, pela vontade de querer melhorar a universidade.

Pôde-se perceber pelas falas dos entrevistados que a UFMG vem buscando construir a cultura da avaliação, através da realização de uma avaliação bem estruturada, oficializada pelos órgãos que regem a universidade, da existência dos projetos pedagógicos e da disponibilização de informações e resultados.

9 LENDO NAS ENTRELINHAS

O objetivo principal deste estudo foi identificar a influência da disseminação de informações no processo de avaliação institucional da UFMG e averiguar seus reflexos na cultura organizacional. Procurou-se conduzir a pesquisa mantendo sempre o foco na questão da informação. Ainda assim, houve dificuldades por parte de alguns pesquisados em entender esse enfoque, visto que a avaliação é um tema melindroso, sendo tratado por estes ainda como tabu, mostrando-se desconfortáveis ao falar sobre o assunto.

Mesmo acatando o propósito da avaliação institucional, alguns professores das universidades públicas sentem-se ameaçados pela avaliação, principalmente no tocante à autonomia que estes possuem para escolher as pesquisas e as disciplinas a serem lecionadas. Acredita-se que é a possível perda de liberdade do trabalho, do status de independência da chefia que gera tanta resistência à prática da avaliação.

É até compreensível essa atitude, pois as pessoas ficam em dúvida quando sua atuação é avaliada, com receio de serem punidas por apresentarem erros. Qualquer avaliação atua como ataque e defesa: mostra o que se faz de bom ao mesmo tempo que expõe o que se faz de ruim, mesmo sabendo que apontam-se os erros, em princípio, na intenção de corrigi-los. Mas, todos têm consciência de que a avaliação institucional deve ser vista como um instrumento de mudanças, objetivando melhores resultados na

educação, e não sendo usada como instrumento de punição.

Pelos depoimentos dos gestores da avaliação, pôde-se perceber que estes destacam a importância do valor qualitativo deste processo. De acordo com as opiniões colhidas, a UFMG tem conseguido conduzir a sua avaliação em busca da melhoria da qualidade do ensino. A criação de um organismo oficial na instituição para tratar exclusivamente desse processo, estando vinculado aos órgãos de administração da universidade; a definição de princípios da avaliação, resultando numa metodologia que abrange etapas interna e externa; o estabelecimento de critérios de avaliação, apoiados nos indicadores do PAIUB; tudo isso indica que a UFMG vem demonstrando na prática o que tem sido traçado na teoria. Além disso, a escolha de começar a avaliação pela graduação, opção também feita pelas maiores universidades brasileiras, parece ser mais um indicador de que a UFMG está seguindo na direção tida como correta.

Através da pesquisa, nota-se que a UFMG fez um trabalho bem planejado nas primeiras etapas de gerenciamento das informações da avaliação, no que diz respeito à identificação, coleta e organização das mesmas. Porém, a apresentação e disseminação das informações ficaram aquém das expectativas, e isso foi sentido nas entrevistas e nos questionários.

É difícil valorar os resultados da avaliação, transformar dados estatísticos em dados qualitativos. Fazer com que a informação seja efetivamente usada, extraindo dela sua dimensão qualitativa, é o primeiro passo para se perceber as necessidades de mudança. A avaliação, como instrumento de mudança, não pode ser neutra, requer intervenções, não

punitivas, mas pedagógicas. Certamente, os projetos pedagógicos dos cursos serão a grande oportunidade de mudança advinda da avaliação, conforme já mencionado pelos gestores nas entrevistas.

A avaliação não traz muitas informações novas, como identificado nos dados da presente pesquisa. Os problemas já são conhecidos pela comunidade, geralmente são problemas crônicos nos cursos. Essa exigência dos projetos pedagógicos surgiu com a necessidade de se passar da fase de diagnóstico, indo para a fase de ação. A oficialização das ações de solução de problemas decorrentes da prática da avaliação, além de contribuir efetivamente para a melhoria dos cursos, vem servindo de estímulo para a comunidade, uma vez que esta demonstrou perceber os benefícios que a avaliação pode trazer. Essas considerações também foram feitas pelos entrevistados, porém, eles acreditam que os projetos devem ser de implementação viável em curto prazo, e deve-se estabelecer mecanismos de cobrança para sua execução. Caso contrário, se as mudanças propostas não forem implementadas efetivamente, isto pode implicar perda de tempo, gerando descrédito na avaliação. Fato esse já indicado por alguns professores pesquisados, que apontaram que a constatação de problemas, mas esta não resultou em ações concretas para saná-los.

Os autores estudados chamam a atenção para o *feedback* no processo de gerenciamento da informação. De acordo com esses, as informações coletadas sistematicamente podem ser usadas para medir e determinar os efeitos das intervenções efetuadas, assim como para se aprender com os sucessos e as falhas. A continuidade da avaliação foi um

ponto destacado pelos entrevistados. Para eles, é necessário continuar avaliando a Universidade, principalmente observando-se as mudanças efetuadas após a última avaliação. E é a utilização desse *feedback* que torna o processo cíclico, e não linear. É nesse sentido que pode-se perceber o quão útil a avaliação pode ser para a administração da Universidade, pois ela deve caminhar junto com o planejamento estratégico, subsidiando as tomadas de decisão e deflagrando as correções necessárias para que se cumpra a missão da instituição.

Qualquer organização enfrenta resistência dos indivíduos na implementação de mudanças. Essa resistência se apresenta de várias maneiras, muitas vezes inconsciente, e algumas até violentamente. No caso da avaliação, essa manifestação se deu na demonstração de pouco interesse, ou indiferença, por parte de alguns professores pesquisados: poucos compareceram às palestras e debates quando da apresentação do projeto de avaliação e a maioria não participou das várias etapas que ocorreram em seus cursos. A falta de interesse e até uma certa agressividade foi observada inclusive na quantidade de respostas obtidas nessa pesquisa, onde a maioria não respondeu os questionários enviados. Daqueles que retornaram o questionário, muitos deixaram todas as questões em branco, em contrapartida, alguns, mais contundentes, responderam que a avaliação chegou até a atrapalhar sua vida acadêmica.

De acordo com os dados, os professores dos cursos da área de ciências humanas demonstraram maior interesse, tanto em participar da avaliação, quanto em colaborar com a pesquisa. Obviamente, nem todos os

professores dos cursos de ciências exatas agiram dessa forma, mas, na média, é o quadro que se apresentou. Isso se deve, provavelmente, pelo fato dos professores da área de exatas serem todos doutores, o que pode significar que eles têm pouco tempo para despender com outras atividades, como a avaliação, por exemplo. Outro fator importante é que os mesmos estão há mais tempo na UFMG e, portanto, mais arraigados na cultura da organização, que não tem tradição em avaliações que englobam o todo. Como demonstrado por eles próprios, seus cursos já têm vasta experiência em avaliações internas. Mas estas, ainda que também importantes, são endogênicas, pois trata-se de avaliação pelos próprios pares, e que em alguns aspectos, pode-se mostrar deficiente, já que são feitas por pessoas que estão inseridas no mesmo ambiente avaliado.

O estudo da cultura organizacional e das pequenas culturas que a compõem pode ser uma providencial ferramenta de apoio para os gestores do processo de avaliação, assim como para os administradores da Universidade. Em relação à avaliação, a análise da cultura da organização pode indicar com mais clareza os rumos a serem tomados para suscitar o envolvimento dos indivíduos. Alguns autores estudados sugerem o investimento em lideranças para contornar os problemas de resistência e outros relativos à mudanças na cultura organizacional.

Essa afirmação também pode aplicar-se à avaliação, já que a mesma é um elemento novo na cultura da UFMG. Pode-se começar pelo investimento nos coordenadores, que são as pessoas que estão no papel de líderes mais próximos dos professores, pois a credibilidade na coordenação foi

constatada na análise dos dados. Demonstrou-se nas entrevistas que os coordenadores apóiam totalmente a avaliação institucional, diferentemente dos professores. E é através da própria coordenação que a maioria dos professores ficou conhecendo o processo de avaliação e seus resultados.

No entanto, os coordenadores poderiam ter exercido maior influência se houvesse uma apresentação e disseminação das informações planejadas mais adequadamente. As críticas apresentadas apontaram que a UFMG teve preocupação em procurar fazer uma avaliação qualitativa, mas não houve disseminação de informações de cunho qualitativo, apenas tabelas e dados estatísticos, quantitativos. Houve sugestões também para modificar o formato dos relatórios, substituindo imensas tabelas de dados por gráficos. Em relação à disseminação das informações, pode-se dizer que esta foi prejudicada pela forma em que elas foram apresentadas, uma vez que não despertava o interesse das pessoas. Continuando com os depoimentos dos gestores, o planejamento que ocorreu foi a divulgação de informações apenas no início do processo. Ainda que informalmente, foi traçado um plano de marketing, uma vez que houve preocupação para divulgar para a sociedade em geral, além dos limites da Universidade, a realização da avaliação.

Um outro aspecto que também prejudicou a disseminação foi a falta de um planejamento de 'divulgação' interna, como dito pelos gestores do processo. Mesmo não tendo sido formalizado, ficou subentendido por alguns coordenadores que a reunião para apresentação do relatório da comissão externa seria o momento para divulgação. E em alguns casos, funcionou muito bem, podendo ser melhor explorado no futuro, talvez até ser incluído em um

futuro plano estratégico para a disseminação de informações da avaliação.

As ações e decisões dos indivíduos estão diretamente relacionadas com a utilização que estes fazem da informação recebida. Ou seja, a informação deve fazer sentido e estar disponível para que possa ser usada. Os resultados desta pesquisa indicaram que, em relação às informações sobre a avaliação, estas estavam disponíveis, embora aparentassem não fazer sentido para os pesquisados. A maioria dos professores teve acesso às informações sobre a avaliação. Contudo, tanto para a maioria dos professores quanto para os coordenadores, as informações decorrentes da avaliação aparentemente não provocaram mudanças de atitudes ou de atividades didáticas. Ainda é cedo para se afirmar isso, pois o tempo decorrido após a realização da avaliação pode não ter sido o suficiente para permitir os desdobramentos da mesma. Além do mais, a cultura da Universidade ainda é caracterizada pela resistência a qualquer tipo de avaliação. Mesmo considerando esse componente forte que é a cultura da organização, pode-se dizer que as informações não foram plenamente utilizadas devido à sua forma de apresentação.

A UFMG, no âmbito operacional, já encontrou uma boa solução para afirmar a necessidade da avaliação, ao exigir a entrega e cumprimento dos projetos pedagógicos. Entretanto, no âmbito social, a Universidade deveria continuar procurando conquistar o envolvimento da comunidade, visto que foram detectadas divergências quanto à atitude das pessoas em relação à avaliação. Para alguns gestores e coordenadores, o envolvimento foi fraquíssimo, indo de encontro à opinião de outros entrevistados, que afirmaram

ter observado interesse total por parte da comunidade. Houve um coordenador que destacou estar o pouco envolvimento relacionado com uma falha na disseminação das informações sobre o processo. Também, de acordo com os autores estudados, a busca de melhores formas de se apresentar e disseminar as informações influencia diretamente no envolvimento das pessoas, pois, à medida que as informações passam a fazer sentido, o interesse dos indivíduos é estimulado, incitando-os a acreditarem e a participarem do processo. Dessa forma, a aceitação da avaliação acontece, inserindo-a no conjunto de valores compartilhados pela Universidade, formando, assim, a cultura de avaliação.

9.1 Dando continuidade

O contexto atual do mundo está colocando as universidades em xeque-mate: a sua entrada no mercado como empresas 'prestadoras de serviço' acirra as questões da concorrência e da competitividade. No Brasil, há também a pressão do governo em relação à autonomia das universidades federais. Diante desse panorama, a avaliação institucional se tornou uma necessidade para as universidades, e por isto, este assunto tende a ser cada vez mais discutido e pesquisado. Avaliação é um tema multidisciplinar, podendo ser analisado pelo prisma da educação, da administração, da computação, da comunicação e da gerência da informação. Cada uma dessas áreas tem seus aspectos específicos que podem colaborar para o melhor

funcionamento do processo de avaliação em uma instituição de ensino.

Como a avaliação institucional é um tema relativamente recente no Brasil, era de se esperar que ainda não houvesse livros sobre o assunto, encontrando-se a bibliografia quase que restrita a artigos de periódicos. No entanto, foram encontradas dificuldades também para utilizar bibliografias atualizadas sobre disseminação da informação no sentido da comunicação, da transferência da informação. A pesquisa bibliográfica realizada foi exaustiva abrangendo inclusive a LISA e a Library Literature, mas a grande parte do material encontrado era relativo à disseminação seletiva de informação. É, de certa forma, uma surpresa, já que esse assunto é considerado de grande importância no contexto da ciência da informação, visto que a disseminação é um componente essencial no ciclo da informação no tocante à socialização da mesma e integração da comunidade onde ela está presente. Nesse sentido, também foi notada a ausência de estudos sobre a interligação entre cultura organizacional e informação.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar os vários temas abordados, e, sendo assim, esta investigação poderia sugerir outros estudos a serem desenvolvidos futuramente. A seguir, serão expostas algumas idéias de novas pesquisas e novos projetos que foram surgindo ao longo do desenvolvimento desse trabalho:

- pesquisas sobre o papel da informação como agente principal na criação e modificação da cultura organizacional;
- pesquisas sobre a disseminação da informação na comunicação e sua ação na transferência da informação;

- projetos para integração de sistemas de informação na avaliação institucional, inclusive a criação de bancos de dados específicos para possibilitar a comparação com dados anteriores;
- projetos para implementação da utilização de redes (*Internet*, *Intranet*) para auxiliar o processo de avaliação, facilitando o preenchimento dos questionários e ampliando a possibilidade de consulta aos resultados;
- projetos para a criação de uma Central de Informação para avaliação institucional.

Por fim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para as instituições que se propuseram a realizar a avaliação na busca do autoconhecimento, e, em particular, para a Universidade Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the dissemination of information in the exercise of institutional evaluation of a public university, the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The dissertation attempts to find out both the impact of that dissemination in the community, and its reflection in the culture of the organization. It also aims at identifying how access to and dissemination of information took place, in the attempt of verifying the contribution of this dissemination in the formation of a culture of evaluation and its acceptance within the university, looking at differentiated views in different units. The theoretical framework used in the dissertation is threefolded: the information, in its management and its dissemination, taking into account the approach of the Information Science; the organizational culture, with the aim of understanding how the culture alters with changes; and the main characteristics of institutional evaluation. All these three ingredients of the theoretical framework are correlated among themselves and are also related to the information. Finally, this dissertation proposes possible themes, to be developed in further studies, about the dissemination of information and the organizational culture, and the use of information as an instrument for institutional evaluation.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANILAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v.2, p.39-79.
2. ALVESSON, M., BERG, P. O. **Corporate culture and organizational symbolism**. New York: Walter de Gruyter, 1992. Cultural phenomena in organizations: p.73-92.
3. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Documento Preliminar) Comissão de Avaliação**. Florianópolis, 1993.
4. AVGEROU, C., CORNFORD, T. **Limitations of information systems theory and practice: a case for pluralism**. London: London School of Economics and Political Science, 1994.
5. BERGER, P., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
6. BOSI, A. **Cultura brasileira: tradição/contradição**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. Cultura como tradição: p.31-58.
7. BARRETO, A. A. **As tecnologias intensivas de informação e comunicação e o reposicionamento dos atores do setor**. [online] [citado 23 nov.1997]. Disponível na Internet: <http://www.alternex.com.br/~aldoibct/cuba.htm>.
8. BARRETO, A. A. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, p.122-127, maio/ago. 1997.

9. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação da pós-graduação: síntese dos resultados**. Brasília: CAPES, 1993.
10. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília: MEC/SESu, 1994.
11. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Belo Horizonte: SINPRO-MG, 1997.
12. CABRERA, L. C. O desafio: cultura x mudanças x estilo de gestão. **Mercado Global**. São Paulo, n.91, p.24-32, 1993.
13. CAMPOS, E. M. Sociedade e informação. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.7-18, jan./jun. 1992.
14. CAMPOS FILHO, F. M. Os sistemas de informação e as modernas tendências da tecnologia e dos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.34, n.6, p.33-45, 1994.
15. CASTRO, C. M. O que está acontecendo com a educação no Brasil? In: BACHA, E., KLEIN, H. S. (Org.) **A transição incompleta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.103-161.
16. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995. p.51-104.
17. CHRISTOVÃO, H. T., BRAGA, G. M. Ciência da Informação e sociologia do conhecimento científico: a intermaticidade plural. **Transinformação**, Campinas, v.9, n.3, set./dez. 1997.
18. COWEN, M. F., SOBREIRA, M. I. The evaluation of the higher education system in Brazil. In: COWEN, R. (Ed.) **World yearbook of education 1996. The evaluation of higher education systems**, London: Kogan Page, 1996. p.34-50.

19. CRONIN, B. The information society. **Aslib Proceedings**, London, v.38, n.4, p.121-129, 1986.
20. CRONIN, B. Esquemas conceituais e estratégicos para a gerência da informação. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.19, n.2, p.195-220, set./1990.
21. CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
22. CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
23. CURY, R. J. Alguns complementos e um comentário. **Processo de Avaliação – Cadernos**, Belo Horizonte, n.1, p.3-6, 1997.
24. DAVENPORT, T. H. **Reengenharia de processos**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
25. DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
26. DIAS, F. C. **Universidade Federal de Minas Gerais: Projeto intelectual e político**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
27. DIAS, F. C. **Construção do sistema universitário no Brasil**; memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1989.
28. DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, Campinas, v.1, n.1, p.15-24, jul./1996.

29. FERRARA, L. D. O mapa da mina: informação – espaço e lugar. In: SANTOS, M. et alii. **Fim de século e globalização**. São Paulo: FUNCITEC/ANPUR, p.161-171, 1992.
30. FIGUEIREDO, M. **Academic freedom and autonomy in the modern Brazilian University - a comparative analysis**. London: University of London, 1986. (Tese - Doutorado)
31. FISCHER, G. Espaço, identidade e organização. In: CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993.
32. FRANÇA, J. L. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
33. FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.
34. FREITAS, M. E. de. Cultura organizacional: grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.31, n.3, p.73-82, 1991.
35. GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: EdUNESP, 1991.
36. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. p.10-68.
37. GOODE, W. J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, p.171-298, 1972.
38. GOMÉZ, M. G. A informação: dos estoques às redes. **Ciência da Informação**. Brasília, v.24, n.1, p.77-83, jan./abr. 1995.
39. HAMPDEN-TURNER, C. **Corporate culture**. London: Judy Piatkus, 1994. p.11-33.

40. HICKSON, D. J., PUGH, D. S. **Management worldwide**. Harmonthsworth: Peguin, 1995. p.12-46.
41. HOFSTEDE, G. In: **Cultures and organizations**. London: McGraw Hill, 1991. Levels of culture: p.3-19.
42. HORTON Jr., F. W. **Information resources management**. Cleveland: Association for Systems Management, 1979.
43. KEESING, F. M. **Antropologia cultural: a ciência dos costumes**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. v.1.
44. LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
45. LEITE, D., BORDAS, M. Avaliação na UFRGS: a qualidade da diferença e a diferença de qualidade. **Educacion Superior y Sociedad**, Caracas, 1995. (Número especial)
46. LEITE, D., MOROSINI, M. **A qualidade do ensino na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
47. MARCHAND, D. A. Informações estratégicas. **Mastering Management**, São Paulo, n.10, p.3-8, 1997.
48. MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982. p.15-36.
49. MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
50. MARTELETO, R. M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, v.24, n.1, p.89-93, jan./abr. 1995

51. MARTINS, R. C. Avaliação institucional: a capacitação de docentes no sistema universitário brasileiro. **Cadernos CRUB 3**, Brasília, 1994.
52. MATOS, F. G. Reinventando o caos: reengenharia ou reeducação empresarial? In: BJUR, W. **Reengenharia ou readministração?** Porto Alegre: AGE, 1994. p.67-86.
53. McGEE, J. **Gerenciamento estratégico da informação**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
54. MCKENNA, R. A revolução da informação fortalece os consumidores. **Folha Management**, São Paulo, n.2, p.1-4, 1995.
55. MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 1994. p.19-88.
56. MOTTA, P. R. Reengenharia: utilidades e futilidades da nova onda administrativa. In: BJUR, W. **Reengenharia ou readministração?** Porto Alegre: AGE, 1994. p.87-107.
57. NADLER, D. A. **Feedback and organizational development: using data-based methods**. New York: Addison-Wesley, 1977.
58. NOCETTI, M. A. **Disseminação seletiva da informação: teoria e prática**. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1980.
59. NOORDA, S. J., DALLINGA-HUNTER, C. E., Information in support of decision makers in higher education. **Higher Education Management**, v.4, n.3, 1992. p.268-292.
60. PAUL, J., RIBEIRO, Z., PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E., SCHWARTZMAN, S. **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: USP, 1992. p.141-166.
61. PEREIRA, M. J. B. Modelos de mudança nas organizações brasileiras: uma análise crítica. In: BJUR, W. **Reengenharia ou readministração?** Porto Alegre: AGE, 1994, p.108-159.

62. PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Teoria da cultura, p.120-138.
63. POULYMENAKOU, A., SERAFEIMIDIS, V. **Unlocking the secrets of information systems failures: the key role of evaluation**, London: London School of Economics and Political Science, 1995.
64. QUEIROZ, S. de S. **Métodos e técnicas de pesquisa em biblioteconomia**. Programa de disciplina. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG [s.d.]
65. RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
66. RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. Campinas, v.1, n.1, p.47-53, jul./1996.
67. RODRIGUES, S. B. **Cultura corporativa e identidade: desinstitucionalização em uma companhia de telecomunicações brasileira**. [s.l.] 1995. (Texto digitado)
68. ROWLEY, J. E. **The dissemination of information**. London: Grafton Books, 1978.
69. SARACEVIC, T., WOOD, J. B. **Consolidation of information**. Paris: UNESCO, 1981.
70. SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1988.
71. SAVIC, D. Evolution of information resource management. **Journal of Librarianship and Information Science**, v.24, n.3, set/1992. p.127-138.
72. SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**, San Francisco: Jossey-Bass, 1992. Defining organizational culture: p.3-15.

73. SERAFEIMIDIS, V., SMITHSON, S. **Understanding and supporting the information systems evaluation**. London: London School of Economics and Political Science, 1994.
74. SHINYASHIKI, G. T. Estudo quantitativo dos pressupostos básicos da cultura organizacional. **Revista de Administração**, São Paulo, v.30, n.3, p.60-72, 1995.
75. SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (Org.) **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes. 1996.
76. SILVEIRA, C. A. Sensibilização e ética da ação e da avaliação. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v.7, n.12, p.40-51, abr./1999.
77. SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v.28, n.3, p.339-358, 1983.
78. SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1981.
79. STEVENS, N. D. The history of information. **Advances in Librarianship**, Connecticut, v.14, p.1-48, 1986.
80. TAYLOR, R. S. Information values in decision contexts. **Information Management Review**. v.1, n.1, p.47-55, 1995.
81. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino**. Belo Horizonte, 1994.
82. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Avaliação da pós-graduação da UFMG: 1987-1989**. Belo Horizonte, 1990.

83. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A graduação na UFMG: indicadores de desempenho – Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação da UFMG.** Belo Horizonte, 1997.
84. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Guia acadêmico – 1998.** Belo Horizonte, 1998.
85. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Guia do pós-graduando da UFMG – 1998.** Belo Horizonte, 1998.
86. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Avaliação Institucional da UFRGS – PAI UFRGS.** Porto Alegre: Uni-Copy, 1995.
87. VICKERY, B. C. **Information science in theory and practice.** London: Butterworth, 1987.
88. WERSIG, G. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing and Management**, London, v.29, n.2, p.229-239, 1993.
89. WILLMOTT, H. Strong is ignorance: slavery is freedom: managing culture in modern organizations. **Journal of Management Studies**, Oxford, v.30, n.4, p.515-552, 1993.

Anexo 1 – Roteiro de entrevista com Pró-Reitor da Graduação e Coordenador Executivo da Comissão Permanente de Avaliação

A apresentação sobre a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e a finalidade desta entrevista foi efetuada neste momento.

- Sobre o entrevistado:
 - se já trabalhou com outros projetos de avaliação
- Sobre o Projeto de Avaliação Institucional:
 - como foi o envolvimento da comunidade acadêmica com esse projeto
 - como foi feita a divulgação das informações sobre a Avaliação Institucional
 - análise sobre as formas de divulgação dos resultados
 - se a Avaliação Institucional interferiu na cultura da organização e quais os seus reflexos
 - análise da Avaliação Institucional sob a perspectiva da:
 - . adesão voluntária
 - . não premiação ou punição dos avaliados
 - . credibilidade junto à comunidade acadêmica
 - . continuidade do processo
 - qual a diferença das avaliações anteriores
- A opinião do entrevistado sobre a importância de se ter um processo sistemático de avaliação nas universidades
- O que o entrevistado espera com a divulgação dos resultados da avaliação

Anexo 2 - Roteiro de entrevista com coordenadores dos cursos de graduação

A apresentação sobre a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e a finalidade desta entrevista foi efetuada neste momento.

- Sobre o entrevistado:
 - há quanto tempo na função
 - se participou das duas etapas da avaliação institucional
 - se participou de alguma avaliação em outras instituições
- Sobre o Processo de Avaliação Institucional:
 - quando da apresentação das funções dos coordenadores de curso, foi claramente explicitado que os resultados deveriam ser divulgados para a comunidade
 - de que forma essas informações deveriam retornar à comunidade (comunicação formal, informal, relatórios padronizados, gráficos etc.)
- Sobre o papel dos coordenadores no Processo de Avaliação Institucional:
 - receptividade dos professores da sua unidade em relação à avaliação institucional
 - como foi feita a divulgação das informações sobre o processo e seus resultados na sua unidade
 - se existe reclamação de não repasse ou não entendimento de informação pelos professores

- se acredita que os professores passaram a dar maior credibilidade a processos de avaliação após a divulgação dos resultados desse processo
- se já percebeu alguma mudança concreta de atitudes e atividades didáticas propostas ao colegiado, decorrentes da divulgação dos resultados da avaliação
- A opinião do entrevistado sobre a importância de se ter um projeto de avaliação permanente nas universidades

Anexo 3 - Questionário destinado aos professores de graduação

1) Departamento em que trabalha:

2) Titulação:

3) Há quanto tempo é professor(a) na UFMG?

_____ anos

4) Tomou conhecimento do processo de Avaliação Institucional da UFMG

através:

- de palestras, debates, painéis, mesas redondas
- da coordenação de curso da sua unidade
- de outro colega
- da própria participação na Avaliação Institucional
- outros:

5) Para você, o projeto de Avaliação Institucional da UFMG (pode marcar mais de uma alternativa):

- faz parte dos programas tradicionais de avaliação da UFMG
- é um projeto baseado no PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras)
- não possui uma Comissão Permanente de Avaliação
- compreende duas etapas de avaliação: interna e externa
- prevê divulgação de resultados de cada etapa

6) Em relação ao processo de Avaliação Institucional, você:

- participou das duas etapas
- participou somente da etapa de avaliação interna
- participou somente da etapa de avaliação externa
- não participou

7) Em relação aos resultados da Avaliação Institucional, você:

- tomou conhecimento dos resultados de todas as etapas
- tomou conhecimento dos resultados somente da etapa de avaliação interna
- tomou conhecimento dos resultados somente da etapa de

avaliação externa

não tomou conhecimento dos resultados

8) Caso tenha tomado conhecimento de algum resultado, indique como foi (pode marcar mais de uma alternativa):

relatórios oficiais da Comissão de Avaliação

comunicados do Colegiado de Graduação da sua Unidade

contatos informais com colegas

outros:

9) Ainda sobre os resultados, na sua opinião, o Colegiado de Graduação da sua Unidade:

disponibilizou essas informações na sua totalidade

disponibilizou essas informações parcialmente

disponibilizou essas informações com restrições

não disponibilizou

10) Em que medida você acha que a Avaliação Institucional reflete a realidade dos cursos?

- reflete totalmente
- reflete parcialmente
- não reflete

11) No seu entender, as pessoas da sua unidade, em relação à Avaliação Institucional:

- têm atitudes favoráveis
- agem com indiferença
- manifestam resistência

12) Os resultados finais da Avaliação Institucional trouxeram para você:

- muitas informações novas
- poucas informações novas
- nenhuma informação nova

13) Em que medida as informações sobre a Avaliação Institucional provocaram mudanças em suas técnicas de ensino?

- provocaram muitas mudanças
- provocaram poucas mudanças

não provocaram mudanças .

14) Em que medida as informações sobre a Avaliação Institucional provocaram mudanças em seu envolvimento em atividades de avaliação?

provocaram muitas mudanças

provocaram poucas mudanças .

não provocaram mudanças .

15) Em que medida as informações sobre a Avaliação Institucional o(a) levaram a discutir em seu departamento propostas de mudanças curriculares?

chegaram a provocar discussões sobre o assunto

fizeram com que o assunto fosse abordado sem profundidade

não provocaram discussões sobre mudanças curriculares

16) Em que medida as informações sobre a Avaliação Institucional o (a) levaram a discutir em seu departamento propostas de inclusão/supressão de linhas de pesquisa e novos cursos?

chegaram a provocar discussões sobre o assunto

fizeram com que o assunto fosse abordado sem profundidade

não provocaram discussões sobre inclusão/supressão de linhas de pesquisa e novos cursos

17) Que outras mudanças você chegou a propor em decorrência das informações sobre a Avaliação Institucional?
