

MEC-FNDE
Fundo Nacional de
Desenvolvimento da
Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N^o. 771800/2012
Contrato UNEMAT – MULTI N^o. 154/2014

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO:
UNEMAT 2015-2025

PRODUTO 06: DEFINIÇÃO E DETALHAMENTO DE INDICADORES DE
DESEMPENHO E METAS DE CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO.

CÁCERES, DEZEMBRO/2015



REITORIA UNEMAT

Reitora
Ana Maria Di Renzo

Vice-reitor
Ariel Lopes Torres

Pró-reitoria de Administração
Valter Gustavo Danzer

Pró-reitoria de Gestão Financeira
Ezequiel Nunes Pacheco

Pró-reitoria de Planejamento e Tecnologia da Informação
Francisco Lledo dos Santos

Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Anderson Marques do Amaral

Pró-reitoria de Ensino de Graduação
Vera Lúcia da Rocha Maquêa

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Rodrigo Bruno Zanin

Pró-reitoria de Extensão e Cultura
Alexandre Gonçalves Porto

COMITÊ DE COORDENAÇÃO

(instalado pela Portaria Nº 359/2015, de 26/01/2015)

Coordenador do Comitê
Francisco Lledo dos Santos

Membro Titulares
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Rinalda Bezerra Carlos
Julio Cezar de Lara
Gisele Castanha Fontes

Membros Suplentes
Valci Aparecida Barbosa
Rafael de Freitas Souza

MULTI ASSESSORIA

Equipe de Consultoria

Otávio Freire
Keila Cristina Costa

Sumário

Apresentação	11
1. Introdução.....	12
1.1 Os servidores capacitados e a equipe multidisciplinar	12
1.2 Área de Conhecimento, métodos e técnicas utilizadas	13
1.3 Ementa	15
1.5 Local de Realização	17
1.6 Seleção e Inscrições dos capacitados.....	17
1.7 Justificativa para a realização da capacitação	17
1.8 Objetivo Geral e Específicos	18
1.9 Quadro dos responsáveis por essa atividade	18
1.10 Certificados, frequência mínima obrigatória e guarda de informações	19
2. Indicadores de Desempenho.....	20
3. Indicadores de Qualidade da Educação Superior - SINAES	22
3.1 Indicadores Quantitativos	24
3.1.1 Índice de Titulação do Corpo Docente	24
3.1.2 Relação de Titulação do Corpo Docente.....	25
3.1.3 Relação entre o total de professores doutores pelo total de professores da instituição	25
3.1.4 Índice de Forma de Ingresso	26
3.1.5 Índice de temporários em exercício	27
3.1.6 Relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes.	28
3.1.7 Relação entre os docentes afastados para pós-graduação stricto sensu pelo total de docentes	28
3.1.8 Relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes	29
3.1.9 Relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes.....	30
3.1.10 Relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes	31

3.1.11 Relação entre o total de discentes pelo total de docentes	31
3.1.12 Taxa de Sucesso dos discentes.....	32
3.1.13 Taxa de Evasão	33
3.1.14 Taxa de admissão discente institucional.....	33
3.1.15 Índice de Participação em Programas Acadêmicos	34
3.1.16 Relação entre o somatório de auxílios de bolsas e o total de alunos	35
3.1.17 Média de obras por aluno ativo	36
3.1.18 Relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos	36
3.1.19 Taxa de técnicos efetivos no quadro funcional técnico.....	37
3.1.20 Grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal	38
3.1.21 Nível de preenchimento das vagas.....	39
3.2 Indicadores qualitativos	39
3.2.1 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino.....	40
3.2.2 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa	40
3.2.3 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão.....	41
3.2.4 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica	42
3.2.5 Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma	43
3.2.6 Utilização do PDI como referência para programas e projetos	44
3.2.7 Articulação entre o PDI e a Auto avaliação.....	45
3.2.8 Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas.....	45
3.2.9 Políticas Institucionais para a graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais e formas de sua operacionalização	46
3.2.10 Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)	47
3.2.11 Políticas Institucionais para a Pós-Graduação lato sensu e formas de sua operacionalização	48
3.2.12 Vinculação da especialização com a formação e com as demandas regionais.....	49

3.2.13 Políticas Institucionais para a pós-graduação stricto sensu e formas de sua operacionalização	50
3.2.14 Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação stricto sensu.....	51
3.2.15 Políticas Institucionais de práticas de investigação, iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização	52
3.2.16 Participação dos corpos docente e discente (envolvimento e recursos)	53
3.2.17 Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização	55
3.2.18 Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno.....	56
3.2.19 Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital	57
3.2.20 Relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho	59
3.2.21 Responsabilidade Social no Ensino.....	60
3.2.22 Responsabilidade Social na Pesquisa.....	61
3.2.23 Responsabilidade Social na Extensão	62
3.2.24 Canais de comunicação e sistemas de informações.....	63
3.2.25 Ouvidoria.....	64
3.2.26 Canais de comunicação e sistemas de informações.....	65
3.2.27 Imagem pública da IES.....	66
3.2.28 Titulação.....	66
3.2.29 Publicações e produções.....	67
3.2.30 Regime de trabalho	68
3.2.31 Plano de Carreira	69
3.2.32 Políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização	70
3.2.33 Perfil técnico-administrativo.....	71
3.2.34 Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo.....	72
3.2.35 Gestão institucional.....	73

3.2.36 Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas	74
3.2.37 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente	75
3.2.38 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente	76
3.2.39 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente	77
3.2.40 Instalações Gerais.....	79
3.2.41 Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.)	80
3.2.42 Condições de acesso para portadores de necessidades especiais.....	81
3.2.43 Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet.....	82
3.2.44 Plano de expansão e atualização dos <i>softwares</i> e equipamentos	83
3.2.45 Manutenção e conservação das instalações físicas.....	84
3.2.46 Manutenção e conservação dos equipamentos	85
3.2.47 Apoio logístico para as atividades acadêmicas	86
3.2.48 Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo	87
3.2.49 Informatização	88
3.2.50 Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização	89
3.2.51 Serviços (condições, abrangência e Qualidade).....	90
3.2.52 Recursos Humanos	91
3.2.53 Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização.....	92
3.2.54 Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização	93
3.2.55 Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização	95

3.2.56 Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação	96
3.2.57 Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da auto avaliação .	97
3.2.58 Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC	98
3.2.59 Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação .	99
3.2.60 Programas de apoio ao discente	99
3.2.61 Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos	101
3.2.62 Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos.....	102
3.2.63 Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente	102
3.2.64 Bolsas acadêmicas	103
3.2.65 Apoio e incentivo à organização dos estudantes	104
3.2.66 Política de acompanhamento do egresso.....	105
3.2.67 Programas De Educação Continuada Voltados Para O Egresso	106
3.2.68 Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto.....	107
3.2.69 Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais.....	108
3.2.70 Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo.....	109
3.2.71 Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis.....	110
3.2.72 Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis.....	111
3.2.73 Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis	112
4. Considerações finais	114
Referências.....	115

Lista de Anexos
ANEXO I – MATERIAL BIBIOGRÁFICO UTILIZADO
ANEXO II – LATTES CONSULTORES

Lista de Apêndice
APÊNDICE I – LISTA DE PRESENÇA DOS PARTICIPANTES
APÊNDICE II – CERTIFICADOS DA CAPACITAÇÃO
APÊNDICE III – MEMÓRIA DE REUNIÕES

Apresentação

O presente documento trata das atividades realizadas em referência ao Produto 6 “Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo”. Estão apresentadas as orientações dadas pela Consultoria para a construção dos indicadores quantitativos e qualitativos do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade do Estado de Mato Grosso – 2015-2025.

A importância desta etapa é observada no sentido de monitoramento e acompanhamento que estes indicadores trazem para o processo de execução do planejamento, uma vez que eles permitem a visualização dos resultados que as ações estão proporcionando para a instituição.

Esta etapa, assim, configura-se como de extrema importância para a consecução do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade do Estado de Mato Grosso – 2015-2025 e início das reflexões sobre a gestão estratégica da instituição.

Conforme o contrato 154/2014, cláusula 2 – das especificações e quantidades dos materiais, subitem 2.3, lote único, trataremos neste relatório do produto 6, descrito a seguir:

Quadro 1. Descrição do Produto conforme o contrato nº 154/2014

PRODUTO 06		
Atividades previstas		Quantidade Horas Técnicas
1	Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Meta de Curto, médio e Longo Prazo.	
1.1	Elaborar o inventário dos Indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos.	164
1.2	Construir uma proposta de indicadores.	56
1.3	Realizar o Workshop de validação com a equipe executiva.	08
1.4	Detalhar os Indicadores	32
1.5	Levantar as Metas existentes	32
1.6	Realizar o Workshop de validação de todos os produtos	08

Fonte: Contrato nº 154/2014 – UNEMAT

1. Introdução

1.1 Os servidores capacitados e a equipe multidisciplinar

O Produto 6 desenhou-se com a capacitação denominada como “Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo”. Este curso teve como público alvo os profissionais técnicos do ensino superior e docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso que compõem o Comitê de Coordenação do Planejamento Estratégico da Universidade do Estado de Mato Grosso, criado pela portaria 359/2015 publicada em 26/01/2015, conforme Tabela 01.

Tabela 1: Servidores capacitados na Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Meta de Curto, Médio e Longo Prazo, subprodutos A, B, C, D, E e F

Nome	Carreira	E-mail
Francisco Lledo dos Santos	Docente do Ensino Superior	franciscolledo@unemat.br
Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente do Ensino Superior	elizeth@unemat.br
Rinalda Bezerra Carlos	Docente do Ensino Superior	rinalda@unemat.br
Valci Aparecida Barbosa	Profissional Técnico do Ensino Superior (PTES)	valci@unemat.br
Rafael de Freitas Souza	Profissional Técnico do Ensino Superior (PTES)	rafael@unemat.br

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

A capacitação para a “Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, médio e Longo Prazo” se dividiu em seis partes, que chamaremos de subprodutos:

- a) Como elaborar o inventário dos indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos
- b) Como construir uma proposta de indicadores
- c) Como realizar o Workshop de validação com a equipe executiva
- d) Como detalhar os indicadores
- e) Como levantar as Metas existentes
- f) Como realizar Workshop de validação da Proposta de Indicadores

Os consultores que atuaram diretamente na capacitação deste produto estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2: Consultores que atuaram no produto Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo.

Nome	Consultor	Titulação	Telefone	E-mail	Subproduto
Otávio Freire	Sênior	Doutor	(11) 2893-5873	otavio@ilumeobrasil.com.br	A,B, C, D,E e F
Evandro Luiz Lopes	Sênior	Doutor	(11) 2893-5873	evandro@ilumeobrasil.com.br	A
Marcia Garçon	Sênior	Doutora	(11) 2893-5873	marcia@ilumeobrasil.com.br	A
Keila Costa	Sênior	Especialista	(65) 9907-4416	keilacostaconsultoria@hotmail.com	A
Mariane Pinho	Junior	Graduada	(65) 3221-0091	mariane.cpinho@gmail.com	A, B e E
Lucas Cavalho	Junior	Graduando	(65) 3221-0091	lucas_reis_carvalho@hotmail.com	A,B e D

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

1.2 Área de Conhecimento, métodos e técnicas utilizadas

Esta capacitação de definição e detalhamento de indicadores de desempenho e metas de curto, médio e longo prazo caminhou entre duas grandes áreas de conhecimento estabelecidas pelo CNPq, a saber: Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Com essa ligação pode-se afirmar que houve uma capacitação interdisciplinaridade que envolveu o estudo da gestão e o da educação do ensino superior.

A metodologia utilizada para realização das capacitações foi inovadora, pois envolveu os membros capacitados na elaboração do produto e corrigiu desvios e falhas que se apresentavam durante o processo.

Para cada subproduto, várias técnicas foram utilizadas, conforme será exposto resumidamente a seguir e detalhado nas próximas partes desse texto:

a) Como elaborar o inventário dos indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos:

Essa primeira parte da capacitação partiu do levantamento e reconhecimento dos indicadores já utilizados pela UNEMAT. Os setores responsáveis pela autoavaliação da instituição foram os encarregados de fornecer essa informação.

Logo em seguida, os grupos discutiram e analisaram a relação entre esses indicadores e os fatores críticos de sucesso e objetivos estratégicos validados no PEP UNEMAT e avaliaram quais indicadores estavam adequados à nova realidade da instituição com vistas aos seus objetivos de curto, médio e longo prazos.

b) Como construir uma proposta de indicadores

Nesta etapa, os consultores demonstraram as técnicas para a identificação de outros indicadores mais adequados aos objetivos estratégicos do PEP UNEMAT. A pesquisa foi realizada em *sites* de órgãos responsáveis pela avaliação e fiscalização das IES públicas e privadas.

O grupo trabalhou com exercícios de análise comparativa entre os indicadores utilizados por esses órgãos e aqueles já utilizados pela UNEMAT. O objetivo dessa tarefa foi alcançar um conjunto de indicadores suficientes para avaliar a qualidade da UNEMAT tendo, como referência, a visão estratégica da instituição para 2025.

c) Como realizar o Workshop de validação com a equipe executiva

Esta fase proporcionou o aprendizado sobre como a equipe executiva pode avaliar a proposta de indicadores e fazer alterações na mesma.

d) Como detalhar os indicadores

Os participantes da capacitação foram orientados sobre a melhor forma de comunicar os indicadores as suas equipes. Explicar, orientar e motivar foram as palavras-chave dessa etapa. Os consultores orientaram as equipes em detalhar a descrição e metodologia de aplicação destes indicadores para que não haja futuras dúvidas por partes dos tomadores de decisão que venham a aplicá-los.

e) Como levantar as Metas existentes

A capacitação nesse tema serviu, em primeiro lugar, para sensibilizar os presentes sobre a importância em se estabelecer metas claras, específicas, mensuráveis e alcançáveis. Em segundo, orientou os capacitados sobre as técnicas para a construção de metas baseadas nas normativas dos órgãos de fiscalização externa, na análise da legislação vigente, bem como, nas utilizadas por outras instituições públicas de ensino superior, sem perder de vista, as tratativas do PEP UNEMAT.

f) Como realizar Workshop de validação da Proposta de Indicadores

A última fase desta capacitação buscou demonstrar as técnicas para a validação dos indicadores propostos por esse grupo de trabalho. Esse evento aconteceu durante o III Seminário do Planejamento Estratégico Participativo da UNEMAT 2015-2025.

1.3 Ementa

Inventário de indicadores de desempenho. Indicadores da educação superior: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Indicadores de Qualidade: Quantitativos e Qualitativos. Metas de curto, médio e longo prazos e indicadores. Descritores de desempenho.

1.4 Período e Carga Horária

Os períodos utilizados para a capacitação nos diversos subprodutos estarão descritos a seguir.

- a) Elaboração do inventário dos indicadores existentes na UNEMAT e novos que ainda devem ser construídos:

Tabela 3: Nome, Cargo, Período e Carga horária utilizada pelos consultores no subproduto A

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	21 a 26/10/15	8	32
Evandro Luiz Lopes	Consultor Sênior	21 a 23/10/15	8	24
Marcia Garçon	Consultora Sênior	21 a 26/10/15	8	32
Keila Costa	Consultora Sênior	21 a 26/10/15	8	32
Mariane Pinho	Consultora Junior	21 a 26/10/15	8	32
Lucas Carvalho	Consultor Junior	21 a 26/10/15	6	24
TOTAL				176

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

- b) Para a instrução de uma proposta de indicadores:

Tabela 4: Nome, Cargo, Período e Carga horaria utilizada pelos consultores no subproduto B

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	28 a 30/10/15	8	24
Mariane Pinho	Consultora Junior	28 a 30/10/15	8	24
Lucas Carvalho	Consultor Junior	28 a 30/10/15	6	12
TOTAL				60

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

c) Para realizar o Workshop de validação:

Tabela 5: Nome, Cargo, Período e Carga horaria utilizada pelos consultores no subproduto C

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	09/12/15	8	8
TOTAL				8

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

d) Para detalhar os indicadores:

Tabela 6: Nome, Cargo, Período e Carga horaria utilizada pelos consultores no subproduto D

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	02 a 04/11/15	8	24
Lucas Carvalho	Consultor Junior	02 a 04/11/15	6	12
TOTAL				36

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

e) Para levantar as metas existentes:

Tabela 7: Nome, Cargo, Período e Carga horaria utilizada pelos consultores no subproduto E

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	05 a 06/11/15	8	16
Mariane Pinho	Consultora Junior	05 a 06/11/15	6	16
TOTAL				32

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

f) Para realizar o Workshop de validação da Proposta de Indicadores:

Tabela 8: Nome, Cargo, Período e Carga horaria utilizada pelos consultores no subproduto F

Consultores	Cargo	Período	Carga Horária Diária	Carga Horária Total
Otávio Freire	Consultor Sênior	08/12/15	8	8
TOTAL				8

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

Pode-se perceber que as capacitações foram oferecidas em diferentes datas.

Tabela 9: Datas das capacitações do produto 6 – Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo.

Nome do subproduto	Período	Carga horária total
Elaborar o Inventário dos indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos.	21/10/15 a 26/10/15	164
Construir uma proposta de indicação.	28/11/15 a 30/11/15	56
Realizar o Workshop de validação com a equipe executiva	09/11/15	08
Detalhar os indicadores	02/11/15 a 04/11/15	32
Levantar as Metas existentes	05/11/15 a 06/11/15	32
Realizar o Workshop de validação da Proposta de Indicadores	08/12/15	08
TOTAL		200

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

1.5 Local de Realização

As capacitações ocorreram em dias úteis (segunda a sexta-feira) em período diurno - nas instalações da Reitoria da UNEMAT na cidade de Cáceres – MT.

Não houveram avaliações exigidas aos participantes, exceto à coordenação dos trabalhos no III Seminário do Planejamento Estratégico Participativo da UNEMAT 2015-2025.

1.6 Seleção e Inscrições dos capacitados

Todas as inscrições foram realizadas através das fichas de inscrição, disponibilizadas pela Multi Assessoria aos servidores da UNEMAT. O modelo da ficha de inscrição já está disponível no produto 01 - Capacitação da Equipe Técnica da UNEMAT.

Quanto à seleção dos capacitados, seguiu-se o que foi instruído no produto 02 – Plano de Trabalho ajustado com a equipe técnica, que demonstrou as regras e a forma de escolha dos capacitados.

1.7 Justificativa para a realização da capacitação

O objetivo principal da capacitação foi o atendimento da demanda de transferência de tecnologia exigida pelo contrato.

Além da validação da metodologia proposta para as diferentes fases do trabalho desenvolvido (descritas nesse relatório), buscou-se capacitar os participantes para que se tornassem habilitados a conduzir replicações em demandas futuras.

Ademais, já se sabe que equipes que aprendem conjuntamente são mais eficientes e efetivas tanto em seu relacionamento quanto na condução das atividades administrativas e de gestão (TORRES, 2014¹).

1.8 Objetivo Geral e Específicos

Como objetivo geral, essa capacitação procurou desenvolver a habilidade na definição e detalhamento de indicadores de desempenho e metas de curto, médio e longo prazos.

Seus objetivos específicos foram: i) elaborar o inventário dos indicadores existentes na UNEMAT; ii) identificar os indicadores utilizados pelos órgãos responsáveis pela avaliação das IES no Brasil e em outras IES; iii) construir uma proposta de indicadores adequada ao PEP UNEMAT; iv) levantar as metas existentes e definir novas metas adequadas ao PEP UNEMAT; v) realizar o Workshop de validação das propostas.

1.9 Quadro dos responsáveis por essa atividade

Os responsáveis pela atividade a qual se refere esse relatório estão descritos na tabela 10:

Tabela 10: Responsáveis pelo produto 6 – Definição e Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo.

Nome	Cargo	Título	Vínculo empregatício	Hora Técnica total
Otavio Freire	Coordenador Projetos	Doutor	Multi Assessoria	112
Evandro Luiz Lopes	Consultor Sênior	Doutor	Multi Assessoria	24
Marcia Garçon	Consultora Sênior	Doutora	Multi Assessoria	32
Keila Costa	Consultora Sênior	Especialista	Multi Assessoria	32
Mariane Pinho	Consultora Junior	Graduada	Multi Assessoria	72
Lucas Carvalho	Consultor Junior	Graduando	Multi Assessoria	48
Total				224

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

1 TORRES, Raquel Trinchão de Jesus Barouh. As equipes aprendem? Como? Evidências no nível meso. 2014. vi, 77 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

1.10 Certificados, frequência mínima obrigatória e guarda de informações

A frequência mínima que garantiu o recebimento dos certificados de participação aos servidores foi de 75% da frequência na média total de participação em toda a programação do evento.

a. Os certificados foram emitidos individualmente para cada servidor capacitado.

b. Os certificados serão emitidos pela Multi Assessoria e Consultoria que providenciará a guarda dos dados e informações dos participantes em seu banco de dados.

A Multi Assessoria também realizou um controle da evasão dos servidores que compareceram aos eventos, pois a cada período o servidor participante da capacitação se apresentou aos recepcionistas registrando sua presença. Houve tolerância de 1 hora tanto na entrada como na saída por período. A chegada após o prazo de tolerância não deu, ao participante, o direito à frequência naquele período.

Nestes subprodutos não houve evasões.

2. Indicadores de Desempenho

A avaliação do desempenho em Instituições de Ensino Superior (IES), de forma similar a qualquer outra organização de diferentes processos produtivos, é de fundamental importância para direcionar as ações dos gestores ao cumprimento dos objetivos estratégicos definidos e acordados pelo seu colegiado. O uso de indicadores de desempenho ajuda a garantir que as metas qualitativas e quantitativas esperadas pela comunidade acadêmica – e pela sociedade - possam ser alcançadas.

O uso de indicadores de desempenho, além de ser uma prerrogativa para os gestores educacionais que querem atuar com a gestão estratégica de suas instituições de ensino, é fundamental para a perspectiva da autonomia universitária,

cada vez mais presente e mais reivindicada pelas próprias universidades públicas que exigirá, por parte do Governo, um controle antes do produto, isto é, do resultado do ensino e da pesquisa, do que dos meios para atingi-los. Daí a importância de se desenvolver indicadores de boa qualidade. (SCHWARTZMAN, 1994)

Costa (2005)² também destaca a indissociabilidade entre a autonomia e a avaliação, ressaltando que as IES ainda não entenderam que a avaliação pode ser um mecanismo efetivo de prestação de contas ao Estado. Já Santos (2007), ao abordar a questão, afirma que a avaliação tem o potencial de promover a qualidade do ensino, da pesquisa e das ações culturais e de extensão desenvolvidas no seio das instituições, representando, portanto, função de maior interesse para a comunidade.

A avaliação de desempenho consiste no estabelecimento de modelos de avaliação, os quais induzem à definição de planos de ação associados aos principais processos organizacionais³. Existem vários motivos que levam as organizações a optar pelo uso de medidas de desempenho organizacional, como, por exemplo, a comparação do desempenho com os concorrentes ou de organizações de outros setores, o que possibilita a verificação periódica do cumprimento das estratégias de curto, médio ou longo prazo.

Para Schwartzman (1994), sem descartar os objetivos puramente educacionais, sociais e políticos da educação, o principal motivo para as IES adotarem os indicadores de desempenho é a sua dependência pelas verbas públicas para o desenvolvimento de suas atividades. “Afinal, a educação compete por recursos com outros setores e atividades do setor

² COSTA, J. V. Avaliação, acreditação e regulação. [S. l.], 2005. Disponível em: http://jvcosta.net/artigos/aval_acred_reg.html.

³ Chiavenato, Idalberto, Administração nos Novos Tempos: Os Novos Horizontes da Administração, São Paulo, Makron Books, 1999

público (saúde, habilitação, etc.) e do setor privado. Os recursos utilizados pela educação e o produto que ela gera são temas inevitáveis quando se discute o assunto.”

Desta forma, para o autor, é útil relacionar a educação com outras técnicas tradicionais usadas para a mensuração ou avaliação econômica, baseadas em categorias como insumos, produtos e processos.

O processo educacional utiliza quatro tipos principais de insumos:

- a) o tempo do estudante;
- b) o tempo dos professores e funcionários;
- c) instalações físicas e equipamentos;
- d) material de consumo

O produto das universidades pode ser de três tipos: a produção de pesquisa, a formação de mão de obra qualificada em nível de graduação e pós-graduação e a satisfação de necessidades culturais do usuário do sistema educacional, que poderíamos denominar de consumo de ensino superior. Enquanto os dois primeiros podem ser considerados “produtos intermediários” para o setor produtivo, o último pode ser entendido como um produto final, que atende a demanda de consumidores. (SCHWARTZMAN, 1994).

E, os processos educacionais podem ser entendidos como a maneira pela qual se combinam insumos e que dão origem aos métodos pelos quais a instituição opera. Exemplos disto são os métodos pedagógicos de ensino, a combinação de ensino e pesquisa, etc.

Para além da forma pragmática de pensar de Schwartzman, outros autores⁴ consideram os processos de avaliação de relevada importância para, também, as dimensões individual até a dimensão de políticas de governo e de estado. Dentre outros:

- Fundamentar a avaliação de estágios probatórios, de regimes de trabalho e de progressões individuais na carreira dos docentes;
- Avaliar o desempenho individual de docentes quando estabelecidas políticas de remuneração variável conforme o desempenho;
- Avaliar o desempenho de colegiados de graduação e de pós-graduação, a fim de contribuir na avaliação global da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade, e de sua eficácia na utilização de recursos;
- Avaliar o desempenho de departamentos e Unidades (Escolas, Faculdades e Institutos) Universitárias, com vistas à distribuição de recursos humanos, financeiros e materiais de diversas naturezas;

⁴ EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010.

- Avaliar o desempenho de IES, a fim de verificar o cumprimento de metas e objetivos de programas de governo e de políticas de estado, além de contribuir também com os mecanismos de distribuição de recursos entre estas instituições

Pinto e Oliveira (2004, 2005) destacam que as IES, os docentes e, principalmente, os alunos são efetivamente os beneficiados com a implementação de um sistema de avaliação de desempenho.

3. Indicadores de Qualidade da Educação Superior - SINAES

Os indicadores de qualidade da Educação Superior são determinados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, conforme a Lei Federal nº 10.861/2004.

Essa legislação é a mesma que determina o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP como responsável pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Logo temos que nos adequar as regras impostas pelo SINAES e pelo INEP para alcançarmos bons indicadores de qualidade da Educação Superior.

Esses indicadores têm como base três parâmetros:

- Conceito Preliminar de Curso (CPC) de nível superior,
- Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)
- Desempenho de estudantes a partir dos resultados do Enade

Interessante frisar a importância do uso de indicadores de qualidade por administradores de instituições de ensino:

“E, para usar duas velhas máximas da administração: (1) para se administrar é necessário medir e (2) o diabo mora nos detalhes, nada melhor que o acompanhamento regrado e minucioso de indicadores sobre sua instituição para avaliá-la, julgá-la e promover os esforços necessários para a sua evolução.” (LANGRAFE & FISCHMANN, 2014, p. 138⁵).

Para cada avaliação são utilizadas dimensões pré-estabelecidas. Para a UNEMAT foram adotadas oito dimensões para os indicadores quantitativos que são equivalentes às dimensões medidas pelo INEP, a partir do cruzamento das informações destas dimensões foram construídos os indicadores, sendo elas:

- DISCENTES;

5 LANGRAFE, T. F.; FISCHMANN, A. A. . Avaliação e Indicadores em Instituições de Ensino Superior. In: João Pinheiro de Barros Neto. (Org.). Administração de Instituições de Ensino Superior. 1ed.Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 123-140.

- DOCENTES;
- ENSINO CURRÍCULO;
- GESTÃO;
- INFRAESTRUTURA;
- INOVAÇÃO TECNOLÓGICA;
- ORÇAMENTO E FINANÇAS;
- TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS.

Para a construção dos indicadores qualitativos foram utilizadas as dez dimensões disponibilizadas ao público pelo INEP. Segundo Langrafe & Fischmann (2014), estas dimensões foram construídas com base nos princípios e diretrizes do SINAES e nos padrões de qualidade da educação superior. São elas:

- A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- A comunicação com a sociedade;
- As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto avaliação institucional;

- Políticas de atendimento aos estudantes;
- Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Definidos os pilares estratégicos da UNEMAT, passamos para a construção dos indicadores.

3.1 Indicadores Quantitativos

3.1.1 Índice de Titulação do Corpo Docente

O indicador “Índice de Titulação do Corpo Docente” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar a evolução da qualificação do quadro funcional docente a respeito de sua qualificação.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{5D + 3M + 2E + 1G}{D + M + E + G}$$

Sendo: “D”, total de doutores; “M”, total de mestres; “E”, total de especialistas; e “G”, total de graduados.

O parâmetro/meta para uma Instituição do Ensino Superior, segundo os requisitos do Plano Nacional de Educação⁶, é de 3,387.

Quadro 1: Índice de Titulação do Corpo Docente

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{5D + 3M + 2E + 1G}{D + M + E + G}$	Considerando “D” como o total de doutores; “M” como total de mestres; “E” total de especialistas; e “G” total de graduados.	Apontar a evolução da qualificação do quadro funcional docente a respeito de sua qualificação.	3,387

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

⁶ BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014.

3.1.2 Relação de Titulação do Corpo Docente

O indicador “Relação de Titulação do Corpo Docente” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{docentes doutores} + \sum \text{docentes mestres}}{\sum \text{docentes}}$$

O parâmetro/meta para uma Instituição do Ensino Superior segundo o Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação⁷ do Ministério de Educação é de 75%.

Quadro 2: Relação de Titulação do Corpo Docente

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{\sum \text{docentes doutores} + \sum \text{docentes mestres}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre o total de professores doutores e mestres pelo total de professores da instituição.	Apontar o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	75%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.3 Relação entre o total de professores doutores pelo total de professores da instituição

O indicador “Relação entre o total de professores doutores pelo total de professores da instituição” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar a taxa de professores doutores no quadro funcional docente.

A fórmula utilizada é:

⁷ MEC. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, 2015.

$$\frac{\sum \text{docentes doutores}}{\sum \text{docentes}}$$

O parâmetro/meta para uma Instituição do Ensino Superior segundo o Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação⁸ do Ministério de Educação é de 35%.

Quadro 3: – Relação entre o total de professores doutores pelo total de professores da instituição

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{\sum \text{docentes doutores}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre o total de professores doutores pelo total de professores da instituição.	Apontar a taxa de professores doutores no quadro funcional docente.	35%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.4 Índice de Forma de Ingresso

O indicador “Índice de Forma de Ingresso” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar a taxa de docentes temporários no quadro funcional docente.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{substitutos} + \sum \text{visitantes}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação do somatório dos professores contratados e visitantes pelo total de professores da instituição.

O parâmetro máximo para uma Instituição do Ensino Superior segundo as limitações da Lei 8745/93⁹ é de 16,67%.

⁸ MEC. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, 2015.

⁹ BRASIL. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso dez. de 2015.

Quadro 4: – Índice de Forma de Ingresso

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{\sum substitutos + \sum visitantes}{\sum docentes}$	Através da relação do somatório dos professores contratados e visitantes pelo total de professores da instituição.	Apontar a taxa de docentes temporários no quadro funcional docente.	16,67%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.5 Índice de temporários em exercício

O indicador “Índice de temporários em exercício” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar a taxa de docentes temporários em relação aos docentes efetivos em exercício.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum substitutos + \sum visitantes}{\sum docentes efetivos}$$

Sendo a relação do somatório dos professores contratados e visitantes pelo total de professores efetivos da instituição.

O parâmetro máximo para uma Instituição do Ensino Superior segundo as limitações da Lei 8745/93¹⁰ é de 20%.

Quadro 5: Índice de temporários em exercício

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{\sum substitutos + \sum visitantes}{\sum docentes efetivos}$	Através da relação do somatório dos professores contratados e visitantes pelo total de professores efetivos da instituição.	Apontar a taxa de docentes temporários em relação aos docentes efetivos em exercício.	20%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

¹⁰ BRASIL. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso dez. de 2015.

3.1.6 Relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes.

O indicador “Relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é indicar a taxa de professores afastados de suas disciplinas em função de incumbência em função administrativa, por unidade regionalizada.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{docentes em função adm}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes, calculado individualmente por unidade regionalizada.

O índice deste indicador varia de acordo com a complexidade burocrática e administrativa da instituição, portanto não há um parâmetro nacional ou regional, uma vez que cada universidade se organiza conforme sua realidade.

Quadro 6: Relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função
Docentes	$\frac{\sum \text{docentes em função adm}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre os docentes incumbidos de função administrativa pelo total de docentes, calculado individualmente por unidade regionalizada.	Indicar a taxa de professores afastados de suas disciplinas em função de incumbência em função administrativa, por unidade regionalizada.

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.7 Relação entre os docentes afastados para pós-graduação stricto sensu pelo total de docentes

O indicador “Relação entre os docentes afastados para pós-graduação stricto sensu pelo total de docentes” utiliza informações unicamente da dimensão DOCENTES.

A função deste indicador é apontar a taxa de professores afastados para a qualificação por curso da instituição.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{docente afastado qualif}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação entre os docentes afastados para pós-graduação stricto sensu pelo total de docentes, calculada individualmente por curso.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso¹¹, uma vez que é a universidade pública com as características regionais mais próximas das encontradas na UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro máximo de 20%.

Quadro 7: Relação entre os docentes afastados para pós-graduação stricto sensu pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes	$\frac{\sum \text{docente afastado qualif}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre os docentes afastados para pós-graduação <i>stricto sensu</i> pelo total de docentes, calculada individualmente por curso.	Apontar a taxa de professores afastados para a qualificação por curso da instituição.	20%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.8 Relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes

O indicador “Relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes” utiliza informações das dimensões DOCENTES e ENSINO/CURRÍCULO.

A função deste indicador é indicar o percentual de projetos de extensão pelo total de docentes da instituição.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{projetos de extensão}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes.

¹¹ UFMT. Resolução CONSEPE n.142, 2013. Dispõe sobre normas para a qualificação *stricto sensu* dos docentes da UFMT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/sgp/arquivos/33ee5cf0137747ad7386d72b1cfb254a.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso¹², uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 0,178.

Quadro 8: Relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes e Ensino/Currículo	$\frac{\sum \text{projetos de extensão}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre o total de projetos de extensão pelo total de docentes.	Indicar o percentual de projetos de extensão pelo total de docentes da instituição.	0,178

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.9 Relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes

O indicador “Relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes” utiliza informações das dimensões DOCENTES e ENSINO/CURRÍCULO.

A função deste indicador é indicar o percentual de projetos de pesquisa pelo total de docentes da instituição.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{projetos de pesquisa}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal de Goiás¹³, uma vez que é uma universidade pública com as características regionais do Centro Oeste, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 0,885.

Quadro 9: Relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
-----------	-------------	------------------	--------	-----------

¹² UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

¹³ UFG. Relatório de Gestão 2014. Disponível em: <https://proad.ufg.br/up/95/o/Relatorio_Gestao_2014_-_TCU.pdf>. Acesso dez. de 2015.

Docentes e Ensino/Currículo	$\frac{\sum \text{projetos de pesquisa}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre o total de projetos de pesquisa pelo total de docentes.	Indicar o percentual de projetos de pesquisa pelo total de docentes da instituição.	0,885
------------------------------------	---	---	---	-------

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.10 Relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes

O indicador “Relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes” utiliza informações das dimensões DOCENTES e TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS.

A função deste indicador é indicar a taxa de utilização de recursos técnicos da instituição pelos docentes.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{técnicos}}{\sum \text{docentes}}$$

Sendo a relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso¹⁴, uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 0,840.

Quadro 10: Relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes e Técnicos Administrativos	$\frac{\sum \text{técnicos}}{\sum \text{docentes}}$	Relação entre o total de técnicos administrativos pelo total de docentes.	Indicar a taxa de utilização de recursos técnicos da instituição.	0,840

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.11 Relação entre o total de discentes pelo total de docentes

¹⁴ UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

O indicador “Relação entre o total de discentes pelo total de docentes” utiliza informações das dimensões DOCENTES e DISCENTES.

A função deste indicador é indicar a taxa de utilização de recursos docentes da instituição no ensino.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum discentes}{\sum docentes}$$

Sendo a relação entre o total de discentes dividido pelo total de docentes.

O parâmetro/meta para uma Instituição do Ensino Superior segundo os requisitos do Plano Nacional de Educação¹⁵ é de 13,8.

Quadro 11: Relação entre o total de discentes pelo total de docentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Docentes e Discentes	$\frac{\sum discente}{\sum docente}$	Total de discentes dividido pelo total de docentes.	Indicar a taxa de utilização de recursos docentes da instituição no ensino.	13,8

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.12 Taxa de Sucesso dos discentes

O indicador “Taxa de Sucesso dos discentes” utiliza informações unicamente da dimensão DISCENTES.

A função deste indicador é apresenta a taxa de sucesso dos discentes por curso.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum discentes}{\sum docentes}$$

Sendo a relação entre o total de diplomados pelo total de ingressantes, observado pela peculiaridade temporal de cada curso da instituição, apontando, assim, a Taxa de Sucesso.

O parâmetro/meta para uma Instituição do Ensino Superior segundo os requisitos do Plano Nacional de Educação¹⁶ é de 41,7%.

Quadro 12: Taxa de Sucesso dos discentes

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
-----------	-------------	------------------	--------	-----------

¹⁵ BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014.

¹⁶ BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014.

Discentes	$\frac{\sum \text{diplomados}}{\sum \text{ingressantes}}$	Relação entre o total de diplomados pelo total de ingressantes, observado pela peculiaridade temporal de cada curso da instituição.	Apresenta a taxa de sucesso dos discentes por curso.	41,7%
------------------	---	---	--	-------

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.13 Taxa de Evasão

O indicador “Taxa de Evasão” utiliza informações unicamente da dimensão DISCENTES.

A função deste indicador é apresenta o percentual de evasão por curso da instituição.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{evadidos}}{\sum \text{matriculados}}$$

Sendo a relação entre o total dos alunos que desistiram, trancaram e jubilaram durante o percurso do curso, excluídos os transferidos, dividido pelo total de matriculados por curso.

O parâmetro/meta apresentado para este indicador é a média anual de evasão de Instituições do Ensino Superior Brasileiras¹⁷ do ano de 2013, que é de 28,46%.

Quadro 13: Taxa de Evasão

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes	$\frac{\sum \text{evadidos}}{\sum \text{matriculados}}$	Relação entre o total dos alunos que desistiram, trancaram e jubilaram durante o percurso do curso, excluídos os transferidos, dividido pelo total de matriculados por curso.	Apresenta o percentual de evasão por curso da instituição.	28,46%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.14 Taxa de admissão discente institucional

O indicador “Taxa de admissão discente institucional” utiliza informações unicamente da dimensão DISCENTES.

¹⁷ INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior, 2013.

A função deste indicador é apresenta o percentual de admissão discente institucional.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{discentes admitidos}}{\sum \text{inscritos no vestibular}}$$

Sendo a relação entre o total de alunos admitidos pela instituição pelo total de inscritos no concurso vestibular.

O parâmetro apresentado para este indicador é a média anual de admissão discente de Instituições do Ensino Superior Brasileiras¹⁸ de 1995 a 2011, que é de 9,43%.

Quadro 14: Taxa de admissão discente institucional

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes	$\frac{\sum \text{discentes admitidos}}{\sum \text{inscritos no vestibular}}$	Através da relação entre o total de alunos admitidos pela instituição pelo total de inscritos no concurso vestibular.	Apresenta o percentual de admissão discente institucional.	9,43%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.15 Índice de Participação em Programas Acadêmicos

O indicador “Índice de Participação em Programas Acadêmicos” utiliza informações das dimensões DISCENTES e ENSINO/CURRÍCULO.

A função deste indicador é apontar o percentual entre o total de bolsas ofertadas pelo total de alunos da instituição.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{bolsas}}{\sum \text{discentes}}$$

Sendo a relação entre o total de bolsas institucionais para discentes dividido pelo total de alunos.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso¹⁹, uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 0,046.

¹⁸ INEP. Censo do Ensino Superior (1995-2011).

¹⁹ UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

Quadro 15: Índice de Participação em Programas Acadêmicos

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes e Ensino/Currículo	$\frac{\sum bolsas}{\sum discentes}$	Relação entre o total de bolsas institucionais para discentes dividido pelo total de alunos.	Apontar o percentual entre o total de bolsas ofertadas pelo total de alunos da instituição.	0,046

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.16 Relação entre o somatório de auxílios de bolsas e o total de alunos

O indicador “Relação entre o somatório de auxílios de bolsas e o total de alunos” utiliza informações das dimensões DISCENTES e ENSINO/CURRÍCULO.

A função deste indicador é relacionar o somatório do total de auxílios e total de bolsas e o total de alunos.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum bolsas + \sum auxílios}{\sum discentes} \times 100$$

Sendo a relação entre o somatório do total de auxílios e total de bolsas e o total de alunos, multiplicados por 100, esta fórmula considera as bolsas providas pela instituição e auxílios visando o engrandecimento acadêmico.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso²⁰, uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 35%.

Quadro 16: Índice de Participação em Programas Acadêmicos

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes e Ensino/Currículo	$\frac{\sum bolsas + \sum auxílios}{\sum discentes} \times 100$	Através da relação entre o somatório do total de auxílios e total de bolsas e o total de alunos, multiplicados por 100.	Considera as bolsas providas pela instituição e auxílios visando o engrandecimento acadêmico.	35%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

²⁰ UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

3.1.17 Média de obras por aluno ativo

O indicador “Média de obras por aluno ativo” utiliza informações das dimensões DISCENTES e INFRAESTRUTURA.

A função deste indicador é apontar o quantitativo médio de obras por aluno ativo.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{acervo bibliográfico}}{\sum \text{discentes}}$$

Sendo a relação entre o total de obras e periódicos das bibliotecas de cada campus pelo total de alunos.

O parâmetro para uma Instituição do Ensino Superior, segundo os padrões de qualidade apresentados a alguns cursos pela Secretaria de Educação Superior²¹ do Ministério da Educação, é de 0,07.

Quadro 17: Média de obras por aluno ativo

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes e Infraestrutura	$\frac{\sum \text{acervo bibliográfico}}{\sum \text{discentes}}$	Relação entre o total de obras e periódicos das bibliotecas de cada <i>campus</i> pelo total de alunos	Apontar o quantitativo médio de obras por aluno ativo	0,07

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.18 Relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos

O indicador “Relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos” utiliza informações das dimensões DISCENTES e TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS.

A função deste indicador é apontar a taxa de utilização de pessoal técnico da instituição pelos discentes.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum \text{discentes}}{\sum \text{técnicos}}$$

Sendo a relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos.

²¹ ARAÚJO, P. F. C. et al. Padrões de qualidade e roteiro para análise e avaliação dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação em ciências agrárias. Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ag_pad.pdf>. Acesso dez. de 2015.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso²², uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 12,18.

Quadro 18: Relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Discentes e Técnicos	$\frac{\sum discentes}{\sum técnicos}$	Relação entre o total de alunos pelo total de servidores técnicos	Aponta a taxa de utilização de pessoal técnico da instituição	12,18

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.19 Taxa de técnicos efetivos no quadro funcional técnico

O indicador “Taxa de técnicos efetivos no quadro funcional técnico” utiliza informações unicamente da dimensão TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS.

A função deste indicador é aponta índice de Forma de Ingresso Técnico.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\sum contratados + \sum cedidos}{\sum técnicos}$$

Sendo que indicador a relação do somatório dos técnicos contratados e outros servidores que não docentes cedidos, pelo total de técnicos da instituição.

O parâmetro para uma Instituição do Ensino Superior segundo as limitações da Lei 8745/93²³ é de 0.

Quadro 19: Taxa de técnicos efetivos no quadro funcional técnico

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Técnicos	$\frac{\sum contratados + \sum cedidos}{\sum técnicos}$	Através da relação do somatório dos técnicos contratados e outros servidores que não docentes	Apontar a taxa de técnicos efetivos no quadro funcional técnico	0

²² UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

²³ BRASIL. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso dez. de 2015.

		cedidos, pelo total de técnicos da instituição, tem-se o Índice de Forma de Ingresso Técnico		
--	--	--	--	--

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.1.20 Grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal

O indicador “Grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal” utiliza informações unicamente da dimensão ORÇAMENTO/FINANÇAS.

A função deste indicador é verificar o grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\text{folha de pagamento}}{\sum \text{orçamento}}$$

Sendo que indicador a relação do valor da folha de pagamento de ativos e inativos, pelo total do orçamento excluído valores de convênios, destaques e arrecadação direta.

O parâmetro para este indicador foi encontrado tomando como instituição comparativa a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso²⁴, uma vez que é uma universidade pública com as características regionais de Mato Grosso, tal qual a UNEMAT. Com base nessa análise comparativa foi estipulado um parâmetro de 70,63%.

Quadro 20: Grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Orçamento e Finanças	$\frac{\text{folha de pagamento}}{\sum \text{orçamento}}$	Através da relação do valor da folha de pagamento de ativos e inativos, pelo total do orçamento excluído valores de convênios, destaques e arrecadação direta.	Verificar o grau de comprometimento do orçamento institucional com gastos com pessoal.	70,63%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

²⁴ UFMT. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>>. Acesso dez. de 2015.

3.1.21 Nível de preenchimento das vagas

O indicador “Nível de preenchimento das vagas” utiliza informações unicamente da dimensão ENSINO/CURRÍCULO.

A função deste indicador é demonstrar o nível de preenchimento das vagas e a consequente taxa de ociosidade.

A fórmula utilizada é:

$$\frac{\textit{vagas preenchidas}}{\textit{vagas ofertadas}}$$

Sendo que indicador apresenta a relação entre as vagas preenchidas e as vagas ofertadas.

O parâmetro apresentado para este indicador é a média anual do nível de preenchimento das vagas de Instituições do Ensino Superior Brasileiras²⁵ de 1995 a 2011, que é de 88%.

Quadro 21: Nível de preenchimento das vagas

Variáveis	Indicadores	Forma de Cálculo	Função	Parâmetro
Ensino/Currículo	$\frac{\textit{vagas preenchidas}}{\textit{vagas ofertadas}}$	Através da relação entre as vagas preenchidas com as vagas ofertadas.	Demonstra o nível de preenchimento das vagas e o a consequente taxa de ociosidade	88%

Fonte: Multi Assessoria, 2015.

3.2 Indicadores qualitativos

Os indicadores qualitativos foram construídos a partir das situações reais e cotidianas das instituições de ensino superior. Cada situação recebeu notas que poderiam ir de 1 a 5, sendo 5 a melhor nota e 1 a pior nota. A avaliação da UNEMAT obedeceu ao critério de pontuação que mais se aproximasse da sua situação atual.

²⁵ INEP. Censo do Ensino Superior (1995-2011).

3.2.1 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino

O indicador “Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino” está alinhado à dimensão *A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deverá ser avaliado de 1 a 5, considerando os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma articulação entre o PDI e o PPI nas políticas de ensino.
- 2- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de ensino de forma eventual, acidental; quando existe, não decorre de processo intencional/direcionado por políticas previamente formuladas e/ou por ações de gestores, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas; reflete muito pouco os objetivos e compromissos institucionais enunciados no PDI e no PPI.
- 3- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de ensino; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e algumas das políticas institucionais para o ensino, enunciadas no PDI e no PPI, estão em processo de implantação.
- 4- Quando há articulação entre o PDI e o PPI na maioria das políticas de ensino; ela é coerente com a maioria das práticas institucionais; resulta e/ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas institucionais para o ensino, enunciadas no PDI e/ou no PPI, estão em processo de implantação.
- 5- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em todas as políticas de ensino; ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as políticas para o ensino, enunciadas no PDI e/ou no PPI, estão totalmente implantadas, conforme cronograma.

3.2.2 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa

O indicador “Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa” está alinhado à dimensão *A Missão e o Plano De Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma articulação
- 2- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de pesquisa de forma eventual, acidental; quando existe, não decorre de processo intencional/direcionado por políticas previamente formuladas e/ou por ações de gestores, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas; reflete muito pouco os objetivos e compromissos institucionais enunciados no PDI e no PPI.
- 3- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de pesquisa; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e algumas das políticas institucionais para a pesquisa, enunciadas no PDI e no PPI, estão em processo de implantação.
- 4- Quando há articulação entre o PDI e o PPI na maioria das políticas de pesquisa; ela é coerente com a maioria das práticas institucionais; resulta e/ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas institucionais para a pesquisa, enunciadas no PDI e/ou no PPI, está em processo de implantação.
- 5- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em todas as políticas de pesquisa; ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as políticas para a pesquisa, enunciadas no PDI e/ou no PPI, estão totalmente implantadas, conforme cronograma.

3.2.3 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão

O indicador “Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão” está alinhado à dimensão *A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma articulação entre o PDI e o PPI nas políticas de extensão.
- 2- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de extensão de forma eventual, acidental; quando existe, não decorre de processo intencional/direcionado por políticas previamente formuladas e/ou por ações de gestores, nem resulta de

práticas institucionais definidas e divulgadas; reflete muito pouco os objetivos e compromissos institucionais enunciados no PDI e no PPI.

- 3- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de extensão; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e algumas das políticas institucionais para a extensão, enunciadas no PDI e no PPI, estão em processo de implantação.
- 4- Quando há articulação entre o PDI e o PPI na maioria das políticas de extensão; ela é coerente com a maioria das práticas institucionais; resulta e/ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas institucionais para a extensão, enunciadas no PDI e/ou no PPI, está em processo de implantação.
- 5- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em todas as políticas de extensão; ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as políticas para a extensão, enunciadas no PDI e/ou no PPI, estão totalmente implantadas, conforme cronograma.

3.2.4 Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica

O indicador “Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica” está alinhado à dimensão A MISSÃO E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma articulação entre o PDI e o PPI nas políticas de gestão acadêmica.
- 2- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de gestão acadêmica de forma eventual, acidental; quando existe, não decorre de processo intencional/direcionado por políticas previamente formuladas e/ou por ações de gestores, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas; reflete muito pouco os objetivos e compromissos institucionais enunciados no PDI e no PPI.

- 3- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em algumas políticas de gestão acadêmica; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e algumas das políticas institucionais para a gestão acadêmica, enunciadas no PDI e no PPI, estão em processo de implantação.
- 4- Quando há articulação entre o PDI e o PPI na maioria das políticas de gestão acadêmica; ela é coerente com a maioria das práticas institucionais; resulta e/ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas institucionais para a gestão acadêmica, enunciadas no PDI e/ou no PPI, está em processo de implantação.
- 5- Quando há articulação entre o PDI e o PPI em todas as políticas de gestão acadêmica; ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as políticas para a gestão acadêmica, enunciadas no PDI e/ou no PPI, estão totalmente implantadas, conforme cronograma.

3.2.5 Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma

O indicador “Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma” está alinhado à *A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando a expansão institucional e demais propostas descritas no PDI, tendo como base a série histórica dos últimos 03 anos dos dados acadêmicos e administrativos praticados pela IES, estão totalmente incoerentes com a realidade institucional, em relação a todos os itens: Ensino; Pesquisa; Extensão; Avaliação institucional; e Gestão.
- 2- Quando a expansão institucional e demais propostas descritas no PDI, tendo como base a série histórica dos últimos 03 anos dos dados acadêmicos e administrativos

praticados pela IES, estão pouco coerentes com a realidade institucional, em relação à maioria dos itens: Ensino; Pesquisa; Extensão; Avaliação institucional; e Gestão.

- 3- Quando a expansão institucional e demais propostas descritas no PDI, tendo como base a série histórica dos últimos 03 anos dos dados acadêmicos e administrativos praticados pela IES, estão razoavelmente coerentes com a realidade institucional, em relação à maioria dos itens: Ensino; Pesquisa; Extensão; Avaliação institucional; e Gestão.
- 4- Quando a expansão institucional e demais propostas descritas no PDI, tendo como base a série histórica dos últimos 03 anos dos dados acadêmicos e administrativos praticados pela IES, estão coerentes com a realidade institucional, em relação à maioria dos itens: Ensino; Pesquisa; Extensão; Avaliação institucional; e Gestão.
- 5- Quando a expansão institucional e demais propostas descritas no PDI, tendo como base a série histórica dos últimos 03 anos dos dados acadêmicos e administrativos praticados pela IES, estão coerentes com a realidade institucional, em relação à totalidade dos itens: Ensino; Pesquisa; Extensão; Avaliação institucional; e Gestão.

3.2.6 Utilização do PDI como referência para programas e projetos

O indicador “Utilização do PDI como referência para programas e projetos” está alinhado à dimensão A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando o PDI não é utilizado como documento de referência para a elaboração de programas e projetos visando a dar cumprimento às políticas institucionais
- 2- Quando o PDI é eventualmente utilizado como documento de referência para a elaboração de alguns programas e projetos visando a dar cumprimento às políticas institucionais; sua utilização, quando acontece, não decorre de processo intencional, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas.
- 3- Quando o PDI é parcialmente utilizado como documento de referência para a elaboração de alguns programas e projetos visando a dar cumprimento às políticas institucionais; sua utilização decorre, ainda que de forma incipiente, de processo intencional, direcionado por políticas institucionais em processo de implantação.
- 4- Quando o PDI é utilizado como documento de referência para a elaboração da maioria dos programas e projetos visando a dar cumprimento às políticas institucionais; sua

utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna.

- 5- Quando o PDI é utilizado como documento de referência para a elaboração de todos os programas e projetos visando a dar cumprimento às políticas institucionais; sua utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna e externa, conferindo identidade à IES.

3.2.7 Articulação entre o PDI e a Auto avaliação

O indicador “Articulação entre o PDI e a Auto avaliação” está alinhado à dimensão *A Missão E O Plano De Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando os resultados da auto avaliação não são utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI.
- 2- Quando os resultados da auto avaliação são eventualmente utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização, quando acontece, não decorre de processo intencional, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas.
- 3- Quando os resultados da auto avaliação são parcialmente utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre, ainda que de forma incipiente, de processo intencional, direcionado por políticas institucionais em processo de implantação.
- 4- Quando os resultados da auto avaliação são, na maioria das vezes, utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando os resultados da auto avaliação são sempre utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna e externa, conferindo identidade à IES.

3.2.8 Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas

O indicador “Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas” está alinhado à dimensão *A Missão E O Plano De Desenvolvimento Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando os resultados das avaliações externas (oficiais ou não) não são utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI.
- 2- Quando os resultados das avaliações externas (oficiais ou não) são eventualmente utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização, quando acontece, não decorre de processo intencional, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas.
- 3- Quando os resultados das avaliações externas (oficiais ou não) são parcialmente utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre, ainda que de forma incipiente, de processo intencional, direcionado por políticas institucionais em processo de implantação.
- 4- Quando os resultados das avaliações externas (oficiais ou não) são, na maioria das vezes, utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando os resultados das avaliações externas (oficiais ou não) são sempre utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI; sua utilização decorre de processo intencional, direcionado por políticas institucionais definidas, divulgadas e de conhecimento da comunidade interna e externa, conferindo identidade à IES.

3.2.9 Políticas Institucionais para a graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais para a graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais e formas de sua operacionalização” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando as práticas implementadas na graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as práticas implementadas na graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das práticas implementadas na graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; algumas das políticas para o ensino estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das práticas implementadas na graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas para o ensino está implantada.
- 5- Quando todas as práticas implementadas na graduação, graduação tecnológica, cursos sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas para o ensino estão implantadas.

3.2.10 Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)

O indicador “Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma articulação entre o PPI e o os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).
- 2- Quando há articulação entre o PPI e Projetos Pedagógicos de Cursos de forma eventual, acidental; quando existe, não decorre de processo intencional.
- 3- Quando há articulação entre o PPI e alguns Projetos Pedagógicos de Cursos; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e as políticas institucionais para o ensino, enunciadas no PPI, estão presentes em alguns PPC.
- 4- Quando há articulação entre o PPI e a maioria dos Projetos Pedagógicos de Cursos; ela é coerente com a maioria das práticas institucionais; resulta e/ou expressa, uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; as práticas de articulação estão em via de institucionalização e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna; as políticas institucionais para o ensino, enunciadas no PPI, estão presentes na maioria dos PPC.
- 5- Quando há articulação entre o PPI e todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos; ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; as políticas para o ensino, enunciadas no PPI, estão presentes em todos os PPC.

3.2.11 Políticas Institucionais para a Pós-Graduação lato sensu e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais para a Pós-Graduação lato sensu e formas de sua operacionalização” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as práticas implementadas na pós-graduação lato sensu são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).

- 2- Quando as práticas implementadas na pós-graduação lato sensu são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual, inconstante.
- 3- Quando algumas das práticas implementadas na pós-graduação lato sensu são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas para o ensino de pós-graduação lato sensu estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das práticas implementadas na pós-graduação lato sensu é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas para o ensino de pós-graduação lato sensu está implantada.
- 5- Quando todas as práticas implementadas na pós-graduação lato sensu) são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas para o ensino estão implantadas.

3.2.12 Vinculação da especialização com a formação e com as demandas regionais

O indicador “Vinculação da especialização com a formação e com as demandas regionais” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma vinculação entre a especialização e a formação e com as demandas regionais
- 2- Quando há pouca vinculação entre a especialização e a formação e com as demandas regionais, e acontece de forma eventual e acidental.

- 3- Quando há alguma vinculação entre a especialização e a formação e com as demandas regionais; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; algumas das práticas de articulação estão em via de institucionalização.
- 4- Quando há uma boa vinculação entre a especialização e a formação e com as demandas regionais; resulta e/ou expressa, uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; a maioria das práticas de articulação está institucionalizada e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando há uma completa vinculação entre a especialização e a formação e com as demandas regionais; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as práticas de articulação estão institucionalizadas.

3.2.13 Políticas Institucionais para a pós-graduação stricto sensu e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais para a pós-graduação stricto sensu e formas de sua operacionalização” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem programas de pós-graduação stricto sensu, ou está em funcionamento 01 (um) programa de mestrado, com avaliação positiva da CAPES/MEC.
- 2- Quando estão em funcionamento pelo menos 02 (dois) programas de pós-graduação stricto sensu, com avaliação positiva da CAPES/MEC.
- 3- Quando estão em funcionamento pelo menos 04 (quatro) programas de pós-graduação stricto sensu, sendo, no mínimo, um programa de doutorado, todos com avaliação positiva da CAPES/MEC.
- 4- Quando estão em funcionamento pelo menos 05 (cinco) programas de pós-graduação stricto sensu, sendo, no mínimo, um programa de doutorado, todos com avaliação positiva da CAPES/MEC.

- 5- Quando estão em funcionamento mais do que 5 (cinco) programas de pós-graduação stricto sensu, sendo, no mínimo, um programa de doutorado, todos com avaliação positiva da CAPES/MEC.

3.2.14 Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação stricto sensu

O indicador “Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação stricto sensu” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem órgãos responsáveis pela coordenação das atividades e das políticas de pós-graduação stricto sensu.
- 2- Quando existem órgãos responsáveis pela coordenação das atividades e das políticas de pós-graduação stricto sensu, mas seu funcionamento é precário, pouco adequado ou pouco pertinente com práticas institucionais.
- 3- Quando existem órgãos responsáveis pela coordenação das atividades e das políticas de pós-graduação stricto sensu, mas seu funcionamento é apenas razoável e suas práticas estão em via de institucionalização; algumas de suas políticas institucionais estão em processo de implantação.
- 4- Quando existem órgãos responsáveis pela coordenação das atividades e das políticas de pós-graduação stricto sensu, funcionando de forma adequada e com a maioria de suas práticas institucionalizada; há conexão com atores acadêmicos e vínculo com o entorno; a maioria de suas políticas institucionais está implantada.
- 5- Quando existem órgãos responsáveis pela coordenação das atividades e das políticas de pós-graduação stricto sensu, funcionando adequadamente, de modo a assegurar a oferta da infraestrutura física e logística para o desenvolvimento dos programas e condições de sustentação das suas atividades, a exemplo da concessão de bolsas de estudos, da manutenção de laboratórios e do suprimento de materiais permanentes e de consumo; existem programas de bolsa de fomento à formação acadêmico-científica devidamente regulamentados e com atuação permanente e consolidada; todas as suas

políticas institucionais estão implantadas e são visíveis para a comunidade interna e externa.

3.2.15 Políticas Institucionais de práticas de investigação, iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais de práticas de investigação, iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa não existem ou são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas para a pesquisa e a iniciação científica estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas para a pesquisa e a iniciação científica está implantada.
- 5- Quando todas as atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao

conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas para a pesquisa e a iniciação científica estão implantadas, o que pode ser constatado por meio de:

- a. Definição dos eixos/linhas de pesquisa, de acordo com as exigências legais;
- b. Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e sua produção;
- c. Mecanismos implementados de estímulo à produção científica e tecnológica no âmbito da IES, possibilitando sua difusão junto à comunidade científica local, nacional ou internacional;
- d. Mecanismos implementados para a promoção do intercâmbio científico/tecnológico de docentes e discentes da IES com outras instituições de ensino e de pesquisa reconhecidas nacionalmente e/ou internacionalmente;
- e. Mecanismos de difusão da produção científica/tecnológica da IES, por meio de sua publicação e/ou exposição em congressos, conferências e eventos similares reconhecidos pela comunidade acadêmico-científica;
- f. Participação dos professores nas Associações Científicas, Culturais e Artísticas;
- g. Articulação sistemática com o Ensino e a Extensão; formas de sua operacionalização.

3.2.16 Participação dos corpos docente e discente (envolvimento e recursos)

O indicador “Participação dos corpos docente e discente (envolvimento e recursos)” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não há participação de docentes e discentes nas atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa.
- 2- Quando a participação dos docentes e discentes nas atividades de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa é eventual ou acidental.

- 3- Quando alguns dos docentes e discentes, membros das equipes responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa, participam regularmente das atividades previstas nos respectivos projetos; sua participação expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação e suas práticas estão em via de institucionalização.
- 4- Quando a maioria dos docentes e discentes, membros das equipes responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa, participa regularmente das atividades previstas nos respectivos projetos; sua participação expressa uma diretriz clara e definida para a ação; é de conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando todos os docentes e discentes, membros das equipes responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de prática de investigação, de iniciação científica e de pesquisa, participam regularmente das atividades previstas nos respectivos projetos; sua participação expressa uma diretriz clara e definida para a ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa, suas práticas estão institucionalizadas e difundidas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, o que pode ser constatado por meio de:
 - a. Quando estão claramente explicitadas as formas de envolvimento e participação do corpo docente nos diversos Programas e Projetos de pesquisa e iniciação científica:
 - i. Atribuição de carga horária pela IES;
 - ii. Apresentação de produção científica;
 - iii. Apresentação de resultados em eventos científicos;
 - iv. Captação de recursos para viabilizar a execução dos Projetos; apresentação de Projetos de acordo com o calendário das agências de fomento e da IES.
 - b. Quando estão claramente explicitadas as formas de envolvimento e participação do corpo discente nos diversos Programas e Projetos de pesquisa e iniciação científica:
 - i. Políticas de bolsas destinadas por órgãos de fomento ou pela IES;
 - ii. Participação voluntária de alunos com estímulos institucionais;

- iii. Participação em Programas oficiais como PET e PIBIC, quando for o caso; apresentação de resultados em eventos da comunidade científica. Quando estão explicitadas as fontes do fomento destinado à pesquisa e à iniciação científica e a descrição das formas de obtê-lo:
- iv. Agências de fomento de natureza pública ou privada, por meio de apresentação dos projetos, conforme calendários próprios;
- v. Recursos da entidade mantenedora, por meio de rubrica específica;
- vi. Outras fontes de fomento oriundas de entidades de natureza diversa; projetos submetidos às agências de fomento.

3.2.17 Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as atividades de extensão são inexistentes ou totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as atividades de extensão são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das atividades de extensão são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas para a extensão estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das atividades de extensão é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas para a extensão está implantada.

- 5- Quando todas as atividades de extensão são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas para a extensão estão implantadas, o que pode ser constatado quando existem na IES políticas implementadas que explicitem claramente sua concepção de extensão, coerentes com as políticas constantes nos documentos oficiais da IES, o que pode ser constatado por meio de:
- a. Mecanismos implementados de estímulo à realização de programas, projetos, cursos, prestação de serviços, eventos produção e publicação organizados, prioritariamente, nas áreas temáticas da Comunicação, da Cultura, da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos, do Meio Ambiente e da Tecnologia e Trabalho;
 - b. Mecanismos que permitam verificar se as ações de extensão nas diferentes áreas temáticas estão alcançando o impacto proporcional ao apoio da instituição;
 - c. Integração das atividades de extensão com as do ensino e da pesquisa; formas de divulgação das ações de extensão para que delas participem a comunidade acadêmica da IES e a comunidade onde está inserida.

3.2.18 Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno

O indicador “Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno” está alinhado à dimensão *A Política Para O Ensino, A Pesquisa, A Pós-Graduação, A Extensão E As Respectivas Normas De Operacionalização, Incluídos Os Procedimentos Para Estímulo À Produção Acadêmica, As Bolsas De Pesquisa, De Monitoria E Demais Modalidades*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não há nenhuma vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno.
- 2- Quando há pouca vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno, porém ocorre de forma eventual ou acidental.

- 3- Quando há alguma vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno; ela é coerente com algumas práticas institucionais; resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; algumas das práticas de articulação estão em via de institucionalização.
- 4- Quando há uma boa vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno; resulta e/ou expressa, uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; a maioria das práticas de articulação está institucionalizada e são acessíveis ao conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando há uma completa vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância com o entorno; há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; todas as práticas de articulação estão institucionalizadas, o que pode ser constatado por meio de:
 - a. Participação dos alunos de graduação e dos docentes, incluindo os pesquisadores, nas atividades de extensão;
 - b. Vinculação dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como da pesquisa, com o setor da produção para estabelecer a troca e a disseminação dos conhecimentos;
 - c. Mecanismos mediante os quais estudantes e docentes prestam serviços com o objetivo de simular vivências profissionais e transmitir conhecimentos aos setores a comunidade;
 - d. Aproveitamento da infraestrutura de laboratórios e de pessoal (docentes, discentes e técnicos) que possibilite a sua utilização em serviços a terceiros;
 - e. Desenvolvimento de pesquisas visando aportar conhecimentos científicos e tecnológicos a problemas (sociais, de saúde, de natureza tecnológica, entre outros) levantados nas atividades de extensão.

3.2.19 Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital

O indicador “Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital” está alinhado à dimensão *A Responsabilidade Social Da Instituição, Considerada Especialmente No Que Se Refere À Sua Contribuição Em Relação À*

Inclusão Social, Ao Desenvolvimento Econômico E Social, À Defesa Do Meio Ambiente, Da Memória Cultural, Da Produção Artística E Do Patrimônio Cultural.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem na IES políticas implementadas que estabeleçam seu compromisso com a responsabilidade social no desenvolvimento das suas atividades, ou quando existem e são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as políticas implementadas que estabeleçam o compromisso da IES com a responsabilidade social no desenvolvimento das suas atividades são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das políticas implementadas que estabeleçam o compromisso da IES com a responsabilidade social no desenvolvimento das suas atividades são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas para a responsabilidade social estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das políticas implementadas que estabeleçam o compromisso da IES com a responsabilidade social no desenvolvimento das suas atividades é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas para a responsabilidade social está implantada.
- 5- Quando todas as políticas implementadas que estabeleçam o compromisso da IES com a responsabilidade social no desenvolvimento das suas atividades são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas para a responsabilidade social estão implantadas, o que pode ser constatado por meio de:
 - a. Organização e desenvolvimento de projetos voltados para portadores de necessidades especiais;
 - b. Organização e desenvolvimento de projetos voltados para promover a inclusão digital;

- c. Responsabilidade quanto à qualidade da formação dos seus alunos e dos serviços prestados;
- d. Promoção de valores éticos; estabelecimento de parcerias com ONGs e instituições públicas.

3.2.20 Relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho

O indicador “Relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho” está alinhado à dimensão *A Responsabilidade Social Da Instituição, Considerada Especialmente No Que Se Refere À Sua Contribuição Em Relação À Inclusão Social, Ao Desenvolvimento Econômico E Social, À Defesa Do Meio Ambiente, Da Memória Cultural, Da Produção Artística E Do Patrimônio Cultural*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem na IES relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho, ou quando existem e são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação das relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação das relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho está implantada.
- 5- Quando todas as relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento

da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação das relações com o setor público, produtivo e mercado de trabalho estão implantadas, o que pode ser constatado quando existem ações que estimulam as relações com os setores público e privado, articuladas (em todos os níveis) com as demandas do setor produtivo e de instituições sociais, culturais e educativas, por meio de convênios de cooperação que facilitem o aporte de conhecimentos aplicados à problemática regional, visando contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

3.2.21 Responsabilidade Social no Ensino

O indicador “Responsabilidade Social no Ensino” está alinhado à dimensão *A Responsabilidade Social Da Instituição, Considerada Especialmente No Que Se Refere À Sua Contribuição Em Relação À Inclusão Social, Ao Desenvolvimento Econômico E Social, À Defesa Do Meio Ambiente, Da Memória Cultural, Da Produção Artística E Do Patrimônio Cultural.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem na IES atividades de responsabilidade social no ensino, ou quando existem e são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as atividades de responsabilidade social no ensino são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das atividades de responsabilidade social no ensino são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação das atividades de responsabilidade social no ensino estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das atividades de responsabilidade social no ensino é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação das atividades de responsabilidade social no ensino está implantada.

- 5- Quando todas as atividades de responsabilidade social no ensino são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação das atividades de responsabilidade social no ensino estão implantadas, o que pode ser constatado quando o tema responsabilidade social está incorporado nas diferentes atividades do ensino, o que pode ser constatado por meio de:
- a. Componentes curriculares específicos;
 - b. Seminários e encontros versando sobre o tema;
 - c. Nivelamento educacional mantidos pela instituição, com a participação de estudantes e supervisão docente, prioritariamente a estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas.
 - d. Cursos de capacitação de docentes, entre outros.

3.2.22 Responsabilidade Social na Pesquisa

O indicador “Responsabilidade Social na Pesquisa” está alinhado à dimensão *A Responsabilidade Social Da Instituição, Considerada Especialmente No Que Se Refere À Sua Contribuição Em Relação À Inclusão Social, Ao Desenvolvimento Econômico E Social, À Defesa Do Meio Ambiente, Da Memória Cultural, Da Produção Artística E Do Patrimônio Cultural.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem na IES atividades de responsabilidade social na pesquisa, ou quando existem e são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as atividades de responsabilidade social na pesquisa são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das atividades de responsabilidade social na pesquisa são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de

implementação das atividades de responsabilidade social na pesquisa estão em processo de implantação.

- 4- Quando a maioria das atividades de responsabilidade social na pesquisa é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação das atividades de responsabilidade social na pesquisa está implantada.
- 5- Quando todas as atividades de responsabilidade social na pesquisa são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação das atividades de responsabilidade social na pesquisa estão implantadas, o que pode ser constatado quando o tema responsabilidade social está incorporado nas diferentes atividades da pesquisa, o que pode ser constatado por meio de: Seminários e encontros versando sobre o tema; projetos de Pesquisa e/ou de Iniciação Científica.

3.2.23 Responsabilidade Social na Extensão

O indicador “Responsabilidade Social na Extensão” está alinhado à dimensão *A Responsabilidade Social Da Instituição, Considerada Especialmente No Que Se Refere À Sua Contribuição Em Relação À Inclusão Social, Ao Desenvolvimento Econômico E Social, À Defesa Do Meio Ambiente, Da Memória Cultural, Da Produção Artística E Do Patrimônio Cultural.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem na IES atividades de responsabilidade social na extensão, ou quando existem e são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando as atividades de responsabilidade social na extensão são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando algumas das atividades de responsabilidade social na extensão são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de

ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação das atividades de responsabilidade social na extensão estão em processo de implantação.

- 4- Quando a maioria das atividades de responsabilidade social na extensão é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação das atividades de responsabilidade social na extensão está implantada.
- 5- Quando todas as atividades de responsabilidade social na extensão são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação das atividades de responsabilidade social na extensão estão implantadas, o que pode ser constatado quando a IES desenvolve atividades de extensão sobre temas relevantes que tenham impacto de melhoria na sociedade quanto à:
 - a. Inclusão digital;
 - b. Desenvolvimento econômico e social;
 - c. Defesa do meio ambiente;
 - d. Memória cultural; produção artística e patrimônio cultural.

3.2.24 Canais de comunicação e sistemas de informações

O indicador “Canais de comunicação e sistemas de informações” está alinhado à dimensão *A Comunicação Com A Sociedade*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem canais de comunicação e sistemas de informação, ou quando são pouco perceptíveis, insuficientes ou encontram-se em situação fragmentada.
- 2- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação, porém com funcionamento eventual ou acidental; pouco frequentes; inconstantes; baixa conexão com atores acadêmicos e com o entorno.
- 3- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna.

- 4- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa, conferindo identidade à IES, o que pode ser constatado por:
 - a. Mecanismos definidos para a coleta, sistematização e divulgação da informação;
 - b. Mecanismos de garantia e precisão na divulgação da informação e sua periodicidade (Portal, jornal, mural, intranet, entre outros);
 - c. Utilização de serviços de Tecnologia de Informação e Comunicação, como intranet e internet, como mecanismos para garantir que a informação favoreça a articulação entre as distintas áreas da instituição e colaborem com a tomada de decisões, bem como as funções de acompanhamento e controle;
 - d. Consistência e exequibilidade dos mecanismos de comunicação com a comunidade interna, favorecendo a socialização de informações sobre as atividades realizadas de modo a qualificar a participação coletiva nas mesmas.

3.2.25 Ouvidoria

O indicador “Ouvidoria” está alinhado à dimensão *A Comunicação Com A Sociedade*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem serviços de ouvidoria.
- 2- Quando existem serviços de ouvidoria com funcionamento eventual ou acidental; pouco frequentes; inconstantes; baixa conexão com atores acadêmicos e com o entorno.
- 3- Quando existem serviços de ouvidoria funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.

- 4- Quando existem serviços de ouvidoria em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem serviços de ouvidoria em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa.

3.2.26 Canais de comunicação e sistemas de informações

O indicador “Canais de comunicação e sistemas de informações” está alinhado à dimensão *A Comunicação Com A Sociedade*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem canais de comunicação e sistemas de informação para a comunicação externa.
- 2- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação para a comunicação externa com funcionamento eventual ou acidental; pouco frequentes; inconstantes; baixa conexão com atores acadêmicos e com o entorno.
- 3- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação para a comunicação externa funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade externa; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação para a comunicação externa em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade externa; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem canais de comunicação e sistemas de informação para a comunicação externa em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa, o que pode ser constatado por:
 - a. Consistência e exequibilidade das propostas de comunicação com a sociedade, permitindo à instituição dialogar com seu entorno a fim de identificar

demandas, bem como formas de apoio acadêmico e institucional à sua resolução;

- b. Captação da imagem pública da IES com vistas a (re)alimentar processos de diagnóstico e planejamento que fortaleçam/reorientem sua missão;
- c. Utilização de meios de comunicação fidedignos e eficazes que democratizem e facilitem o acesso às informações, trabalhos e atividades realizadas na IES.
- d. Divulgação pública de critérios de seleção e admissão de estudantes.

3.2.27 Imagem pública da IES

O indicador “Imagem pública da IES” está alinhado à dimensão *A Comunicação Com A Sociedade*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a IES não consegue transmitir para a comunidade externa sua imagem pública.
- 2- Quando a IES consegue transmitir para a comunidade externa sua imagem pública, porém de forma eventual ou acidental; pouco frequente; inconstante.
- 3- Quando a IES consegue transmitir para a comunidade externa sua imagem pública, de forma razoável; resulta ou expressa uma diretriz de ação, porém de forma incipiente.
- 4- Quando a IES consegue transmitir para a comunidade externa sua imagem pública, de forma constante; resulta ou expressa uma diretriz de ação.
- 5- Quando a IES consegue transmitir para a comunidade externa sua imagem pública, de forma permanente, de alcance abrangente, utilizando as mais diversas mídias e resulta ou expressa uma diretriz de ação.

3.2.28 Titulação

O indicador “Titulação” está alinhado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador deve ser avaliado de 0 a 60, sendo 60 a melhor nota. A Fórmula de cálculo do parâmetro MT (média da titulação) para a titulação do corpo docente é:

$$MT = \frac{PE \times NE + PM \times NM + PD \times ND}{\sum \text{docentes}}$$

Onde:

- PE é o peso da especialização: 10;
- NE é o número de docentes com especialização;
- PM é o peso do mestrado: 30;
- NM é o número de docentes com mestrado;
- PD é o peso do doutorado: 60;
- ND é o número de docentes com doutorado;
- \sum **docentes** é o total de docentes da instituição (graduados + especialistas + mestres + doutores).

3.2.29 Publicações e produções

O indicador “Publicações e produções” está alinhado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador é avaliado a partir da Fórmula de cálculo do parâmetro N (média das publicações e produções) para as publicações e produções do corpo docente que é:

$$N = \frac{(P_A \times n_A + P_L \times n_L + P_T \times n_T + P_R \times n_R + P_{Pi} \times n_{Pi} + P_{PT} \times n_{PT} + P_{DP} \times n_{DP})}{(P_A + P_L + P_T + P_R + P_{Pi} + P_{PT} + P_{DP}) \times D}$$

Onde:

- N é o parâmetro intermediário para o cálculo dos conceitos do indicador “Publicações e produções”;
- PA é o peso atribuído aos artigos publicados em periódicos científicos indexados – 30;
- na é o número de artigos publicados em periódicos científicos indexados, pelo corpo docente da instituição, nos últimos três anos;
- PL é o peso atribuído aos livros ou capítulos de livros publicados – 20;
- nl é o número de livros ou capítulos de livros publicados, pelo corpo docente da instituição, nos últimos três anos;
- PT é o peso atribuído aos trabalhos publicados em anais – 10;
- nt é o número de trabalhos completos publicados em anais, pelo corpo docente da instituição, nos últimos três anos;

- **PR** é o peso atribuído aos resumos publicados em anais – 05;
- **nr** é o número de resumos publicados em anais, pelo corpo docente da instituição, nos últimos três anos;
- **PPI** é o peso atribuído às propriedades intelectuais depositadas ou registradas, do corpo docente da instituição, nos últimos três anos – 15;
- **npi** é o número de propriedades intelectuais depositadas ou registradas, do corpo docente da instituição, nos últimos três anos;
- **PPT** é o peso atribuído aos projetos e/ou produções artísticas, técnicas, culturais e científicos, do corpo docente da instituição, nos últimos três anos – 10;
- **npt** é o número de projetos e/ou produções artísticas, técnicas, culturais e científicos, do corpo docente da instituição nos últimos três anos;
- **PDP** é o peso atribuído às produções didático-pedagógicas relevantes, do corpo docente da instituição, nos últimos três anos – 10;
- **ndp** é o número de produções didático-pedagógicas relevantes, do corpo docente da instituição, nos últimos três anos;
- **D** é o número total de docentes da instituição.

3.2.30 Regime de trabalho

O indicador “Regime de trabalho” está alinhado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador é avaliado a partir da análise do Regime de trabalho dos docentes da UNEMAT, o parâmetro para este indicador é são as condições institucionalmente estabelecidas:

- Docentes em tempo integral – docentes contratados com 40 horas semanais de trabalho (ou outra carga horária determinada pelo acordo coletivo de trabalho) na mesma instituição, nelas reservado o tempo mínimo de 20 horas semanais destinadas a estudos, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
- Docentes em tempo parcial – docentes contratados com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservado o tempo mínimo de 25% para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.

- Docentes horistas – docentes contratados pela instituição exclusivamente para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.

3.2.31 Plano de Carreira

O indicador “Plano de Carreira” está alinhado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Plano de Carreira.
- 2- Quando existe Plano de Carreira com implementação eventual ou acidental; não decorre de processo intencional e direcionado por políticas previamente formuladas e/ou ações de gestores, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas; pouco frequente e inconstante.
- 3- Quando existe Plano de Carreira com implementação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe Plano de Carreira com boa implementação; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos; é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe Plano de Carreira com excelente implementação; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; definido e regulamentado por dispositivos legais e institucionais e efetivamente implantado há pelo menos um ano, contemplando:
 - a. Critérios de admissão na instituição, claramente definidos, regulamentados e efetivamente aplicados;
 - b. Critérios de progressão na carreira, claramente definidos, regulamentados e efetivamente aplicados; formas de sua operacionalização.

3.2.32 Políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização” está associado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente.
- 2- Quando existem políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente com implementação eventual ou acidental; não decorre de processo intencional ou direcionado por políticas previamente formuladas e/ou ações de gestores, nem resulta de práticas institucionais definidas e divulgadas.
- 3- Quando existem políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente com implementação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; voltadas para apoiar a qualificação e o acompanhamento dos professores, regulamentadas e efetivamente praticadas nos últimos três anos, contemplando:
 - a. Critérios para a concessão de incentivos destinados a apoiar professores para cursar pós-graduação, definidos em consonância com o planejamento orçamentário;
 - b. Critérios definidos para participação em cursos de formação continuada;

- c. Critérios definidos para participação em estágios e intercâmbios;
- d. A vinculação da área de capacitação com os interesses institucionais;
- e. A promoção de cursos e seminários voltados para a formação pedagógica;
- f. Auxílios ao docente no desempenho de suas atividades didático-pedagógicas;
- g. Assessoramento aos coordenadores e professores, no acompanhamento contínuo e sistemático da elaboração e execução dos programas de aprendizagem; formas de sua operacionalização.

3.2.33 Perfil técnico-administrativo

O indicador “Perfil técnico-administrativo” está associado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando o perfil do corpo técnico-administrativo da IES é totalmente incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando o perfil do corpo técnico-administrativo da IES é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando o perfil de alguns dos membros do corpo técnico-administrativo é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de adequação do perfil do corpo técnico-administrativo às atividades da IES estão em processo de implantação.
- 4- Quando o perfil da maioria dos membros do corpo técnico-administrativo é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de adequação do perfil do corpo técnico-administrativo às atividades da IES está implantada.
- 5- Quando o perfil da totalidade dos membros do corpo técnico-administrativo é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da

comunidade interna e externa; todas as políticas de adequação do perfil do corpo técnico-administrativo às atividades da IES estão implantadas; existe na IES uma compatibilização entre a formação profissional, a experiência profissional acumulada e as funções exercidas pelos membros do corpo técnico-administrativo.

3.2.34 Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo

O indicador “Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo” está associado à dimensão *As Políticas De Pessoal, De Carreiras Do Corpo Docente E Corpo Técnico-Administrativo, Seu Aperfeiçoamento, Desenvolvimento Profissional E Suas Condições De Trabalho*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo.
- 2- Quando existe Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo com implementação eventual ou acidental.
- 3- Quando existe Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo com implementação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível à comunidade interna.
- 4- Quando existe Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo com boa implementação; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando existe Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo com excelente implementação; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; definido e regulamentado por dispositivos legais e institucionais e efetivamente implantado há pelo menos um ano, contemplando:
 - a. Critérios de admissão na instituição, claramente definidos, regulamentados e efetivamente aplicados;
 - b. Critérios de progressão na carreira, claramente definidos, regulamentados e efetivamente aplicados;
 - c. Programas de incentivos destinados a apoiar funcionários técnico-administrativos para cursos de graduação e pós-graduação, cujos critérios estejam em consonância com o planejamento orçamentário;

- d. Critérios definidos para participação em cursos de formação continuada;
- e. Existência de projetos voltados para a capacitação dos diferentes segmentos dos funcionários; periodicidade da formação continuada.

3.2.35 Gestão institucional

O indicador “Gestão institucional” está associado à dimensão *Organização E Gestão Da Instituição, Especialmente O Funcionamento E Representatividade Dos Colegiados, Sua Independência E Autonomia Na Relação Com A Mantenedora, E A Participação Dos Segmentos Da Comunidade Universitária Nos Processos Decisórios.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a gestão institucional é totalmente incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando a gestão institucional é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando a gestão institucional é razoavelmente coerente com algumas das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação das atividades de gestão institucional estão em processo de implantação.
- 4- Quando a gestão institucional é coerente com a maioria das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação das atividades de gestão institucional está implantada.
- 5- Quando a gestão institucional é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação das atividades de gestão institucional estão implantadas; a estrutura organizacional proposta nos documentos oficiais da IES (estatuto, regimento, organograma, regulamentos internos, normas acadêmicas, entre outros) está totalmente implantada e em excelente funcionamento.

3.2.36 Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas

O indicador “Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas” está associado à dimensão *Organização E Gestão Da Instituição, Especialmente O Funcionamento E Representatividade Dos Colegiados, Sua Independência E Autonomia Na Relação Com A Mantenedora, E A Participação Dos Segmentos Da Comunidade Universitária Nos Processos Decisórios*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas.
- 2- Quando existem sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas com funcionamento eventual ou acidental; pouco frequentes; inconstantes; baixa conexão com atores acadêmicos e com o entorno.
- 3- Quando existem sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade externa; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade externa; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa, o que pode ser constatado por:
 - a. Mecanismos definidos para coleta, sistematização e divulgação da informação;
 - b. Mecanismos de garantia e precisão na divulgação da informação e sua periodicidade (Portal, jornal, mural, intranet...);
 - c. Utilização de serviços de Tecnologia de Informação e Comunicação, como intranet e internet, como mecanismos para garantir que a informação favoreça

a articulação entre as distintas áreas da instituição e colaborem com a tomada de decisões;

- d. Procedimentos estabelecidos para arquivar e recuperar as normas acadêmicas, atas dos órgãos colegiados, portarias ministeriais relativas a atos normativos da instituição e pareceres de comissões externas.

3.2.37 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente

O indicador “Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente” está associado à dimensão *Organização E Gestão Da Instituição, Especialmente O Funcionamento E Representatividade Dos Colegiados, Sua Independência E Autonomia Na Relação Com A Mantenedora, E A Participação Dos Segmentos Da Comunidade Universitária Nos Processos Decisórios.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação do funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente estão em processo de implantação.
- 4- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação do

funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente está implantada.

- 5- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação do funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente estão implantadas; quando é possível verificar o cumprimento dos dispositivos regimentais e estatutários de órgãos colegiados, no que tange à sua atuação efetiva, sua composição e atribuições, critérios de indicação e recondução de seus membros e periodicidade de reuniões; quando existem critérios definidos sobre:
 - a. A participação de docentes, discentes, funcionários, mantenedora e representantes da sociedade civil, sendo que para universidades e centros universitários, a participação de representantes da mantenedora deve estar limitada a 20% (vinte por cento) da representação total, independente do cargo e da atividade que exerçam na IES;
 - b. Regularidade de funcionamento;
 - c. Grau de autonomia.

3.2.38 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente

O indicador “Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente” está associado à dimensão *Organização E Gestão Da Instituição, Especialmente O Funcionamento E Representatividade Dos Colegiados, Sua Independência E Autonomia Na Relação Com A Mantenedora, E A Participação Dos Segmentos Da Comunidade Universitária Nos Processos Decisórios.*

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente são pouco coerentes com as políticas constantes

dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.

- 3- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação do Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente estão em processo de implantação.
- 4- Quando o Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação do Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente está implantada.
- 5- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação do funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente estão implantadas; quando existem critérios definidos sobre:
 - a. A participação de docentes, discentes, funcionários, mantenedora e representantes da sociedade civil, sendo que para universidades e centros universitários, a participação de representantes da mantenedora deve estar limitada a 20% (vinte por cento) da representação total, independente do cargo e da atividade que exerçam na IES;
 - b. Regularidade de funcionamento;
 - c. Grau de autonomia.

3.2.39 Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente

O indicador “Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente” está associado à dimensão *Organização E Gestão Da Instituição, Especialmente O Funcionamento E Representatividade Dos Colegiados, Sua Independência E Autonomia Na Relação Com A Mantenedora, E A Participação Dos Segmentos Da Comunidade Universitária Nos Processos Decisórios*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente são totalmente incoerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.).
- 2- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação do funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente estão em processo de implantação.
- 4- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação do Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente está implantada.
- 5- Quando o funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as políticas de implementação do funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente estão implantadas; quando existem critérios definidos sobre a

participação de docentes, discentes, funcionários, mantenedora e representantes da sociedade civil, devendo ser observado o seguinte:

- a. O Conselho Consultivo ou equivalente é órgão vinculado ao reitor, com representação majoritária da sociedade civil;
- b. Para universidades e centros universitários, a participação de representantes da mantenedora deve estar limitada a 20% (vinte por cento) da representação total, independente do cargo e da atividade que exerçam na IES;
- c. A regularidade de funcionamento;
- d. O grau de autonomia para trazer à instituição as demandas da sociedade que permitam a fixação de diretrizes ou para opinar sobre outros assuntos que lhe for submetido pelo reitor.

3.2.40 Instalações Gerais

O indicador “Instalações Gerais” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as instalações gerais são totalmente inadequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando as instalações gerais são pouco adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando algumas das instalações para o ensino são razoavelmente adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das instalações para o ensino atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação mobiliário e limpeza.
- 4- Quando a maioria das instalações para o ensino é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das instalações para o ensino atende aos adequados

requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.

- 5- Quando todas as instalações para o ensino são adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as instalações para o ensino atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.

3.2.41 Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.)

O indicador “Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.)” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) são totalmente inadequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando das Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) são pouco adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando algumas das Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) são razoavelmente adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.
- 4- Quando a maioria das Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação

resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) atende aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.

- 5- Quando todas as Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) são adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as Instalações acadêmico administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza; quando a IES conta com instalações para coordenadores de cursos/chefes de departamento e docentes da graduação e da pós-graduação, como salas de professores e de reuniões, gabinetes individuais de trabalho para coordenadores/chefes de departamento e professores em regime de tempo integral; quando a IES conta com instalações adequadas ao pleno desenvolvimento das atividades administrativas como Secretaria, Tesouraria, Direção, Salas de Reuniões, Almoxarifado, Protocolo e outros espaços de atendimento à comunidade acadêmica.

3.2.42 Condições de acesso para portadores de necessidades especiais

O indicador “Condições de acesso para portadores de necessidades especiais” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as Instalações da IES são totalmente inadequadas às condições de acesso para portadores de necessidades especiais.
- 2- Quando as Instalações são pouco adequadas às condições de acesso para portadores de necessidades especiais.
- 3- Quando algumas das Instalações são razoavelmente adequadas às condições de acesso para portadores de necessidades especiais; quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das Instalações contam com rampas com inclinação

adequada, ou elevadores com espaço suficiente para cadeiras de rodas, instalações sanitárias apropriadas e vagas especiais de estacionamento, de acordo com as exigências legais.

- 4- Quando a maioria das Instalações é adequada às condições de acesso para portadores de necessidades especiais; essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Instalações conta com rampas com inclinação adequada, ou elevadores com espaço suficiente para cadeiras de rodas, instalações sanitárias apropriadas e vagas especiais de estacionamento, de acordo com as exigências legais.
- 5- Quando todas as Instalações são adequadas às condições de acesso para portadores de necessidades especiais; essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as Instalações contam com rampas com inclinação adequada, ou elevadores com espaço suficiente para cadeiras de rodas, instalações sanitárias apropriadas e vagas especiais de estacionamento, de acordo com as exigências legais.

3.2.43 Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet

O indicador “Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando o acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet são totalmente inadequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando o acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet são pouco adequados para a implementação de algumas políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando o acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet são razoavelmente adequados para a implementação de algumas políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) que

necessitam desses recursos; quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna.

- 4- Quando o acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet são adequados para a implementação da maioria das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) que necessitam desses recursos; essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando o acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet são adequados para a implementação de todas as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) que necessitam desses recursos; essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; existem nos espaços destinados aos coordenadores/chefes de departamento e professores, equipamentos de informática devidamente atualizados, com acesso à internet, em número suficiente ao pleno desenvolvimento de suas atividades; existem na IES laboratórios destinados aos alunos com equipamentos de informática devidamente atualizados, com acesso à internet, em número suficiente ao pleno desenvolvimento de suas atividades; a IES conta com recursos audiovisuais e de multimídia, em número suficiente para atender as necessidades dos docentes no desenvolvimento de suas atividades; existe na IES rede de comunicação (Internet e Intranet) com porte compatível com as dimensões da comunidade acadêmica e as atividades administrativas e acadêmicas desenvolvidas.

3.2.44 Plano de expansão e atualização dos *softwares* e equipamentos

O indicador “Plano de expansão e atualização dos *softwares* e equipamentos” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Plano de expansão e atualização dos *softwares* e equipamentos, ou quando existe e é totalmente incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).

- 2- Quando o Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando o Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos é razoavelmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPCs, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é do conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação do Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos estão em processo de implantação.
- 4- Quando o Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação do Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos está implantada.
- 5- Quando o Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as políticas de implementação do Plano de expansão e atualização dos softwares e equipamentos estão implantadas.

3.2.45 Manutenção e conservação das instalações físicas

O indicador “Manutenção e conservação das instalações físicas” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Plano de Manutenção e conservação das instalações físicas.
- 2- Quando existe Plano de Manutenção e conservação das instalações físicas com funcionamento eventual ou acidental.
- 3- Quando existe Plano de Manutenção e conservação das instalações físicas funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente,

uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.

- 4- Quando existe Plano de Manutenção e conservação das instalações físicas em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos gestores acadêmicos; é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe Plano de Manutenção e conservação das instalações físicas em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos gestores internos e visível para a comunidade externa; quando existe na IES serviço próprio e/ou terceirizado para a constante manutenção e conservação das instalações físicas.

3.2.46 Manutenção e conservação dos equipamentos

O indicador “Manutenção e conservação dos equipamentos” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Plano de Manutenção e conservação dos equipamentos
- 2- Quando existe Plano de Manutenção e conservação dos equipamentos com funcionamento eventual ou acidental.
- 3- Quando existe Plano de Manutenção e conservação dos equipamentos funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe Plano de Manutenção e conservação dos equipamentos em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos gestores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe Plano de Manutenção e conservação dos equipamentos em excelente funcionamento, que assegura a manutenção preventiva e corretiva; existência de práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e

gestão com visão de futuro, ação direcionada; política institucional assumida pelos gestores internos e visível para a comunidade externa; quando existe na IES serviço próprio e/ou terceirizado para a constante Manutenção e conservação dos equipamentos.

3.2.47 Apoio logístico para as atividades acadêmicas

O indicador “Apoio logístico para as atividades acadêmicas” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe Apoio logístico para as atividades acadêmicas.
- 2- Quando o apoio logístico para as atividades acadêmicas é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta é pouco frequente, eventual e inconstante.
- 3- Quando o apoio logístico para as atividades acadêmicas é razoavelmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de implementação do Apoio logístico para as atividades acadêmicas estão em processo de implantação.
- 4- Quando o apoio logístico para as atividades acadêmicas é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de implementação do Apoio logístico para as atividades acadêmicas está implantada.
- 5- Quando o apoio logístico para as atividades acadêmicas é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as políticas de implementação do Apoio logístico para as atividades acadêmicas estão implantadas; existe na IES serviço de apoio logístico para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas tais como:

- a. Reserva e distribuição de equipamentos de informática, audiovisuais e multimídia;
- b. Organização e reprodução de materiais didáticos; transporte para as atividades de campo.

3.2.48 Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo

O indicador “Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando as Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo são totalmente inadequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando as Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo são pouco adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando algumas das Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo são razoavelmente adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.
- 4- Quando a maioria das Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo atende aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza.
- 5- Quando todas as Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo são adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível

ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo atendem aos adequados requisitos de dimensão para o número de usuários, acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza; quando as instalações para o acervo da biblioteca atendem aos seguintes requisitos:

- a. Condições de armazenagem de modo a assegurar a boa conservação do acervo;
- b. Mobiliário e equipamentos adequados; condições de acesso por meio de catálogos informatizados disponíveis para o público, permitindo a consulta por, no mínimo, autor, título e assunto; quando a biblioteca conta com espaço e mobiliário adequados aos estudos individuais e que atendem totalmente às necessidades dos alunos e professores; quando a biblioteca conta com espaços isolados acusticamente e mobiliário adequado para estudo em grupo e que atendem totalmente às necessidades dos alunos e professores.

3.2.49 Informatização

O indicador “Informatização” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe informatização da biblioteca.
- 2- Quando existe informatização da biblioteca com funcionamento precário.
- 3- Quando existe informatização da biblioteca funcionando de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe informatização da biblioteca em bom funcionamento; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe informatização da biblioteca em excelente funcionamento; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando a biblioteca conta com serviço de informatização do acervo e serviço de catalogação, controle de periódicos, reserva e empréstimo, comutação e consulta ao catálogo.

3.2.50 Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando as Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização são totalmente inadequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando as Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização são pouco adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando algumas das Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização são razoavelmente adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização está implantada.
- 5- Quando todas as Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização são adequadas para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as Políticas Institucionais de aquisição, expansão

e atualização do acervo e formas de sua operacionalização estão implantadas; quando existem na IES políticas implementadas para aquisição, conservação e atualização do acervo e que detalhem claramente, entre outros, os seguintes elementos:

- a. Critérios definidos para a aquisição e conservação do acervo (livros, periódicos, multimeios);
- b. Indicadores para tomada de decisão, considerando a proposta pedagógica dos cursos e as prioridades para as bibliografias básicas e complementares; sistemática regular de aquisição.

3.2.51 Serviços (condições, abrangência e Qualidade)

O indicador “Serviços (condições, abrangência e Qualidade)” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando os serviços da biblioteca (condições, abrangência e qualidade) são totalmente inadequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 2- Quando os serviços da biblioteca (condições, abrangência e qualidade) são pouco adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando alguns dos serviços da biblioteca (condições, abrangência e qualidade) são razoavelmente adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; alguns dos serviços da Biblioteca (condições, abrangência e qualidade) estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria dos serviços da biblioteca (condições, abrangência e qualidade) é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria dos serviços da Biblioteca (condições, abrangência e qualidade) está em implantada.

- 5- Quando todas os serviços da biblioteca (condições, abrangência e qualidade) são adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; todas as Políticas Institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização estão implantadas; quando a biblioteca possui horário de funcionamento compatível com os turnos dos cursos, inclusive aos sábados, e quando apresenta possibilidades de reserva de livros pela Internet; quando a biblioteca torna disponível:
- a. Serviço de empréstimo domiciliar para itens do acervo, ainda que com distinções entre tipos de material e categorias de usuários, sendo obrigatória a possibilidade de empréstimo de livros, aceitando-se restrições a certos títulos, de forma justificada;
 - b. Acesso a serviço de cópia de documentos internamente na instituição (ainda que não no espaço físico da biblioteca);
 - c. Existência de serviço de empréstimo entre bibliotecas;
 - d. Oferta de serviço de comutação bibliográfica no país e no exterior;
 - e. Existência de serviço de consulta às bases de dados disponíveis diretamente na instituição, ou via acesso remoto a recursos de outras instituições;
 - f. Quando existe na biblioteca, orientado por um(a) bibliotecário(a), um programa de apoio aos alunos quanto à normalização dos trabalhos monográficos e o grupo de normas da ABNT para normalização de documentação.

3.2.52 Recursos Humanos

O indicador “Recursos Humanos” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando os recursos humanos da biblioteca são totalmente inadequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).

- 2- Quando os recursos humanos da biblioteca são pouco adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando alguns dos recursos humanos da biblioteca são razoavelmente adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há adequação, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna.
- 4- Quando a maioria dos recursos humanos da biblioteca é adequada para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna.
- 5- Quando todos os recursos humanos da biblioteca são adequados para a implementação das políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.); essa adequação resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; quando os responsáveis pela biblioteca têm curso de biblioteconomia e os auxiliares técnicos têm, no mínimo, ensino médio, em número compatível com o número de usuários e necessidades da IES.

3.2.53 Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização.
- 2- Quando as políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando as políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização são razoavelmente coerentes com as

políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização estão em processo de implantação.

- 4- Quando a maioria das políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização estão implantados.
- 5- Quando todas políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização estão implantados; quando existem na IES políticas implementadas de conservação e/ou de expansão do espaço físico dos laboratórios e instalações especiais que detalhem, entre outros, os seguintes elementos:
 - a. Mecanismos existentes para a conservação do espaço físico;
 - b. Plano de expansão do espaço físico, de acordo com o previsto no PDI;
 - c. Formas de sua operacionalização; quando existem na IES normas e equipamentos de segurança para os laboratórios e instalações especiais.

3.2.54 Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização.
- 2- Quando as políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando as políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização estão implantadas.
- 5- Quando todas as políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização estão implantadas; quando existem na IES políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos dos laboratórios e instalações especiais que detalhem os seguintes elementos:
 - a. Critérios definidos para aquisição de novos equipamentos;
 - b. Mecanismos existentes para manutenção dos equipamentos;
 - c. Formas de sua operacionalização.

3.2.55 Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização

O indicador “Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização” está associado à dimensão *Infraestrutura Física, Especialmente A De Ensino E De Pesquisa, Biblioteca, Recursos De Informação E Comunicação*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização.
- 2- Quando as políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando as políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria das políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização são coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização estão implantadas.
- 5- Quando todas as políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização estão implantadas; quando existem na IES políticas de contratação e de qualificação de pessoal técnico para os laboratórios e instalações especiais, contemplando:

- a. Critérios claramente definidos de admissão;
- b. Critérios claramente definidos de qualificação;
- c. Formas de sua operacionalização.

3.2.56 Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação

O indicador “Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação” está associado à dimensão *Planejamento E Avaliação, Especialmente Em Relação Aos Processos, Resultados E Eficácia Da Auto Avaliação Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação.
- 2- Quando existem participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados da auto avaliação de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando é possível verificar a participação regular e sistemática de professores, alunos e funcionários técnico-administrativos em todas as etapas do processo de auto avaliação da IES juntamente com a CPA, ou seja, da elaboração do projeto, sua implementação e discussão dos seus resultados; quando os resultados da auto avaliação das dimensões avaliadas são

compartilhadas com a comunidade acadêmica da IES, por meio de gráficos, relatórios, cartazes, vídeos, jornais, boletins internos, intranet, internet; seminários e outros eventos congêneres.

3.2.57 Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da auto avaliação

O indicador “Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da auto avaliação” está associado à dimensão *Planejamento E Avaliação, Especialmente Em Relação Aos Processos, Resultados E Eficácia Da Auto Avaliação Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados da auto avaliação.
- 2- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados da auto avaliação de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados da auto avaliação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados da auto avaliação de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados da auto avaliação de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indícios claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa, conferindo identidade à IES; quando são sistematicamente incorporados os resultados da auto avaliação no desenvolvimento ou reordenação das ações acadêmico-administrativas voltadas para o desenvolvimento institucional.

3.2.58 Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC

O indicador “Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC” está associado à dimensão *Planejamento E Avaliação, Especialmente Em Relação Aos Processos, Resultados E Eficácia Da Auto Avaliação Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC.
- 2- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem ações acadêmico administrativas em função dos resultados das avaliações do MEC de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando são sistematicamente incorporados os resultados das avaliações realizadas pelo MEC nos programas de graduação e de pós-graduação, no desenvolvimento ou reordenação das ações acadêmico administrativas voltadas para o desenvolvimento institucional.

3.2.59 Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação

O indicador “A Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação” está associado à dimensão *Planejamento E Avaliação, Especialmente Em Relação Aos Processos, Resultados E Eficácia Da Auto Avaliação Institucional*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação.
- 2- Quando existe articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existe articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existem na IES estudos e ações regulares para promover a articulação entre os resultados das avaliações realizadas pelo MEC e os da auto avaliação da IES e esses resultados conduzem à reordenação ou ao aperfeiçoamento de suas ações acadêmico administrativas.

3.2.60 Programas de apoio ao discente

O indicador “A Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da auto avaliação” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem programas de apoio ao discente.
- 2- Quando os programas de apoio ao discente são pouco coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.).
- 3- Quando os programas de apoio ao discente são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; alguns dos programas de apoio ao discente estão em processo de implantação.
- 4- Quando a maioria dos programas de apoio ao discente é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria dos programas de apoio ao discente está implantada.
- 5- Quando os programas de apoio ao discente são totalmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todos os programas de apoio ao discente estão implantados; quando existem na IES programas sistemáticos e permanentes voltados para o acompanhamento psicopedagógico dos discentes e para oferecer aos alunos com dificuldades, subsídios para melhoria de seu desempenho que detalhem, entre outros, os seguintes elementos:
 - a. Composição da equipe com pessoal especializado, capaz de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em geral, recuperando as motivações, promovendo a integridade psicológica dos alunos, realizando a orientação e os serviços de aconselhamento e assegurando sua adaptação, especialmente, os ingressantes;
 - b. Mecanismos de oferta de orientação e encaminhamento profissional;
 - c. Mecanismos de motivação capazes de produzir a interação efetiva entre aluno e professor, entre aluno e aluno;

- d. Mecanismos e ferramentas voltados para a melhoria da aprendizagem do discente (programas de nivelamento, de suficiência, de tutoria, de orientação acadêmica, entre outros);
- e. Condições de funcionamento adequadas e compatíveis para atendimento da população discente; formas de sua operacionalização; quando existem na IES programas de mobilidade e intercâmbio nacionais e internacionais, a partir de convênios de cooperação, com ampla divulgação e igualdade de oportunidade para os membros da população discente.

3.2.61 Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos

O indicador “Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos.
- 2- Quando existe realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existe realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existe uma programação

sistemática para a realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos que detalhe os mecanismos existentes para a sua promoção.

3.2.62 Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos

O indicador “Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existe facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos.
- 2- Quando existe facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos de forma precária.
- 3- Quando existe facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando o aluno consegue acesso ágil no sistema de registro acadêmico para efetivação das matrículas, transferência de turma e de turno, provas substitutivas (quando for o caso), trancamento de matrículas e retorno, solicitação de informações e requerimento de documentos estudantis, bem como acesso ao manual do aluno e ao projeto pedagógico do curso.

3.2.63 Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente

O indicador “Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente.
- 2- Quando existe apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existe apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; práticas em via de institucionalização.
- 4- Quando existe apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existe apoio institucional à participação dos alunos em eventos, caracterizado por:
 - a. Funcionamento sistemático, permanente e efetivo;
 - b. Critérios definidos para a participação em eventos científicos e acadêmicos locais, regionais, nacionais e estrangeiros; formas de sua operacionalização; quando existem na IES mecanismos definidos para difundir a produção científica/tecnológica dos discentes;
 - c. Revistas e jornais acadêmicos que possuam espaço para a publicação discente; realização sistemática de seminários e outros eventos científicos com espaço para a apresentação da produção discente.

3.2.64 Bolsas acadêmicas

O indicador “Bolsas acadêmicas” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem bolsas acadêmicas destinadas aos alunos.
- 2- Quando existem bolsas acadêmicas destinadas aos alunos de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem bolsas acadêmicas destinadas aos alunos de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem bolsas acadêmicas destinadas aos alunos de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem bolsas acadêmicas destinadas aos alunos de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existem mecanismos sistemáticos de desconto integral ou parcial concedido ao aluno pela instituição no pagamento da anuidade ou mensalidade; quando existem mecanismos sistemáticos de remuneração mensal conferida ao aluno, com o objetivo de promover seu desenvolvimento acadêmico, integrando-o, sob a orientação de um professor, às atividades de ensino, pesquisa ou iniciação científica e extensão:
 - a. Monitoria;
 - b. Bolsa de pesquisa ou de iniciação científica; bolsa de extensão; bolsa PET e PIBIC, quando for o caso.

3.2.65 Apoio e incentivo à organização dos estudantes

O indicador “Apoio e incentivo à organização dos estudantes” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Quando não existem apoio e incentivo à organização dos estudantes.
- 2- Quando existem apoio e incentivo à organização dos estudantes de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem apoio e incentivo à organização dos estudantes de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existem apoio e incentivo à organização dos estudantes de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem apoio e incentivo à organização dos estudantes de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existem apoio e incentivo à organização dos estudantes em Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos, o que pode ser constatado por meio de:
 - a. Respeito às normas, fins e meios das associações em funcionamento;
 - b. Nível de participação dos estudantes nas associações existentes;
 - c. Mecanismos de relacionamento entre os dirigentes e os órgãos de gestão com as associações de estudantes, dentre os quais a representatividade em órgãos colegiados de acordo com as normas e regulamentos institucionais.

3.2.66 Política de acompanhamento do egresso

O indicador “Política de acompanhamento do egresso” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existe política de acompanhamento do egresso.
- 2- Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma eventual ou acidental.

- 3- Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.
- 4- Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existe política de acompanhamento do egresso de forma plenamente satisfatória; práticas consolidadas e institucionalizadas; há indicativos de adequação dos currículos que contemple:
 - a. Mecanismos para a criação de uma base de dados, com informações atualizadas dos egressos;
 - b. Mecanismos para a promoção de um relacionamento contínuo entre a instituição e seus egressos;
 - c. Mecanismos para avaliar a adequação da formação do profissional para o mercado de trabalho;
 - d. Mecanismos de utilização das opiniões dos egressos para aperfeiçoamento do processo de formação.

3.2.67 Programas De Educação Continuada Voltados Para O Egresso

O indicador “Programas de educação continuada voltados para o egresso” está associado à dimensão *Políticas De Atendimento Aos Estudantes*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5 de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando não existem programas de educação continuada voltados para o egresso.
- 2- Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma eventual ou acidental.
- 3- Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma razoável; resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível à comunidade interna; denota programas e ações adequadas aos objetivos propostos pela IES; as práticas encontram-se em via de institucionalização.

- 4- Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma adequada; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida para a ação dos atores acadêmicos, é de conhecimento da comunidade interna; aponta coerência, pertinência e congruência entre objetivos da IES; denota práticas institucionalizadas e difundidas.
- 5- Quando existem programas de educação continuada voltados para o egresso de forma plenamente satisfatória; as práticas encontram-se consolidadas e institucionalizadas; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro, ação direcionada; consistência nas práticas; política institucional assumida pelos atores internos e visível para a comunidade externa; quando existem na IES programas voltados para a constante atualização do egresso caracterizados por: Realização de seminários e outros eventos congêneres; realização de cursos de curta duração ou de especialização, elaborados de acordo com os interesses profissionais dos egressos.

3.2.68 Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto

O indicador “Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a proposta orçamentária é incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e não possibilita a execução da proposta de desenvolvimento da IES.
- 2- Quando a proposta orçamentária é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.), dificultando a execução da proposta de desenvolvimento da IES.
- 3- Quando a proposta orçamentária é razoavelmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e possibilita a execução parcial da proposta de desenvolvimento da IES; quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das propostas de desenvolvimento da IES estão em processo de implantação.

- 4- Quando a proposta orçamentária é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e possibilita a execução da maioria das propostas de desenvolvimento da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de desenvolvimento da IES está implantada.
- 5- Quando a proposta orçamentária é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e possibilita a execução de todas as propostas de desenvolvimento da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de desenvolvimento da IES estão implantadas.

3.2.69 Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais

O indicador “Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais é incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.), não havendo dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento.
- 2- Quando a alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e há poucas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento.
- 3- Quando a alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais é razoavelmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); e há algumas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento; quando há coerência, esta

resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna.

- 4- Quando a alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); há muitas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento o que possibilita a execução da maioria das propostas de desenvolvimento da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de desenvolvimento da IES está implantada.
- 5- Quando a alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); há muitas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento o que possibilita a execução de todas as propostas de desenvolvimento da IES); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de desenvolvimento da IES estão implantadas.

3.2.70 Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo

O indicador “Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo é incoerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.), não havendo dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento.
- 2- Quando a alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo é pouco coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e há poucas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento.

- 3- Quando a alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo é razoavelmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e há algumas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento; quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna.
- 4- Quando a alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo é coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); há muitas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento o que possibilita a execução da maioria das propostas de capacitação de recursos humanos; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de capacitação de recursos humanos está implantada.
- 5- Quando a alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico administrativo é totalmente coerente com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.); há muitas dotações e rubricas designadas para cada item de dispêndio no orçamento o que possibilita a execução de todas as propostas de capacitação de recursos humanos; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de capacitação de recursos humanos estão implantadas.

3.2.71 Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis

O indicador “Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos critérios:

- 1- Quando a proposta orçamentária é incoerente com as políticas de ensino constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e não possibilita a execução das propostas de ensino da IES.

- 2- Quando a proposta orçamentária é pouco coerente com as políticas de ensino constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e pouco possibilita a execução das propostas de ensino da IES.
- 3- Quando a proposta orçamentária é razoavelmente coerente com as políticas de ensino constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita parcialmente a execução das propostas de ensino da IES; quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das propostas de ensino da IES estão em processo de implantação.
- 4- Quando a proposta orçamentária é coerente com as políticas de ensino constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução da maioria das propostas de ensino da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de ensino da IES está implantada.
- 5- Quando a proposta orçamentária é totalmente coerente com as políticas de ensino constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução de todas as propostas de ensino da IES); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de ensino da IES estão implantadas; quando é verificada a compatibilidade entre as demandas para a realização das atividades de ensino e as verbas disponíveis para tal fim, dentro de uma ótica racionalizada e otimizada de utilização de recursos.

3.2.72 Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis

O indicador “Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a proposta orçamentária é incoerente com as políticas de pesquisa constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e não possibilita a execução das propostas de pesquisa da IES.

- 2- Quando a proposta orçamentária é pouco coerente com as políticas de pesquisa constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e pouco possibilita a execução das propostas de pesquisa da IES.
- 3- Quando a proposta orçamentária é razoavelmente coerente com as políticas de pesquisa constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução parcial das propostas de pesquisa da IES; quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das propostas de pesquisa da IES estão em processo de implantação.
- 4- Quando a proposta orçamentária é coerente com as políticas de pesquisa constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução da maioria das propostas de pesquisa da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de pesquisa da IES está implantada.
- 5- Quando a proposta orçamentária é totalmente coerente com as políticas de pesquisa constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução de todas as propostas de pesquisa da IES); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de pesquisa da IES estão implantadas; quando é verificada a compatibilidade entre as demandas para a realização das atividades de pesquisa e as verbas disponíveis para tal fim, dentro de uma ótica racionalizada e otimizada de utilização de recursos.

3.2.73 Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis

O indicador “Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis” está associado à dimensão *Sustentabilidade Financeira, Tendo Em Vista O Significado Social Da Continuidade Dos Compromissos Na Oferta Da Educação Superior*.

Este indicador deve ser avaliado de 1 a 5, de acordo aos seguintes critérios:

- 1- Quando a proposta orçamentária é incoerente com as políticas de extensão constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e não possibilita a execução das propostas de extensão da IES.

- 2- Quando a proposta orçamentária é pouco coerente com as políticas de extensão constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e pouco possibilita a execução das propostas de extensão da IES.
- 3- Quando a proposta orçamentária é razoavelmente coerente com as políticas de extensão constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução parcial das propostas de extensão da IES; quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é acessível ao conhecimento da comunidade interna; algumas das propostas de extensão da IES estão em processo de implantação.
- 4- Quando a proposta orçamentária é coerente com as políticas de extensão constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução da maioria das propostas de extensão da IES; essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna; a maioria das propostas de extensão da IES está implantada.
- 5- Quando a proposta orçamentária é totalmente coerente com as políticas de extensão constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.) e possibilita a execução de todas as propostas de extensão da IES); essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna e externa; há indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro; todas as propostas de extensão da IES estão implantadas; quando é verificada a compatibilidade entre as demandas para a realização das atividades de extensão e as verbas disponíveis para tal fim, dentro de uma ótica racionalizada e otimizada de utilização de recursos.

4. Considerações finais

O desenvolvimento tecnológico e científico de um país ou região está atrelado à capacidade das instituições de ensino superior em atuar com processos de gestão atrelados aos programas de qualidade de ensino. No caso das instituições públicas, essa exigência ainda é maior, visto que o Governo desenvolve, e determina o cumprimento, das políticas de qualidade de ensino e suas diretrizes de avaliação de desempenho.

Desta forma, o PEP UNEMAT inseriu em seus objetivos, a estruturação dos instrumentos gerenciais de planejamento e de controle que monitorem o desempenho da qualidade de sua Educação Superior por meio dos indicadores de qualidade determinados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, conforme a Lei Federal nº 10.861/2004.

A dinâmica dos trabalhos e da capacitação, inserida e alinhada aos objetivos estratégicos da UNEMAT, contribuiu para a sensibilização e conscientização de todos os envolvidos no processo em garantir a adequação e o cumprimento das metas validadas e seus indicadores de desempenho.

Referências

ARAÚJO, P. F. C. et al. Padrões de qualidade e roteiro para análise e avaliação dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação em ciências agrárias. Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ag_pad.pdf>. Acesso dez. de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014.

_____. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso dez. de 2015.

CHIAVENATO, I. Administração nos Novos Tempos: Os Novos Horizontes da Administração, São Paulo, Makron Books, 1999.

COSTA, J. V. Avaliação, acreditação e regulação. [S. l.], 2005. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/aval_acred_reg.html>.

EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010.

GALVÃO, Henrique M.; CORRÊA, Hamilton L.; ALVES, José Luiz. Modelo de Avaliação De Desempenho Global para Instituição de Ensino Superior. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 425-441 set./dez. 2011.

GOMES, A. M. Exame Nacional de cursos e Política Estatal do Ensino Superior. Cadernos de Pesquisa, 2003.

INEP. Censo do Ensino Superior (1995-2011).

_____. Sinopses estatísticas - Censo da Educação Superior e Microdados da Educação Superior – 1996 a 2013.

LANGRAFE, T. F.; FISCHMANN, A. A. et al. Administração de Instituições de Ensino Superior: Avaliação e Indicadores em Instituições de Ensino Superior. 1 ed. Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 123-140.

MARCHELLI, P. S. O Sistema de Avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. Estudos em Avaliação Educacional, 2007.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. Educational Administration Quarterly, 2003.

MEC. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, 2015.

RAMSDEN, P. A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 1991.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um Sistema De Indicadores Para As Universidades Brasileiras. in: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9405.pdf>. Acessado em 15 de fevereiro de 2016.

TORRES, Raquel Trinchão de Jesus Barouh. As equipes aprendem? Como? Evidências no nível meso. 2014. vi, 77 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

UFG. Relatório de Gestão 2014. Disponível em: https://proad.ufg.br/up/95/o/Relatorio_Gestao_2014_-_TCU.pdf. Acesso dez. de 2015.

UFMT. Resolução CONSEPE n.142, 2013. Dispõe sobre normas para a qualificação *stricto sensu* dos docentes da UFMT. Disponível em: <http://www.ufmt.br/sgp/arquivos/33ee5cf0137747ad7386d72b1cfb254a.pdf>. Acesso dez. de 2015.

_____. Anuário Estatístico 2014 Ano base 2013. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/31ef55a17833b932e1f1dec07c4da63b.pdf>. Acesso dez. de 2015.

MEC-FNDE
Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012
Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

ANEXO I

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO UTILIZADO



MEC
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR

DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR
COORDENAÇÃO DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ENFERMAGEM – CEE/ENF

ROTEIRO PARA AUTORIZAÇÃO
DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ENFERMAGEM
CEE/ENF/SESu/MEC

PORTARIA SESu/MEC Nº1.518 de 14/6/2000

VERIFICAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

PARA FINS DE AUTORIZAÇÃO

COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO:

PROF/^a

PROF/^a

T.A.E (Estado de São Paulo).....

Comissão de Verificação designada pela Portaria SESu/MEC n°.....,
publicada no D.O.U. dede.....de.....

Verificação realizada no período dea.....de.....de.....

(As visitas devem ser realizadas num período mínimo de 03 dias consecutivos).

Local da verificação:

A. DADOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

(Neste item devem ser registradas informações gerais da IES)

I. Processo n°:

Assunto (evidenciar claramente a solicitação que está sendo verificada pela comissão): **Autorização do Curso de Graduação em Enfermagem - Bacharelado**

II.Mantenedora:

Endereço:

Bairro:

Município:

CEP:

Estado:

Telefone: (0XX)

Fax: (0XX)

CNPJ:

E-mail:

Home Page:

Nome do Dirigente:

III.Mantida:

Endereço:

Bairro:

Município:

CEP:

Estado:

Telefone: (0XX)

Fax: (0XX)

CNPJ:

E-mail:

Home Page:

Nome do Dirigente:

IV. Região Geo-Educacional onde se localiza o município-sede do Curso

proposto:

V. Elenco dos cursos em funcionamento (autorizado e/ou reconhecido) por número de vagas e de alunos matriculados:

(Registrar, no quadro abaixo, os cursos já em funcionamento na IES, número dos decretos de autorização e/ou funcionamento, número de vagas e de alunos matriculados por curso)

CURSOS	AUTORIZ. (nº do doc)	RECONHEC. (nº do doc.)	Nº DE VAGAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS

VI. Conceitos das 03 últimas avaliações dos cursos da IES:

CURSOS	Conceitos no Exame Nacional de Cursos	Conceitos nas Avaliações das Condições de Oferta

B. DO CURSO PROPOSTO

- Nome do curso proposto (bacharelado):
- Total de vagas anuais (nº de vagas anuais não pode ultrapassar 100 vagas por Instituição de Ensino Superior em um mesmo município):
- Número de turmas/campus no município sede:
- Número de alunos por turma (nº de alunos por turma não pode ultrapassar 50 alunos):
- Turno de funcionamento (não poderão ser aprovados cursos de graduação em enfermagem majoritariamente ou totalmente desenvolvidos em período noturno em relação à carga horária total do curso):
- Regime de matrícula (seriado anual ou seriado semestral ou sistema de créditos ou modular):
- Duração mínima e máxima para integralização curricular do curso (mínima igual a 4 anos ou 8 semestres):
- Carga Horária Total do Curso de Graduação em Enfermagem:

B.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA E ESTRUTURA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

B. 1.1. CONCEPÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS:

(Considerando a fundamentação conceitual, filosófica, epistemológica do curso, preencher o quadro a seguir, atribuindo conceitos **A, B, C ou D**, a cada um dos itens, após análise da concepção, finalidade e objetivos propostos, identificando sua consistência interna e o grau de correspondência e pertinência com: o perfil epidemiológico, demográfico e sanitário do Município/Região, às demandas e inovações tecnológicas e científicas da área da saúde e da enfermagem, bem como ao perfil, habilidades e competências do profissional a ser formado)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS A B C D
CONCEPÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS: ➤ Consistência interna..... ➤ Correspondência e pertinência com: • o perfil epidemiológico, demográfico e sanitário da região..... • as demandas e inovações científicas e tecnológicas da saúde e da enfermagem..... • o perfil, habilidades e competências do profissional a ser formado.....

Critérios para avaliação:

Conceito A: 04 conceitos A

Conceito B: 04 conceitos A e B

Conceito C: 04 conceitos A, B e C

Conceito D: menos de 04 conceitos A, B e C

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído à CONCEPÇÃO, FINALIDADE e OBJETIVOS do curso)

B. 2. PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

(Preencher o quadro abaixo, após analisar o perfil, habilidades e competências

do profissional a ser formado, relacionando-os com a Lei do Exercício Profissional e com os princípios e diretrizes do SUS; as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem; o desenvolvimento social, científico e político da enfermagem; as demandas e inovações científicas e tecnológicas da saúde e da enfermagem no país)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS			
	A	B	C	D
PERFIL, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:				
➤ Consistência interna.....			
➤ Aderência com a Lei do Exercício Profissional.....			
➤ Concordância com as Diretrizes Curriculares da Enfermagem.....			
➤ Ajustado às habilidades e competências do profissional a ser formado.....			
➤ Correspondência e pertinência com:				
• o desenvolvimento científico, social e político da enfermagem.....			
• as demandas e inovações científicas e tecnológicas da saúde e da enfermagem.....			

Critérios para avaliação:

Conceito A: 06 conceitos A

Conceito B: 06 conceitos A e B

Conceito C: 06 conceitos A, B e C

Conceito D: menos de 06 conceitos A, B e C

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído ao PERFIL do profissional a ser formado)

B. 3 - CURRÍCULO PLENO (C.P.)

(Preencha o quadro abaixo, atribuindo conceitos **A, B, C ou D**, a cada um dos itens relacionados ao Currículo Pleno)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS			
	A	B	C	D
Consistência interna, contemplando disciplinas/conteúdos de formação acadêmica e profissional				
Conteúdos essenciais (teóricos e práticos)				
Aderência à concepção, objetivos e finalidades do curso				
Ajustado ao perfil, habilidades e competências do profissional a ser formado				
Concordância com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem				
Dimensionamento e pertinência da carga horária por semestre				
Dimensionamento e pertinência da carga horária por disciplina/conteúdos (equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos)				
Dimensionamento e pertinência da relação professor/aluno por disciplina/conteúdos (teoria: no máximo 1/50; prática: no máximo 1/10; estágio curricular: no máximo 1/15)				
Aderência das disciplinas curriculares com o projeto pedagógico				
Turno(s) de funcionamento do curso (majoritária ou totalmente em turno noturno inviabiliza a autorização do curso)				
Correspondência das ementas com o conteúdo, bibliografias e objetivos de cada disciplina/conteúdos				
Adequação e atualização da bibliografia básica de cada disciplina/conteúdo com suas respectivas ementas e conteúdos				
Campos de prática/estágio curricular: <ul style="list-style-type: none"> • contemplam serviço de atenção básica em saúde e assistência hospitalar..... • atendem às especificidades do ensino de enfermagem..... • possuem um quantitativo de enfermeiros necessário à qualidade do cuidado..... • possuem condições técnicas e operacionais para o desenvolvimento das atividades de ensino, assistência e 	

pesquisa.....
• apresentam proporcionalidade entre o número de cliente/paciente e o de alunos.....
Espaço no currículo para atividades complementares	
Sistemática de integração das atividades de ensino, prática investigativa e de extensão ao longo do curso	
Explicitação de estratégias pedagógicas que articulem o saber (conteúdos), o saber fazer (atitudes/habilidades), o saber conviver (competências) e o saber ser	
Estrutura e funcionamento do Estágio Curricular: duração em semestre/ano, carga horária, áreas contempladas, localização na seqüência curricular	
Inclusão de trabalho de conclusão de curso - TCC	
Sistemática de acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem	

Critérios para avaliação:

Conceito A: 23 conceitos A

Conceito B: 23 conceitos A e B

Conceito C: 23 conceitos A, B e C

Conceito D: menos de 23 conceitos A, B e C

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído ao CURRÍCULO PLENO do curso)

C. CORPO DOCENTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

C. 1 - TITULAÇÃO

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	PESOS
Doutorado ou L.D		04
Mestrado		03
Especialista		02
Graduação		01
TOTAL		10

IQCD=

$(n^{\circ} \text{ doutores ou LD} \times 4) + (n^{\circ} \text{ mestres} \times 3) + (n^{\circ} \text{ especialistas} \times 2) + (n^{\circ} \text{ graduados} \times 1)$

Nº Total de Docentes

CrITÉRIOS de avaliação:

A= IQCD > 4,0

B= IQCD de 2,6 a 4,0

C= IQCD de 2,0 a 2,6

D= IQCD < 2,0

CONCEITO:**JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:**

(Justifique o conceito atribuído ao CORPO DOCENTE do curso)

C. 2 - REGIME DE TRABALHO (R. T.)

REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES	QUANTIDADE	PESOS
Tempo Integral (40hs)		04
30-39 h		03
20-29 h		02
10-19 h		01
< 10 h		-
TOTAL		10

IART=

$(n^{\circ} \text{ docentes em tempo integral} \times 4) + (n^{\circ} \text{ docentes de 30-39 h} \times 3) + (n^{\circ} \text{ docentes de$

20-29 h x 2) + (nº docentes de 10-19 h x 1)

Nº Total de Docentes

Critérios de avaliação

A= IART igual/superior a 3

B= IART entre 2,5 e 2,9

C= IART entre 1,5 e 2,4

D= IART < 1,5

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído ao REGIME DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE do curso)

**C. 3 – QUALIFICAÇÃO/FORMAÇÃO E TITULAÇÃO E
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL POR
DISCIPLINA/CONTEÚDO A SER MINISTRADO**

(Observar, através do currículo de cada docente, se a qualificação, experiência profissional e produção científica dos últimos cinco anos são compatíveis com as disciplinas/conteúdos que irão lecionar. Um mesmo professor não deve assumir mais de três disciplinas)

Critérios de avaliação:

A- 100% das disciplinas/conteúdos do currículo contam com docentes cuja qualificação, experiência profissional e produção científica são potencialmente compatíveis com as mesmas.

B- 75% a 99% das disciplinas/conteúdos do currículo contam com docentes cuja qualificação, experiência profissional e produção científica são potencialmente compatíveis com as mesmas.

C- 50% a 74% das disciplinas/conteúdos do currículo contam com docentes cuja qualificação, experiência profissional e produção científica são potencialmente compatíveis com as mesmas.

D- menos de 50% das disciplinas/conteúdos do currículo contam com docentes cuja qualificação, experiência profissional e produção científica são potencialmente compatíveis com as mesmas.

Conceito Atribuído: A – B – C - D

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

C. 4 - PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO CORPO DOCENTE

(verificar se o plano de carreira e remuneração do corpo docente, proposto para o curso, está claramente definido e aprovado pelas instâncias superiores da IES, incluindo:

- a) diretrizes institucionais de apoio e incentivo à qualificação acadêmica, à participação em eventos, ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, projetos e programas investigação científica da área;
- b) remuneração com base na qualificação, experiência profissional e regime de trabalho;
- c) processo e mecanismos de ascensão na carreira;
- d) plano e metas de expansão de qualificação do corpo docente;
- e) processos e mecanismos de substituição e/ ou reposição de docentes)

Conceito Atribuído: A – B – C - D

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído ao PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO CORPO DOCENTE do curso de graduação em enfermagem)

D - ADMINISTRAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

D. 1 - QUALIFICAÇÃO/ADEQUAÇÃO DA (O) RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

(Analisar a formação (enfermeiro), titulação (mínima mestre), experiência docente, experiência profissional, regime de trabalho (40 h), produção científica e tempo disponível/dedicado à coordenação do curso (20 h). Verificar, também, o domínio da (o) mesma (o) frente ao projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem)

Conceito Atribuído: A – B – C - D

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído à QUALIFICAÇÃO/ADEQUAÇÃO DA(O) RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO/COORDENAÇÃO do curso de graduação em enfermagem)

E - INFRA-ESTRUTURA E SERVIÇOS DE APOIO AO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

E. 1 - BIBLIOTECA / ACERVO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

(Preencha o quadro abaixo, atribuindo conceitos **A, B, C ou D**, a cada um dos itens relacionados à Biblioteca/Acervo)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS			
	A	B	C	D
Acervo adequado ao projeto pedagógico do curso proposto				
Acervo atualizado face às necessidades do curso				
Livros-textos indicados na bibliografia básica na proporção de 1 para cada 15 alunos				
Existência de catálogos, anais, teses e dissertações, pertinentes e específicos da área				
Existência de periódicos indexados, nacionais e internacionais da área (assinatura permanente),				

considerando pelo menos: 6 específicos de enfermagem (nacionais)..... 1 específico de enfermagem (internacional)..... 1 específico da área de Saúde Coletiva.....
Serviço de pesquisa bibliográfica: • informatização do acervo..... • informatização do acesso à base de dados.....
Existência de videoteca, recursos de multimídia relacionados à área/curso	
Sistema informatizado: • local..... • conectado às redes nacionais de bibliotecas universitárias..... • conectado às redes internacionais de bibliotecas universitárias.....
Sistemática e fonte de recursos para expansão e atualização do acervo	

Critérios para avaliação:

Conceito A: **11** conceitos A

Conceito B: **11** conceitos A e B

Conceito C: **11** conceitos A, B e C

Conceito D: menos de **11** conceitos A, B e C

CONCEITO:**JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:**

(Justifique o conceito atribuído à BIBLIOTECA/ACERVO do curso)

**E. 2 - BIBLIOTECA / INSTALAÇÕES, SERVIÇOS E
FUNCIONAMENTO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

(Preencha o quadro abaixo, atribuindo conceitos **A, B, C ou D**, a cada um dos itens relacionados à Biblioteca/Instalações, Serviços e funcionamento)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS			
	A	B	C	D
Sistema de acesso à rede disponível e compatível com o				

número de usuários	
Sistema de empréstimo e reserva informatizados	
Corpo técnico específico qualificado e em quantidade adequada	
Espaço físico, mobiliário e equipamentos para leitura e trabalho individual e em grupo compatíveis com o número de usuários	
Plano de expansão das instalações, equipamentos, serviços e corpo técnico	
Serviço de reprodução de textos	
Horários de funcionamento atende às necessidades do curso	

Critérios para avaliação:

Conceito A: 07 conceitos A

Conceito B: 07 conceitos A e B

Conceito C: 07 conceitos A, B e C

Conceito D: menos de 07 conceitos A, B e C

CONCEITO:**JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:**

(Justifique o conceito atribuído à BIBLIOTECA/INSTALAÇÕES, SERVIÇOS E FUNCIONAMENTO do curso)

E. 3 - ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

(Preencha o quadro abaixo, atribuindo conceitos **A, B, C ou D**, a cada um dos itens relacionados à Estrutura física, administrativa e didática para o funcionamento do curso)

ITENS AVALIADOS	CONCEITOS			
	A	B	C	D
Atendimento à Portaria Ministerial nº 1.679 de 2/11/99 – infra-estrutura necessária aos portadores de necessidades especiais				

Salas de aulas: <ul style="list-style-type: none"> • capacidade para atender ao nº de alunos, turmas e natureza do curso..... • ventilação e luminosidade..... • mobiliário.....
Salas destinadas a professores, direção, coordenação e serviços administrativos do curso	
Laboratórios da área básica e específicos de enfermagem, que estejam de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): <ul style="list-style-type: none"> • equipamentos de biossegurança..... • área física..... • equipamentos atualizados e em quantidade necessária ao nº de alunos e de turmas..... • mobiliário..... • pessoal técnico específico em quantidade e qualificação.....
Laboratórios de informática com capacidade para o número de alunos e turmas, que estejam de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)	
Instalações e área física especiais (sanitários, cantinas, salas de reuniões e outros) destinadas ao corpo docente, discente e técnico- administrativo	
Plano de expansão de infra-estrutura física, administrativa e didática relativas ao curso proposto	

Critérios para avaliação:

Conceito A: 13 conceitos A

Conceito B: 13 conceitos A e B

Conceito C: 13 conceitos A, B e C

Conceito D: menos de 13 conceitos A, B e C

CONCEITO:**JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:**

(Justifique o conceito atribuído à ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA PARA O FUNCIONAMENTO do curso)

F - INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS DE SAÚDE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS (ENSINO CLÍNICO E ESTÁGIO CURRICULAR) DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

(Analisar os termos de convênios ou protocolos de intenção, dados e informações apresentadas sobre os Serviços de Saúde com os quais a IES pretende (se ainda não existe) firmar convênios/acordos. Avaliar sua adequação/pertinência/propriedade/correspondência e capacidade, considerando o currículo pleno proposto, o número de alunos, de turmas, regime escolar e natureza das atividades).

Na visita a esses serviços (da rede básica e da rede hospitalar) verificar:

- localização/aceso: se esses serviços de atenção básica em saúde e assistência hospitalar estão localizados no mesmo município do curso, se são de fácil acesso para os estudantes;
- corpo de enfermeiros: se esses serviços contam com enfermeiros nas diversas unidades/turnos/dias;
- características do funcionamento da enfermagem nesses serviços;
- adequação às atividades do curso)

Conceito Atribuído: A – B – C - D

CONCEITO:

JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:

(Justifique o conceito atribuído às INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS DE SAÚDE para o desenvolvimento de ensino clínico e estágio curricular)

G - RESULTADO FINAL DA AVALIAÇÃO

ASPECTOS CONSIDERADOS	CONCEITO	VALOR ATRIBUÍ	PESO	VALOR PONDE
-----------------------	----------	---------------	------	-------------

		DO		RADO
B – DO CURSO PROPOSTO	xxxxxxx	xxxxxxxxx	xxxx	xxxxxxx
B.1 – CONCEPÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS			3	
B. 2 – PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO			3	
B.3 – CURRÍCULO PLENO			3	
C – DO CORPO DOCENTE	xxxxxxx	xxxxxxxxx	xxxx	xxxxxxx
C. 1 - TITULAÇÃO			2	
C. 2 – REGIME DE TRABALHO			2	
C. 3 – QUALIFICAÇÃO (FORMAÇÃO E TITULAÇÃO) E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL POR DISCIPLINA A SER MINISTRADA			3	
C. 4 – PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO CORPO DOCENTE			2	
D – ADMINISTRAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO	xxxxxxx	xxxxxxxxx	xxxx	xxxxxxx
D. 1 – QUALIFICAÇÃO/ADEQUAÇÃO DO (A) RESPONSÁVEL PELO CURSO			3	
E – INFRA-ESTRUTURA E SERVIÇOS DE APOIO AO FUNCIONAMENTO DO CURSO	xxxxxxx	xxxxxxxxx	xxxx	xxxxxxx
E.1 – BIBLIOTECA/ACERVO			2	
E.2 – BIBLIOTECA/INSTALAÇÕES/SERVIÇOS E FUNCIONAMENTO			2	
E.3 – ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO			2	
F – INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS DE SAÚDE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS (ENSINO CLÍNICO E ESTÁGIO CURRICULAR)			3	
G - TOTAL			30	

Obs: A = 4 pontos; B = 3 pontos; C = 2 pontos; D = 0

Critérios de avaliação

A - Média Final maior que 4,0

B - Média Final de 3,0 a 4,0

C - Média Final de 1,5 a 2,9

D - Média Final até 1,4

CONCEITO GLOBAL:

EXIGÊNCIAS PARA AUTORIZAÇÃO:

- Conforme legislação em vigor (Artigos 61 a 67 da LDB/96), só serão autorizados **cursos de graduação em enfermagem – bacharelado**. Não será permitida a licenciatura como habilitação dos cursos de graduação, nem como

complementação das graduações (simultânea ou complementar às graduações). As licenciaturas são cursos de graduação plena, independente das graduações específicas – Artigo 62 da LDB.

- Será recomendada a autorização dos projetos pedagógicos de criação de cursos de graduação em enfermagem – bacharelado - cuja proposta curricular atenda à legislação vigente: Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação N° 3, publicada no DOU de 9 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.
- Serão recomendados somente cursos diurnos (integral, matutino e vespertino). Não será recomendada a autorização dos projetos de criação de cursos de graduação em enfermagem – bacharelado - cujas atividades curriculares (teoria, prática e estágio) sejam realizadas totalmente ou majoritariamente (de 51% a 100% da carga horária total do curso) nos turnos vespertino ou noturno.
- Será recomendada a autorização dos projetos de criação de cursos de graduação em enfermagem – bacharelado - com conceitos globais A e B. Projetos com conceito global C só serão recomendados após atendimento das propostas contidas no parecer da Comissão de Verificação.
- Os projetos de criação de cursos de graduação em enfermagem – bacharelado - com conceito global **D**, não serão recomendados pela Comissão de Verificação.
- Serão autorizados cursos de graduação em enfermagem que atenderem aos Padrões de Qualidade para Graduação em Enfermagem expressos neste roteiro de verificação e no Documento de Orientação para Elaboração de Relatório de Verificação: autorização e reconhecimento de cursos de graduação em enfermagem da Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem da SESu/MEC - Portaria SESu/MEC N° 1.518 de 14/6/2000.
- A Comissão de Verificação para autorização deve pautar-se pela Legislação e pelos Atos da SESu/MEC e do CNE, bem como pelo Documento de Orientação para Elaboração de Relatório de Verificação: autorização e reconhecimento de cursos de graduação em enfermagem da Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem da SESu/MEC e pelo Roteiro para Autorização de Cursos de Graduação em Enfermagem - Portaria SESu/MEC N° 1.518 de 14/6/2000.

PARECER CONCLUSIVO:

A Comissão de Verificação designada pela Portaria SESu/MEC n°.....publicada no DOU dede 2001 e prorrogada pela Portaria

SESu/MEC nº (quando for o caso), constituída pelos professores e (TAE em São Paulo), para avaliar as condições iniciais de oferta do Curso de Graduação em Enfermagem – Bacharelado, realizou visita nos dias e de 2001.

Esta Comissão é de parecer à autorização do Curso de Graduação em Enfermagem – Bacharelado, com vagas anuais, com turmas dealunos cada, turno, com regime de matrícula (seriado anual ou seriado semestral ou sistema de crédito), com carga horária total dehoras, com tempo de integralização no mínimo deanos ousemestres e no máximo deanos ousemestres, a ser ministrado pela, com sede no município de Estado, mantida pela

Conceito

A Comissão de Verificação poderá apresentar breve comentário sobre o Parecer e registrar requisitos complementares:

--

(Local, data e ano)

Comissão Verificadora para Autorização do Curso de Graduação em Enfermagem

Portaria SESu/MEC nº, publicada no DOU de.....

Prof^a(Presidente)
Universidade.....

Prof^a
Universidade.....

TAE.....
Representação do MEC em São Paulo

Planejando a Próxima Década

Conhecendo as 20 Metas do
Plano Nacional de Educação



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 8.745, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1993.

[Vide texto compilado](#)

[\(Vide ADIN 2380, de 2000\)](#)

[\(Vide Decreto nº 1.590, de 1995\)](#)

[\(Vide Decreto nº 3.048, de 1999\)](#)

[\(Vide Decreto nº 4.748, de 2003\)](#)

Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei.

Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:

I - assistência a situações de calamidade pública;

~~II - combate a surtos endêmicos;~~

~~II - assistência a emergências em saúde pública; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010\)](#);~~

II - assistência a emergências em saúde pública; [\(Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010\)](#)

~~III - realização de recenseamentos;~~

III - realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; [\(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#).

IV - admissão de professor substituto e professor visitante;

V - admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro;

~~VI - atividades especiais nas organizações das Forças Armadas para atender a área industrial ou a encargos temporários de obras e serviços de engenharia.~~

VI - atividades: [\(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#).

a) especiais nas organizações das Forças Armadas para atender à área industrial ou a encargos temporários de obras e serviços de engenharia; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#). ~~-(Vide Medida Provisória nº 341, de 2006)~~.

~~b) de identificação e demarcação desenvolvidas pela FUNAI; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#);~~

~~b) de identificação e demarcação territorial; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#);~~

b) de identificação e demarcação territorial; [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

~~c) de análise e registro de marcas e patentes pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial - INPI; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#); [\(Revogado pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)~~

d) finalísticas do Hospital das Forças Armadas; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#). ~~-(Vide Medida Provisória nº 341, de 2006)~~. ~~(Prorrogação de prazo)~~. [\(Prorrogação de prazo pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

e) de pesquisa e desenvolvimento de produtos destinados à segurança de sistemas de informações, sob responsabilidade do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento para a Segurança das Comunicações - CEPESC; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#).

f) de vigilância e inspeção, relacionadas à defesa agropecuária, no âmbito do Ministério da Agricultura e do

Abastecimento, para atendimento de situações emergenciais ligadas ao comércio internacional de produtos de origem animal ou vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal ou humana; [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#). -[\(Vide Medida Provisória nº 341, de 2006\)](#).

g) desenvolvidas no âmbito dos projetos do Sistema de Vigilância da Amazônia - SIVAM e do Sistema de Proteção da Amazônia - SIPAM. [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#).

h) técnicas especializadas, no âmbito de projetos de cooperação com prazo determinado, implementados mediante acordos internacionais, desde que haja, em seu desempenho, subordinação do contratado ao órgão ou entidade pública.[\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#) -[\(Vide Medida Provisória nº 341, de 2006\)](#).

~~i) técnicas especializadas necessárias à implantação de órgãos ou entidades ou de novas atribuições definidas para organizações existentes ou as decorrentes de aumento transitório no volume de trabalho, que não possam ser atendidas mediante a aplicação do [art. 74 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#); [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#). -[\(Vide Decreto nº 6.479, de 2008\)](#)~~

~~j) técnicas especializadas de tecnologia da informação, de comunicação e de revisão de processos de trabalho, não alcançadas pela alínea "i" e que não se caracterizem como atividades permanentes do órgão ou entidade; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#). -[\(Vide Decreto nº 6.479, de 2008\)](#)~~

~~l) didático-pedagógicas em escolas de governo; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#). -[\(Vide Decreto nº 6.479, de 2008\)](#)~~

~~m) de assistência à saúde junto a comunidades indígenas; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

i) técnicas especializadas necessárias à implantação de órgãos ou entidades ou de novas atribuições definidas para organizações existentes ou as decorrentes de aumento transitório no volume de trabalho que não possam ser atendidas mediante a aplicação do [art. 74 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#); [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

j) técnicas especializadas de tecnologia da informação, de comunicação e de revisão de processos de trabalho, não alcançadas pela alínea i e que não se caracterizem como atividades permanentes do órgão ou entidade; [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

l) didático-pedagógicas em escolas de governo; e [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

m) de assistência à saúde para comunidades indígenas; e [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

VII - admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir a falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para exercer atividade empresarial relativa à inovação. [\(Incluído pela Lei nº 10.973, de 2004\)](#)

~~VIII - admissão de pesquisador, nacional ou estrangeiro, para projeto de pesquisa com prazo determinado, em instituição destinada à pesquisa; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~VIII - admissão de pesquisador, nacional ou estrangeiro, para projeto de pesquisa com prazo determinado, em instituição destinada à pesquisa; e [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#).~~

VIII - admissão de pesquisador, de técnico com formação em área tecnológica de nível intermediário ou de tecnólogo, nacionais ou estrangeiros, para projeto de pesquisa com prazo determinado, em instituição destinada à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação; [\(Redação dada pela Lei nº 13.243, de 2016\)](#)

~~IX - combate a emergências ambientais, na hipótese de declaração, pelo Ministro de Estado do Meio Ambiente, da existência de emergência ambiental na região específica. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

IX - combate a emergências ambientais, na hipótese de declaração, pelo Ministro de Estado do Meio Ambiente, da existência de emergência ambiental na região específica. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

~~X - admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

X - admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

~~XI - admissão de professor para suprir demandas excepcionais decorrentes de programas e projetos de aperfeiçoamento de médicos na área de atenção básica em saúde em regiões prioritárias para o Sistema Único~~

~~de Saúde - SUS, mediante integração ensino-serviço, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Saúde e da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 621, de 2013\).](#)~~

XI - admissão de professor para suprir demandas excepcionais decorrentes de programas e projetos de aperfeiçoamento de médicos na área de Atenção Básica em saúde em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde (SUS), mediante integração ensino-serviço, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Saúde e da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.871, de 2013\)](#)

~~§ 1º A contratação de professor substituto a que se refere o inciso IV far-se-á exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira, decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória. [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\).](#)~~

~~§ 1º A contratação de professor substituto de que trata o inciso IV do caput poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de: [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

~~I - vacância do cargo; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

~~II - afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou [\(Incluído pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

~~III - nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de **campus**. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

§ 1º A contratação de professor substituto de que trata o inciso IV do caput poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de: [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

I - vacância do cargo; [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

II - afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

III - nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, viceritor, pró-reitor e diretor de **campus**. [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

~~§ 2º As contratações para substituir professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição. [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\).](#)~~

~~§ 2º O número total de professores de que trata o inciso IV do caput não poderá ultrapassar vinte por cento do total de docentes efetivos em exercício na instituição federal de ensino. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

§ 2º O número total de professores de que trata o inciso IV do caput não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na instituição federal de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

§ 3º As contratações a que se refere a alínea *h* do inciso VI serão feitas exclusivamente por projeto, vedado o aproveitamento dos contratados em qualquer área da administração pública. [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 14.5.2003\)](#)

~~§ 4º Ato do Poder Executivo disporá, para efeitos desta Lei, sobre a declaração de emergências em saúde pública. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 483, de 2010\).](#)~~

§ 4º Ato do Poder Executivo disporá, para efeitos desta Lei, sobre a declaração de emergências em saúde pública. [\(Incluído pela Lei nº 12.314, de 2010\)](#)

§ 5º A contratação de professor visitante e de professor visitante estrangeiro, de que tratam os incisos IV e V do caput, tem por objetivo: [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

I - apoiar a execução dos programas de pós-graduação stricto sensu; [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

II - contribuir para o aprimoramento de programas de ensino, pesquisa e extensão; [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

III - contribuir para a execução de programas de capacitação docente; ou [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

IV - viabilizar o intercâmbio científico e tecnológico. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 6º A contratação de professor visitante e o professor visitante estrangeiro, de que tratam os incisos IV e V do caput, deverão: [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

I - atender a requisitos de titulação e competência profissional; ou [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

II - ter reconhecido renome em sua área profissional, atestado por deliberação do Conselho Superior da instituição contratante. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 7º São requisitos mínimos de titulação e competência profissional para a contratação de professor visitante ou de professor visitante estrangeiro, de que tratam os incisos IV e V do caput: [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

I - ser portador do título de doutor, no mínimo, há 2 (dois) anos; [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

II - ser docente ou pesquisador de reconhecida competência em sua área; e [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

III - ter produção científica relevante, preferencialmente nos últimos 5 (cinco) anos. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 8º Excepcionalmente, no âmbito das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, poderão ser contratados professor visitante ou professor visitante estrangeiro, sem o título de doutor, desde que possuam comprovada competência em ensino, pesquisa e extensão tecnológicos ou reconhecimento da qualificação profissional pelo mercado de trabalho, na forma prevista pelo Conselho Superior da instituição contratante. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 9º A contratação de professores substitutos, professores visitantes e professores visitantes estrangeiros poderá ser autorizada pelo dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros para fazer frente às despesas decorrentes da contratação e ao quantitativo máximo de contratos estabelecido para a IFE. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 10. A contratação dos professores substitutos fica limitada ao regime de trabalho de 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas. [\(Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

Art. 3º O recrutamento do pessoal a ser contratado, nos termos desta Lei, será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial da União, prescindindo de concurso público.

~~§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública prescindirá de processo seletivo.~~

~~§ 2º A contratação de pessoal, nos casos dos incisos V e VI do art. 2º, poderá ser efetivada à vista de notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante análise do curriculum vitae.~~

~~§ 2º A contratação de pessoal, nos casos do professor visitante referido no inciso IV e dos incisos V e VI, alíneas "a", "c", "d", "e" e "g", do art. 2º, poderá ser efetivada à vista de notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante análise do curriculum vitae. [\(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#).~~

~~§ 3º As contratações de pessoal no caso do inciso VI, alínea h, do art. 2º serão feitas mediante processo seletivo simplificado, observados os critérios e condições estabelecidos pelo Poder Executivo. [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#) [\(Regulamento\)](#)~~

~~§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública ou de emergência ambiental prescindirá de processo seletivo. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~§ 2º A contratação de pessoal, nos casos do professor visitante referido no inciso IV, e nos casos dos incisos V, VI, alíneas "a", "d", "e", "g", "i" e "m", e VIII do art. 2º, poderá ser efetivada a vista de notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante análise do curriculum vitae. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~§ 3º As contratações de pessoal no caso do inciso VI, alíneas "h" e "i", do art. 2º serão feitas mediante processo seletivo simplificado, observados os critérios e condições estabelecidos pelo Poder Executivo. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública ou de emergência ambiental prescindirá de processo seletivo. [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#).~~

~~§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública, de emergência ambiental e de emergências em saúde pública prescindirá de processo seletivo. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010\)](#).~~

§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública, de emergência

ambiental e de emergências em saúde pública prescindirá de processo seletivo. ([Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010](#))

§ 2º A contratação de pessoal, nos casos do professor visitante referido nos incisos IV e V e nos casos das alíneas *a*, *d*, *e*, *g*, *l* e *m* do inciso VI e do inciso VIII do caput do art. 2º desta Lei, poderá ser efetivada em vista de notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante análise do curriculum vitae. ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#))

§ 3º As contratações de pessoal no caso das alíneas *h* e *i* do inciso VI do art. 2º desta Lei serão feitas mediante processo seletivo simplificado, observados os critérios e condições estabelecidos pelo Poder Executivo. ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#)) ([Regulamento](#))

~~Art. 4º As contratações serão feitas por tempo determinado e improrrogável, observados os seguintes prazos máximos: § 3º~~

~~I seis meses, no caso dos incisos I e II do art. 2º;~~

~~II doze meses, no caso do inciso III do art. 2º;~~

~~II até vinte e quatro meses, nos casos dos incisos III e VI, alíneas "b" e "e", do art. 2º; ([Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~III doze meses, no caso do inciso IV do art. 2º;~~

~~III doze meses, nos casos dos incisos IV e VI, alíneas "c", "d" e "f", do art. 2º; ([Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~IV até quatro anos, nos casos dos incisos V e VI do art. 2º. § 3º~~

~~Parágrafo único. Nos casos dos incisos V e VI, os contratos poderão ser prorrogados desde que o prazo total não ultrapasse quatro anos.~~

~~§ 1º Nos casos dos incisos III e VI, alínea "b", do art. 2º, os contratos poderão ser prorrogados desde que o prazo total não exceda vinte e quatro meses. ([Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~§ 2º Nos casos dos incisos V e VI, alínea "a", do art. 2º, os contratos poderão ser prorrogados desde que o prazo total não ultrapasse quatro anos. ([Renumerado do Parágrafo Único com nova redação pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~§ 3º Nos casos dos incisos IV e VI, alíneas "e" e "f", do art. 2º, os contratos poderão ser prorrogados pelo prazo de até doze meses. ([Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~§ 4º Os contratos de que trata o inciso IV do art. 2º, celebrados a partir de 30 de novembro de 1997 e vigentes em 30 de junho de 1998, poderão ter o seu prazo de vigência estendido por até doze meses. ([Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~§ 5º No caso do inciso VI, alínea "g", do art. 2º, os contratos poderão ser prorrogados desde que o prazo total não ultrapasse oito anos. ([Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999](#));~~

~~§ 6º No caso do inciso VI, alínea "d", do art. 2º, os contratos poderão ser prorrogados desde que o prazo total não ultrapasse vinte e quatro meses, salvo os contratos vigentes, cuja validade se esgote no máximo até dezembro de 1999, para os quais o prazo total poderá ser de até trinta e seis meses. ([Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999](#)); ([Vide Medida Provisória nº 2.216-37, de 2001](#))~~

~~§ 7º Os contratos dos professores substitutos prorrogados com base no inciso III deste artigo poderão ser novamente prorrogados, pelo prazo de até doze meses, desde que o prazo final do contrato não ultrapasse 31 de dezembro de 2002, e tenha sido aberto processo seletivo simplificado, com ampla divulgação, sem a inscrição ou aprovação de candidatos. ([Incluído pela MPV nº 2.229-43, de 6.9.2001](#));~~

~~§ 8º ([Vide Medida Provisória nº 86, de 18.12.2002](#))~~

Art. 4º As contratações serão feitas por tempo determinado, observados os seguintes prazos máximos: ([Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003](#)) ([Prorrogação de prazo pela Lei nº 11.784, de 2008](#))

~~I seis meses, nos casos dos incisos I e II do art. 2º; ([Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003](#))~~

~~II um ano, nos casos dos incisos III, IV e VI, alíneas *d* e *f*, do art. 2º; ([Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003](#));~~

~~I seis meses, nos casos dos incisos I, II e IX do art. 2º; ([Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008](#));~~

~~II um ano, nos casos dos incisos II, IV e VI, alíneas "d", "f" e "m", do art. 2º; ([Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008](#));~~

I - 6 (seis) meses, nos casos dos incisos I, II e IX do caput do art. 2º desta Lei; ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#))

~~II 1 (um) ano, nos casos dos incisos II e IV e das alíneas *d*, *f* e *m* do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei; ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#))~~

~~III dois anos, nos casos do inciso VI, alíneas *b* e *e*, do art. 2º; ([Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003](#));~~

~~II — um ano, no caso dos incisos III e IV e das alíneas “d” e “f” do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei; (Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010).~~

~~III — dois anos, nos casos do inciso VI, alíneas “b”, “c” e “m”, do art. 2º; (Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010).~~

~~II — 1 (um) ano, no caso dos incisos III e IV e das alíneas d e f do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010)~~

~~II — um ano, no caso dos incisos III, IV, das alíneas “d” e “f” do inciso VI e do inciso X do caput do art. 2º; (Redação dada pela Medida Provisória nº 525, de 2011)~~

II - 1 (um) ano, nos casos dos incisos III e IV, das alíneas d e f do inciso VI e do inciso X do caput do art. 2º; [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)

III - 2 (dois) anos, nos casos das alíneas b, e e m do inciso VI do art. 2º; [\(Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010\)](#)

~~IV — três anos, nos casos do inciso VI, alínea h, do art. 2º; (Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003)~~

~~IV — 3 (três) anos, nos casos dos incisos VI, alínea 'h', e VII do art. 2º; (Redação dada pela Lei nº 10.973, de 2004)~~

~~V — quatro anos, nos casos dos incisos V e VI, alíneas a e g, do art. 2º. (Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003)~~

~~IV — três anos, nos casos dos incisos VI, alíneas “h” e “l”, VII e VIII do art. 2º; (Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008).~~

~~V — quatro anos, nos casos dos incisos V e VI, alíneas “a”, “g”, “i” e “j”, do art. 2º. (Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008).~~

~~IV — 3 (três) anos, nos casos das alíneas h e l do inciso VI e dos incisos VII e VIII do caput do art. 2º desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008)~~

~~IV — três anos, nos casos das alíneas “h” e “l” do inciso VI e dos incisos VII, VIII e XI do caput do art. 2º desta Lei; (Redação dada pela Medida Provisória nº 621, de 2013).~~

IV - 3 (três) anos, nos casos das alíneas “h” e “l” do inciso VI e dos incisos VII, VIII e XI do caput do art. 2º desta Lei; [\(Redação dada pela Lei nº 12.871, de 2013\)](#)

V - 4 (quatro) anos, nos casos do inciso V e das alíneas a, g, i e j do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Parágrafo único. É admitida a prorrogação dos contratos: [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#) [\(Vide Lei nº 11.204, de 2005\)](#)

~~I — nos casos dos incisos III, IV e VI, alíneas b, d e f, do art. 2º, desde que o prazo total não exceda dois anos; (Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003)~~

~~I — nos casos dos incisos III, IV e VI, alíneas “b”, “d”, “f” e “m”, do art. 2º, desde que o prazo total não exceda dois anos; (Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008).~~

~~I — nos casos dos incisos III e IV e das alíneas b, d, f e m do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a 2 (dois) anos; (Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008)~~

~~I — nos casos dos incisos III e IV e das alíneas “b”, “d” e “f” do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a dois anos; (Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010).~~

~~I — nos casos dos incisos III e IV e das alíneas b, d e f do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a 2 (dois) anos; (Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010)~~

~~I — nos casos dos incisos III, IV, VI, alíneas “b”, “d” e “f”, e X do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda a dois anos; (Redação dada pela Medida Provisória nº 525, de 2011)~~

~~I — nos casos dos incisos III e IV, das alíneas b, d e f do inciso VI e do inciso X do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda a 2 (dois) anos; — (Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011)~~

~~I — no caso do inciso IV, das alíneas “b”, “d” e “f” do inciso VI e do inciso X do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda a dois anos; (Redação dada pela medida Provisória nº 632, de 2013)~~

I - no caso do inciso IV, das alíneas b, d e f do inciso VI e do inciso X do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda a 2 (dois) anos; [\(Redação dada pela Lei nº 12.998, de 2014\)](#)

~~II — no caso do inciso VI, alínea e, do art. 2º, desde que o prazo total não exceda três anos; (Incluído pela~~

[Lei nº 10.667, de 2003](#)

~~II - no caso dos incisos III e VI, alínea "e", do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda três anos; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 632, de 2013\)](#)~~

II - no caso do inciso III e da alínea e do inciso VI do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda a 3 (três) anos; [\(Redação dada pela Lei nº 12.998, de 2014\)](#)

~~III - nos casos dos incisos V e VI, alíneas a e h, do art. 2º, desde que o prazo total não exceda quatro anos; [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)~~

~~IV - no caso do inciso VI, alínea g, do art. 2º, desde que o prazo total não exceda cinco anos. [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)~~

~~III - nos casos dos incisos V, VI, alíneas "a", "h" e "i", e VIII do art. 2º, desde que o prazo total não exceda quatro anos; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~IV - no caso do inciso VI, alíneas "g", "i" e "j", do art. 2º, desde que o prazo total não exceda cinco anos; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008\)](#).~~

~~III - nos casos do inciso V, das alíneas a, h e l do inciso VI e do inciso VIII do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a 4 (quatro) anos; [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)~~

~~III - nos casos do inciso V, das alíneas "a", "h", "i" e "m" do inciso VI e do inciso VIII do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a quatro anos; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010\)](#)~~

III - nos casos do inciso V, das alíneas a, h, l e m do inciso VI e do inciso VIII do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a 4 (quatro) anos; [\(Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010\)](#)

IV - no caso das alíneas g, i e j do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei, desde que o prazo total não exceda a 5 (cinco) anos; [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

~~V - no caso do inciso VII do art. 2º, desde que o prazo total não exceda 6 (seis) anos. [\(Incluído pela Lei nº 10.973, de 2004\)](#)~~

~~V - no caso dos incisos VII e XI do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda seis anos; e [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 621, de 2013\)](#).~~

V - no caso dos incisos VII e XI do caput do art. 2º, desde que o prazo total não exceda 6 (seis) anos; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.871, de 2013\)](#)

~~VI - no caso do inciso I do caput do art. 2º desta Lei, pelo prazo necessário à superação da situação de calamidade pública, desde que não exceda 2 (dois) anos. [\(Incluído pela Lei nº 11.204, de 2005\)](#)~~

~~VI - nos casos dos incisos I e II do caput do art. 2º desta Lei, pelo prazo necessário à superação da situação de calamidade pública ou das situações de emergências em saúde pública, desde que não exceda a dois anos. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010\)](#).~~

VI - nos casos dos incisos I e II do caput do art. 2º desta Lei, pelo prazo necessário à superação da situação de calamidade pública ou das situações de emergências em saúde pública, desde que não exceda a 2 (dois) anos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010\)](#)

~~Art. 5º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Ministro de Estado ou do Secretário da Presidência da República sob cuja supervisão se encontrar o órgão ou entidade contratante.~~

~~Parágrafo único. Os órgãos ou entidades contratantes encaminharão à Secretaria da Administração Federal, para controle da aplicação do disposto nesta Lei, cópia dos contratos efetivados. [\(Revogado pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#)~~

Art. 5º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministro de Estado sob cuja supervisão se encontrar o órgão ou entidade contratante, conforme estabelecido em regulamento. [\(Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999\)](#)

Art. 5º-A Os órgãos e entidades contratantes encaminharão à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, para controle do disposto nesta Lei, síntese dos contratos efetivados. [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)

Art. 6º É proibida a contratação, nos termos desta Lei, de servidores da Administração direta ou indireta da

União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas.

~~Parágrafo único. Sem prejuízo da nulidade do contrato, a infração do disposto neste artigo importará na responsabilidade administrativa da autoridade contratante e do contratado, inclusive solidariedade quanto à devolução dos valores pagos ao contratado.~~

~~§ 1º Excetua-se do disposto no **caput** deste artigo a contratação de professor substituto nas instituições federais de ensino, desde que o contratado não ocupe cargo efetivo, integrante das carreiras de magistério de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, e condicionada à formal comprovação da compatibilidade de horários. [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\).](#)~~

§ 1º Excetua-se do disposto no **caput** deste artigo, condicionada à formal comprovação da compatibilidade de horários, a contratação de: [\(Redação dada pela Lei nº 11.123, de 2005\)](#)

I - professor substituto nas instituições federais de ensino, desde que o contratado não ocupe cargo efetivo integrante das carreiras de magistério de que trata a [Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987](#); [\(Incluído pela Lei nº 11.123, de 2005\)](#)

II - profissionais de saúde em unidades hospitalares, quando administradas pelo Governo Federal e para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública, desde que o contratado não ocupe cargo efetivo ou emprego permanente em órgão ou entidade da administração pública federal direta e indireta. [\(Incluído pela Lei nº 11.123, de 2005\)](#)

§ 2º Sem prejuízo da nulidade do contrato, a infração do disposto neste artigo importará responsabilidade administrativa da autoridade contratante e do contratado, inclusive, se for o caso, solidariedade quanto à devolução dos valores pagos ao contratado. [\(Renumerado do Parágrafo Único com nova redação pela Lei nº 9.849, de 1999\).](#)

Art. 7º A remuneração do pessoal contratado nos termos desta Lei será fixada:

~~I - nos casos do inciso IV do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante;~~

~~I - nos casos dos incisos IV e X do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 525, de 2011\)](#)~~

~~I - nos casos dos incisos IV e X do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de Carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante; [\(Incluído pela Lei nº 12.425, de 2011\)](#)~~

~~I - nos casos dos incisos IV, X e XI do **caput** do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de Carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante; [\(Redação dada pela medida Provisória nº 632, de 2013\)](#)~~

I - nos casos dos incisos IV, X e XI do **caput** do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de Carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante; [\(Redação dada pela Lei nº 12.998, de 2014\)](#)

~~II - nos casos dos incisos I a III, V e VI do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenhem função semelhante, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho.~~

~~II - nos casos dos incisos I a III, V, VI e VIII do **caput** do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenhem função semelhante, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho; e [\(Redação dada pela medida Provisória nº 632, de 2013\)](#)~~

II - nos casos dos incisos I a III, V, VI e VIII do **caput** do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração constante dos planos de retribuição ou dos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenhem função semelhante, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.998, de 2014\)](#)

III - no caso do inciso III do art. 2º, quando se tratar de coleta de dados, o valor da remuneração poderá ser formado por unidade produzida, desde que obedecido ao disposto no inciso II deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999\).](#)

~~Parágrafo único. Para os efeitos deste artigo, não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como paradigma.~~

§ 1º Para os efeitos deste artigo, não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como paradigma. ([Renumerado pela Lei nº 10.667, de 2003](#))

~~§ 2º Caberá ao Poder Executivo fixar as tabelas de remuneração para as hipóteses de contratações previstas na alínea h do inciso VI do art. 2º. ([Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003](#))~~

~~§ 2º Caberá ao Poder Executivo fixar as tabelas de remuneração para as hipóteses de contratações previstas no inciso VI, alíneas "h", "i", "j" e "l", do art. 2º. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008](#)).~~

~~§ 2º Caberá ao Poder Executivo fixar as tabelas de remuneração para as hipóteses de contratações previstas nas alíneas h, i, j e l do inciso VI do caput do art. 2º desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#)).~~

~~§ 2º Caberá ao Poder Executivo fixar as tabelas de remuneração para as hipóteses de contratações previstas nas alíneas "h", "i", "j", "l" e "m" do inciso VI do caput do art. 2º. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 483, de 2010](#)).~~

§ 2º Caberá ao Poder Executivo fixar as tabelas de remuneração para as hipóteses de contratações previstas nas alíneas h, i, j, l e m do inciso VI do caput do art. 2º. ([Redação dada pela Lei nº 12.314, de 2010](#))

Art. 8º Ao pessoal contratado nos termos desta Lei aplica-se o disposto na [Lei nº 8.647, de 13 de abril de 1993](#).

Art. 9º O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:

I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;

II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;

~~III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, salvo na hipótese prevista no inciso I do art. 2º, mediante prévia autorização do Ministro de Estado ou Secretário da Presidência competente.~~

~~III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos vinte e quatro meses de encerramento de seu contrato anterior, salvo na hipótese prevista no inciso I do art. 2º, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º. ([Redação dada pela Lei nº 9.849, de 1999](#)).~~

~~III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos vinte e quatro meses de encerramento de seu contrato anterior, salvo nas hipóteses dos incisos I e IX do art. 2º, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 431, de 2008](#)).~~

III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos 24 (vinte e quatro) meses do encerramento de seu contrato anterior, salvo nas hipóteses dos incisos I e IX do art. 2º desta Lei, mediante prévia autorização, conforme determina o art. 5º desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#))

~~Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubsistência, no caso do inciso III, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.~~

Parágrafo único. (Revogado). ([Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008](#))

Art. 10. As infrações disciplinares atribuídas ao pessoal contratado nos termos desta Lei serão apuradas mediante sindicância, concluída no prazo de trinta dias e assegurada ampla defesa.

Art. 11. Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei o disposto nos [arts. 53 e 54; 57 a 59; 63 a 80; 97; 104 a 109; 110, incisos I, in fine, e II, parágrafo único, a 115; 116, incisos I a V, alíneas a e c, VI a XII e parágrafo único; 117, incisos I a VI e IX a XVIII; 118 a 126; 127, incisos I, II e III, a 132, incisos I a VII, e IX a XIII; 136 a 142, incisos I, primeira parte, a III, e §§ 1º a 4º; 236; 238 a 242, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 12. O contrato firmado de acordo com esta Lei extinguir-se-á, sem direito a indenizações:

I - pelo término do prazo contratual;

II - por iniciativa do contratado.

III - pela extinção ou conclusão do projeto, definidos pelo contratante, nos casos da alínea *h* do inciso VI do art. 2º. [\(Incluído pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)

~~§ 1º - A extinção do contrato, nos casos do inciso II, será comunicada com a antecedência mínima de trinta dias.~~

§ 1º A extinção do contrato, nos casos dos incisos II e III, será comunicada com a antecedência mínima de trinta dias. [\(Redação dada pela Lei nº 10.667, de 2003\)](#)

§ 2º - A extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia referente ao restante do contrato.

Art. 13. O art. 67 da Lei nº 7.501, de 27 de julho de 1986, alterado pelo art. 40 da Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: [\(Vide Medida Provisória nº 319, de 2006\)](#). [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)

~~"Art. 67. As relações trabalhistas e previdenciárias concernentes aos Auxiliares Locais serão regidas pela legislação vigente no país em que estiver sediada a repartição. [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)~~

~~§ 1º - Serão segurados da previdência social brasileira os Auxiliares Locais de nacionalidade brasileira que, em razão de proibição legal, não possam filiar-se ao sistema previdenciário do país de domicílio. [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)~~

~~§ 2º - O Poder Executivo expedirá, no prazo de noventa dias, as normas necessárias à execução do disposto neste artigo." [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)~~

Art. 14. Aplica-se o disposto no [art. 67 da Lei nº 7.501, de 27 de julho de 1986](#), com a redação dada pelo art. 13 desta Lei, aos Auxiliares civis que prestam serviços aos órgãos de representação das Forças Armadas Brasileiras no exterior. [\(Vide Medida Provisória nº 319, de 2006\)](#). [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)

Art. 15. Aos atuais contratados referidos nos arts. 13 e 14 desta Lei é assegurado o direito de opção, no prazo de noventa dias, para permanecer na situação vigente na data da publicação desta Lei. [\(Vide Medida Provisória nº 319, de 2006\)](#). [\(Revogada pela Lei nº 11.440, de 2006\)](#)

Art. 16. O tempo de serviço prestado em virtude de contratação nos termos desta Lei será contado para todos os efeitos.

Art. 17. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente os [arts. 232 a 235 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Brasília, 9 de dezembro de 1993, 172º da Independência e 105º da República.

ITAMAR FRANCO
Romildo Canhim
Arnaldo Leite Pereira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 10.12.1993

*



Idalberto

CHIAVENATO

Administração *nos* Novos Tempos

Segunda Edição, Totalmente Revista e Atualizada


CAMPUS

Material
na WEB

www.campus.com.br



JOÃO VASCONCELOS COSTA

Espaço de conversa de um epicurista ou, pretensiosamente, a sabedoria (?) de/dos 60s. Açoriano, muitos anos investigador científico, depois professor universitário, passando por diretor de uma instituição de investigação e ensino, tudo isto com algum trabalho feito de estudo da educação superior. Hoje, novamente com responsabilidades de direção universitária. Albergando aqui a perplexidade angustiada da falta de perspectivas de concretização de ideais nunca realizados. Também, mais prosaicamente, o gosto de bem comer. E peripatético, que isto de ficar sentado é coisa de velhos.

[Quem sou](#)
[Livros](#)
[Artigos](#)
[Blogs](#)
[Açores](#)
[Contatos](#)


AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E REGULAÇÃO

João Vasconcelos Costa

A avaliação é tema já bem interiorizado na cultura universitária. Voltou a estar agora em foco, com a iniciativa do MCTES de promover uma avaliação global do sistema e outra avaliação do próprio sistema de avaliação português. Escrevi sobre isto alguns apontamentos ligeiros e com isto sinto-me no dever de abordar este tema com maior profundidade. Neste artigo, proponho-me discutir integralmente três aspectos da política da educação superior que nem sempre são vistos como, segundo penso, indissociáveis: a avaliação, a acreditação e a regulação (não tenho culpa da cacofonia). Desde há anos, no meu livro "A universidade no seu labirinto" [1], já de 2001, creio que ainda muito actual, e em artigos diversos, já escrevi sobre avaliação, acreditação e regulação [2, 3, 4], mas creio que é boa altura, com os posteriores desenvolvimentos do processo de Bolonha, para voltar ao assunto.

Neste artigo, forçosamente de dimensão pouco adequada ao tratamento exaustivo dos três temas, avaliação, acreditação e regulação, a avaliação e a acreditação serão tratadas em geral e principalmente como fundamentos da proposta que faço para o mecanismo de regulação. Admito que seja um artigo demasiadamente genérico, mas a intenção é a de chamar a atenção pra a relação estreita entre os três processos. Em futuro próximo, desenvolverei cada um deles separadamente.

A autonomia e a avaliação

Não me vou alongar sobre este tema, tão óbvio ele me parece. O nosso regime legal de autonomia da educação superior é o mais liberal de todos os que conheço, e conheço muitos. As instituições de ensino superior (IES) nem parecem organismos do Estado. O principal poder fáctico do governo, o do financiamento, nem as afecta, abrangidas que estão por uma fórmula aritmética de financiamento, embora, este ano, já com alguma correcção qualitativa. Os seus estatutos podem ser o mais conservador e ineficaz possível, mas o governo só os pode recusar por vício de forma. A oferta de cursos não é regulada e as IES põem no "mercado" o que lhes apetece. Escrevo mercado entre aspas porque não é um verdadeiro mercado. Começa por ser assimétrico, desinformado. Depois, os produtos não são sujeitos a concorrência, têm à partida a garantia de financiamento. O único poder regulador do Estado é exercido através da fixação do número de vagas e, teoricamente, da ineliminabilidade dos cursos para efeitos de financiamento.

Por muito que custe ao corporativismo universitário, de que muito raramente se ouvem vozes contra esta situação anómala num Estado democrático que responde perante os cidadãos e contribuintes, não é aceitável tal margem de liberdade de um sector público com a importância da educação superior.

As universidades, a meu ver, ainda não encaram a avaliação do ponto de vista da prestação de contas ("accountability"), um dos princípios da moderna administração pública. Não é de admirar, porque prestação de contas é coisa que as IES, de forma geral, não fazem. Os relatórios de actividade só têm difusão interna e mesmo assim, restrita, as contas não são publicadas nem auditoradas e não há um órgão de fiscalização. Mas esta transparência não se devia esgotar num único momento anual. Todos os documentos importantes deviam estar acessíveis na Internet. Como situação excepcional, já vi com agrado um ou outro "site" universitário renovado em que até estão incluídas todas as resoluções do senado.

O Estado concede às universidades um alto grau de independência, de capacidade própria de se organizarem, de definirem as suas estratégias e executá-las livremente. Tem o direito, mesmo o dever, de se certificar de que os meios assim disponibilizados foram devidamente usados, de avaliar o progresso da actividade das universidades. Os contribuintes pagam o seu financiamento, em montante avultado. A sociedade exige-lhes múltiplas funções e tem o direito de esperar que elas sejam cumpridas com qualidade. Por tudo isto, as universidades têm o dever de corresponder à sua autonomia com responsabilidade social e prestação de contas.

O mínimo que os cidadãos devem exigir é uma informação rigorosa sobre a forma como desempenha tão importante sistema público e como se gastam os dinheiros públicos. É aqui que entra uma fórmula indiscutível: *a autonomia é indissociável da avaliação*.

Sobre isto, importa realçar que, tendo a cultura universitária tantos vícios, ao menos já assimilou bem a cultura de avaliação. Os professores têm colaborado bem na auto-avaliação, conhecem bem o consagrado método SWOT, prestam-se ao trabalho de avaliação. Na sua componente de investigação, há muito que se habituaram à avaliação concorrencial dos projectos de investigação que apresentam. Mais ainda, sentem na sua própria evolução de carreira como a avaliação é integrante obrigatória da actividade universitária.

Onde sempre houve maior relutância foi na repercussão da avaliação no financiamento. No entanto, os universitários aceitam-na em relação ao financiamento das unidades e projectos de investigação. Quanto ao financiamento das IES, propriamente ditas, a situação está a mudar e foram as universidades, por intermédio do CRUP, que propuseram parâmetros de qualidade (rendimento escolar e qualificação do corpo docente) na fórmula de financiamento, embora só parâmetros quantitativos não resultantes de uma avaliação qualitativa. Mas, mesmo assim, os critérios de qualidade só têm consequências financeiras positivas, não penalizadoras.

A avaliação em Portugal

É consensual que, em geral, a avaliação tem sido um processo bem sucedido em Portugal. Ressalve-se que é um exemplo de uma inovação que foi iniciativa das próprias universidades, por proposta de 1993, consagrada no ano seguinte na Lei nº 38/94, de 21 de Novembro, e na criação do Conselho Nacional de Avaliação da educação superior (CNAVES), pelo Decreto Lei nº 205/98, de 11 de Julho. A avaliação das universidades públicas teve um primeiro ciclo já concluído, que prossegue actualmente com um segundo ciclo de avaliação. Posteriormente à avaliação das universidades públicas, deu-se início também à avaliação das universidades privadas e do ensino politécnico, público e privado.

Uma das características marcantes da nossa avaliação é a sua acentuada endogamia (no que não somos caso único). A responsabilidade pelo processo de avaliação e a nomeação dos peritos das comissões externas compete a entidades representativas das próprias instituições avaliadas, como são a Fundação das Universidades Portuguesas, a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses e a Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado. Nas comissões externas, a inclusão de estrangeiros é vestigial. O próprio CNAVES é composto exclusivamente por académicos, incluindo três estudantes. Há duas comissões externas, das ordens e associações externas, e das actividades económicas, mas, honestamente, desconheço a sua relevância no processo de avaliação. A endogamia da avaliação já foi, aliás, criticada em relatório do próprio presidente do CNAVES [5].

Não me parece uma situação saudável, em relação à independência que se exige sempre num processo de avaliação. No entanto, não somos caso único, em relação à situação na Europa. Talvez por influência da experiência pioneira que foi a avaliação na Holanda em 1988, a cargo da associação das universidades, um bom número de países da União Europeia e associados têm a avaliação entregue às próprias universidades e suas associações, por vezes sem qualquer envolvimento de entidades externas, o que nós sempre vamos tendo, mesmo que reduzidamente. Mas também há outros casos em que a avaliação compete a agências independentes tanto do governo como das universidades e com grande participação de representantes sociais. São, por exemplo, os casos dos países escandinavos, da França ou do Reino Unido. Pessoalmente, a minha simpatia vai para este modelo, oposto ao nosso, sem prejuízo de reconhecer que, tanto quanto se vê dos resultados da avaliação em Portugal, aquele peso das universidades não tem prejudicado o rigor e a independência da avaliação.

Como se sabe, a avaliação tem sido programática, ao estilo do que era mais corrente na Europa naquela época. Isto quer dizer que uma instituição não é avaliada no seu conjunto, mas curso a curso. A avaliação é por áreas disciplinares, feita por uma só comissão externa por cada área e abrange todos os cursos da área, das diversas instituições. É portanto uma avaliação estritamente pedagógica - embora a lei não o imponha - que tem estado totalmente separada da avaliação das unidades de investigação.

Tendo lido muitos dos relatórios de avaliação externa, concordo com a opinião de que são um instrumento de valia para o conhecimento do nossa educação superior. Como não podia deixar de ser, a sua qualidade parece-me desigual: alguns dão boa atenção a aspectos mais em foco na modernização do ensino e seus paradigmas; outros têm uma abordagem mais convencional. Também se nota clara evolução do primeiro para o segundo ciclo. Em muitos dos primeiros relatórios, havia pouca incisão e revelavam algum carácter de "caixa de ressonância" do sistema, com frequentes desculpabilizações por falta de condições de funcionamento universitário facultadas pelo governo.

Só recentemente é que os relatórios de avaliação, mas em grau muito variável, introduzem algum tipo de classificação ("rating"), mas desconexa no que respeita a itens classificados e até em relação à terminologia (por exemplo, muito bom, bom, suficiente, etc.; ou adequado, a melhorar ou insatisfatório). É notória a diferença para a clareza e uniformidade da classificação resultante da avaliação das unidades de investigação.

A intenção prevalecente na avaliação que se tem feito, e que aparece com ênfase nos objectivos legais da avaliação, é a da promoção da qualidade. Não me sinto apto a ter uma ideia global do sucesso desta intenção. À partida, tenho algumas dúvidas, por não haver um verdadeiro mecanismo de seguimento ("follow up"). É possível que a opinião generalizada de que os relatórios têm tido grandes resultados na correcção interna de deficiências resulte de amplificação de alguns casos e que tenha algum componente de "wishful thinking". Isto é muito compreensível, porque, com a nossa dimensão, há uma grande sobreposição de situações de avaliador e de avaliado.

A avaliação e Bolonha

Desde a declaração de Bolonha que a avaliação é um aspecto apresentado como essencial para a construção de um espaço europeu de educação superior credível, competitivo e atractivo: "Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies".

As declarações seguintes reforçaram e deram conteúdo mais explícito a esta linha de acção do processo de Bolonha. Anote-se, porém, que não se fala apenas de avaliação. Esta é apenas um dos instrumentos da *garantia de qualidade*.

Praga, 2001: "Ministers recognized the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They also encouraged closer cooperation between recognition and quality assurance networks. They emphasized the necessity of close European cooperation and mutual trust in and acceptance of national quality assurance systems. Further they encouraged universities and other higher education institutions to disseminate examples of best practice and to design scenarios for mutual acceptance of evaluation and accreditation/certification mechanisms. Ministers called upon the universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperation with corresponding bodies from countries which are not members of ENQA, to collaborate in establishing a common framework of reference and to disseminate best practice. "

Berlim, 2003: "The quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area. Ministers commit themselves to supporting further development of quality assurance at institutional, national and European level. They stress the need to develop mutually shared criteria and methodologies on quality assurance. They also stress that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework."

Bergen, 2005: "Almost all countries have made provision for a quality assurance system based on the criteria set out in the Berlin Communiqué and with a high degree of cooperation and networking. However, there is still progress to be made, in particular as regards student involvement and international cooperation. Furthermore, we urge higher education institutions to continue their efforts to enhance the quality of their activities through the systematic introduction of internal mechanisms and their direct correlation to external quality assurance. We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA. We commit ourselves to introducing the proposed model for peer review of quality assurance agencies on a national basis, while respecting the commonly accepted guidelines and criteria. We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review. We ask that the practicalities of implementation be further developed by ENQA [6] in cooperation with EUA [7], EURASHE [8] and ESIB [9] with a report back to us through the Follow-up Group. We underline the importance of cooperation between nationally recognised agencies with a view to enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions." (Referências minhas).

Entretanto, muito se tem discutido sobre a avaliação. Por economia de espaço, não me é possível escrever mais, mas aconselho os leitores a procurarem informação nas fontes que acabo de referir.

A avaliação, hoje

Nos últimos anos, muitas ideias novas, muitas vezes consensuais, emergiram das numerosas discussões no quadro do processo de Bolonha. Resumidamente, vamos discuti-las de pontos de vista: 1. os objectivos e a lógica da avaliação; 2. o âmbito e organização da avaliação; 3. a relação com a acreditação. Este último ponto fica para capítulo posterior.

1. Os objectivos e a lógica da avaliação

Onde há alguma disparidade é nos objectivos da avaliação que, no nosso caso, são estipulados como sendo: "estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas; informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral; assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior; e contribuir para o ordenamento da rede de instituições de ensino superior".

À nossa maneira, estes objectivos são, ao mesmo tempo, indiscutíveis, mas formulados de forma não operacional. Destes objectivos, ressalta evidentemente o do *estímulo da qualidade*, que é comum a todos os sistemas europeus de avaliação. No entanto, suscita algumas dúvidas. Em primeiro lugar a da eficácia, porque é um objectivo interno ao sistema e sem controlo prático, por falta de seguimento ("follow up") ou de prémio/penalização da aceitação ou não das recomendações da avaliação. Depois, a da interiorização. Até que nível chegam, como motivo de reforma, as recomendações das avaliações? Tomemos um exemplo, o das oito avaliações institucionais feitas às nossas universidades pela antiga CRE (Conferência dos Reitores Europeus). Quantos dirigentes dessas universidades as discutiram? Quantos professores? Que resultados tiveram? No caso que conheço pessoalmente (com muitas horas de trabalho pessoal nesse exercício), foi mais um documento para a gaveta.

Outro problema deste tipo de avaliação é a sua subjectividade, embora muito determinada por padrões gerais consensuais. Só agora é que se começam a desenhar os padrões objectivos para a avaliação, expressos nos quadros gerais de qualificações (a prioridade da reunião de Bergen, mas já aplicados desde há anos no Reino Unido [10]). Estes quadros listam, no plano geral, as competências gerais e específicas e os conhecimentos específicos para a diplomação em cada área. Ao nível a que são formulados, não impedem a diversidade das ofertas, mas dão-lhe coerência a nível nacional (talvez, futuramente, também internacional).

Outro objectivo ou critério da avaliação incide fortemente no cumprimento dos objectivos institucionais ("*fitness for purpose*"). Isto só faz sentido quando há missões diversificadas, o que não acontece entre nós, com os objectivos uniformes das instituições, registados na lei e copiados em todos os estatutos. Já tenho observado que a maioria dos nossos universitários desconhece o que é um "mission statement".

Finalmente, o objectivo para mim mais importante, o da *defesa do consumidor*, aliás um valor essencial em toda a nossa vida quotidiana. As universidades estão tão isentas disto, em relação aos seus produtos, como uma empresa de produtos alimentares proibida de usar produtos tóxicos.

Como escrevi atrás, o consumidor do mercado de ensino superior é dos mais desprotegidos. Candidata-se a um curso por diversas razões muito condicionantes, como sejam a proximidade geográfica e a probabilidade de acesso, mas não tem qualquer ideia sobre a relação valor/preço do que lhe é oferecido.

Mas isto significa para as IES colocarem-se na lógica da competição, de que fogem como o diabo da cruz. A sua tendência é neutralizarem-se e nivelarem-se. Como se sabe, a nivelção faz-se geralmente por baixo.

2. O âmbito e organização da avaliação

Também nesta perspectiva, há que considerar, em articulação com os objectivos da avaliação, a forma como ela é feita. A experiência mais antiga, iniciada na Holanda dos anos oitenta, foi a da *avaliação programática*, transversal a todas as universidades e por áreas disciplinares. É a que temos tido.

A avaliação programática tem sido defendida por ter vantagens que reconheço. É comparativa, permite homogeneizar critérios para cada curso e definir padrões comuns de avaliação, o que é reforçado na prática por a avaliação de cada curso ficar a cargo de uma única comissão de peritos. Lidando com um âmbito estreito, é mais fácil constituírem-se esses grupos de peritos, numa base monodisciplinar, enquanto que a avaliação integrada ou é feita por numerosos peritos especializados que podem ser de difícil integração ou então corre o risco de ser feita por generalistas.

No entanto, é evidentemente uma avaliação amputada, como se fosse possível compartimentar estanquamente, numa universidade, o ensino, a investigação e a governação estratégica. Ela ignora aspectos determinantes do bom funcionamento das escolas, como sejam o desenho da sua estrutura, a composição e funcionamento dos seus órgãos, a eficácia da circulação de informação, os mecanismos de formação da opinião colectiva, as normas e procedimentos administrativos e a articulação com os interesses sociais externos. Ignora a existência ou não de políticas de promoção da qualidade e os seus objectivos, os mecanismos de controlo. Esta avaliação limitada é como se se fizesse uma avaliação a uma empresa avaliando apenas a qualidade dos seus produtos e mesmo só de parte dos produtos, esquecendo totalmente a sua estrutura organizacional, os seus modos de funcionamento, a sua gestão, o seu "cash flow" e a qualidade do seu pessoal. O Nasdaq nunca aceitaria isso.

Já nos tempos iniciais da avaliação na Europa, alguns países (a própria pioneira, a Holanda, o Reino Unido, a França, a Irlanda ou Noruega) criaram mecanismos práticos para o cruzamento, a nível departamental, da avaliação pedagógica e da investigação. Outros, desde o início, procederam a esta investigação integrada, como a Dinamarca e a Islândia.

Chegado aqui, é necessário desfazer uma ambiguidade terminológica. Há uns anos, chamava-se a esta avaliação global a avaliação institucional. Hoje, entre nós, mas não nas discussões internacionais, vejo considerar a *avaliação institucional* como a bem conhecida "quality audit", como fez a CRE, orientada apenas para os mecanismos de garantia da qualidade. Adapto-me ao actual uso português e vou chamar a esta avaliação integral que defendo *avaliação funcional*.

Isto vem ao encontro das últimas orientações do CNAVES, com que concordo. As universidades portuguesas vão passar a ser avaliadas por áreas funcionais e, cada uma delas, em termos de todas as suas actividades. Muito bem.

No entanto, haverá dificuldades, a primeira das quais por não haver um nível estrutural que permita uma avaliação integrada do ensino, da investigação e da eficiência da gestão. Em muitos países, esse nível é claramente o do departamento. Entre nós, é difícil, porque departamentos de ensino e unidades/centros de investigação muitas vezes não se sobrepõem. Creio que, actualmente, o mais sensato e pragmático será definir as faculdades como as áreas funcionais de avaliação, excepto no caso das universidades departamentadas.

3. A avaliação internacional

Bolonha introduziu inevitavelmente uma dimensão europeia na avaliação. O reconhecimento mútuo das educações superiores ou é feito por inaceitável uniformização e burocratização ou por confiança mútua nos mecanismos nacionais de avaliação e de garantia de qualidade. Daí a importância que tem tido a ENQA [6] no processo de Bolonha.

Apesar de alongar este texto, vale a pena reproduzir as principais recomendações do seu documento "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" [11]:

"The main results and recommendations of the report are:

- There will be European standards for internal and external quality assurance, and for external quality assurance agencies.
- European quality assurance agencies will be expected to submit themselves to a cyclical review within five years.
- There will be an emphasis on subsidiarity, with reviews being undertaken nationally where possible.
- A European register of quality assurance agencies will be produced.
- A European Register Committee will act as a gatekeeper for the inclusion of agencies in the register.
- A European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education will be established.

When the recommendations are implemented:

- The consistency of quality assurance across the European Higher Education Area (EHEA) will be improved by the use of agreed standards and guidelines.
- Higher education institutions and quality assurance agencies across the EHEA will be able to use common reference points for quality assurance.
- The register will make it easier to identify professional and credible agencies.
- Procedures for the recognition of qualifications will be strengthened.
- The credibility of the work of quality assurance agencies will be enhanced.
- The exchange of viewpoints and experiences amongst agencies and other key stakeholders (including higher education institutions, students and labour market representatives) will be enhanced through the work of the European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education.
- The mutual trust among institutions and agencies will grow.
- The move toward mutual recognition will be assisted.

Part 1: European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions

1.1 Policy and procedures for quality assurance: Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders.

1.2 Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards: Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards.

1.3 Assessment of students: Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.

1.4 Quality assurance of teaching staff: Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports.

1.5 Learning resources and student support: Institutions should ensure that the resources available for the support of student learning are adequate and

appropriate for each programme offered.

1.6 Information systems: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes of study and other activities.

1.7 Public information: Institutions should regularly publish up to date, impartial and objective information, both quantitative and qualitative, about the programmes and awards they are offering.

Part 2: European standards for the external quality assurance of higher education

2.1 Use of internal quality assurance procedures: External quality assurance procedures should take into account the effectiveness of the internal quality assurance processes described in Part 1 of the European Standards and Guidelines.

2.2 Development of external quality assurance processes: The aims and objectives of quality assurance processes should be determined before the processes themselves are developed, by all those responsible (including higher education institutions) and should be published with a description of the procedures to be used.

2.3 Criteria for decisions: Any formal decisions made as a result of an external quality assurance activity should be based on explicit published criteria that are applied consistently.

2.4 Processes fit for purpose: All external quality assurance processes should be designed specifically to ensure their fitness to achieve the aims and objectives set for them.

2.5 Reporting: Reports should be published and should be written in a style, which is clear and readily accessible to its intended readership. Any decisions, commendations or recommendations contained in reports should be easy for a reader to find.

2.6 Follow-up procedures: Quality assurance processes which contain recommendations for action or which require a subsequent action plan, should have a predetermined follow-up procedure which is implemented consistently.

2.7 Periodic reviews: External quality assurance of institutions and/or programmes should be undertaken on a cyclical basis. The length of the cycle and the review procedures to be used should be clearly defined and published in advance.

2.8 System-wide analyses: Quality assurance agencies should produce from time to time summary reports describing and analysing the general findings of their reviews, evaluations, assessments etc.

Part 3: European standards for external quality assurance agencies

3.1 Use of external quality assurance procedures for higher education: The external quality assurance of agencies should take into account the presence and effectiveness of the external quality assurance processes described in Part 2 of the European Standards and Guidelines.

3.2 Official status: Agencies should be formally recognised by competent public authorities in the European Higher Education Area as agencies with responsibilities for external quality assurance and should have an established legal basis. They should comply with any requirements of the legislative jurisdictions within which they operate.

3.3 Activities: Agencies should undertake external quality assurance activities (at institutional or programme level) on a regular basis."

Pra já, não desenvolverei porque estas linhas de orientação da ENQA me satisfazem, em geral.

Outro aspecto importante é o da internacionalização da avaliação nacional. A participação de estrangeiros de prestígio a todos os níveis da avaliação é essencial. Ela tem ocorrido na avaliação das unidades de investigação mas menos na avaliação do ensino. No entanto, não a mitifico, porque há aspectos práticos a considerar: em muitas áreas de conhecimento, publicam-se trabalhos importantes mas ainda principalmente em português. Escrevem-se longos textos, de difícil apreciação pelos avaliadores. Muitos professores dessas áreas nem são capazes de comunicar em inglês com os avaliadores. Muito mais. Não quero dizer que concorde com esta situação, mas há que ser realista.

4. Os efeitos da avaliação

No início da avaliação, não só em Portugal, imperou a ideia virtuosa de que a avaliação era um processo interno ao sistema (logo, conduzida pelas próprias instituições) e visando o auto-aperfeiçoamento. Desde logo, a tese de que a avaliação não devia ter consequências na política da educação superior, mormente no financiamento. A meu ver, esta posição caducou, principalmente com as dificuldades financeiras. Aliás, teoricamente, reflectia uma visão isolacionista, de recusa de responsabilização e de correspondência ao esforço público.

Creio que esta visão ainda impera entre nós, mas discordo. Todos os sectores do serviço público estão hoje em crise de sustentabilidade (serviço nacional de saúde, reformas e segurança social, educação). Se os queremos manter, como é imperativo da nossa lógica europeia de estado social - e bem bom que ele é assim - há que racionalizar os custos cada vez mis incomportáveis e valorizar o máximo a qualidade e eficiência dos serviços.

Neste sentido, apoio fortemente que a avaliação se traduza em classificações operacionais com reflexo forte

No financiamento ordinário;

No investimento selectivo, com base em contratos-programa;

Na acreditação de graus e cursos;

Nas vantagens de carreira, designadamente na abertura de lugares de professores nos escalões mais altos e em financiamentos consignados à progressão por mérito.

A acreditação

Embora obviamente baseado na avaliação, a acreditação é um processo diferente. A avaliação resulta, mais ou menos explicitamente, numa classificação. As nossas universidades detestam os "rankings", com alguma razão dado o seu artificialismo globalizante, mas vão ter de se habituar, para todos os efeitos, financiamento incluído, aos "ratings" (classificações).

Na acreditação, não há classificações, é um processo de tudo ou nada. O que se define são padrões mínimos de qualidade. Quem os ultrapasse é acreditado mas isto, só por si, não dá uma posição de competitividade.

Hoje, a acreditação está em foco na discussão do processo de Bolonha. Que padrões? Quem acredita? Que valor internacional têm as acreditações nacionais?

Um dos riscos que, a meu ver, se está a correr, é o de se separar, à americana, avaliação e acreditação. Nos EUA, a acreditação, para efeitos de mercado da educação superior, é mais importante do que a avaliação. Até é um negócio, como o tradicional "by appointment of Her Majesty" nas garrafas de uísque. As agências de acreditação competem entre si. As que acreditam as melhores universidades ganham neste mercado. É um ciclo vicioso e perverso.

Na Europa, a situação está indefinida. Por um lado, e a meu ver muito bem, a European Network for Quality Assurance (ENQA) [6] defende uma grande relação entre a acreditação e a qualidade das agências, em termos de avaliação, e com ênfase no nível nacional, embora com reconhecimento internacional mútuo. Mas já a nível da Comissão Europeia, cada vez mais liberalizante, vêem-se perspectivas, a meu ver perigosas, de liberalização deste epi-mercado da educação superior, o da acreditação. Admite-se que seja uma actividade empresarial. Isto, ao mesmo tempo, vai ao encontro da burocracia de Bruxelas, porque se teria de criar uma agência comunitária de acreditação dos acreditadores!

Surpreendentemente, ouço agora algumas vozes portuguesas inicialmente críticas disto, até com uma tónica catastrófica, a defender a tese de que avaliação e acreditação não têm nada que ver. A avaliação é um processo nobre, produto de uma comunidade abstracta de grandes académicos, que se encarregam da avaliação como processo exclusivamente interno, na expectativa de que processos destes são obrigatoriamente virtuosos e não corporativos. Acreditação, é coisa burocrática, a nível de empresas ou repartições públicas. A resposta, que também já ouvi e que faço minha, é que a avaliação e a acreditação são inseparáveis, são coincidentes operacionalmente e que ambas são essencialmente orientadas para a defesa do consumidor.

Resta dizer que, actualmente, há dois tipos de acreditação. Uma é a *acreditação académica*, a que discuti. Outra, a única que há entre nós, é a *acreditação profissional*,

exercida pelas ordens. Esta questão daria páginas de discussão. Envolve também aspectos importantes de configuração do Estado. Limito-me a dizer que, em minha opinião, as ordens são importantes para a defesa da deontologia da profissão mas que têm um poder excessivo, muitas vezes exercido na defesa de interesses corporativos, na acreditação de cursos para efeitos de exercício profissional.

A acreditação, com a importância que tem na regulação, como proponho, é de interesse nacional e supra-corporativo. Não faz sentido que o Estado cuide da qualidade da sua educação superior e que essa qualidade possa ser posta em causa por um grupo restrito e semi-privado. Aliás, com o processo de Bolonha e as reacções conservadoras das ordens, os riscos estão à vista, de uma grande reforma da educação superior poder ser bloqueada pelo tradicionalismo profissional. Outra coisa é as ordens e associações profissionais serem envolvidas no processo de acreditação, como "stakeholders".

Finalmente, a acreditação internacional. Deve ser vista diferentemente em relação aos EUA e à Europa. Nos EUA, é uma operação de marketing, objecto de negócio, que as grandes universidades dispensam. Muitas agências de acreditação comportam-se como empresas lucrativas e há o risco de um indesejável alargamento do GATS à educação superior fazer alastrar esse hábito. Alguns documentos (não públicos) da Comissão Europeia parecem favorecer a criação na Europa de empresas de acreditação, mas, ao mesmo tempo, com acreditação da acreditação pela Comissão. Parece-me um caso exemplar de liberalismo de mercado conjugado com burocracia bruxelense.

A regulação

A relação entre avaliação e acreditação é certamente compreensível para os meus leitores. Agora passo para o último elemento deste trio, talvez menos compreensível, a regulação da oferta educativa.

Antes de se discutirem os mecanismos de regulação, é necessário ter em conta quais são os seus objectivos e quais os seus critérios e determinantes. O primeiro objectivo deve ser indubitavelmente o da garantia da qualidade, que é condição de competitividade das universidades face a novas missões e desafios e num mundo da educação superior como tudo cada vez mais globalizado e com novas pressões colocadas pela educação transnacional. A garantia da qualidade é também um factor de defesa dos consumidores, sejam eles os estudantes sejam os empregadores e, indirectamente, toda a sociedade. Qualidade, nas suas vertentes de garantia, avaliação e gestão, é hoje uma palavra chave de todo o movimento de reforma universitária que passa pelo mundo, com realce para a Europa pós-Bolonha.

O segundo objectivo é o da relevância, também essencial do ponto de vista da defesa do consumidor. A relevância para a empregabilidade (o que é diferente de ser para o emprego dirigido) e para as necessidades sociais é um objectivo central. Cursos que lançam no desemprego, que não correspondem às necessidades sociais e económicas, são exemplos de perversão da autonomia e de falta de sentido de responsabilidade social e até de competência política e técnica que lhe têm que estar associadas, sob pena de a autonomia negar o seu valor indiscutível e se converter apenas no seu lado negativo de expressão do corporativismo. É também uma situação insustentável quando as dificuldades de financiamento das universidades se colocam já com tanta agudeza e tendem a agravar-se.

Mas é preciso ter grande cuidado em não considerar a relevância social apenas do ponto de vista económico. Não creio que haja uma medida económica para cursos como filosofia, matemática "pura", teatro ou outras artes. Há mais vida para além da economia.

Tudo isto pode levar a pensar numa regulação tendencialmente negativa, com restrição da diversidade, mesmo quando ela parece ser redundante. Este seria um risco grave. A diversidade é um elemento enriquecedor de qualquer sistema organizacional e é particularmente importante no caso da educação superior, face à grande complexidade dos desafios que se lhe colocam e à multiplicidade de solicitações que lhe são postas, a começar pela heterogeneidade crescente da população que a procura. A diversidade aumenta o leque de escolhas dos estudantes, adapta o ensino à variedade de motivações e capacidades individuais dos alunos, ajusta-se à evolução rápida das exigências do mercado do trabalho, cria condições para experiências inovadoras e estimula a procura de padrões de excelência próprios de cada universidade. E pode fazê-lo de forma económica, com base em instituições de elite ou experiências que gerem emulação, com muito menores custos e riscos do que com intervenções sistémicas.

Por outro lado, com a globalização mas, principalmente, com o mercado único europeu, a regulação faz sentido do ponto de vista do melhor uso dos recursos nacionais mas não da empregabilidade nos espaços nacionais. Formamos para o mercado de trabalho europeu e dele recebemos recursos humanos. É já desajustado planear, se é que isto é possível, apenas tendo em conta o mercado português.

Mesmo tendendo a tudo isto, volto a dizer: o nosso mercado da educação superior é inteiramente desregulado. Para os economistas, isto é coisa dramática. Ou um mercado se regula por si próprio, pelas suas leis, ou é regulado pelo Estado. Autorregulação pelos ofertantes é coisa que não existe, embora esta tese tenha numerosos defensores na universidade, clamando candidamente que o mercado da educação superior é autorregulado. Autorregulado quer dizer, em síntese, "ter o bolo e comê-lo": colocar no mercado os cursos que se quer e ter a garantia de que todos são comprados pelo Estado-financiador (salvo raras excepções, como, recentemente, os cursos com muito poucos candidatos).

Só há uma alternativa: ou regulação pelo mercado, à americana ou asiática, ou regulação pelo Estado, baseada no princípio (reconhecido na declaração de Praga, de que a educação superior é um bem público). Esta regulação pelo Estado tem muitas variantes, como discutiremos a seguir.

a) A regulação pelo mercado

Mesmo nos sistemas mais mercantilistas, a regulação pelo mercado é reconhecida como não totalmente adequada. Neste artigo, transcrevo apenas o essencial de um artigo anterior [2].

O mercado da educação, mesmo nos Estados Unidos, não é um mercado típico, como a da maioria dos bens e serviços. Em primeiro lugar, desvia-se das regras gerais por se tratar de bens posicionais, como bem discutido por Amaral e cols. em diversas publicações do CIPES [12]. A educação superior é um bem que se traduz em posição social e cuja aquisição, por seu lado, também depende em parte dessa posição. Confere melhor capacidade de obtenção de bons empregos, com melhores remunerações e prestígio social. Nestas condições, o binómio preço-qualidade, essencial no mercado, está distorcido, porque o consumidor dá mais valor ao factor prestígio ou qualidade do que ao factor preço. Assim, as instituições de elite ocupam um lugar privilegiado no mercado, que fica pouco contestável pelas instituições de médio ou menor prestígio (o que não se verifica em Portugal, onde não há uma verdadeira distinção de universidades de elite). A tendência é para uma estratificação vincada entre universidades de elite e as restantes, entre universidades de ciência e as de ensino, em que as menos bem colocadas tendem a actuar por mimetismo, com custos para a diversificação e diferenciação.

Anote-se que esta característica de bem posicional também tem efeitos em Portugal, contribuindo para a viciação de um sistema de mercado que, em teoria, seria o da auto-regulação das universidades. É que o valor posicional se localiza mais no grau académico, em abstracto, do que numa licenciatura específica (com algumas nuances, como medicina). Neste sentido, face ao desajustamento entre as vagas oferecidas e as vocações e desejos dos candidatos, estes acabam por ir frequentar cursos que não escolheriam num verdadeiro mercado de ofertas educativas. Novamente, à custa dos compradores desviados dos seus verdadeiros interesses, as ofertas educativas de menor qualidade e relevância ficam protegidas dos efeitos do mercado.

Outra limitação ao papel regulador do mercado apontada por Amaral e cols. é a que deriva da teoria do campo organizacional, em que há tendência para adaptação mútua com adopção de soluções semelhantes que diminuem a diversidade e atenuam a concorrência. São os centros comerciais que se assemelham por toda a parte ou as companhias de aviação em que qualquer inovação no serviço a bordo é logo copiada pelas restantes. Esta situação seria agravada em condições de escassez de recursos. Não partilho totalmente este argumento. A prática mostra que, mesmo nestas circunstâncias, o mercado funciona eficazmente, por variadas razões: "marketing", economias de escala, optimização dos recursos materiais e sobretudo humanos, aproveitamento de nichos, factores psicológicos e de identificação (como as companhias aéreas de bandeira), prestígio social, afinal tudo factores que muito têm a ver com as universidades e com a sua competitividade".

Além disto, o mercado da educação superior é um mercado com enorme assimetria de informação. Os candidatos a alunos não conhecem os resultados das avaliações, não há classificações ou "rankings" das universidades e dos cursos e nem sequer há uma opinião consagrada em relação a universidades de elite. Qualquer americano sabe o que significa Harvard, Yale, Stanford e outras, qualquer britânico conhece a diferença entre Cambridge e uma das novas universidades ex-politécnicas. Isto não

acontece em Portugal. Por outro lado, joga imenso entre nós a proximidade geográfica, dado o custo de deslocação e instalação para fora do local de residência.

No entanto, embora completamente adverso de um sistema de regulação absoluta pelo mercado da universidade pública, admito que as universidades também joguem no mercado, mas por sua conta e risco, não à conta do financiamento público. Isto quer dizer que uma universidade deve poder criar os cursos que quiser, fora do catálogo de oferta pública e financiados exclusivamente pelas propinas e fontes privadas. É, afinal, o que se passa com os mestrados (não exactamente, porque as rácios dos cursos de mestrado entram para o financiamento público das despesas de pessoal e, por extensão, para todo o financiamento).

b) A regulação pelo Estado

Na Europa, ainda é dominante. Em muitos países, os governos reservam para si grandes competências na definição dos graus, na aprovação de cursos, até mesmo na concepção de quadros de qualificações que devem obedecer os cursos específicos de cada universidade.

Creio que isto será cada vez mais desafiado por valores teóricos e práticos. Entre os primeiros, a filosofia da nova administração pública, o direito da participação social, a valorização do conceito político de "stakeholder".

Na prática, creio que os argumentos técnicos a favor da autonomia também servem para uma regulação mais flexível em relação aos governos.

"Uma visão estatizante pode contrapor que é papel do Estado garantir a relevância social e eficácia da acção dos seus organismos e instituições, bem como garantir um princípio de homogeneidade, regulando o sistema universitário de forma a assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e a igualdade de qualificações à saída. Na prática, sabemos bem que não é assim. A tendência esquematizante, uniformizadora e burocrática da administração transforma logo o princípio da homogeneidade num princípio abusivo de uniformidade. Se é vulgar dizer-se que as universidades são dificilmente auto-transformáveis, muito menos o são num sistema de grande controlo pelo Estado e de grande uniformidade.

As universidades estão sujeitas a duas grandes pressões. Por um lado, a sociedade e as empresas colocam-lhe desafios e fazem-lhe cada vez mais solicitações, num quadro que ultrapassa a sua actividade tradicional ou que as questiona em novos termos. Com isto, converge uma opinião pública mais exigente, que quer saber da relevância social da universidade. Por este lado, a universidade é impulsionada no sentido da expansão e do desenvolvimento. Por outro lado, há as pressões políticas para economias e reduções orçamentais, para limitação do crescimento do funcionalismo. Este é o lado que trava aquela atitude expansionista. Neste jogo de tensões, seria negativo que se desse a um dos "contendores", o Estado, poderes de controlo estreito da situação, inevitavelmente resultando na distorção de uma tensão que é dinâmica e que é um desafio para a universidade. Os próprios governos também não são lineares em relação à universidade, o que lhes pode retirar clareza de opção política, porque também estão sujeitos a pressões contraditórias. Por exemplo, a referida pressão economicista para a constricção financeira das universidades, no quadro da redução das despesas públicas, está em contradição com a pressão política sobre os governos no sentido do aumento do acesso à universidade pelos jovens e do combate à exclusão social." [1].

A regulação pelo governo é forçosamente a regulação pelo aparelho político-técnico. Nele se contam pessoas competentes e esforçadas mas que, na actual complexidade da política da educação superior, não podem representar o melhor de competência que as universidades e até pessoas exteriores à universidade podem oferecer.

c) A regulação independente

É um mecanismo cada vez mais usado na nova administração pública. Reúne o melhor: a isenção em relação aos interesses políticos, económicos e corporativos, a competência, a defesa dos consumidores. Já os temos em vários sectores. Na concorrência, na energia, nas telecomunicações, na saúde, nos seguros, na comunicação social e, desde há muitos anos, na banca, por intermédio do Banco de Portugal.

Não vou teorizar, que muito está escrito sobre isto (como exemplo, lembro os muitos escritos de Vital Moreira sobre este tema). Proponho um modelo:

1. A regulação da educação superior compete a uma agência independente que, seja qual for a sua designação, chamo aqui de Agência Reguladora da Educação Superior (ARES).
2. A ARES tem como missões essenciais:
 - a) dar parecer ao governo sobre a criação, modificação, fusão ou extinção de instituições públicas de educação superior;
 - b) acreditar institucionalmente (por níveis a definir, universidade, faculdade, departamento) para concessão de cada grau;
 - b) acreditar todas as ofertas educativas, públicas ou privadas.
3. Um dos papéis chave da ARES será o de gerar e facultar ao público informação sobre o desempenho das instituições, nomeadamente das avaliações que levar a cabo, mas também acerca da empregabilidade e remunerações dos graduados de cada instituição. Outro papel será o de garantir que não existam práticas discriminatórias em áreas relativamente às quais se preconiza que as instituições tenham ampla margem de decisão como, por exemplo, no acesso.
4. Em princípio, a acreditação pela ARES faz efeitos para todas as competências do MCTES, que só em circunstâncias excepcionais e fundamentadas se pode sobrepor a ela para efeitos de financiamento.
5. Os membros da ARES são escolhidos em função estrita do mérito pessoal e nunca por representação institucional.
6. Tanto quanto possível, os membros da ARES devem cobrir as diferentes áreas de "stakeholding" da educação superior.
7. O CNAVES ou um futuro aparelho aperfeiçoado de avaliação, também com funções técnicas de acreditação, é o aparelho técnico da ARES.
8. Há alguns critérios bem estabelecidos para garantia da independência de uma agência reguladora: nomeação consensual do seu presidente; grande influência deste na nomeação dos restantes membros; dificuldade na demissão; mandato não sobreponível ao do órgão nomeante. Assim, sugiro:
 - a) o presidente da ARES deve ser designado por um das seguintes métodos; i. pelo Presidente da República (não sei se é constitucionalmente possível); ii. por maioria qualificada da Assembleia da República (como é o presidente do Conselho Nacional de Educação, com muito menor importância); iii. pelo Presidente da República, sob proposta do Primeiro Ministro.
 - b) os restantes membros são nomeados pelo Primeiro Ministro e pelo MCTES, sob proposta do presidente da ARES.
 - c) o mandato dos membros da ARES é de cinco anos, renováveis.
 - d) a destituição de um membro da ARES só pode ocorrer em caso de crime ou de violação muito grave dos seus deveres.

Referências:

1. Costa, João Vasconcelos, 2001. "A universidade no seu labirinto". Editorial Caminho, Lisboa.
2. Costa, João Vasconcelos, 2001. "[A regulação da oferta de cursos - o papel do Estado e do mercado](http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/regulacao.html)". <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/regulacao.html>
3. Amaral, A. e Costa, João Vasconcelos, 2001. "[Debate sobre regulação, Estado e mercado \(I\)](http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/amaral1.html)". <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/amaral1.html>
4. Amaral, A. e Costa, João Vasconcelos, 2001. "[Debate sobre regulação, Estado e mercado \(II\)](http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/amaral2.html)". <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/amaral2.html>
5. CNAVES, 2004. "[Relatório de actividades relativo ao ano de 2004](http://www.cnaves.pt/DOCS/Relatorio_2004/REL_2004.doc)". http://www.cnaves.pt/DOCS/Relatorio_2004/REL_2004.doc
6. ENQA, <http://www.enqa.net/>
7. EUA, <http://www.eua.be/eua/index.jsp>
8. EURASHE, <http://www.eurashe.be/>
9. ESIB, <http://www.esib.org/>
10. QAA, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

11. ENQA, 2005. "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area". <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>
12. CIPES, <http://www.fup.pt/cipes/index.php>

Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior

Marcelo Embiruçu*

Cristiano Fontes**

Luiz Almeida***

Resumo

Este trabalho propõe a criação de um indicador de avaliação docente (IAD), objetivo e quantitativo, para ser utilizado como um instrumento da avaliação do desempenho de docentes em Instituições de Ensino Superior. Este indicador é aderente aos indicadores institucionais estabelecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e procura também contemplar aspectos importantes para um indicador deste tipo, tais como robustez e exogenia, além de considerar ainda aspectos importantes da atuação universitária, tais como afastamentos, gestão acadêmica, atividades de extensão e produção científica qualificada, não contemplados na formulação original dos indicadores do REUNI. São incluídos também outros aspectos fundamentais, tais como a qualidade da graduação e a taxa de conclusão da pós-graduação. Assim, o índice faz uma avaliação docente bastante completa na medida em que considera todas as principais atividades docentes, quais sejam, ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Os resultados apresentados mostram que o indicador é robusto e que o alcance das metas propostas é razoavelmente factível, podendo este ser utilizado como um instrumento útil para a política e a gestão acadêmica das instituições, de forma harmonizada com os programas e políticas de governo e de estado. Alguns parâmetros do indicador podem ser ajustados a fim de satisfazer metas e políticas específicas das instituições.

Palavras-chave: Indicador de avaliação. Desempenho docente. Instituições de ensino superior. REUNI.

* Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* embirucu@ufba.br

** Escola Politécnica, UFBA. *E-mail:* cfontes@ufba.br

*** Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; UFBA. *E-mail:* lalberto@ufba.br

An indicator for the evaluation of the teaching performance in teaching institutions

Abstract

This paper presents a quantitative index to measure professor performance (IAD- Indicador de Avaliação Docente, professor evaluation index) that can be used as a tool for the evaluation of professors in higher education institutions. This index is in accordance with the institutional indicators established by REUNI (a government program to support the reorganization and expansion of Brazilian federal universities), and also has important features such as robustness and exogenous practice, considering other aspects of the professors actuation in higher education institutions such as retirement, academic management, extension activities and qualified scientific production, that are not included in the formulation of REUNI indicators. Other fundamental aspects are also included, such as the quality of undergraduate courses and the efficiency of graduate courses, through accounting for the rate of titled students. Therefore, IAD provides a complete professor evaluation considering the whole of their activities, namely, teaching, research, extension and academic management, in both undergraduate and graduate courses. The results show that the indicator is robust and the attainment of the aims proposed is feasible. The IAD can be used as a valuable tool in the academic policy and management of the institutions in accordance with government and state policies. Some parameters of the indicator can be adjusted in order to satisfy specific goals and academic policies of the institutions.

Keywords: Evaluation indicator. Professor performance. Higher education institutions. REUNI.

Un Indicador para la evaluación del desempeño docente en instituciones de Enseñanza Superior

Resumen

Este trabajo propone la creación de un indicador de evaluación docente (IAD), objetivo y cuantitativo, con el objeto de utilizarlo como instrumento de evaluación del funcionamiento de profesores en instituciones de Enseñanza Superior. Este indicador se basa en Indicadores institucionales establecidos por el REUNI (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales de Brasil), y considera aspectos importantes para un indicador de este tipo, tales como robustez y exogenia, además de aspectos importantes de la actuación universitaria, tales como ceses, gestión académica, actividades de extensión y producción científica cualificada, no contemplados en el proyecto original de los indicadores del REUNI. Se incluyen también otros aspectos fundamentales: la calidad de la graduación y la tasa de conclusión del posgrado. De esta forma, el índice hace una evaluación docente

bastante completa, ya que considera todas las actividades docentes: la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión académica, tanto en la graduación como en el posgrado. Los resultados presentados muestran que el indicador es robusto y que el alcance de las metas propuestas es factible, y puede utilizarse como instrumento útil para la política y la gestión académica de las instituciones, de forma armónica en relación a los programas y a la política gubernamental y provincial. Algunos parámetros del indicador se pueden ajustar, para satisfacer metas y políticas específicas de cada institución.

Palabras clave: *Indicador de evaluación. Desempeño docente. Instituciones de enseñanza superior. REUNI.*

Introdução

A avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior (IES), de forma similar à avaliação do desempenho de qualquer profissional nos diversos campos de atuação e nos diversos sistemas e processos produtivos, é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o crescimento institucional, ajudando a garantir que as metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade possam ser alcançadas. Estes processos de avaliação são importantes desde a dimensão individual até a dimensão de políticas de governo e de estado para, dentre outros:

- Fundamentar a avaliação de estágios probatórios, de regimes de trabalho e de progressões individuais na carreira dos docentes;
- Avaliar o desempenho individual de docentes quando estabelecidas políticas de remuneração variável conforme o desempenho;
- Avaliar o desempenho de colegiados de graduação e de pós-graduação, a fim de contribuir na avaliação global da qualidade dos cursos oferecidos à sociedade, e de sua eficácia na utilização de recursos;
- Avaliar o desempenho de departamentos e Unidades (Escolas, Faculdades e Institutos) Universitárias, com vistas à distribuição de recursos humanos, financeiros e materiais de diversas naturezas;
- Avaliar o desempenho de IES, a fim de verificar o cumprimento de metas e objetivos de programas de governo e de políticas de estado, além de contribuir também com os mecanismos de distribuição de recursos entre estas instituições.

O último item registra um aspecto sistêmico e estrutural caracterizando a avaliação de desempenho docente como um importante indicador ou elemento de avaliação das próprias IES. Neste sentido, Costa (2005) destaca a indissociabilidade entre a autonomia e a avaliação, ressaltando que as IES ainda não assimilaram esta última como um mecanismo efetivo de prestação de contas ao Estado. Santos (2007), abordando a dualidade avaliação-acreditação, registra que a avaliação tem o potencial de promover a qualidade do ensino, da pesquisa e das ações culturais e de extensão desenvolvidas no seio das instituições, representando, portanto, função de maior interesse para a comunidade. Pinto e Oliveira (2004, 2005) destacam que as

IES, os docentes e, principalmente, os alunos são efetivamente os beneficiados com a implementação de um sistema de avaliação de desempenho de docentes.

As metodologias propostas na literatura voltadas à avaliação do docente das IES estão concentradas especificamente na análise de desempenho em relação às atividades de ensino, estando vinculadas diretamente à avaliação de cursos de graduação que contam muitas vezes com mecanismos institucionais que monitoram a qualidade do processo ensino-aprendizagem (PERES; BOSCARIOLI, 2004). Neste contexto, Abramowick (2001) destaca que a avaliação terá seu sentido mais significativo se houver articulação com o projeto político-pedagógico do curso. Blocin (2004) apresenta e discute uma metodologia de avaliação dos docentes pelos discentes, ressaltando e inter-relacionando três aspectos: (i) a participação dos alunos no processo; (ii) a adoção da metodologia de avaliação pelo projeto político-pedagógico do curso, e (iii) a sua utilização como instrumento para elevação da qualidade dos cursos de graduação. O instrumento proposto compreende um questionário com 16 (dezesesseis) variáveis de conduta docente explicitadas nas áreas de conhecimento, didática, atitudes, procedimentos e frequência. Peres e Boscaroli (2004) desenvolveram um método de avaliação de disciplinas de graduação que não se limita a reuniões pedagógicas ou discussões unilaterais. A intenção dos autores é que o método possa congrega opiniões de docentes e discentes, analisando o processo de ensino-aprendizagem sob diferentes óticas. O método foi aplicado no Curso de Bacharelado em Informática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Outra prática comum nas IES, e que oferece a possibilidade de incorporação de outros aspectos da atividade docente, compreende a aplicação de estatutos da carreira docente universitária e está restrita aos processos de progressão na carreira (ABRANCHES, 2005). Segundo o Sindicato Nacional do Ensino Superior (Snesup) (2007), o *Higher Education Academy* (HEA) (Reino Unido) define três critérios para avaliação de desempenho pedagógico do docente, quais sejam: as atividades desempenhadas, o conhecimento básico (pedagógico e do conteúdo da disciplina) e os valores profissionais. Neste sentido, é proposta uma metodologia que contempla instrumentos de medição que compreendem a avaliação pelos alunos, a avaliação por outros docentes e o portfólio (documentos específicos que destacam a participação e experiência do docente especificamente em atividades relacionadas ao ensino). De forma geral, as referências citadas não contemplam a tentativa de construção de um índice quantitativo de desempenho docente que extrapole o âmbito das atividades de ensino, o que viabilizaria a incorporação de aspectos adicionais, como a orientação de alunos de pós-graduação, que estão inseridos na pluralidade das práticas docentes e que devem ser também monitorados e quantificados como elementos de aferição da qualidade do profissional.

Pinto e Oliveira (2004/2005) propõem um método de avaliação do desempenho de docentes universitários (MADU) que possui uma característica mais pluralista, e procura avaliar o docente nas seguintes perspectivas: Atitude perante o Ensino (AE); Atitude perante a Universidade (AU); Produção Científica e Investigação (PCI); e Esforço de progressão Continuado (EC). Através da atribuição de pesos e valores a cada

um dos itens de avaliação, os autores apresentam uma equação de cálculo para a Avaliação Global de Desempenho (AGD) de cada docente. Embora o índice proposto por Pinto e Oliveira (2004/2005) represente essencialmente uma abordagem objetiva de quantificação de desempenho, admite-se a inclusão de considerações subjetivas geradas pelo diretor (avaliador) ou responsável por cada unidade universitária.

Rios (2004) apresenta um estudo que consiste na avaliação do valor e do mérito da avaliação de docentes (ou meta-avaliação), desenvolvido em um Centro Universitário localizado na região do ABC (SP). O trabalho teve como foco as atividades de ensino na graduação e a análise crítica dos mecanismos de avaliação do docente, inclusive pelo discente, através de relatórios disponibilizados pela instituição. De forma geral, os resultados revelaram que a avaliação dos docentes constitui-se em oportunidade de crescimento e desenvolvimento do professor e estimulam a reflexão, contribuindo para a aplicação de novas práticas no cotidiano da sala de aula. Abrantes e outros (1999) e Braskamp e Ory (1994) definem quatro categorias de classificação pragmática do trabalho docente, quais sejam: atividades de ensino, pesquisa (investigação), prática e serviço profissional, cidadania e participação cívica. Cada uma destas categorias compreende, por sua vez, sub-atividades intrínsecas que, no conjunto, mapeiam o perfil e o trabalho do docente em ensino, pesquisa e extensão. Acrescenta-se que o indicador sugerido neste trabalho (IAD) e a sua metodologia de implementação contemplam uma alternativa aderente à análise categórica e ampla sustentada por Abrantes e outros (1999).

Neste ponto vale ressaltar que a avaliação, como entendida no conceito mais moderno do processo ensino-aprendizagem, e muito embora pouco praticado pelo conjunto de docentes em geral, não é um mero exame ou uma mera medição de um desempenho. A avaliação é, portanto, aqui entendida como um "processo global de controle" e contribui para a aplicação planejada de ações preditivas, antecipativas e corretivas, inclusive por realimentação, ou mesmo, conforme destacado em Rios (2004), representa uma possibilidade de melhoria de desempenho do avaliado e incentiva o processo de reflexão. O termo "controle" como aqui empregado não deve ser entendido com o sentido corriqueiro de "supressão de liberdades individuais ou coletivas", mas sim no sentido estritamente técnico como empregado na teoria de controle de sistemas (ROYCE; CHARLES, 1996; NORMAN, 2009). No contexto desta teoria, os resultados oriundos dos instrumentos de medição, no presente caso o instrumento de avaliação docente, são utilizados com dois objetivos básicos e inter-relacionados: i) acompanhar o sistema para verificar se os seus objetivos qualitativos e quantitativos estão sendo alcançados; ii) utilizar esta informação para, caso os objetivos estejam sendo alcançados, manter as ações responsáveis por este sucesso ou, caso os objetivos não estejam sendo alcançados, usar esta informação de forma inteligente a fim de gerar ações corretivas e/ou preditivas para melhorar o próprio sistema, conduzindo-o ao alcance dos seus objetivos qualitativos e quantitativos. Assim, ainda no contexto desta teoria, muito embora a medição do desempenho seja um elemento fundamental para realimentação, a mesma é apenas um dos diversos elementos desta malha ou sistema

de controle. Portanto, no que aqui está sendo denominado "processo global de ações de controle", o objetivo não é a punição, mas sim a melhoria do sistema como um todo, envolvendo todos os seus atores, e com objetivos globais e coletivos a serem atingidos, a fim de que o sistema possa alcançar os objetivos para ele traçados, dentro de requisitos qualitativos e quantitativos previamente especificados.

A despeito de ser apenas um dos elementos de um sistema de avaliação, a medição do desempenho dos diversos constituintes do processo em questão é um pré-requisito essencial para um bom sistema de avaliação. Não é possível avaliar ou controlar bem aquilo que não se pode medir ou inferir corretamente. Assim, o estabelecimento de instrumentos de medição adequados é de fundamental importância. A avaliação docente, para os diversos fins citados anteriormente, é muitas vezes feita com base em instrumentos excessivamente subjetivos. A utilização de instrumentos de medição objetivos, baseados em indicadores quantitativos, traz uma série de vantagens. É possível citar, dentre outras:

- Permite estabelecer de forma concreta como a obtenção de índices individuais e/ou setoriais conduzirá ao cumprimento de objetivos globais;
- Tornam mais claros aos diversos atores envolvidos quais são suas atribuições, metas, responsabilidades, direitos e deveres;
- Torna mais uniforme, transparente e equânime o processo de avaliação;
- É operacionalmente mais rápido e barato, sendo adequado à aplicação em sistemas compostos por uma grande quantidade de indivíduos;
- Permite identificar mais facilmente onde e como as ações corretivas, preditivas e antecipativas devem ser implantadas, e quais são as ações mais eficazes a serem manipuladas.

Não há dúvida que os instrumentos de medição subjetivos também possuem algumas vantagens em relação aos objetivos. Por outro lado, a quantidade de vantagens destes últimos em relação aos primeiros, especialmente quando aplicados a sistemas com muitos pontos ou indivíduos de medição, faz com que a escolha dos instrumentos objetivos de medição seja a melhor alternativa a ser adotada. Além disso, os instrumentos de medição objetivos podem ser continuamente sofisticados e melhorados, a fim de captar, cada vez mais, todas as dimensões que se pretende medir do sistema em questão. Não obstante isto, a quantidade dos parâmetros envolvidos no cálculo de indicadores de desempenho (sistemas de medição objetivos) deve estar limitada apenas àqueles parâmetros que sejam significantes o necessário e suficiente para que o indicador possa retratar, da forma mais fidedigna e robusta possível, aquilo que se quer medir. Isto é, devem ser evitados indicadores que sejam formados por muitos parâmetros, muitos deles difíceis de valorar, e com pesos arbitrários. Tais indicadores, como muitas vezes são formados os diversos "baremas" formulados pelas IES (para concursos de docentes, progressão funcional, remuneração variável, etc.), carecem de robustez. Ou seja, é possível sintonizar quase qualquer desempenho com um conjunto adequado de pesos. Em outras palavras, manipulando os diversos

pesos envolvidos no indicador, é possível chegar a uma "fórmula" que avalie mal ou avalie bem quase qualquer indivíduo. Como será visto no desenvolvimento apresentado mais adiante, o indicador aqui proposto não padece desta deficiência, já que ele não contempla pesos "empíricos", sendo as constantes nele consideradas derivadas de conceitos e princípios fundamentados e/ou de analogias com uma lógica bem definida.

Outra questão importante na formulação de indicadores de medição é evitar a formulação de instrumentos ou métricas com elevado grau de endogenia. Ou seja, é salutar que sejam levadas em consideração avaliações externas, realizadas por entidades e instituições que tenham credibilidade reconhecida. Além disso, é importante que os indicadores aplicados a níveis hierárquicos inferiores estejam em harmonia com os indicadores aplicados aos níveis hierárquicos superiores. Ou seja, os parâmetros utilizados para a avaliação docente individual devem estar harmonizados com aqueles utilizados para departamentos e colegiados de curso, que por sua vez devem estar harmonizados com os indicadores das unidades, e estes, por sua vez, também devem estar em consonância com os parâmetros de avaliação da IES. A avaliação das IES, evidentemente, deve estar harmonizada com os programas e as políticas de governo e de estado, o que, em se tratando de ensino superior no Brasil, está refletido nas diretrizes de órgãos ligados tanto ao Ministério da Educação (MEC), tal como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), tal como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Não se trata aqui de defender um alinhamento político ou ideológico subalterno ao governo, mas de dar eficiência, eficácia e produtividade ao sistema como o todo. As diversas instâncias hierárquicas inferiores possuem a sua representatividade nas esferas hierárquicas superiores, e é lá, no momento da discussão e deliberação dos programas e políticas, que se deve travar o embate político e ideológico. Depois de estabelecidos, democraticamente, os programas e as políticas de gestão, em todos os níveis, não é produtivo sabotar o que foi decidido, ou "remar contra a maré", mas sim trabalhar coletivamente para alcançar as metas de maneira ótima. Não cabe a um departamento boicotar a política de uma Unidade, nem esta a política de uma IES, e assim sucessivamente.

O Governo Federal, através do MEC, lançou recentemente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Este programa prevê, como meta global, além de um aumento mínimo de 20% das vagas no ensino de graduação, alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos:

- Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais;
- Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

Com base nestas metas, o presente trabalho propõe a criação de um indicador de avaliação docente (IAD) aderente aos indicadores institucionais estabelecidos (BRASIL, 2007), e que procura contemplar os aspectos discutidos anteriormente. Portanto, o principal objetivo deste trabalho não é propor as bases conceituais de um novo indicador, mas especificamente "operacionalizar" os indicadores do REUNI para sua aplicação no nível

individual do docente, melhorando-o em aspectos essenciais. Na seção 2, o desenvolvimento do indicador é apresentado e justificado, com base nos indicadores citados e na inclusão de alguns poucos, porém importantes, aspectos fundamentais para a atividade universitária não contemplados no REUNI. Na seção 3, são mostrados alguns resultados de simulação do IAD, sendo discutidos os efeitos dos seus principais elementos constituintes. Na seção 4, são tecidos alguns comentários finais e são apresentadas as conclusões.

Metodologia: desenvolvimento e justificativa do IAD

O IAD está baseado nos índices criados pelo MEC para avaliar as Instituições Federais de Ensino Superior (IES), especialmente a Taxa de Conclusão dos cursos de Graduação (TCG) e o Relação Aluno Professor (RAP), definidos como (BRASIL, 2007):

$$TCG = \frac{DIP}{ING_5} \quad (1)$$

$$RAP = \frac{MAT}{DDE - DPG} \quad (2)$$

em que DIP é total de diplomados nos cursos de graduação presenciais num determinado ano, ING_5 é o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição cinco anos antes, MAT é a chamada matrícula projetada, DDE é o número de professores equivalentes ao regime de Dedicção Exclusiva e DPG é a dedução da Pós-Graduação (PG). A MAT (BRASIL, 2007) é a soma dos produtos entre o tempo médio de um curso, em anos, o número de vagas anuais "novas" deste curso e o fator de retenção do curso. A DPG é definida como (BRASIL, 2007):

$$DPG = \frac{NAPG - 1,5 \cdot DDE}{6} \quad (3)$$

onde $NAPG$ é o número de alunos da pós-graduação, definido como (BRASIL, 2007):

$$NAPG = \sum_{i=1}^{NCPG} \left[NAC_i \cdot \left(\frac{CCC_i + 7 + f_7}{10} \right) \right] \quad (4)$$

onde $NCPG$ é o número de cursos de pós-graduação, NAC é o número de alunos do curso (mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado), CCC é o conceito do curso na CAPES e f_7 é um fator de correção para cursos com conceito 7, igual a 1 para estes cursos e igual a zero para os demais.

A taxa de conclusão média desejada nos cursos de graduação presenciais é de noventa por cento. O *RAP* desejado é 18 ou superior. A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, art. 57), no que se refere à carga horária dos professores, estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais. Com base nestas estimativas, e considerando uma carga horária didática de 8 horas semanais para cada docente o *RAP* foi fixado:

$$RAP = 45 \cdot \text{alunos} \cdot \frac{1 \cdot \text{semana}}{20 \cdot \text{horas de aula}} \cdot \frac{8 \cdot \text{horas de aula}}{\text{professor} \cdot \text{semana}} = \frac{18 \cdot \text{alunos}}{\text{professor}} \quad (5)$$

Portanto, isto equivale, para um docente individual em regime de DE, ao desejo de que este docente ministre, por semestre, o equivalente a 2 disciplinas de 68 horas, cada um delas com 45 alunos. Assim, um *RAP* individual (ou *IAD*) é proposto aqui, podendo ser escrito, em uma base anual, como:

$$IAD = \frac{18 \cdot \sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right)}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \quad (6)$$

$$RT - DPGD$$

onde *NDMG* é o número de disciplinas ministradas na graduação, *NHAMD_i* é o número de horas-aula ministradas na disciplina *i*, *NC* é o número de cursos que têm alunos inscritos na disciplina *i*, *NAID_{j,i}* é o número de alunos do curso *j* inscritos na disciplina *i*, *TCG_j* é a taxa de conclusão do curso *j*, *DPGD* é a dedução da pós-graduação do docente e *RT* é o regime de trabalho, sendo:

- *RT* = 1, para docentes em regime de DE;
- *RT* = 1/1,55 = 0,6452, para docentes em regime de 40 horas;
- *RT* = (1/1,55)/2 = 0,3226, para docentes em regime de 20 horas.

O *RAP* criado pelo MEC, equações (2)-(4), leva em consideração a qualidade da pós-graduação, através do conceito da CAPES, mas não considera a qualidade dos cursos de graduação. Portanto, é proposta a inclusão da qualidade dos cursos de graduação, traduzida pelo Conceito Preliminar de Cursos (*CPC*). O *CPC* combina o desempenho obtido pelos estudantes no Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (INEP, 2006a, 2006b) com os resultados do Indicador de Diferença de Desempenho (IDD). Além disso, são consideradas ainda as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidos pelo curso de uma determinada Instituição de Ensino Superior (INEP, 2009). De maneira similar ao adotado na pós-graduação,

considerar-se-á o conceito 3 (três) como o mínimo aceitável, e variações máximas de mais ou menos meio em relação ao valor base do fator de correção, que é igual a um. Assim:

$$IAD = \frac{18 \cdot \sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \quad (7)$$

onde CPC_j é o conceito preliminar do curso j .

Definindo $NAPGD$ como o número de alunos da pós-graduação de um docente em particular, é possível, a partir da equação (3), obter a dedução da pós-graduação docente ($DPGD$) como:

$$DPGD = \frac{NAPGD - 1,5 \cdot RT}{6} \quad (8)$$

Substituindo a equação (8) na equação (6) e rearrumando:

$$IAD = \frac{18 \cdot \sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \quad (9)$$

$$IAD = \frac{RT - \frac{NAPGD - 1,5 \cdot RT}{6}}{6}$$

$$IAD = \frac{18 \cdot \sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} =$$

$$IAD = \frac{6 \cdot RT - NAPGD + 1,5 \cdot RT}{6} =$$

$$= \frac{6 \cdot 18}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \cdot \frac{\sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{7,5 \cdot RT - NAPGD} \quad (10)$$

A equação (10) mostra que, na realidade, o RAP de 18 para um docente individual em regime de DE equivale ao desejo de que este docente, além do encargo de graduação descrito anteriormente, seja responsável por 1,5 alunos de pós-graduação. O índice acima mostra também que não é possível obter um IAD igual ou

superior a 18 sem encargos com disciplinas de graduação, a menos que se alcance um *NAPGD* igual ou superior a $7,5 \cdot RT$, situação em que o *IAD* tende a infinito (matematicamente isto só ocorre com *NAPGD* igual a $7,5 \cdot RT$, mas, evidentemente, esta mesma interpretação deve ser aplicada para o caso onde *NAPGD* é superior a $7,5 \cdot RT$. Para uma análise mais rigorosa, ver o apêndice A).

Neste ponto, é possível inserir uma correção no índice, postulando que um docente deve obter o índice sempre que estiver afastado ou ocupando um cargo de direção. A inclusão da gestão acadêmica, em particular, é um dos fatores que aproximam o índice proposto da realidade, aumentando a sua aderência com a situação atual de muitas IES nas quais a instalação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, com o consequente aumento de colegiados, não ocorre necessariamente na mesma velocidade da inserção de docentes nestas mesmas instituições. Isto tem provocado uma grande sobrecarga administrativa aos docentes, levando, inclusive, a uma dificuldade de disponibilidade de docentes para ocuparem estas funções. Assim, com a inclusão destas atividades no índice:

$$IAD = \frac{6 \cdot 18}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \cdot \frac{\sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{7,5 \cdot RT - NAPGD - 7,5 \cdot RT \cdot \frac{NMCD}{12} - 7,5 \cdot RT \cdot \frac{NMA}{12}} \quad (11)$$

onde *NMCD* é o número de meses, ou frações de meses, em cargos de direção ou equivalentes (funções que justificam um cargo de direção, não concedido por falta de disponibilidade na IES) e *NMA* é o número de meses, ou frações de meses, em afastamento oficial da IES. Considerando que cargos de função gratificada tenham um peso igual à metade dos cargos de direção:

$$IAD = \frac{6 \cdot 18}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45 \cdot 7,5} \cdot \frac{\sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{RT - \frac{NAPGD}{7,5} - RT \cdot \frac{NMCD}{12} - RT \cdot \frac{NMFG}{2 \cdot 12} - RT \cdot \frac{NMA}{12}} \quad (12)$$

onde *NMFG* é o número de meses, ou frações de meses, em funções gratificadas ou equivalentes (funções que justificam uma função gratificada, não concedida por falta de disponibilidade na IES).

Neste ponto, resta apenas propor o cálculo de *NAPGD*. Para isto, é considerado que, para a formação de um aluno de pós-graduação, as disciplinas têm um peso de 20% e a dissertação ou tese tem um peso de 80% (estes percentuais podem ser definidos de forma diferente por cada Programa). Tomando como

base, por exemplo, as "Normas Complementares para Cursos *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Bahia (UFBA)" (ANDRADE, 1998), será considerado o número mínimo de créditos de cursos de mestrado (aqui o mestrado é considerado, ao invés do doutorado, cujo mínimo de créditos é 20, ou uma média dos dois, a fim de conferir uma valorização maior às aulas de pós-graduação), que é igual a 14. Assim, para formar um aluno de mestrado, são necessárias (14·17 = 238) horas de aula. Enquanto os índices propostos pelo MEC não levam em consideração a qualidade dos cursos de graduação, que é levada em conta no caso da pós-graduação, uma situação inversa ocorre em relação à taxa de conclusão. Então, é proposta também a inclusão da Taxa de Conclusão dos cursos de Pós-Graduação (*TCPG*), considerando um dado valor desejado (*TCPG_d*). Assim, o *NAPGD* pode ser definido como:

$$NAPGD = \sum_{i=1}^{NTSS} 0,8 \cdot \frac{(100 \cdot TSS_i / TCPG_d)}{n_i} \cdot \left(\frac{CCCT_i + 7 + f_7}{10} \right) - \frac{NAAPG}{14 \cdot 17}$$

ou

$$NAPGD = \sum_{i=1}^{NTSS} p_i \cdot \frac{(100 \cdot TSS_i / TCPG_d)}{n_i} \cdot \left(\frac{CCCT_i + 7 + f_7}{10} \right) - \frac{NAAPG}{CHMDPG} \quad (13)$$

onde *NTSS* é o número total de titulados em cursos *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado), *n_i* é o número total de orientadores e/ou co-orientadores do titulado *TSS_i*, *CCCT_i* é o conceito na CAPES do curso do titulado *TSS_i*, *p_i* é o peso dado à importância da orientação no curso *i*, em relação à importância das disciplinas, *CHMDPG* é a carga horária média de disciplinas que o estudante de pós-graduação deve integralizar e *NAAPG* é o número de "alunos-aula" em disciplinas da pós-graduação *stricto sensu*, definido aqui como:

$$NAAPG = \sum_{i=1}^{NDMPG} 0,2 \cdot NHAMD_i \cdot NAID_i \cdot \left(\frac{CCCPD_i + 7 + f_7}{10} \right)$$

ou

$$NAAPG = \sum_{i=1}^{NDMPG} (1 - p_i) \cdot NHAMD_i \cdot NAID_i \cdot \left(\frac{CCCPD_i + 7 + f_7}{10} \right) \quad (14)$$

onde *NDMPG* é o número de disciplinas ministradas na pós-graduação e *CCCPD_i* é o conceito na CAPES do curso "preferencial" da disciplina *i*.

Assim, definindo o número de "alunos-aula" em disciplinas da graduação (*NAAG*) e o número total de titulações (*NTI*) como:

$$NAAG = \sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right) \quad (15)$$

$$NTT = \sum_{i=1}^{NTSS} 0,8 \cdot \frac{(100 \cdot TSS_i / TCPG_d)}{n_i} \cdot \left(\frac{CCCT_i + 7 + f_7}{10} \right)$$

ou (16)

$$NTT = \sum_{i=1}^{NTSS} p_i \cdot \frac{(100 \cdot TSS_i / TCPG_d)}{n_i} \cdot \left(\frac{CCCT_i + 7 + f_7}{10} \right)$$

o IAD fica definido por:

$$IAD = \frac{k}{RT} \cdot \frac{NAAG}{1 - \left(\frac{NTT + \frac{NAAPG}{14 \cdot 17}}{7,5 \cdot RT} \right) - \frac{NMCD}{12} - \frac{NMFG}{2 \cdot 12} - \frac{NMA}{12}} \quad (17)$$

$$k = \frac{6 \cdot 18}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45 \cdot 7,5} = \frac{3}{340 \cdot 7,5} = \frac{1}{850} = 1,1765 \cdot 10^{-3} \quad (18)$$

onde NAAPG, NAAG e NTT estão definidos pelas equações (14), (15) e (16) e, apenas para relembrar a origem dos componentes da constante k :

- 18 é o RAP desejado;
- 6 é o número mínimo de alunos de pós-graduação, acima da média nacional de 1,5, necessário para se obter o RAP desejado;
- 2 é o número de semestres de um ano;
- 2 é o número típico de turmas de disciplinas de graduação lecionadas por um docente em um semestre;
- 68 é a carga horária típica de uma disciplina de graduação;
- 45 é o módulo típico de uma disciplina de graduação;
- 7,5 é o número total de alunos de pós-graduação necessário para se obter o RAP desejado.

É possível ainda considerar no índice a qualidade individual de cada docente em suas atividades de pesquisa e extensão. Assim:

$$IAD = \frac{k}{RT} \cdot \left[\frac{NAAG}{1 - \left(\frac{NTT + \frac{NAAPG}{14 \cdot 17}}{7,5 \cdot RT} \right) - \frac{NMCD}{12} - \frac{NMFG}{2 \cdot 12} - \frac{NMA}{12}} - f_{PQDT} \cdot \frac{NMPQDT}{12} - f_{EXP} \cdot \frac{NMEXP}{12} \right] \quad (19)$$

onde *NMPQDT* é o número de meses, ou frações de meses, na condição de bolsista de pesquisa ou tecnologia do CNPq, *NMEXP* é o número de meses, ou frações de meses, na condição de bolsista de extensão do CNPq, e *fPQDT* e *fEXP* são fatores que variam de acordo com o nível da bolsa, por exemplo, conforme mostrado na Tabela 1 (nesta sugestão, equipara-se o nível máximo a um cargo CD, e o nível mínimo a um cargo FG).

Não há dúvida de que medir pesquisa e extensão através das bolsas concedidas aos docentes (ou apenas através delas) é um critério muito questionável. Em relação à pesquisa, no entanto, deve ser enfatizado que a mesma está sendo medida não através das bolsas, mas de forma indireta através da PG, incluindo o número de titulados e o conceito do Programa, que contempla indiretamente uma série de quesitos. Assim, o critério da bolsa é apenas um item adicional, a fim de reconhecer e incentivar a excelência nesta atividade. Já em relação à extensão, o REUNI não contempla nada desta atividade. A ideia aqui foi, portanto, sair do "nada" para ao menos contemplar esta atividade em alguma dimensão. O objetivo mais específico deste trabalho não é criar um indicador totalmente novo, nem mesmo fazer uma análise crítica sistemática dos índices do REUNI, mas desenvolver uma forma de "operacionalizar" estes índices no nível individual, e analisar alguns resultados. Assim, são inseridos novos elementos apenas quando indispensável, como no caso das atividades de administração. Portanto, não se desejou criar métricas muito complexas para as atividades de extensão, nem fazer uma formulação na qual esta atividade tivesse grande impacto global no indicador, a fim de não distorcer a aderência do índice individual em relação ao índice oficial, afastando-o dos índices globais da Instituição. Foram considerados ainda os princípios de robustez e exogenia. Embora seja uma atividade de difícil mensuração (e provavelmente este foi pelo menos um dos motivos desta atividade não constar nos índices do REUNI), especialmente quando se consideram os princípios citados, certamente seria possível formular uma maneira de avaliar as atividades de extensão com uma abrangência maior.

Tabela 1. Fatores relativos aos diferentes níveis de bolsas do CNPq.

Nível da bolsa de pesquisa ou tecnológica	fPQDT	Nível da bolsa de extensão	fEXP
1A	8/8	1	8/8
1B	7/8	2	6/8
1C	6/8	3	4/8
1D	5/8		
2	4/8		

Fonte: Os autores (2009).

Alternativamente, caso se deseje levar em consideração os módulos máximos permitidos em cada tipo de disciplina, o *NAAG* pode ser definido como:

$$NAAG = 45 \cdot \frac{\sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot \frac{\sum_{j=1}^{NC} NAID_{j,i} \cdot \left(\frac{TCG_j}{100} + 0,1 \right) \cdot \left(\frac{CPC_j + 1}{4} \right)}{MD_i} \quad (20)$$

onde MD_i é o módulo da disciplina i . Expressões um pouco mais elaboradas podem ser formuladas, a fim de, por um lado, não penalizar turmas de módulos muito grandes (por exemplo, 100), não completamente preenchidas e, de outro lado, não incentivar o estabelecimento de módulos muito inferiores a 45, utilizando, nestes casos, fatores multiplicativos inferiores a 45.

Vale ressaltar ainda que, na presente proposta, foram incluídos no indicador elementos que, embora essenciais às funções universitárias, não foram contemplados em Brasil (2007), tais como afastamentos, gestão acadêmica, atividades de extensão e reconhecimento adicional ao mérito na produção científica. A fim de não correr risco no objetivo de alcançar a meta institucional como um todo, a IES pode, mantendo o objetivo individual mínimo de um *IAD* igual 18, modificar a constante k , reduzindo-a em um percentual equivalente à quantidade de docentes necessários para desempenhar as funções não contempladas originalmente:

$$k = \frac{6 \cdot \frac{18}{1 + \frac{PRk}{100}}}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45 \cdot 7,5} \quad (21)$$

onde PRk é o percentual de redução da constante k .

Resultados de Simulação do IAD e Discussão

As figuras abaixo mostram o comportamento do *IAD* em relação a cada uma das variáveis que o compõem. Nestas figuras, os valores de referência mostrados na Tabela 2 são utilizados.

Tabela 2. Valores de Referência para as Simulações.

Variável	Valor
Conceito médio dos cursos dos titulados na CAPES (CCT)	3
Fator de correção do conceito na CAPES, para cursos 7, dos cursos dos titulados (f7)	0
Regime de trabalho (RT)	1
Número de meses em afastamento (NMA)	0
Número de meses em CD (NMCD)	0
Número de meses em FG (NMFG)	0
Número total de titulações equivalentes a orientações individuais $\left(\sum_{i=1}^{NTSS} TSS_i/n_i \right)$	3
Número de semestres lecionados em um ano na graduação (compõe o NHAMD)	2
Número médio de disciplinas ministradas em um semestre na graduação (compõe o NHAMD)	2
Carga horária média em disciplinas de graduação (compõe o NHAMD)	68
Número médio de alunos inscritos nas disciplinas de graduação (NAID)	25
Conceito médio na avaliação do conceito preliminar dos cursos dos alunos inscritos nas disciplinas de graduação (CPC)	3
Taxa de conclusão média dos cursos de graduação (TCG)	70
Número de semestres lecionados em um ano da PG (compõe o NHAMD)	2
Número médio de disciplinas ministradas em um semestre na PG (compõe o NHAMD)	1
Carga horária média em disciplinas de PG (compõe o NHAMD)	34
Número médio de alunos inscritos nas disciplinas de PG (NAID)	5
Conceito médio dos cursos das disciplinas ministradas na CAPES (CCC)	3
Fator de correção do conceito na CAPES, para cursos 7, dos cursos das disciplinas ministradas (f7)	0
Taxa de conclusão desejada nos cursos de pós-graduação (TCPGD)	80

Fonte: Os autores (2009).

Simulações em relação a afastamentos, em relação à ocupação de cargos de direção e em relação à condição de bolsista de produtividade no maior nível não são necessárias, já que a maneira como o índice foi desenvolvido garante um *IAD* 18 nestas condições (para número de meses inferiores a 12, ou para níveis de bolsas inferiores ao máximo, o efeito pode ser inferido pelo efeito da FG). A Figura 1 mostra a variação do *IAD* com o número de titulados para um típico docente em regime de DE. Percebe-se que o *IAD* 18 é alcançado com um número de titulados entre 4 de 5. Se este docente ocupa uma

função FG (e reduz à metade sua carga horária em graduação), o IAD 18 é alcançado com aproximadamente 2 conclusões de orientação. Assim, o encargo anual de uma função FG está equiparado, nestas condições, a 2,5 titulações de PG e mais 2 disciplinas de graduação, cada uma delas com uma média de 25 alunos. Se o docente tem um regime de 20 horas, ele já começa com um IAD superior a 18, mesmo sem nenhuma orientação concluída em PG (neste caso, considera-se também nenhuma aula na PG). Se o curso do docente alcança o conceito máximo da CAPES, o IAD 18 é alcançado com um número de titulados em torno de 3, ou seja, aproximadamente dois terços do número de titulados necessários em um curso com conceito 3. Assim, nota-se que a inserção do conceito do Programa no IAD é interessante, pois leva em conta a qualidade da pós-graduação (além disso, esta inserção faz parte da formulação original do índice oficial). Por outro lado, o seu efeito não é exacerbado, de modo que docentes que participam de Programas de menor conceito não são muito penalizados. Vale ainda pontuar que são várias as formas de se aumentar o IAD (inclusive na pesquisa e na pós-graduação, o que tende a aumentar o conceito do Programa). Assim, mesmo que seja através da atuação na graduação, este aumento pode ser feito, por exemplo, através do conceito do curso no CPC ou através do número de alunos, e não necessariamente através da carga horária. Portanto, não existe necessariamente a contradição de que Programas com conceito baixo permanecerão com conceito baixo, sem poder avançar, já que seus docentes precisariam compensar por isso dando mais aulas, não sobrando tempo para a pesquisa e a publicação. De qualquer forma, se desejado, soluções alternativas poderiam ser formuladas, especialmente para atenuar esta penalidade em Programas jovens.

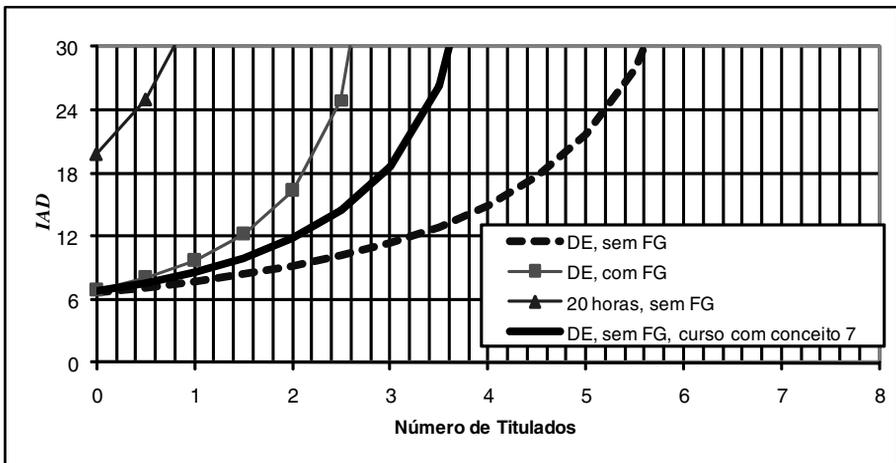


Figura 1. Comportamento do IAD em Função do Número de Titulados: Docente DE sem FG; Docente DE com FG; Docente 20 Horas sem FG; Docente DE sem FG e Curso com Conceito 7.

Fonte: Os autores (2009).

A Figura 2 mostra a variação do *IAD* com o módulo de alunos da PG para um típico docente em regime de DE (variações na carga horária e no número de disciplinas ministradas terão o mesmo efeito). Percebe-se que o *IAD* 18 é alcançado com um módulo médio de aproximadamente 32 alunos (considerando 3 orientações concluídas na PG). Se este docente ocupa uma função FG (e reduz à metade sua carga horária em graduação; também considerando 3 titulados na PG), o *IAD* 18 é alcançado sem atividades de aula na PG. Assim, o encargo anual de uma função FG está equiparado, nestas condições, a uma redução em aulas de graduação de 272 para 136 na carga horária, além de não ser necessário ministrar aulas na PG (além disso, o número de titulações pode ainda ser reduzido a 2,5).

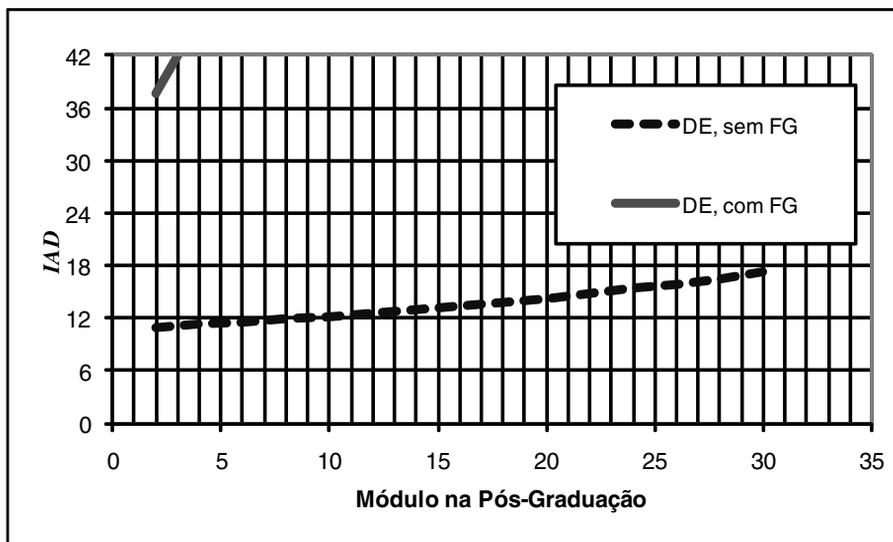


Figura 2. Comportamento do *IAD* em Função do Número de Alunos-Aula na Pós-Graduação: Docente DE sem FG; Docente DE com FG.

Fonte: Os autores (2009).

A Figura 3 mostra a variação do *IAD* com o módulo de alunos da graduação para um típico docente em regime de DE (variações na carga horária e no número de disciplinas ministradas terão o mesmo efeito). Percebe-se que o *IAD* 18 é alcançado com um módulo médio de 40 alunos (considerando 3 orientações concluídas na PG). Se este docente ocupa uma função FG (e reduz à metade sua carga horária em graduação; considerando 3 titulados na PG), o *IAD* 18 é alcançado com um módulo médio de menos de 10 alunos. Assim, o encargo anual de uma função FG está equiparado, nestas condições, a uma redução em aulas de graduação de 40 para 10 no módulo e de 272 para 136 na carga horária. Se o docente tem um regime de 20 horas, ele alcança um *IAD* 18 com um módulo médio de 18 alunos (esta simulação

considera meia orientação concluída e nenhuma aula na PG). Esta figura mostra também a simulação de um docente DE que não ocupa cargo e que não tem nenhuma participação na PG (nenhum titulado, nenhuma aula). Este docente alcança o IAD 18 com um módulo médio de 70 alunos. Finalmente, a figura mostra ainda os efeitos da taxa de conclusão e do conceito preliminar do curso. Quando a primeira vai a 100%, o módulo médio para alcançar IAD 18 cai de 40 para 28, e quando o segundo vai ao máximo (conceito 5), o módulo médio necessário para um IAD 18 cai para 26.

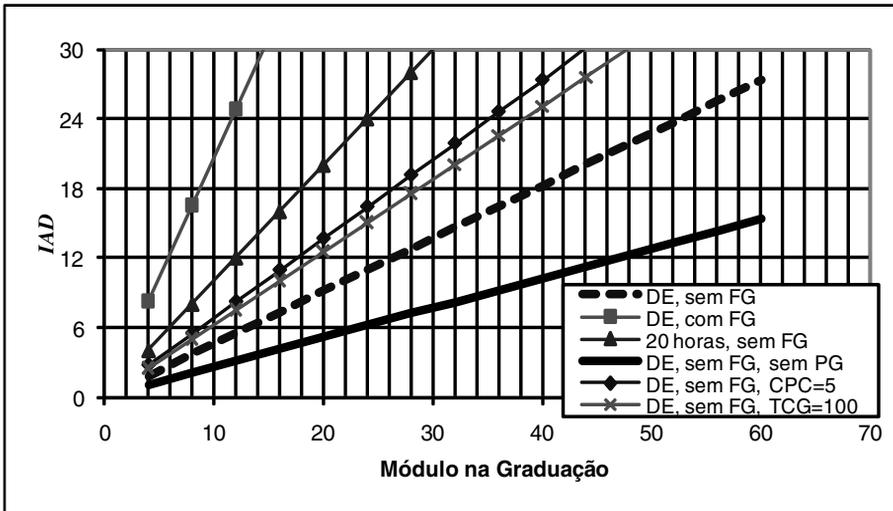


Figura 3. Comportamento do IAD em Função do Número de Alunos-Aula na Graduação: Docente DE sem FG; Docente DE com FG; Docente 20 Horas sem FG; Docente DE sem FG e sem Nenhuma Participação na PG (nem Orientação, nem Aula).
Fonte: Os autores (2009).

Conclusões

Este trabalho propôs um indicador para a avaliação do desempenho docente para instituições de ensino superior, tendo mostrado o seu desenvolvimento e as justificativas intimamente relacionadas aos indicadores estabelecidos pelo REUNI. O índice proposto é, portanto, aderente aos indicadores deste plano, permitindo que a instituição trace uma política harmonizada com os programas e políticas de governo e de estado. O índice proposto, por outro lado, evolui em relação aos indicadores estabelecidos no REUNI, ao contemplar aspectos essenciais da vida universitária, tais como afastamentos, gestão acadêmica, atividades de extensão e reconhecimento adicional ao mérito na produção científica. São incluídos também alguns aspectos fundamentais, tais como a qualidade da graduação (o que foi alvo de muitas críticas quando da formulação do REUNI) e a taxa de conclusão da pós-graduação. Os índices oficiais, em uma aparente contradição, só consideram a quantidade na graduação e não consideram a eficiência quantitativa na pós-graduação, "esquecendo", portanto, a dimensão

qualitativa na graduação e a quantitativa na pós-graduação. As simulações realizadas mostram os principais cenários da atuação docente e o efeito das principais variáveis que o compõem, evidenciando que o alcance das metas propostas é razoavelmente factível. São discutidos também alguns graus de liberdade e alternativas que podem ser adotadas para satisfazer necessidades específicas. O índice faz uma avaliação docente bastante completa, na medida em que considera todas as principais atividades docentes, quais sejam, ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Além disso, o índice possui um grau de robustez adequado, na medida em que os seus únicos elementos constituintes são a quantidade e a taxa de sucesso dos alunos pelos quais o docente é responsável, na graduação e na pós-graduação, os cargos de gestão acadêmica e a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação dos quais o docente participa, além da qualidade de suas atividades de pesquisa e extensão. Estes últimos itens de qualidade são considerados através de entidades externas à instituição, quais sejam, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a CAPES (ambos órgãos do MEC) e o CNPq (órgão do MCT), agências oficiais nacionais de regulação e fomento, e de amplo reconhecimento. Este é outro ponto positivo do indicador, na medida em que contempla um considerável e salutar grau de exogenia em sua formulação. Merece destaque ainda o fato de que o indicador, apesar de individual, é em grande medida resultado de um trabalho coletivo e solidário, já que a maioria das ações no sentido de aumentar o seu valor tem um impacto direto na coletividade, tais como os módulos de ensino e os conceitos de qualidade na graduação e na pós-graduação, e a taxa de conclusão nos cursos de graduação. Sendo um índice que chega ao detalhe da avaliação individual, ele está propício ainda a ser modificado para gerar suas diversas versões institucionais, quais sejam, as instâncias de departamentos, colegiados e unidades, permitindo fazer uma completa, detalhada e separada avaliação de toda a instituição.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

Referências

ABRANCHES, P. *Ensaio sobre avaliação universitária*. [S. l.], 2005. Disponível em: <<http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/abranches2.html>>. Acesso em: 2009.

ABRANTES, P. et al. *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho: relatório final*. Setúbal, PT: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, 1999.

ABRAMOWICK, M. Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar. *Lúmen*, São Paulo, p. 198, 1995.

ANDRADE, J. B. *Normas complementares para Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) na UFBA*. Salvador, BA: Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, UFBA, 1998.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, out./dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Reuni: reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais*. Brasília, DF, 2007.

BRASKAMP, L. A.; ORY, J. C. *Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.

COSTA, J. V. *Avaliação, acreditação e regulação*. [S. l.], 2005. Disponível em: <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/aval_acred_reg.html>. Acesso em: 2009.

INEP. *Cálculo do conceito preliminar de cursos de graduação: nota técnica*. Brasília, DF, 2009.

_____. *Enade: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília, DF, 2006a. v. 2.

_____. *Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Enade 2004*. Brasília, DF, 2006b.

NORMAN, N. *Engenharia de sistemas de controle*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2009.

PERES, S. M.; BOSCARIOLI, C. Avaliando disciplinas de graduação pela ótica do docente, do discente e do egresso. *Varia Scientia*, Cascavel, PR, v. 4, n. 7, p. 25-41, 2004;

PINTO, J. P.; OLIVEIRA, E. R. Métodos de avaliação do desempenho dos docentes universitários. *Ensino Superior*, São Paulo, n. 1, p. 7-14, 2004/2005.

RIOS, M. P. G. *Meta-avaliação de docentes no ensino superior*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROYCE, H.; CHARLES, P. *Sistemas de controle e realimentação*. São Paulo: Makron, 1996.

SANTOS, S. M. *Avaliação e acreditação*. [S. l.], 2007. Disponível em: <<http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/sms.html>>. Acesso em: 2009.

SNESUP. Avaliação pedagógica e carreira docente. *Ensino Superior*, São Paulo, n. 25, jul./ago./set. 2007.

Recebido em: 01/04/2009

Aceito para publicação em: 21/09/2010

Anexo A – Nomenclatura.

CCC	conceito do curso na CAPES;
CCCT	conceito na CAPES do curso do titulado;
CCCPD	conceito na CAPES do curso "preferencial" da disciplina;
CPC	conceito preliminar do curso;
CHMDPG	carga horária média de disciplinas que o estudante de pós-graduação deve integralizar;
DDE	número de professores equivalentes ao regime de Dedicção Exclusiva;
DIP	total de diplomados nos cursos de graduação presenciais num determinado ano;
DPG	dedução da pós-graduação;
DPGD	dedução da pós-graduação do docente;
DPGD	dedução da pós-graduação docente;
f	fatores de correção para cursos e bolsas;
IAD	indicador de avaliação docente;
ING	total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição num determinado ano;
k	constante do IAD;
MAT	matrícula projetada;
MD	módulo da disciplina;
n	número total de orientadores e/ou co-orientadores do orientando;
NAAG	número de "alunos-aula" em disciplinas da graduação;
NAAPG	número de "alunos-aula" em disciplinas da pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;
NAC	número de alunos do curso;
NAID	número de alunos inscritos na disciplina;
NAPG	número de alunos da pós-graduação;
NAPGD	número de alunos da pós-graduação de um docente em particular;
NC	número de cursos;
NCPG	número de cursos de pós-graduação;
NDMG	número de disciplinas ministradas na graduação;
NDMPG	número de disciplinas ministradas na pós-graduação;
NHAMD	número de horas-aula ministradas na disciplina;
NMA	número de meses, ou frações de meses, em afastamento oficial;
NMCD	número de meses, ou frações de meses, em cargos de direção ou equivalentes;
NMEX	número de meses, ou frações de meses, na condição de bolsista de extensão do CNPq;
NMFG	número de meses, ou frações de meses, em funções gratificadas ou equivalentes;
NMPQDT	número de meses, ou frações de meses, na condição de bolsista de pesquisa ou tecnologia do CNPq;
NTSS	número total de titulados em cursos <i>stricto sensu</i> ;
NTT	número total de titulações;
p	peso dado à importância da orientação no curso;
PRK	percentual de redução da constante k;

RAP	relação aluno professor;
RT	regime de trabalho;
TCG	taxa de conclusão dos cursos de graduação;
TCPG	taxa de conclusão dos cursos de pós-graduação;
TSS	titulado em cursos <i>stricto sensu</i> .

Anexo B – Subscritos.

<i>d</i>	valor desejado;
<i>i</i>	disciplina específica, curso específico ou titulado específico;
<i>j</i>	curso específico;
<i>PQDT</i>	produtividade em pesquisa e desenvolvimento tecnológico;
<i>EXP</i>	extensão;
5	referente a cinco anos antes de um dado ano em questão;
7	cursos com conceito 7.

Anexo C – Abreviaturas.

AE	Atitude perante o Ensino;
AGD	Avaliação Global de Desempenho;
AU	Atitude perante a Universidade;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CD	Cargo de Direção;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
DE	Dedicação Exclusiva;
EC	Esforço de progressão Continuado;
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes;
FG	Função Gratificada;
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho;
IES	Instituições de Ensino Superior;
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira;
MADU	Método de Avaliação do desempenho de Docentes Universitários;
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia;
MEC	Ministério da Educação;
PCI	Produção Científica e Investigação;
PG	Pós-Graduação;
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
UFBA	Universidade Federal da Bahia.

Apêndice A - Avaliação e interpretação de condições de singularidade (indeterminação) do IAD e alternativa linear para os novos elementos do indicador.

A análise da equação (10), repetida abaixo, feita na seção 2 mostrou que o *IAD* tende a infinito quando se obtém um *NAPGD* igual $7,5 \cdot RT$. Na realidade, esta situação ocorre apenas quando o numerador do *IAD* for diferente de zero, o que equivale a dizer que o docente teve alguma atuação em aulas de graduação.

$$IAD = \frac{6 \cdot 18}{2 \cdot 2 \cdot 68 \cdot 45} \cdot \frac{\sum_{i=1}^{NDMG} NHAMD_i \cdot NAID_i}{7,5 \cdot RT - NAPGD} = 7,5 \cdot k \cdot \frac{NAAG}{7,5 \cdot RT - NAPGD} \quad (10)$$

Se o docente não teve qualquer atuação em aulas de graduação, o indicador tende a uma indeterminação matemática (zero dividido por zero). Neste caso, considerando a resolução desta indeterminação utilizando o teorema de L'Hospital (Ávila, 2003), chega-se a:

$$\lim_{\substack{NAPD \rightarrow 7,5 \cdot RT; \\ NAAG=0}} IAD = \lim_{\substack{NAPD \rightarrow 7,5 \cdot RT; \\ NAAG=0}} \frac{\frac{dNAAG}{dNAPD}}{\frac{d(7,5 \cdot RT - NAPGD)}{dNAPD}} = \lim_{\substack{NAPD \rightarrow 7,5 \cdot RT; \\ NAAG=0}} \frac{0}{-1} = 0 \quad (22)$$

Portanto, considerando uma análise matemática rigorosa indicador, a interpretação prática que se pode dar a este resultado é que uma atividade docente mínima em aulas de graduação é sempre indispensável para se alcançar um *IAD* desejável. Assim, pode ser considerado que cabe a cada instituição, dentro de suas diretrizes e políticas acadêmicas, assumir uma ou outra interpretação do indicador nestas condições. No caso da interpretação rigorosa, onde uma atividade mínima de aulas de graduação é requerida, sugere-se modificar a forma como os meses de afastamento são considerados, de forma que, ao menos neste caso, não haja esta restrição. Neste caso, a equação (19) poderia ser modificada para considerar os meses de afastamento, por exemplo, de maneira aditiva (linear), ao invés da forma não linear tipicamente considerada no *RAP* proposto pelo MEC:

$$IAD = \frac{k}{RT} \cdot \left[\frac{NAAG}{1 - \left(\frac{NTT + \frac{NAAPG}{14 \cdot 17}}{7,5 \cdot RT} \right) - \frac{NMCD}{12} - \frac{NMFG}{2 \cdot 12}}{-f_{PQDT} \cdot \frac{NMPQDT}{12} - f_{EXP} \cdot \frac{NMEXP}{12}} \right] + 18 \cdot \left(\frac{NMA}{12} \right) \quad (23)$$

Alternativamente, se desejado, a consideração de funções de gestão acadêmica e a qualidade individual em atividades de pesquisa e extensão (todas ou algumas) podem também ser incluídas desta forma aditiva, já que não estão previstas na formulação original dos indicadores do REUNI. No caso de se considerarem todas elas de forma linear:

$$IAD = \frac{k}{RT} \cdot \left[\frac{NAAG}{1 - \left(\frac{NTT + \frac{NAAPG}{14 \cdot 17}}{7,5 \cdot RT} \right)} \right] + 18 \cdot \left(\frac{NMCD}{12} + \frac{NMFG}{2 \cdot 12} + \frac{NMA}{12} + f_{PQDT} \cdot \frac{NMPQDT}{12} + f_{EXP} \cdot \frac{NMEXP}{12} \right) \quad (24)$$

Além da necessidade de participação mínima em aulas de graduação, como já discutido anteriormente, a diferença em considerar estas atividades de forma aditiva, ou da forma como colocado na equação (19), é que, no caso linear, a contribuição destes elementos é linear e limitada, e na equação (19) a contribuição destes elementos cresce hiperbolicamente, podendo ser ilimitada e resultar em um *RAP* infinito.

MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO GLOBAL PARA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

EVALUATION MODEL OF GLOBAL PERFORMANCE FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Recebido 10/09/2011

Aceito 15/11/2011

Henrique Martins Galvão¹, Hamilton Luiz Corrêa² e José Luiz Alves³

RESUMO

Este estudo propõe um modelo de avaliação de desempenho global para instituições de ensino superior. É indiscutível a importância das organizações do setor da educação, decisivas para o progresso de uma cidade, região ou país, por serem indutoras do desenvolvimento do conhecimento e da disseminação da informação. Por isso, torna-se necessário desenvolver, para essas instituições educacionais, instrumentos gerenciais de planejamento e de controle que monitorem o desempenho organizacional. Neste caso, uma das tarefas mais relevantes relaciona-se aos tipos de informações que os gerentes necessitam para monitorar e ajustar o desempenho da organização. O modelo de avaliação proposto contribui para melhorar o desempenho organizacional das instituições de ensino, criando valor superior nos serviços oferecidos.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior. Avaliação. Desempenho. Indicadores.

¹ Graduado em Administração e mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor e coordenador do curso de Administração na Fatea (Rede Salesianas). E-mail: hmgalvao@usp.br

² Professor Doutor do Departamento de Administração da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: hamillco@usp.br

³ Graduado em Pedagogia e mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Professor e coordenador pedagógico na Fatea (Faculdades Integradas Teresa D'Ávila). E-mail: coord_fatea@fatea.br

ABSTRACT

This study proposes a model to evaluate overall performance for Higher Education Institutions. It is unquestionable the importance of organizations from the education sector for knowledge development and dissemination of information, necessary for the progress of a city, region or country. However, it is necessary to develop tools for planning and management control to monitor organizational performance. In this case, one of the most important tasks is related to the types of information that managers need to monitor and tune the performance of the organization. The proposed evaluation model helps to improve the organizational performance of education institutions, creating higher value in the services offered.

Keywords: Higher education institutions. Evaluation. Performance. Indicators.

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica do ambiente induz as organizações à complexidade e os executivos responsáveis pela gestão empresarial a possuir capacidade e habilidades para fixar metas e objetivos, os quais possam ser medidos com eficiência e eficácia. Este estudo propõe o desenvolvimento de um modelo global de avaliação de desempenho para Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O modelo vigente de avaliação para as organizações do setor da educação é baseado no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) (Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004), e para efeito deste estudo, também serão considerados outros modelos de avaliação de desempenho organizacional, tais como: o Modelo de Excelência da Gestão (MEG), da Fundação Nacional da Qualidade; o Prêmio Americano de Qualidade *Malcolm Baldrige* (BNQP); o *Sigma Sustainability*; e o *Balanced Scorecard*.

As instituições de ensino superior, notadamente as organizações privadas, sofrem a intervenção do Estado, que exerce a prerrogativa constitucional de autorizá-las (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Artigo 209, inciso I). Evidencia-se, nesse caso, a especificidade do setor no preparo e formação de profissionais que suprirão as demandas do mercado, para compor os quadros funcionais empresariais. O desenvolvimento tecnológico e científico de um país ou região está atrelado à capacidade com que as organizações do setor desenvolvem seu processo de formação dos futuros profissionais. Atribui-se, neste caso, a responsabilidade do governo e dessas instituições à busca constante de melhor qualidade de ensino. Desse modo, a intervenção do governo em determinar políticas de avaliação de desempenho das IES tem sido constante e encarada como prioridade.

Como questionamento, cabe verificar se o sistema de avaliação fundamentado no Sinaes é o único modelo ou se outras propostas trariam contribuições mais proveitosas, inclusive concorrendo para enfrentar os desafios da elevada concorrência no setor. O objeto geral deste estudo é propor um modelo alternativo de avaliação global de desempenho às instituições de ensino superior do setor privado. Quanto aos objetivos específicos, este estudo analisa e identifica como os modelos de avaliação, enunciados acima, são empregados para a melhoria da gestão das organizações. Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa exploratória, descritiva, optando-se pela estratégia de pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Após a realização do estudo e comparações dos modelos de avaliação, foi elaborado o modelo, corroborando os objetivos, de forma a contribuir para a melhoria do desempenho das organizações educacionais e aprofundar estudos em novos modelos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação de desempenho organizacional

Tomar decisões em um ambiente competitivo e de forte pressão exige dos executivos a capacidade para o planejamento e controle do negócio. Os níveis organizacionais devem responder, com agilidade e flexibilidade, ao processo de comunicação e tomada de decisão. Por outro lado, a tomada de decisão pode não ser tarefa fácil, pois a empresa é um organismo dinâmico que interage constantemente com o ambiente. Mañas (1993) ressalta que os executivos devem buscar uma ação coordenada que proporcione o aumento da competitividade, incentivando inovações e melhorias no ambiente organizacional, além da busca de novas oportunidades para que a empresa conquiste vantagens competitivas diante dos concorrentes. Para Drucker (1999), os executivos responsáveis pela gestão empresarial devem possuir capacidade e habilidades para remover as barreiras internas, praticando políticas de incentivos e programas de melhoria em toda estrutura da empresa e tornando possível a confiança e o compartilhamento de ideias.

Esses aspectos reforçam a adoção da avaliação do desempenho organizacional para o gerenciamento dos negócios da empresa. A utilização de técnicas para medir e monitorar o desempenho organizacional é crítica, e o processo de tomada de decisão requer qualidade e agilidade das informações. Yokomizo (2009) explica que a avaliação de desempenho consiste no estabelecimento de modelos de avaliação, os quais induzem à definição de planos de ação associados aos principais processos organizacionais.

Existem vários motivos que levam as organizações a optar pelo uso de medidas de desempenho organizacional, como, por exemplo, a comparação do desempenho com os concorrentes ou de organizações de outros setores, o que possibilita a verificação periódica do cumprimento das estratégias de curto, médio ou longo prazo. Para Corrêa (2010), uma organização, ao adotar um modelo de avaliação de desempenho organizacional, deve se preocupar se o modelo proposto responde às seguintes perguntas: “para quê”; “para quem”; “o quê”; “como”; “quem” e “quando”. Essas indagações auxiliarão na compreensão da finalidade das dimensões e dos conjuntos de indicadores sugeridos, bem como definirão quem os usará, qual o conteúdo, quais os passos de desenvolvimento e de implantação e qual a frequência da aplicação. Além disso, a avaliação de desempenho organizacional deve incluir as variáveis e dimensões que causam algum efeito no alcance dos objetivos fixados no planejamento estratégico. Desse modo, a avaliação de desempenho deve refletir uma relação de causa e efeito, ou seja, o resultado de uma avaliação não deve ter implicação em uma área específica da organização, mas no processo de interação entre as áreas organizacionais. A representação das relações de causa e efeito entre os objetivos pode ser realizada por meio do mapa estratégico.

Kaplan e Norton (2001 apud HOURNEAUX JR.; CORRÊA, 2007) explicam que o conjunto de indicadores permite descobrir modos diferentes para auxiliar a organização a alcançar os objetivos previamente determinados no planejamento estratégico. Ressalta-se que o uso dos indicadores precisa ser encarado como tarefa primordial e não pode se tornar mera e simples atividade. Ainda assim, os indicadores implicam grande impacto sobre a cultura organizativa e sobre os responsáveis por defini-los e utilizá-los na organização. Melhor dizendo, a forma como os critérios e os modos são executados repercute na aceitação positiva ou negativa do sistema de avaliação.

De acordo com Bowersox (2001), existem indicadores de medida baseados em atividades ou funcionais e indicadores orientados para o processo, os quais são mais apropriados ao ambiente competitivo. Todavia, os executivos podem, ainda, fazer uso de indicadores de desempenho externo. Também, para efeito de verificação de seu desempenho, a empresa pode utilizar o *benchmarking*, que permite, comparando instituições, avaliar as melhores práticas e

processos e o desempenho. Whiteley (1999) explica que a empresa precisa conhecer e identificar os seus processos. Por exemplo, os processos de distribuição envolvem o processo de vendas, o processo de faturamento e o processo de atendimento. Desse modo, a empresa pode utilizar indicadores globais de desempenho, para avaliar e controlar as atividades durante todo o processo.

Hourneaux Jr., Cunha e Corrêa (2004) afirmam que existem algumas metodologias para medir o desempenho das organizações, tais como: *Balanced Scorecard*, *Tableau de Jour*, Prêmio Americano de Qualidade, *Sigma Sustainability* e Prêmio Nacional da Qualidade. As metodologias compreendem modelos de avaliação de desempenho da organização e combinam medidas financeiras e não financeiras, as quais são capazes de contribuir, de forma significativa, para a melhoria do desempenho e competitividade organizacional.

2.2 Prêmio americano de qualidade *Malcolm Baldrige* (BNQP)

O *Baldrige National Quality Program* (BNQP) consiste em um programa que visa promover conhecimento para organizações de todos os tamanhos que desejam compartilhar as melhores práticas de gestão e alcançar níveis mais altos de desempenho. Está direcionado para os setores da educação, saúde, indústria, organizações sem fins lucrativos, governo e pequenas empresas (Nist, 2010). O programa é representado por critérios ou dimensões que constituem a base das avaliações das organizações e fornecem *feedback* do desempenho da organização. Os critérios para excelência no desempenho servem como modelo integrado com os resultados alcançados e como ferramenta para avaliar esforços de melhoria. O modelo de avaliação gera um relatório de *feedback*, destacando forças e oportunidades, e baseia-se em sete critérios (ou dimensões) direcionados para áreas-chave: 1. liderança; 2. planejamento estratégico; 3. ênfase no cliente; 4. mensuração de desempenho, análise e conhecimento gerencial; 5. ênfase na força de trabalho; 6. gestão de processos; e 7. resultados.

Esses critérios desempenham quatro papéis importantes para a competitividade e fortalecimento das organizações: 1. ajudar a melhorar o desempenho das práticas organizacionais, das capacidades e dos resultados; 2. facilitar a comunicação e compartilhamento das informações sobre as melhores práticas em organizações de todos os tipos (*benchmarking*); 3. servir como ferramenta de trabalho, compreensão e desempenho da administração; e 4. guiar o planejamento organizacional e gerar oportunidades para a aprendizagem (BNQP, 2010). O diagrama da figura 1 demonstra que o modelo é sistêmico e seis critérios definem as operações para alcance dos resultados.

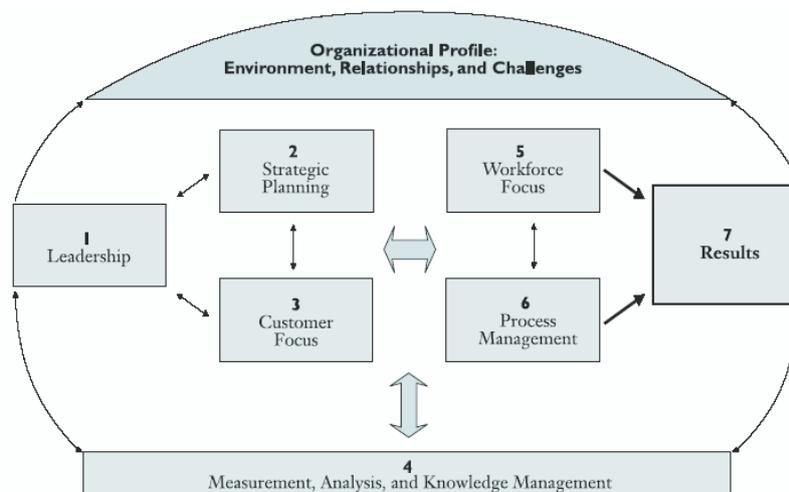


Figura 1 - Quadro da excelência de desempenho

Fonte: <<http://www.nist.gov/baldrige/>>.

Os itens 1, 2 e 3 representam o esforço na direção de oportunidades futuras. Os itens 5, 6 e 7 representam as atividades (operações) e os resultados do desempenho global. O item 4 é crítico para o gerenciamento da organização – gera base de conhecimento para melhoria do desempenho e competitividade. Para cada um dos sete critérios, ocorrem desdobramentos em itens de desempenho que são avaliados e determinam pontuação dentro do limite previamente estabelecido. A maior pontuação é registrada com base nos “resultados”, que oferecem *feedback* ao candidato, sintetizado em dois grupos: processo e resultados. O grupo “processo” se refere aos métodos que a organização usa e às melhorias adotadas para tratar os requisitos dos critérios de 1 a 6, e que convergem para quatro fatores que resumem o processo: abordagem, desenvolvimento, conhecimento e integração. O grupo “resultados” indica o nível de desempenho atual, as tendências de sustentabilidade de desempenho, as comparações de desempenho e a integração dos indicadores com os resultados dos clientes, produtos, mercado e processos importantes.

2.3 European Foundation for Quality Management (EFQM)

O *European Foundation for Quality Management* (EFQM), como o programa americano, apoia e estimula a gestão das empresas e, quando necessário, auxilia os países da Comunidade Europeia a melhorar o seu desempenho (EFQM, 2010). Trata-se de uma ferramenta para avaliar a maturidade da organização, melhorando seu desempenho e ganhando reconhecimento. A metodologia é constituída por nove critérios, que não são prescritivos. Cinco deles correspondem a “Capacitadores” (Meios) e quatro a “Resultados”. Na figura 2, as setas enfatizam a natureza dinâmica do modelo, mostrando inovação e aprendizagem, que contribuem para melhorar os resultados. Os resultados excelentes estão associados ao desempenho dos clientes, das pessoas e da sociedade, os quais são alcançados pela liderança que conduziu a estratégia. A transferência da estratégia, a partir da liderança organizacional, é transferida por meio das pessoas, das parcerias e recursos e dos processos.

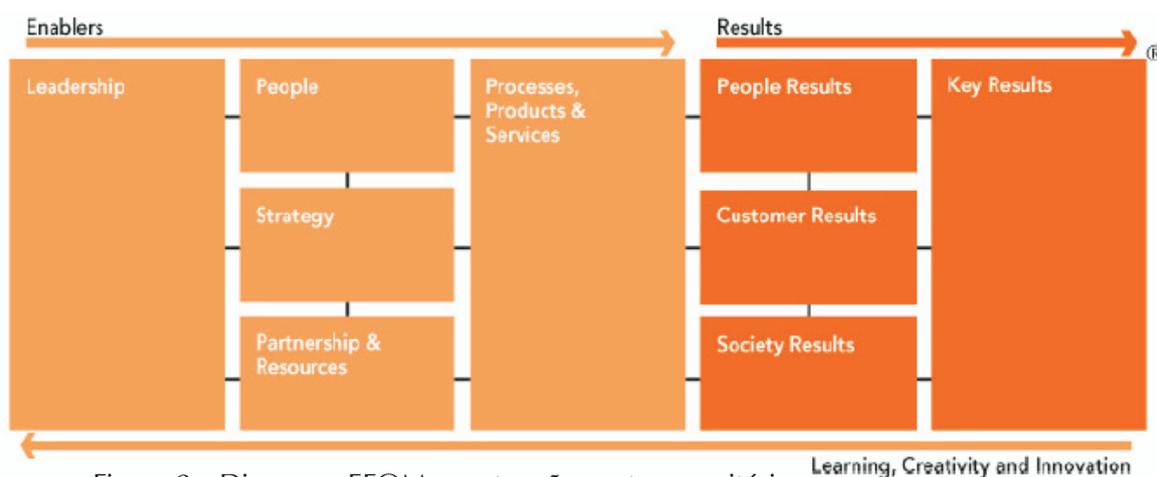


Figura 2 - Diagrama EFQM: pontuações entre os critérios

Fonte: *European Quality Award*. Disponível em: <<http://www.efqm.org>>.

O modelo europeu da qualidade, assim como o modelo americano, atribui significativa pontuação aos “Resultados”. Os resultados com clientes certificam que a organização busca medir e alcançar resultados relevantes em relação aos clientes – indicadores de percepção e de

desempenho. Os resultados com as pessoas verificam se a organização busca medir e alcançar resultados relevantes em relação às pessoas. Os resultados com a sociedade sugerem que a organização tem alto desempenho e fixam indicadores de desempenho relevantes para a sociedade. Os resultados-chave verificam se a organização atua de forma abrangente e alcança os objetivos dos elementos-chave de sua política e estratégia.

Para efeito de se conhecer o estágio do desempenho da organização, o modelo EFQM utiliza-se de um “radar”. Processo semelhante ao proposto no modelo americano, o “radar” consiste em um instrumento que indica, com precisão, os resultados a serem alcançados, que são decorrentes das estratégias estabelecidas e que espelham o desempenho da organização em seus processos, sem esquecer a satisfação das necessidades de todas as partes interessadas. Assim, é possível verificar se a organização planeja e desenvolve um conjunto integrado de abordagens que permitam alcançar os resultados desejados, no presente e no futuro.

2.4 Fundação Nacional da Qualidade (FNQ): modelo de excelência da gestão

A Fundação Nacional da Qualidade (FNQ), instituição sem fins lucrativos, criada em 1991, é a responsável por organizar, promover e avaliar o Prêmio Nacional da Qualidade® (PNQ). O PNQ representa o reconhecimento das melhores práticas de excelência em gestão desempenhadas pelas organizações no Brasil (FNQ, 2010). O Modelo de Excelência em Gestão, apresentado na figura 3, está estruturado com base em 11 fundamentos: pensamento sistêmico; aprendizado organizacional; cultura de inovação; liderança e constância de propósitos; orientação por processos e informações; visão de futuro; geração de valor; valorização das pessoas; conhecimento sobre o cliente e o mercado; desenvolvimento de parcerias; e responsabilidade social. Esses fundamentos são colocados em prática por meio de oito critérios: 1. liderança; 2. estratégias e planos; 3. clientes; 4. sociedade; 5. informações e conhecimento; 6. pessoas, 7. processos; e 8. resultados.

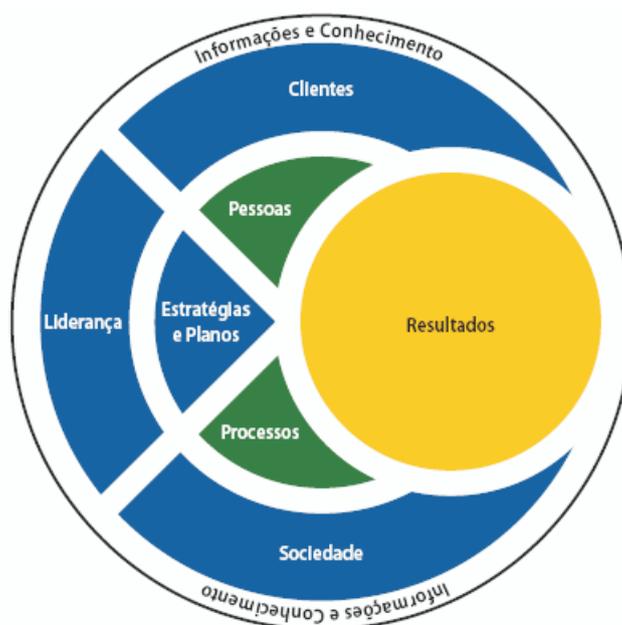


Figura 3 - Modelo de Excelência da Gestão (MEG): visão sistêmica
Fonte: FNQ: critérios de excelência (2010)..

No diagrama da figura acima, estão indicados aspectos que são tangíveis, expressos em medidas quanti ou qualitativas, por meio de requisitos presentes em questões formuladas e em solicitações de informações específicas. Estas, por sua vez, são agrupadas em itens, correspondentes a cada um dos oito critérios mencionados. O objetivo dessa distribuição é facilitar o entendimento de conteúdos afins considerados no modelo e reproduzir, de forma lógica, a condução de temas essenciais a uma organização. A figura 3, que representa o MEG, sugere uma visão sistêmica da gestão organizacional, apresenta características de flexibilidade e não visa a prescrição de ferramentas ou práticas de gestão. Nesse sentido, o modelo é vantajoso para organizações de todos os tipos, pois possibilita aplicar avaliação e diagnóstico, bem como orientar ações.

2.5 Sigma Sustainability

O *Sigma Sustainability* teve origem na Grã-Bretanha quando do lançamento do Projeto Sigma, em 1999. O modelo foi revisado em 2003 e consiste em um conjunto de diretrizes e instrumentos que avaliam a capacidade da organização em termos de desempenho das atividades. O *feedback* dos resultados traz diagnóstico dos dilemas, ameaças e oportunidades nos campos econômico, social e ambiental. As normas e procedimentos do Projeto Sigma proporcionam soluções flexíveis e viáveis, que possibilitam implementações em vários tipos de organizações e setores (SIGMA, 2010).

Os princípios do *Sigma Sustainability* consistem em dois elementos centrais: o gerenciamento holístico e o exercício de práticas sustentáveis. No primeiro caso, o Sigma integra abordagem para o capital ambiental, humano, social, industrial e capital financeiro. No segundo caso, dispõe sobre o exercício da responsabilidade, de modo transparente e responsável com todos os *stakeholders*, em concordância com regras e padrões. A caixa de ferramentas objetiva o aconselhamento e orientação dos desafios gerenciais, além de fornecer inúmeros instrumentos que auxiliam na melhoria do gerenciamento de problemas de sustentabilidade e do desempenho geral.

O *Sigma Sustainability* não tem, a princípio, caráter prescritivo de desempenho, uma vez que é útil para auxiliar as organizações na definição dos objetivos e metas de desempenho. Também oferece oportunidades para solucionar qualquer tipo de dificuldade. Entretanto, as suas diretrizes funcionam como procedimentos normatizadores e orientadores para prescrever níveis mínimos de desempenho. A estrutura de gerenciamento trata dos problemas de sustentabilidade relacionados aos principais processos e instâncias decisórias da organização. Conforme se observa na figura 4, baseia-se em um ciclo de quatro fases flexíveis e desdobradas em subfases: 1. liderança e visão; 2. planejamento; 3. realização; e 4. revisão, *feedback* e informação.

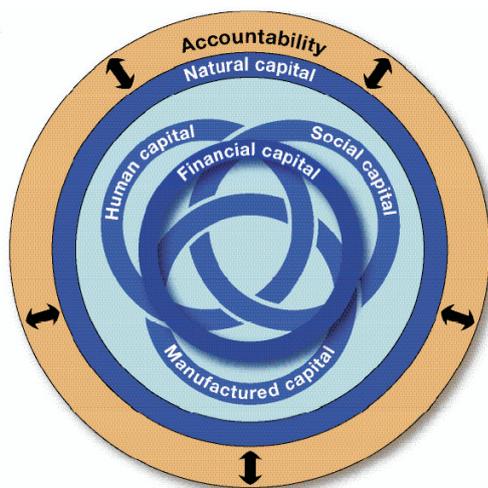


Figura 4 - The Sigma Guiding Principles

Fonte: Sigma: *The Sigma Guidelines* (2010).

O Projeto Sigma é flexível e compatível para se integrar com outros padrões, como a ISO 14.001, ISO 9.000, o OHSAS 18.001 e o AA 1.000. Ele permite acesso a: ferramenta de contabilidade ambiental; *Global Reporting Initiative* (GRI); e ferramenta de marketing e sustentabilidade. Também é útil como guia de risco, de oportunidade e de sustentabilidade, bem como serve de diretriz e norma relevante para o desenvolvimento sustentável.

2.6 Balanced Scorecard (BSC)

O modelo de avaliação de desempenho *Balanced Scorecard* (BSC), criado Kaplan e Norton, é uma ferramenta poderosa de avaliação. Sua utilização é justificada para mensurar o desempenho da organização e se concentra na gestão da elaboração e desenvolvimento da estratégia da organização, a partir da missão, visão, objetivos, iniciativas e indicadores (KAPLAN; NORTON, 2006). O BSC baseia-se em quatro perspectivas, e sua aplicação permite criar valor para o acionista. Cada perspectiva está ligada a uma cadeia de relações de causa e efeito: *financeira* - formaliza objetivos financeiros e associa com a estratégia de crescimento em termos de lucratividade, rentabilidade e retorno para acionistas; *cliente* - está associada à capacidade da organização na criação de valor e diferenciação; *processos internos* - visa a utilização dos recursos necessários para os negócios, bem como a capacidade da organização em melhorar o nível de qualidade e de satisfação de clientes e acionistas; e *aprendizado e crescimento* - deve proporcionar cultura para o crescimento, inovação e flexibilidade para mudanças organizacionais.

De acordo com Hourneaux Jr., Cunha e Corrêa (2004), os indicadores se interrelacionam com cada uma das quatro perspectivas, devendo ser escolhidos em conformidade com a visão, a missão e a estratégia e desdobrados hierarquicamente. Outro aspecto relevante ocorre em face das metas de desempenho, dos indutores de desempenho e dos indicadores de causa e efeito. Os indicadores são classificados por tipo de resultado (ocorrência) e de desempenho (tendências). Os indicadores de resultados estão ligados à perspectiva financeira, como, por exemplo, a lucratividade, o *market share* e o índice de satisfação dos clientes. Os indicadores de desempenho mostram o sentido de direção e a estratégia, refletindo o sucesso ou fracasso, em termos das ações que são desenvolvidas.

A figura 5 apresenta as perspectivas do *Balanced Scorecard*.

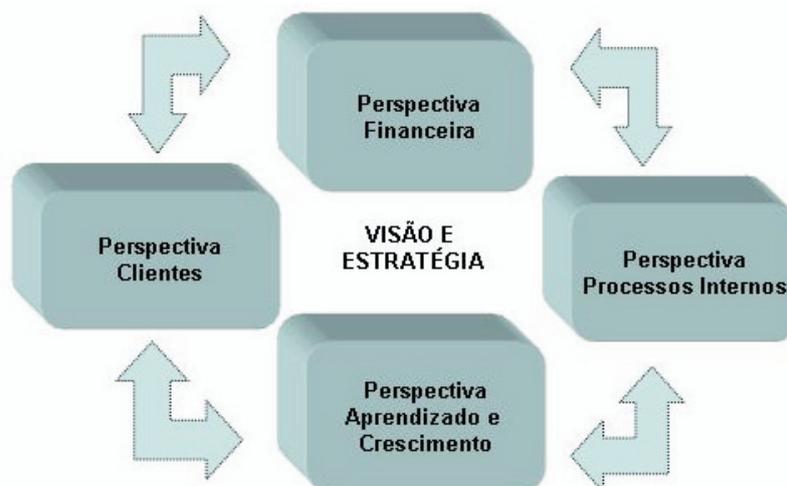


Figura 5 - Perspectivas do *Balanced Scorecard*

Fonte: adaptado de Cunha, Corrêa e Calegari (2007).

Kaplan e Norton (2006) afirmam que o processo inicia-se a partir da definição da proposta de valor pela alta direção, essencial para gerar sinergias entre as áreas operacionais, unidades de apoio e *stakeholders* externos. Contudo, o mapa estratégico da organização e o BSC auxiliam na identificação e esclarecimentos das prioridades e no modo como a comunicação é desencadeada por toda a organização. O BSC contribui para que a organização realize o alinhamento dos processos-chave com a estratégia e tem a vantagem de traduzir a estratégia em uma linguagem operacional e levar à sua prática diária, envolvendo toda a organização. Por outro lado, o BSC faz com que a estratégia se torne uma atividade contínua no acompanhamento dos processos e proporcione aprendizagem e adaptação da organização.

Cunha, Corrêa e Calegari (apud KAPLAN; NORTON, 2006) explicam que o BSC tem a vantagem de ser utilizado como sistema de controle estratégico, permitindo a mensuração dos indicadores. Entretanto, observa-se que o BSC dedica muita importância à missão, à visão e à estratégica, as quais podem gerar dificuldades de implantação e certo grau de complexidade para sua operacionalização. Além disso, não prevê uma perspectiva de responsabilidade socioambiental empresarial, como o *Sigma Sustainability*.

2.7 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e consiste no novo sistema de avaliação das instituições de educação superior conduzido pelo MEC/Inep. Está sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que mantém articulação com a SESu, o Semtec, o Inep e a Capes, órgãos constituídos do poder executivo, desempenhando o papel de garantir o processo de avaliação (BRASIL, 2009). O principal objetivo do Sinaes é fomentar a cultura da melhoria da qualidade da educação, direcionar a expansão da oferta do ensino, contribuir para o efetivo aumento da eficácia institucional, acadêmica e social. O novo sistema também visa aprofundar os compromissos com as responsabilidades sociais (BRASIL, 2005). A sistemática de avaliação aborda três instrumentos avaliativos e aplicados em momentos diferentes: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

O Sinaes adota procedimentos que incluem os aspectos relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão, consolidados em documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), Comissão Própria de Avaliação (CPA), Relatório de Avaliação Interna (CPA) e Cadastro de Docentes. O processo de avaliação, no âmbito do Sinaes, tem início a partir do Enade, cujos conceitos variam de 1 a 5 e constituem indicadores prévios da situação do curso em vista da renovação de reconhecimento. O conceito 1 ou 2 implica a visita da comissão avaliadora, enquanto com os conceitos 3, 4 ou 5 a IES pode optar por receber ou não a visita de avaliação e adotar o conceito como permanente do curso (CC) (MEC, 2009).

De acordo com a Portaria nº. 12, de 5 de dezembro de 2008, o Índice Geral de Cursos (IGC) é o indicador de qualidade da IES. Sua composição consiste na média ponderada dos CPC e de dados sobre a pós-graduação (MEC, 2009). O IGC varia de 1 a 5 e serve de balizador para os processos de avaliação *in loco* das IES. Do mesmo modo que o CPC gera o CC, o IGC gera o Conceito Institucional (CI). Os procedimentos avaliativos do Sinaes, a avaliação institucional externa *in loco*, para o processo de credenciamento da IES, independe do IGC e segue a ordem de avaliação de cursos no Enade (conceito Enade e CPC) e a divulgação dos conceitos de curso (CC). Após a visita *in loco* da comissão avaliadora, é divulgado o CI, por meio das

secretarias vinculadas ao MEC (SESu, Setec e Seed), bem como por decisões e procedimentos de regulação. Cabe ressaltar que o CI é um conceito resultante da avaliação institucional, baseada em um conjunto de dez dimensões definidas pela Conaes.

A tabela 1 apresenta as dimensões de avaliação de uma instituição de ensino superior.

Tabela 1 - Dimensões de avaliação

Dimensão	Qtd Indicadores	Pesos
1-Missão e Desenvolvimento Institucional.	2	5
2-As políticas para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluindo os estímulos para a produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	7	35
3-A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere em sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	4	5
4-A comunicação com a sociedade.	3	5
5-As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	6	20
6-Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	4	5
7-Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	5	10
8-Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	3	5
9-Políticas de atendimento ao estudante.	4	5
10-Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	3	5

Fonte: Brasil (2009).

Cada uma das dimensões representa atividades-fim da educação e atividades-meio que dão suporte para que as atividades-fim sejam alcançadas, conforme formalizado nos documentos de planejamento da instituição, como PDI e PPI. As atividades-fim são representadas pelo ensino, pesquisa e extensão. Cada dimensão é desdobrada em indicadores que são pontuados segundo referência pré-estabelecida. As referências reduzem a subjetividade do avaliador e estabelecem padrões de avaliação.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa adotada para este trabalho é de caráter exploratório, descritivo, baseado em levantamento bibliográfico que utilizou uma série de fontes secundárias, como publicações em livros, artigos científicos de revistas eletrônicas e sites especializados, de âmbi-

to nacional. A construção do modelo de avaliação de desempenho global tem como base os modelos inicialmente apresentados e, respectivamente, fundamentados. Espera-se que o modelo de avaliação desenvolvido neste estudo traga reflexões e contribuições para a melhoria do desempenho das organizações educacionais e para o aprofundamento de estudos de novos modelos.

4 MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO GLOBAL PARA IES

Os modelos de avaliação de desempenho apresentados oferecem contribuições para a elaboração do modelo proposto. Os modelos baseados no FNQ, BNQP e EFQM oferecem os princípios da excelência e padrões de qualidade com foco na estratégia, nos processos e nos resultados. O modelo *Sigma Sustainability* enfoca o ambiental e o social, e o BSC se concentra no desenvolvimento do planejamento estratégico como ponto fundamental para a construção da visão e da missão manifestadas em todos os processos. O modelo de avaliação do Sinaes revela a amplitude de atuação das instituições de ensino e os motivos da existência das atividades-meio que sustentam as atividades-fim. O processo de construção do modelo parte da formulação da visão e missão para elaboração do planejamento estratégico e dos objetivos estratégicos. O processo sistêmico define as dimensões, o conjunto de indicadores de desempenho e as metas, que, quando colocados em prática, são retroalimentados, como se pode observar na figura 6.



Figura 6 - Desdobramento da visão e missão

Fonte: elaborada pelos autores.

Organizações do setor educacional, tais como as faculdades, isoladas e privadas, apresentam características peculiares e sofrem forte regulação do governo. Para além da dimensão financeira, a sobrevivência da organização educacional depende da qualidade de ensino. O alcance de melhores níveis de desempenho do processo de ensino-aprendizado depende de como ocorre o desdobramento da estratégia nos diversos níveis da estrutura organizacional e os efeitos no desempenho do corpo técnico-administrativo, do corpo docente e do corpo discente. De outro modo, a organização pode ter implicações ao atender aos propósitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A combinação das oito dimensões determina a capacidade da organização de melhorar seus processos e dar respostas rápidas às pressões ambientais. Neste caso, o desempenho é examinado com base na dimensão de resultados. O desempenho da organização deve ser avaliado e comparado e desencadear o processo de retroalimentação, com base na dimensão da aprendizagem e crescimento, apresentados na figura 7, para examinar seus processos, rever indicadores e metas, em busca da melhoria da gestão organizacional, e para oferecer serviços de nível elevado.



Figura 7 - Elementos centrais do modelo de avaliação de desempenho

Fonte: elaborada pelos autores.

O modelo de avaliação de desempenho da IES, aqui proposto, está estruturado em oito dimensões que se interligam, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - Dimensões do modelo de avaliação

Estratégia: representa a capacidade da alta direção em exercer a liderança sobre o ambiente interno, para gerar sinergias e criar valor. Inclui o sistema de governança e se define o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Regimento Interno (RI).
Capital social: enfoca a capacidade dos corpos técnico, administrativo, docente e discente de desempenhar as atribuições alinhadas com os objetivos estratégicos e em consonância com os objetivos táticos e operacionais. O ambiente organizacional deve ser encorajador, para assegurar o cumprimento das metas. Verificam-se as contribuições das políticas associadas aos padrões OHSAS 18.001 e SA 8.000.
Capital ambiental: indica o compromisso da organização com o uso sustentável dos recursos naturais, inclusive com seus fornecedores e clientes, como o estabelecimento de políticas, programas e procedimentos para a coleta, armazenamento, reciclagem e descarte de resíduos originários de suas operações.
Capital financeiro: inclui a transparência e a ética nas informações econômico-financeiras, como a elaboração das políticas de crédito e cobrança, procedimentos contábeis, plano orçamentário e de investimentos em infraestrutura e a utilização dos indicadores econômicos.
Processos-chave: associados aos objetivos do negócio e destaque para as atividades de apoio, que se referem às áreas funcionais, como, por exemplo, secretaria acadêmica, financeiro, marketing, coordenações, núcleos e infraestrutura. O desempenho dessa dimensão pode afetar a continuidade da organização em termos dos resultados financeiros e no cumprimento das políticas de regulação do ensino superior.
Clientes: a elaboração e definição dos objetivos, indicadores e metas estão associadas, em sua maior parte, com as atividades que conduzem ao melhor desempenho dos alunos. O desempenho das atividades de apoio e atividades-fim influencia a percepção dos discentes quanto à qualidade da IES e pode impactar nos resultados.
Aprendizagem e crescimento: associados à capacidade de aprendizado da instituição e à flexibilidade de fornecer respostas rápidas ao ambiente interno e externo. O modo como a organização define os indicadores e as metas e como analisa seus resultados e disponibiliza as informações prioriza o conhecimento da organização. As informações permitem identificar fraquezas e potencialidades e transformá-los em fontes de vantagem competitiva.
Resultados: identificam o desempenho da organização, para criar valor superior para seus públicos: acionistas, colaboradores internos e externos, clientes e sociedade. Essa dimensão analisa os resultados de desempenho que envolvem o capital humano, capital ambiental, capital financeiro, processos-chave e clientes.

Fonte: elaborada pelos autores.

Assim como em outros modelos, as dimensões são subdivididas em atividades-chave, bem como em objetivos específicos, verificados na tabela 3. Desse modo, no modelo proposto, os objetivos estratégicos se estendem por meio das oito dimensões. Em cada dimensão, são identificadas atividades que geram oportunidades para criar sinergias e valor, as quais estão alinhadas com a estratégia da organização. Nesse sentido, o gerenciamento dos planejamentos tático e operacional é indispensável para que os níveis organizacionais possam realizar a mensuração do desempenho e verificar de que modo os resultados alcançados encontram-se alinhados com os objetivos estratégicos previamente definidos.

Tabela 3 - Desdobramento dos objetivos estratégicos

Dimensão	Objetivos estratégicos	Sub-dimensão	Objetivos táticos e operacionais
Estratégia	Alcançar nível elevado do ensino - aprendizado e a sustentabilidade da IES.	Governança corporativa.	Estabelecer princípios e valores; melhorar o clima organizacional; ampliar a comunicação com a sociedade.
Capital social	Atuar com respeito e reconhecer o valor humano na sua amplitude antropológica, social, cultural e artística.	Desenvolvimento e comprometimento dos profissionais e engajamento com a sociedade.	Elevar o desempenho; melhorar as competências técnica e dos processos; haver maior comprometimento do corpo técnico - administrativo, docentes e discentes.
Capital ambiental	Ser reconhecida como instituição ambientalmente responsável.	Gestão ambiental	Adotar políticas do uso e descarte dos recursos naturais.
Capital financeiro	Atingir a sustentabilidade econômico-financeira e aumentar receitas por meio da criação de novos cursos.	Econômico-financeiro.	Elaborar estudos de viabilidade de investimentos em infraestrutura; atuar na racionalização e redução dos custos; e levar a margem de contribuição, lucratividade e ROI.
Processos-chave	Aprimorar continuamente a integração e o desempenho das atividades-meio e das atividades-fim.	Organização e gestão administrativa e organização e gestão acadêmica.	Melhorar as atividades e recursos destinados às atividades-fim; criar políticas e ampliar ações para o desempenho do ensino, pesquisa e extensão.
Clientes	Elevar e manter permanentemente a satisfação e o desempenho dos alunos.	Formação acadêmica e desempenho no Enade.	Atrair e reter alunos; melhorar o desempenho do corpo docente; oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional; alcançar nível elevado no processo de avaliação do Enade.
Aprendizagem e crescimento	Avaliar o desempenho organizacional e gerenciar informações visando a aprendizagem e crescimento da organização.	Desempenho organizacional, informação e aprendizagem.	Gerenciar os procedimentos de revisão dos indicadores e das ações de melhoria; atuar na disseminação do conhecimento e crescimento organizacional.
Resultados	Avaliar continuamente os resultados das perspectivas anteriores, com enfoque nas atividades-chave, para oferta de valor superior dos serviços.	Resultado: liderança; Resultado: social; Resultado: ambiental; Resultado: financeiro; Resultado: processos; Resultado: com cliente.	Escolher os indicadores de resultados-chave, como, por exemplo: indicadores financeiros, grau de satisfação dos alunos, conceitos Sinaes/MEC, ENADE/CPC/IGC e CI.

Fonte: elaborada pelos autores.

O desdobramento da estratégia se inicia a partir da dimensão “Estratégia”. A relação de causa e efeito do desempenho não está vinculada a apenas uma dimensão ou setor, mas está inserida, de modo interligado e holístico, ou seja, envolve todos os processos desenvolvidos. A representação gráfica da estratégia da organização é concebida pelo mapa estratégico, que tem a função de mostrar a perspectiva do sistema de gestão. Para os propósitos deste estudo, são sugeridos alguns indicadores, os quais devem ser associados aos objetivos de cada uma das dimensões, conforme exposto na figura 8.

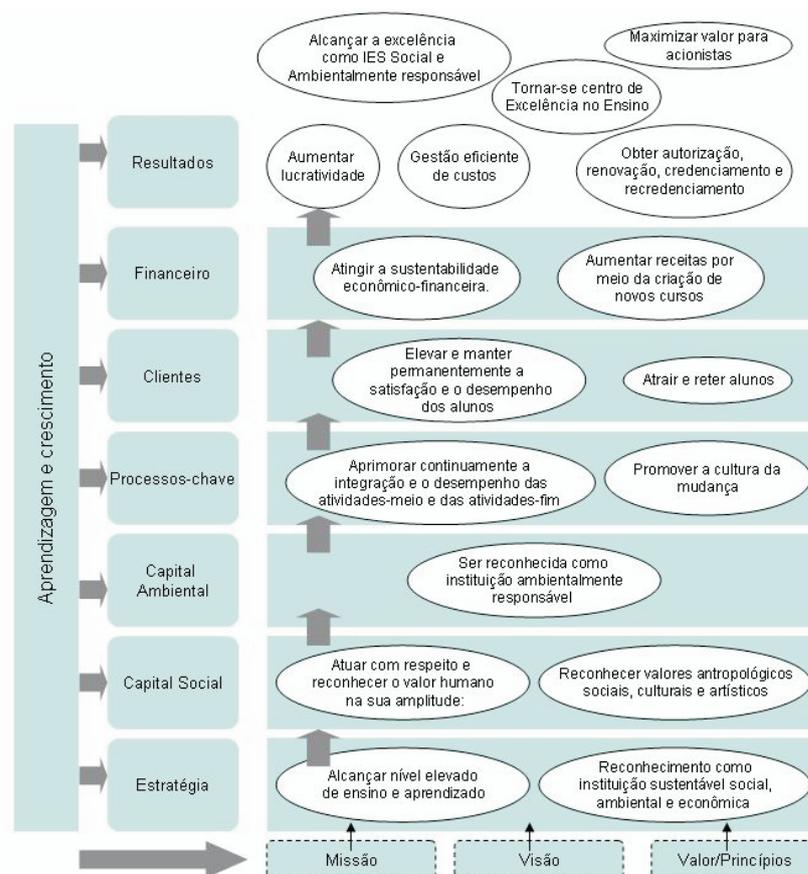


Figura 8 - Mapa estratégico

Fonte: elaborada pelos autores.

O mapa estratégico permite analisar criticamente como o desempenho ocorre, ou seja, o instrumento avalia como o sistema de mensuração do desempenho global da organização se comporta em termos dos vetores de desempenho e de resultados. Após a exemplificação dos desdobramentos da estratégia e a definição dos objetivos, é necessário definir os indicadores de desempenho e de tendência. O sistema parte da concepção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e Regimento Interno (RI). O PDI contempla a formulação da visão, da missão, dos objetivos e das metas que a IES almeja, como, por exemplo, investimentos em infraestrutura e expansão de novos cursos. O PPI define critérios de envolvimento, integração e articulação referentes aos aspectos pedagógicos e de importância social, associados ao ensino, à pesquisa e à extensão, tanto para as universidades como para os centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas. O programa político administrativo-pedagógico tem como base o RI, que define o conjunto de normas para regular e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da organização.

Em síntese, o mapa estratégico estabelece a relação dos objetivos fixados em cada dimensão e determina a relação de causa e efeito. Além disso, os indicadores de desempenho devem oferecer informações essenciais para nortear os responsáveis por possíveis desvios quanto aos objetivos almejados no planejamento estratégico da IES. Esse processo não é simples; sugere-se a formação de equipe de trabalho específica, nomeada pela direção da IES. O grupo analisará desde a etapa inicial da concepção do PDI e PPI até a formulação dos indicadores e metas de verificação do desempenho, conforme sugerido na tabela 4.

Tabela 4 - Indicadores de desempenho e de tendência

Dimensões	Indicadores de desempenho	Metas	Indicadores de tendência
Estratégia	Compromisso da direção: missão e valores.	%	% melhoria cumprimento/período.
	Desdobramento dos planos de ação.	%	% melhoria imagem/período.
	Imagem junto à sociedade.	%	% melhoria da comunicação.
	Ouvidoria/reclamações.	%	% reclamações/comparação/período.
	Transparência nas decisões.	%	% melhoria relação/stakeholders.
Capital social	Afastamento de funcionários/acidente.	%	% afastamento de funcionário/período.
	Mulheres que atuam na IES.	%	% de mulheres trabalhando/período.
	Nível de competência técnica/humana.	%	% de negros trabalhando/período.
	Portadores de necessidades especiais.	%	% comparado/período (ano/mês).
	Programa de apoio ao corpo docente.	%	% sobre faturamento/período (ano/mês).
	Programa de benefícios sociais.	%	% sobre faturamento/período (ano/mês).
	Quantidade de funcionários/aluno.	%	% evolução/período (ano/mês).
Turn-over de funcionários.	%	% comparado/período (ano/mês).	
Capital ambiental	Redução do consumo de energia elétrica.	%	% comparação/período.
	Redução do consumo de água.	%	% comparação/período.
	Consumo de papel (fonte renovável).	%	% comparação/período.
	Atendimento à legislação ambiental.	%	% comparação/período.
Processos-chave	Uso de coleta seletiva.	%	% de coleta seletiva dos resíduos.
	Aumento de publicações/professores.	%	% comparação/total anual.
	Desempenho/atendimento da secretaria.	%	% comparação satisfação/período.
	Desempenho da área de TI.	%	% ocorrências/comparação/período.
	Desempenho da IES/MEC.	IGC/IC-5	Melhoria do conceito.
	Desempenho do(s) curso(s)/MEC.	CPC/CC-5	Melhoria do conceito.
	Quantidade de horas/professor.	%	% de horas/aula/professor.
	Quantidade de professores/aluno.	%	% comparação/período (ano/mês).
	Quantidade de professores/titulação.	%	% professores/titulação.
Quantidade de projetos de extensão.	%	% de projetos de extensão.	
Quantidade de projetos de pesquisa.	%	% de projetos de pesquisa.	
Cliente	Aumento de alunos ingressantes.	%	% evolução/período (ano/semestre).
	Redução da evasão escolar.	%	% evolução/período (ano/semestre).
	Alunos satisfeitos com a IES.	%	% melhoria da satisfação/período.
	Alunos satisfeitos com os professores.	%	% melhoria da satisfação/período.
	Quantidade de alunos/professor.	%	% comparação/período (ano/semestre).
	Quantidade de alunos em estágio.	%	% comparação/período (ano/semestre).
Capital financeiro	Desempenho dos alunos/Enade.	Conceito	Melhoria do conceito (desempenho).
	Aumento da receita.	%	% evolução da receita/período.
	Aumento do lucro operacional.	%	% evolução do lucro/mês/semestre/ano.
	Redução dos custos operacionais.	%	% relação custos/receita/período.
	Participação de mercado.	%	% relação custos/receita/período.
	Redução custo de aluno/receita.	%	% relação custo/aluno/receita/período.
	Redução da inadimplência.	%	% relação custo/aluno/receita/período.
Investimento em marketing.	%	% inadimplência/mês/semestre/ano.	
Aprendizagem e crescimento	Investimento em TI.	%	% evolução R\$ Mkt/alunos ingressantes.
	Horas de treinamento/funcionário.	%	% sobre o faturamento/período.
	Satisfação dos funcionários/IES.	%	% comparação/período (mês/ano).
	Melhoria do clima organizacional.	%	% melhoria da satisfação/período.
Resultados	Quantidade de cursos.		% melhoria do clima/comparação/ano.
			% de alunos por curso.

Fonte: elaborada pelos autores.

O conjunto dos indicadores apresentados pode ser enriquecido com vários outros indicadores. A escolha depende dos objetivos estratégicos e das necessidades que variam entre as organizações. Este modelo fixou objetivos relacionados com o “social” e “ambiental”, contribuições do modelo *Sigma Sustainability*. Conforme Tachizawa e Andrade (2006), o papel dos gestores é crucial para definir e implementar a estratégia e garantir a sinergia para o cumprimento dos objetivos e metas entre os vários níveis da estrutura organizacional. Desse modo, a configuração dos indicadores para as IES está sujeita à amplitude de atuação fixada na estratégia.

gia. Para determinadas instituições, pode ser determinante o desenvolvimento de projetos sociais e ambientais ligados, por exemplo, às organizações do terceiro setor, às cooperativas de reciclagem ou aos programas de educação ambiental em parceria com as empresas.

Por outro lado, o delineamento dos indicadores de desempenho e de tendência e as respectivas metas podem variar conforme o grau de importância ou na medida em que os objetivos estratégicos são excluídos ou substituídos. Cabe destacar a importância de nomear profissionais responsáveis em monitorar o cumprimento das metas de desempenho e com competência para estabelecer planos de ação. O sistema de avaliação de desempenho global é um poderoso instrumento de gestão para a IES. Concomitantemente, os gestores podem utilizar a ferramenta PDCA (planejar, fazer, verificar e aperfeiçoar), principalmente para o aperfeiçoamento do modelo. Esse aspecto justifica o fato de que os modelos de avaliação de desempenho fundamentados neste estudo, inclusive o modelo proposto, não têm caráter prescritivo e, portanto, são dotados de flexibilidade e abordagem sistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ocorre em outros setores, as instituições de ensino superior também precisam cumprir metas que visem o alcance de objetivos da própria organização e, especialmente, que atendam a exigências legais fixadas pelo Sinaes e conduzidas pela Conaes. Os aspectos ambientais que envolvem governo, sociedade, empresas e concorrentes, assim como o atendimento das necessidades de seus clientes e a garantia de um bom ambiente de trabalho, são determinantes para a sobrevivência das organizações. Desse modo, a utilização dos objetivos estratégicos estimula a organização para a busca de melhores resultados. Por outro lado, é necessário fixar medidas de desempenho e avaliar os resultados alcançados. A melhoria do desempenho organizacional só é possível quando se consegue medir diferentes dimensões ou perspectivas.

A execução de um sistema de avaliação de desempenho global demanda empenho da direção, cujos membros, geralmente, estão vinculados a uma mantenedora. O modelo de avaliação global ora proposto caracteriza-se como uma versão sintética. Apesar de aparentemente simples, seu uso se torna mais complexo para as IES com estrutura diversificada e com mais de um campus, como é o caso das universidades e dos centros universitários. Apesar de as faculdades integradas e faculdades isoladas possuírem, aparentemente, estruturas menos diversificadas, ainda assim a condução de um sistema de avaliação de desempenho global exige cautela, e não se pode crer que tragam soluções rápidas para todos os problemas que surgirem. Nesse sentido, este estudo submeteu um modelo de avaliação de desempenho global compatível para atender às exigências legais do MEC/Sinaes, bem como para contribuir para o desenvolvimento de novos estudos e modelos, visando a melhoria da gestão das instituições de ensino superior no Brasil. ♦♦

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BNQP – **Baldrige National Quality Program**, 2010. Disponível em: <<http://www.quality.nist.gov>>. Acesso em: 15 maio 2010.

BOWERSOX, D. J.; CLOSS, D. J. **Logística empresarial**: o processo de integração da cadeia de suprimentos. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília: MEC, nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O conceito preliminar de curso e o índice geral de cursos**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/faq_inep.htm>. Acesso em: 26 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**

- **Sinaes**: da concepção à regulação. 5. ed. rev. ampl. Brasília: MEC, set. 2009.

CORRÊA, L. H. **Modelo de avaliação de desempenho organizacional**: MADE-O – como conhecer o verdadeiro desempenho de uma organização. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da FEA-USP, 2010. (Texto científico para estudo na disciplina EAD-5948 – Avaliação de Desempenho Global.)

CUNHA, J. A. C. da; CORRÊA, H. L.; CALEGARI, F. L. O balanced scorecard e a avaliação de inovações: as problemáticas dos paradoxos de inovação e de produtividade. In: SEMEAD, 10. **Anais...** 2007. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/10semead>>. Acesso em: 18 maio 2010.

DRUCKER, P. F. Os novos paradigmas da administração. **Revista Exame**, São Paulo, p. 74, fev. 1999.

EFQM - **European Foundation for Quality Management**, 2010. Disponível em: <<http://www.efqm.org>>. Acesso em: 17 maio 2010.

FNQ – **Fundação Nacional da Qualidade**, 2010. Disponível em <<http://www.fnq.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

HOURNEAUX JR., F.; CORRÊA, H. L. A influência do fator humano na mensuração e avaliação do desempenho organizacional: estudo de casos no setor químico no Brasil. In: ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7175>. Acesso em: 17 maio 2010.

HOURNEAUX JR., F.; CUNHA, N. C. V. da; CORRÊA, H. L. **A importância da inovação na utilização do *balanced scorecard* nas organizações**: um estudo de caso. Puerto Plata: Cladea/Pontifícia Universidad Católica Madre y Maestra, 2004. (Texto científico para estudo na disciplina EAD-5948 – Avaliação de Desempenho Global. Programa de Pós-Graduação da FEA-USP, São Paulo, 2010.)

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **Alinhamento**: utilizando o balanced scorecard para criar sinergias corporativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

MAÑAS, A. V. **Gestão de tecnologia e inovação**. São Paulo: Érica, 1993.

Nist - **National Institute of Standards na Technology**, 2010. Disponível em: <<http://www.nist.gov/baldrige/>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

Sigma – **Projeto Sigma**, 2010. Disponível em: <www.projectsigma.co.uk/Guidelines/SigmaGuidelines.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WHITELEY, R. **A empresa totalmente voltada para o cliente**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

YOKOMIZO, C. A. **Avaliação de desempenho organizacional**: um estudo exploratório em empresas brasileiras de desenvolvimento de software. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/index>>. Acesso em: 21 maio 2010.

EXAME NACIONAL DE CURSOS E POLÍTICA DE REGULAÇÃO ESTATAL DO ENSINO SUPERIOR

ALFREDO MACEDO GOMES

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
alf1964@terra.com.br

RESUMO

Análise da política de avaliação para a educação superior formulada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – na gestão Paulo Renato Sousa, com especial ênfase sobre o Exame Nacional de Cursos – ENC. O artigo discute: 1. os princípios, objetivos e características da política de avaliação para o ensino superior; 2. o contexto de formulação e implementação do Exame Nacional de Cursos e a concepção de seu papel dentro do sistema de ensino superior brasileiro; 3. a avaliação como o principal instrumento de coordenação e controle empregado pelo MEC; e 4. as relações estratégicas entre a política de avaliação e a lógica de regulação estatal. Este trabalho é produto de pesquisa realizada entre 1997 e 2000, em que foram entrevistados atores responsáveis pela formulação de políticas para o ensino superior no nível federal.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS – AVALIAÇÃO – POLÍTICAS PÚBLICAS – ENSINO SUPERIOR

ABSTRACT

THE NATIONAL EXAMINATION OF COURSES AND THE STATE REGULATION POLICY IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION. This work analyses the assessment policy for higher education formulated by the Ministry of Education and Culture – MEC – in the Paulo Renato Sousa's term, with especial reference to the National Examination of Courses. The following policy aspects are treated in this article: 1. principles, aims, and methodological features of the Cardoso government assessment policy; 2. the context of the policy's formulation and implementation, and the role played by it in Brazilian higher education system; 3. the assessment as the MEC's core policy instrument of co-ordination and controlling; and 4. strategic relations between this policy and the logic of state regulation.

EDUCATION POLICIES – ASSESSMENT – PUBLIC POLICIES – HIGHER EDUCATION

Este artigo representa a adaptação do capítulo sexto de tese de doutorado (Gomes, 2000) realizada na Universidade de Bristol, Inglaterra, no período de 1997-2000, com suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes. Foi apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (GT Política de Educação Superior), realizada em Caxambu (MG), de 7 a 11 de outubro de 2001.

A linguagem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub (Brasil, 1993, 1994) não é a mesma daquela do projeto educacional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Este governo tem não apenas uma política diferente de avaliação da educação superior quando esta é comparada com o Paiub, como também vem implementando-a com instrumentos e estratégias políticas diferenciadas. Este artigo dedica-se à análise da mais visível e também criticada iniciativa de política educacional implantada pelo Ministério da Educação – MEC – na gestão do ministro Paulo Renato Sousa. A hipótese explorada é a de que a política de avaliação desse governo ilustra os novos mecanismos pelos quais a relação entre governo e os setores do ensino superior tem sido reestruturada. Mais importante, porém, em termos dessa hipótese, é a observação de que a política de avaliação, formulada e estrategicamente implementada pelo MEC, não representa simplesmente uma mudança no relacionamento entre este governo e os setores do ensino superior. Representa uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos que têm historicamente caracterizado a relação do Estado com a educação superior no Brasil.

O objetivo deste artigo é analisar alguns aspectos da política de avaliação para a educação superior formulada pelo MEC, na gestão do ministro Paulo Renato Sousa¹, tomando como objeto de análise o Exame Nacional de Cursos – ENC – e suas rupturas e contrastes em relação ao Paiub. Os seguintes aspectos são abordados:

1. Os princípios, objetivos e características metodológicas da política de avaliação para o ensino superior.
2. O contexto de formulação e implementação, e o papel desempenhado pelos principais atores.

1. Gostaria de enfatizar que os procedimentos, instrumentos e mecanismos constituintes da política de avaliação para o ensino superior do Governo FHC incorporam, além do Exame Nacional de Curso, que é analisado neste artigo, os seguintes elementos: 1. a análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino; 2. a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior (aqui se encontra o Paiub que foi redefinido pela atual administração); e 3. a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (Brasil, 1996). Em outro artigo (Gomes, 2001), que representa a parte II da análise *Política de avaliação para o sistema de ensino superior do Governo FHC*, esses procedimentos da política de avaliação são tratados detalhadamente.

3. A avaliação como o principal instrumento político de coordenação e controle usado pelo MEC.
4. A relação estratégica entre a política de avaliação e a lógica de regulação estatal.

Os dados analisados neste artigo são de várias fontes. Parte foi coletada em entrevistas abertas realizadas com pessoas que ocupam posições consideradas estratégicas no MEC e com membros da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Outra parte consiste da legislação da educação superior, com especial referência para aquela produzida durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (que se iniciou em 1995). Também foram analisados documentos de política educacional tais como planos e programas, e informações selecionadas de artigos, entrevistas e discursos publicados na imprensa sobre o ensino superior no Brasil.

CONTRASTES ENTRE O PAIUB E O EXAME NACIONAL DE CURSOS

Ao analisar uma determinada política, plano ou programa educacional, é metodologicamente recomendável que se inicie com a descrição do contexto de formulação da política educacional acompanhada da caracterização dos principais atores envolvidos em tais processos. Aqui, porém, adotou-se o caminho oposto. Inicia-se com apresentação das características de duas iniciativas de políticas de avaliação, primeiro, o Paiub, formulado e implementado durante o Governo Itamar (1993-1994) e, segundo, o ENC, elaborado e implementado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Espera-se, pois, que a comparação apresentada adiante contribua para o entendimento da atual política de avaliação do MEC e seu papel regulador em relação aos diferentes setores do ensino superior brasileiro. O quadro 1, construído com base em documentos analisados e entrevistas, reúne uma síntese das principais informações sobre essas duas iniciativas.

Diante da omissão intencional das informações sobre os contextos de formação e implementação das duas iniciativas apresentadas no quadro 1, não é difícil deduzir que uma política de avaliação concebida e implementada sob os princípios básicos do Paiub não foi formulada pelo governo, e sim pelas universidades federais ou por uma comissão que as representava. *Globalidade* (ou seja, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliados), *não comparabilidade*, *respeito à identidade institucional*, *não premiação ou*

QUADRO 1
PAUB E ENC: UM OLHAR COMPARATIVO

	Paub (...1994)	ENC (1995...)
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> “...rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (Brasil, 1994, p.13) globalidade (isto é, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliados) não-comparabilidade (dos resultados ou <i>performance</i> das universidades ou IES*) respeito à identidade institucional não-premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação) legitimidade política 	<ul style="list-style-type: none"> “...atirar os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Lei n. 9.191, art. 3, inc. 1) indicadores de <i>performance</i> (dos cursos por instituição) comparabilidade das IES baseada nos resultados das avaliações <i>ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES) condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação) legitimidade técnica
Princípios básicos	<ul style="list-style-type: none"> respeito à identidade institucional não-premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação) legitimidade política 	<ul style="list-style-type: none"> comparabilidade das IES baseada nos resultados das avaliações <i>ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES) condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação) legitimidade técnica
Formas de adesão ou participação	<ul style="list-style-type: none"> participação voluntária das IES* 	<ul style="list-style-type: none"> participação compulsória dos estudantes (leva a participação compulsória das IES avaliadas)
Avaliação consiste de	<ul style="list-style-type: none"> projeto de avaliação institucional (o qual poderá focalizar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da <i>performance</i> dos docentes, perfil dos estudantes, qualidade do ensino, aspectos administrativos etc.) auto-avaliação da IES avaliação externa 	<ul style="list-style-type: none"> avaliação centralizada e coordenada por agência nacional (MEC, Inep*) abordagem sobre indicadores de resultados <i>performance</i> dos estudantes por curso
Avaliação é	<ul style="list-style-type: none"> orientada para a instituição centrada nos processos 	<ul style="list-style-type: none"> orientada para o sistema (comparação) centrada nos resultados
Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> instituição ou comissão interna à instituição (professores, chefes de departamentos, diretores, coordenadores de cursos, pró-reitores ou seus representantes estudantes etc.) <p>(ao Paub, por representantes do MEC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ausência de uma base mínima para realizar comparações qualitativa beneficia apenas a “oligarquia acadêmica” corporativa e protecionista sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> governo federal (MEC/Inep/SESU) <p>(ao ENC, por professores, estudantes, reitores de universidades federais e particulares)</p> <ul style="list-style-type: none"> punitiva quantitativa muito centrada nos resultados não respeita ou leva em consideração as peculiaridades institucionais antidemocrática intervencionista
Críticas		

Fontes: Brasil (1993, 1994, 1995, 1996, 1996b); entrevistas.

* IES: Instituições de Ensino Superior; Inep: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

punição, participação voluntária e legitimidade política (Brasil, 1994, 1993) são princípios que não fazem usualmente parte da agenda governamental para o ensino superior, pelo menos recentemente. Isso porque, primeiro, estes princípios são uma declaração de autonomia e, como tal, constituem uma proclamação antiintervencionista por parte das universidades; segundo, eles elevam a autoavaliação à abordagem central e única do processo de avaliação; terceiro, tais princípios básicos anunciam as missões e objetivos institucionais e, assim, a plena liberdade da instituição para realizá-los, dado que a avaliação das suas atividades é um produto de tais princípios e não um antecedente.

O contrário, todavia, pode ser deduzido dos “princípios” subjacentes ao ENC (Quadro 1). Eles sugerem um grupo de mecanismos de controle a serem exercidos por agências externas às universidades e às instituições de ensino superior não universitárias. Os “princípios”: indicadores de resultados, comparação das *performances* das instituições, *ranking* dos cursos em forma de conceitos, condicionalidade no uso dos resultados da avaliação e participação compulsória dos estudantes são instrumentos de uma política de avaliação formulada centralmente e implementada de cima para baixo. Isso porque, primeiro, exprimem o ímpeto para medir e, assim fazendo, para comparar resultados medidos; segundo, “princípios” tais como participação compulsória e condicionalidade no uso dos resultados anunciam um elevado grau ou potencial de controle e regulação estatal; terceiro, a comparação pelos resultados leva, com raras exceções, a sua publicação em formato de *ranking*; e, por último, do ponto de vista da política do Governo FHC para o ensino superior, a publicação dos resultados da avaliação deve engendrar uma reação “saudável” por parte dos agentes do mercado do ensino superior (estudantes-consumidores, pais e outros clientes) em relação às instituições de ensino superior (leia-se “qualidade dos serviços prestados”) e, como consequência, deve gerar práticas modernas de competição entre as IES.

Ambos os grupos de “princípios” do Paiub e do ENC (“Provão”), como se pode concluir, respondem a diferentes objetivos e usam para tanto distintos procedimentos de avaliação. Mais importante, todavia, é que eles revelam projetos educacionais, estilos e práticas de formulação e implementação de políticas que são essencialmente divergentes.

O CONTEXTO POLÍTICO DE FORMULAÇÃO DO PAIUB

O Paiub resultou de uma parceria entre a Secretaria de Ensino Superior do MEC e alguns setores das universidades brasileiras. Em 1993, a SESu criou

a Comissão Nacional de Avaliação cuja principal “função [era] conduzir politicamente o processo de avaliação institucional” (Brasil, 1994, p.5). A Comissão Nacional, coordenada pela SESu e formada por representantes de quatro associações nacionais de universidades (Andifes, Abraem, Anup e Abesc)² e de quatro associações nacionais de pró-reitores (Graduação, Pesquisa e Pós-graduação, Extensão, e Planejamento e Administração), era vista como representativa e oferecia, aos olhos da comunidade acadêmica, legitimidade política ao Paiub. A primeira versão de um documento nacional sobre avaliação institucional, formulada pela Andifes, foi posteriormente discutida e melhorada, gerando o *Documento Básico para Avaliação das Universidades Brasileiras* (Brasil, 1993). Durante o processo decisório, o governo (gestão Itamar Franco) foi um parceiro, e as universidades, particularmente as federais, assumiram o papel de principal agente de mudança. Até 1994, o papel do MEC em relação à política de avaliação foi claramente definido como sendo o de “coordenador articulador e de agência financiadora da avaliação institucional, assumindo (...) a posição política de parceiros das universidades” (Brasil, 1996b, p. 1).

Contudo, entre os princípios do Paiub, alguns são particularmente reveladores para a compreensão do papel exercido pelo MEC em relação ao processo de avaliação das universidades. São eles: respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição e adesão voluntária ao programa. Esses princípios significavam que o governo federal era bem-vindo como um parceiro desde que ele não estabelecesse nenhum tipo de condição como consequência dos resultados da avaliação. Entre 1993 e 1994, tanto as lideranças do MEC como os representantes das universidades estavam muito mais preocupados em estabelecer uma “cultura [positiva] de avaliação”, como notou o ex-secretário de educação superior do MEC Rodolfo Joaquim (Brasil, 1994, p.6). O objetivo mais urgente era desfazer a idéia de avaliação como necessariamente punitiva, idéia essa associada à publicação da “lista dos improdutivos da Universidade de São Paulo” em 1988. Aí reside uma das razões da aceitação de que a *parceria* entre governo e universidade deveria ser realizada em observância aos princípios do Paiub. No tocante ao relacionamento entre o Governo Itamar Franco – gestão Murilo Hingel – e o ensino superior, o Paiub representou o reconhecimento consensual de que a

2. Na seqüência as siglas desdobradas: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais, Associação Nacional das Universidades Particulares e Associação Brasileira de Escolas Católicas.

avaliação seria necessária para elevar a qualidade das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e também que o processo e procedimentos avaliativos deveriam ser conduzidos pelas próprias instituições de ensino superior. Em outras palavras, a hegemonia política do processo de formulação da *política de avaliação* pertencia às lideranças universitárias, os quais definiram os termos e as condições sob as quais a avaliação deveria ocorrer³.

Este era um contexto no qual as universidades (principalmente as universidades federais) tinham voz e exerciam considerável influência na formulação de políticas para o setor. A então Diretora de Políticas Educacionais do MEC, Maria José Feres, testemunhava que só era possível mudar em “parceria” com as universidades. Portanto, pode-se concluir que o papel de coordenador assumido pelo MEC/SESu no período 1993/94 parecia ser o de promotor de encontros nacionais, agitador da cultura de avaliação e financiador dos projetos de avaliação (no caso das instituições públicas), sem contudo obter dados que levassem a um acurado ou mesmo razoável diagnóstico dos problemas do sistema de educação superior⁴.

A ausência de informações que levassem a um diagnóstico do sistema de ensino superior brasileiro, e não especificamente de uma instituição ou departamento, foi a principal crítica dirigida ao Paiub pelas lideranças do MEC (ver

-
3. As palavras do então Pró-Reitor de Graduação da UFSC e membro do Comitê Assessor do Paiub, Dilvo I. Ristoff, sintetizam de forma incontestável a posição das universidades em relação ao MEC. Dizia ele: “As universidades, embora se reservem o direito da dúvida e de ficar com um pé atrás, parecem ter perdido o temor na sua relação com o MEC pois viram que este entendeu que, como diz a professora Maria José Feres, Diretora do Departamento de Políticas Educacionais do MEC, “só é possível mudar com a parceria das universidades”, mesmo porque qualquer análise revelará que a continuidade de projetos de educação para o país exige organização e articulação das bases”. E assim concluiu Ristoff: “E neste contexto é impossível não lembrar que os reitores e pró-reitores têm, via de regra, vida mais longa em seus cargos do que os ministros e seus assessores” (Brasil, 1994, p.7).
 4. O extrato da entrevista que segue com a então responsável no MEC pelo Paiub (que se revelou sua defensora ardorosa), quando perguntada sobre as deficiências detectadas no ensino de graduação, testemunha neste sentido: “Essa é uma das coisas que eu gostaria de conseguir [...] era um dos objetivos esse ano fazer com o Comitê Assessor uma análise... várias pesquisas estão sendo feitas, vários documentos, várias análises com base no programa.[...] Logo agora, talvez para o final desse ano, se peça um relatório da instituição para que ela realmente faça... essa situação onde que ela avançou, onde não conseguiu avançar, qual foi o entrave maior para que ela não deslançasse esse processo...” (Entrevista realizada em 27/5/1998).

Quadro 1). Do ponto de vista das universidades, o Paiub ainda é visto como o paradigma de avaliação. Daí emerge a posição de que o Paiub pertence às universidades, para diferenciá-lo da política de avaliação que caracteriza a gestão do ministro Paulo Renato.

A principal responsável pelo Paiub no MEC assumira que a adesão de um grande número de instituições de ensino superior devia-se à natureza de seus princípios básicos, citando como prova que houve um aumento de 55 IES participantes em 1994/95 para aproximadamente 90 em 1996/97, e que em março de 1997, 136 IES haviam aderido ao Paiub. Ressalte-se, porém, que baseadas nos princípios e formas de implementação do Paiub, não existiam razões para que as IES recusassem a tornarem-se “parceiros” do MEC, principalmente naqueles casos em que o governo oferecia suporte financeiro às universidades para realizar a avaliação. É importante argumentar que o significativo crescimento do número de adesões por parte das IES não se dera inteiramente por causa das qualidades dos princípios básicos do Paiub, uma vez que tal crescimento foi impulsionado por um novo fenômeno que emergira barulhento no campo do ensino superior brasileiro, o ENC, o qual foi imposto pelo ministro Paulo Renato em novembro de 1995.

PROCESSO DECISÓRIO DE FORMULAÇÃO DO ENC

O processo de formulação e implementação do ENC foi completamente diferente daquele do Paiub. As associações representativas dos diversos setores universitários, assim como outros atores do campo do ensino superior, foram excluídos da sua formulação. De fato, o Governo FHC e particularmente aqueles que conduzem o MEC sinalizavam com a sua política de avaliação que um relacionamento diferente entre o governo e os setores da educação superior estava apenas iniciando. Isto é demonstrado não só pelo conteúdo da nova política de avaliação (“Provão”), mas também pela seletividade dos agentes e dos processos decisórios liderados pelo ministro Paulo Renato Sousa. Isto pode ser interpretado como uma ruptura com o processo ascendente de consulta e parceria que tinha permeado o contexto de tomada de decisões na administração Hingel, representando uma recentralização dos mecanismos e processos decisórios. Seguindo as metas estabelecidas no *Planejamento Político-Estratégico* (Brasil, 1995a), o MEC perseguia sua estratégia de reestruturar a forma de fazer política educacional assim como os instrumentos de coordenação e controle do sistema, adotando iniciativas agressivas para colocar em prática aquilo que Neave (1988) deno-

mina *Evaluative State* (Estado avaliador). O ENC exerce um duplo papel nessa transformação. Em primeiro lugar, ele tornou-se o produto mais visível, como política educacional para o ensino superior, do novo estilo de fazer/gerir políticas do ministro Paulo Renato e sua equipe, e, em segundo lugar, porque o ENC foi estrategicamente planejado para ser um poderoso instrumento político para fortalecer e modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC. Ou, usando o discurso da moda em educação, para fortalecer a capacidade de *governança* sistêmica do MEC. Para reestruturar o MEC na direção de sua “progressiva transformação” em um “organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional” (Brasil, 1995a, p.4), o Ministro da Educação e equipe descartaram a adoção de formas participativas de formulação da política de avaliação, e com isso, descartaram também a concepção de que “só é possível mudar com a parceria das universidades”.

Em 1996, o ENC era ao mesmo tempo o produto mais visível da abordagem centralizadora de fazer política e a primeira medida substantiva na área do ensino superior baixada pelo MEC. Tendo sido formulado durante o primeiro ano de governo (1995), o ENC não apenas focalizava uma das mais sensíveis questões do ensino superior brasileiro (a avaliação), mas o fazia trazendo consigo princípios, procedimentos metodológicos e condições que negavam essencialmente o mais elementar consenso político e técnico já alcançado na história do ensino superior por um programa nacional de avaliação, o Paiub. A reação dos defensores do programa (professores e lideranças das universidades públicas e estudantes e, em menor grau, das particulares), à primeira rodada nacional do ENC, em novembro de 1996, foi considerável, e poucos, mas muito poucos, se posicionaram em sua defesa. A presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação – Inep –, Maria Helena G. Castro, a quem coube a “missão de colocar o ‘Provão’ na rua”, descreve este período como “a batalha do ‘Provão’”⁵. Já o ex-presidente da Andifes, Odilon Canto, explicando por que a Andifes era “contra o ‘Provão’”, dizia: “Quando surgiu a idéia desse provão, nós nos colocamos contra a idéia de que se pudesse fazer avaliação de um sistema complexo como é uma universidade com um simples provão. E nós já vínhamos trabalhando há muito tempo no processo de avaliação institucional”. Ele conclui: “Nós não somos basicamente contra o ‘Provão’ como um dos parâmetros para

5. A entrevista com Maria Helena Guimarães Castro foi realizada em 6 de junho de 1998.

avaliar as universidades.[...] A forma como ele foi colocado é que está criando todo esse problema” (Canto, 1996).

É importante notar que o Paiub era o único paradigma de política de avaliação que poderia (como o foi) ser usado para contra-atacar a ofensiva política do MEC. Este paradigma deve ser entendido em termos dos seus princípios, da autonomia acadêmica para formular e realizar o projeto de avaliação institucional e, principalmente, dos processos e mecanismos decisórios de formulação das políticas públicas. Em todos esses aspectos, e particularmente no contexto de implementação do ENC, eles não poderiam ser outra coisa senão duas políticas opostas.

A parte substancial do contexto de formulação e implementação do Paiub foi justamente o que se excluiu no caso do ENC: participação, parceria e negociação entre o MEC e os setores universitários⁶. O que ocorrera então, como os dados sugerem, é que o ministro da Educação Paulo Renato Sousa e seus assessores mais próximos não identificaram no Paiub o poder necessário para subsidiar e equipar o MEC para exercer com “eficiência” e “eficácia” o papel de coordenador do sistema federal de ensino superior. Ou seja, o Paiub não instrumentalizava o MEC como órgão formulador de políticas para o setor, uma vez que não introduzia na dinâmica do sistema de ensino superior: 1. a real possibilidade de comparar o desempenho das IES (universidades públicas – federais e estaduais –, privadas e comunitárias, instituições não universitárias, cursos por instituição etc.) e 2. os mecanismos de monitoramento e punição periódicos das IES⁷.

O contexto de formulação do ENC não foi marcado por preocupações em torno de participação, representatividade e legitimidade política, como foi o do Paiub. A principal preocupação aqui era a de implantar um *instrumento de geren-*

6. Não se pode deixar de lembrar que os interesses dos diversos setores das universidades brasileiras são divergentes, marcados por significativas diferenças históricas entre os setores público e privado. Contudo, em face do contexto de implantação do ENC essas divergências foram consideravelmente silenciadas. Neste sentido, falando das resistências ao ENC, Eunice Durham observava: “Ah, sim, todo mundo resistia. Aliás, a resistência no setor público foi mais organizada do que no setor privado. Acho que no Brasil o setor privado age de uma forma muito espúria, no sentido que a sua posição não se manifesta no grande debate. Ele se manifesta em termos de pressão sobre o Congresso, pressão sobre o Ministério. É uma forma diversa de resistência. Ao passo que o setor público é o setor no qual os professores se unem, se mobilizam e se manifestam. No setor privado os professores não contam” (entrevista realizada em 5 de maio de 1998).

7. Vários depoimentos de membros do MEC apontavam que o Paiub era incapaz de gerar dados que pudessem ser analisados de forma comparativa.

ciamento político que fosse capaz de permitir ao MEC o exercício da regulação e acompanhamento do ensino de graduação o qual passa a ser referido como a prioridade central da política oficial para o ensino superior (Brasil, 1995a; Sousa, 1996, 1998). Parece ter sido o estabelecimento dessa prioridade que levou a substituição de mecanismos essencialmente burocráticos de controle da qualidade por um sistema de avaliação, o qual foi planejado para regular a expansão do ensino superior: o objetivo nuclear deste governo.

A presidente do Inep, Maria Helena G. Castro, reconstrói alguns aspectos do contexto de formulação do ENC que contribui para o entendimento do que foi dito:

Eu acho que [o ENC] foi um mérito do ministro Paulo Renato, porque internamente nós tínhamos dúvidas sobre o desenho do sistema de avaliação do ensino superior e o ministro insistia que ele queria um exame ao final dos cursos de graduação. Quer dizer, nós enquanto equipe técnica, em particular a professora Eunice e eu, e a professora Gilda Gouveia, nós tínhamos dúvidas. Nós achamos que a avaliação tinha que trabalhar com os indicadores globais de desempenho levantados pelo censo do ensino superior, com as comissões de visitas e com a avaliação institucional, certo? E com os processos de auto-avaliação interna das universidades. Mas nós tínhamos dúvidas com a obstinação do ministro Paulo Renato em relação à implantação do Exame Nacional de Cursos ao final dos cursos de graduação. E o ministro entendia que era preciso ter um exame ao final de curso que seria quase que um termômetro, um sinalizador de problemas e que esse termômetro ele se conjugaria com os outros procedimentos de avaliação, como a avaliação institucional que tem uma complexidade muito maior... Então, o ministro diz assim: não, nós temos que combinar indicadores globais da instituição como um todo com indicadores dos cursos. O que eu quero saber é: como é que está funcionando o curso x? Por que o curso x da faculdade tal, que não é uma faculdade conhecida, funciona bem e o mesmo curso, vamos supor de direito, de uma boa universidade funciona mal? Quais são os referentes que me permitem fazer essa afirmação? (Entrevista realizada em 6 de julho de 1998)

Esse extrato de entrevista revela, primeiro, que mesmo este seletivo e poderoso grupo de atores debatia-se a respeito dos procedimentos que iriam compor o sistema de avaliação do ensino superior e, segundo, que foi a “obstinação” do ministro Paulo Renato Sousa que introduziu o ENC na agenda de atividades de estudantes, professores, departamentos e instituições de ensino superior. Ele objetivava identificar e expor, sobretudo, os indicadores de desempenho com alto grau de especificidade pelos diversos setores do sistema de ensino superior,

focalizando sobre pequenas unidades de análises (a *performance* dos cursos de graduação inferida a partir da *performance* dos seus estudantes) em uma fase particular de transição da vida estudantil para a profissional, o ano de conclusão dos cursos. Assim, o ministro Paulo Renato Sousa queria saber “como está funcionando o curso x?” Com efeito, ele seria capaz de inferir se “o curso x” estava funcionando bem ou não mediante a aferição do desempenho dos seus estudantes, classificando o resultado do curso x, quando comparado com os mesmos cursos de outras IES. Se o curso x da faculdade y alcança um conceito A ou B no *ranking* das IES, o MEC (e a comunidade de pretendentes aos estudos superiores, assim como a sociedade em geral) raciocina que ele está funcionando bem e é melhor do que outros com desempenho inferior. Em outras palavras, a orientação básica é especificar, classificar e comparar para que ações subsequentes sejam desencadeadas a partir dos resultados da avaliação.

As observações de Maria Helena Guimarães Castro são também reveladoras porque reafirmam que o contexto de elaboração do ENC foi altamente seletivo e, para usar um termo familiar ao Governo FCH, “esclarecido”. Como apontada anteriormente, a exclusão dos principais interlocutores, tais como as lideranças universitárias, é incontestavelmente evidente. Contudo, essa exclusão foi mais um componente tático do processo decisório liderado pelo ministro Paulo Renato Sousa do que uma falha do processo político da atual gestão. É também importante notar que a “equipe técnica” pensava um modelo de avaliação que se aproximava muito do paradigma Paiub, e que seus componentes, segundo a presidente do Inep, tinham dúvidas sobre a viabilidade do ENC. Finalmente, Maria Helena Guimarães Castro revela que o ministro Paulo Renato Sousa buscou estabelecer procedimentos de avaliação que trabalhassem com indicadores de resultados institucionais e de cursos, os quais, por sua vez, distinguem sua abordagem avaliativa daquela dos membros da “equipe técnica” que propuseram um modelo mais amplo de avaliação.

Diante da reação dos estudantes e da crítica dos professores, o ministro Paulo Renato Sousa reconhecia que a política de avaliação não seria reduzida a apenas um “teste”. Assim afirmava ele: “Há uma incompreensão sobre a natureza do exame. Eu já fui reitor da Unicamp e obviamente eu sei que um teste não avalia uma faculdade. Mas há um conjunto de indicadores que avalia, junto com um teste que mede o nível de aprendizagem dos estudantes” (Sousa, 1996a). Enquanto agora parece absolutamente evidente que a política de avaliação do MEC não se reduz a um teste, a Lei n. 9.131 de 1995, que estabeleceu o ENC, não menciona nenhum outro procedimento de avaliação, exceto o ENC (Brasil, 1995).

LÓGICA E MECANISMOS DE REGULAÇÃO DO EXAME NACIONAL DE CURSOS

Para se obter uma melhor compreensão da lógica sistêmica que caracteriza o ENC, é importante considerar que:

- a. o MEC⁸ introduziu, como função do Conselho Nacional de Educação (especificamente a Câmara de Educação Superior);
- b. o poder de deliberar sobre o reconhecimento e credenciamento periódico de IES, inclusive universidades, com base nos relatórios e avaliações apresentados pelo MEC (Lei n. 9.131, de novembro de 1995). Pela primeira vez na história da educação superior brasileira, uma lei condiciona credenciamento de IES à avaliação. Assim, a vida de uma instituição veio a depender de avaliação periódica. Contudo, até meados de 1996 o ENC (criado por esta mesma lei) era o único instrumento de avaliação indicado pelo MEC para satisfazer a condição acima. O Paiub não foi mencionado como sendo capaz de realizar tarefa tão importante;
- c. em dezembro de 1996, portanto mais de um ano depois, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – foi promulgada e seu artigo 46 reendossa o princípio da avaliação para o ensino superior, estabelecendo a apropriada determinação legal para realizar-se a ligação não apenas entre credenciamento de IES, mas também autorização e reconhecimento de cursos, por um lado, e regular processo de avaliação, por outro. O *periódico* caráter da avaliação foi ressignificado como *regular*. Os incisos 1 e 2 do artigo 46 da LDB estabelecem, respectivamente: 1. a possibilidade de punição para as instituições privadas que apresentem resultados indesejáveis nas avaliações; e 2. o monitoramento e suporte financeiro para as instituições públicas;

8. Gostaria de destacar que não é minha intenção *promover o MEC a uma posição de protagonista superior ao próprio Congresso Nacional*. Na verdade, o MEC, como aparelho estatal diretamente subordinado ao executivo federal, conseguiu aprovar no Congresso Nacional metas e objetivos que já haviam sido anunciadas em documento de maio de 1995 (Brasil, 1995a). Por isso, pode-se argumentar que o MEC conseguiu aliados importantes no Congresso Nacional que contribuíram para o sucesso da aprovação de medidas que vieram a facilitar a implementação da política de avaliação do ensino superior, a qual, como demonstramos, foi altamente criticada pela comunidade acadêmica.

- d. a LDB determina (art. 47, inc. I) que todas as IES devem disponibilizar ou informar a todos os interessados o programa dos cursos e outros componentes curriculares (duração do curso, qualificação ou titulação dos professores, recursos, critérios de avaliação etc). Com base nessa determinação, o MEC estabeleceu a Portaria Ministerial n. 878, de julho de 1997, que especifica, entre outras coisas, as informações pertinentes que as IES devem tornar públicas mediante um catálogo. Entre outras informações, encontra-se o conceito obtido pelos cursos da IES no último “Provão”;
- e. por meio do Decreto n. 2.306 de agosto de 1997, que torna de direito, por um lado, a existência de instituições de ensino superior de natureza lucrativa para atuar no mercado da educação superior, e por outro, cria os centros universitários, o MEC reafirma a natureza temporária da autorização e do reconhecimento de cursos, assim como do credenciamento de IES, os quais devem ser renovados com base em processos regulares (e reguladores) de avaliação (art. 14);
- f. em maio de 1997, o MEC baixou várias portarias ministeriais, especificando requerimentos e condições para: 1. a autorização de novos cursos para faculdades integradas, faculdades e institutos superiores (Port. n. 641); 2. credenciamento de faculdades integradas, faculdades e institutos superiores (Port. n. 640); 3. credenciamento de centros universitários (Port. n. 639) e 4. universidades (Port. n. 637). Os resultados obtidos pelas IES nas avaliações realizadas pelo MEC são parte desses requerimentos.

Pode-se argumentar, pois, que a política de avaliação do MEC não pode ser reduzida a um simples teste (“Provão”) como alguns dos seus críticos costumam apontar. Com efeito, o ENC foi planejado para operar uma nova lógica da política de controle, coordenação e acompanhamento das IES pelas agências estatais reguladoras (MEC e CNE). A política de avaliação do MEC envolve manipulação de complexos e variados mecanismos reguladores que produzem impacto sobre o sistema de ensino superior como um todo. As condições estabelecidas (autorização, credenciamento e credenciamento), a possibilidade de punição para as IES particulares (como, por exemplo, o descredenciamento), e mais a publicação dos resultados obtidos pelas IES nas avaliações de cursos e das instituições, criam juntos um poderoso instrumento de coordenação, controle e monitoramento

que não encontram paralelos na história da educação superior brasileira. É importante notar, além disso, que tais instrumentos reforçam significativamente os chamados agentes e mecanismos do mercado educacional.

É necessário levar particularmente em consideração a magnitude dos números que caracterizam o ENC para se poder captar sua importância no contexto educacional brasileiro. Em 1996, 55.526 estudantes de 616 cursos nas áreas de administração, direito e engenharia civil foram avaliados pelo ENC. Em 1997, o ENC expandiu-se para incluir mais três cursos: engenharia química, medicina veterinária e odontologia. Isto representou a avaliação de 85.574 estudantes de 822 cursos. Mais quatro cursos (jornalismo, engenharia elétrica, letras e matemática) foram avaliados em 1998, envolvendo 142 mil estudantes de 1.710 cursos (Brasil, 1998). Em 1999, em torno de 173 mil estudantes de 2.151 cursos foram avaliados devido à inclusão de economia, engenharia mecânica e medicina. Em julho de 2000, 18 áreas foram avaliadas, porque o ECN expande-se para incorporar agronomia, biologia, física, psicologia e química (ver Tab. 1). Isto sinaliza uma nova economia de regulação e coordenação, a qual tem mudado o relacionamento entre estudantes, professores, administradores, reitores, pró-reitores de um lado, e do outro, os instrumentos das agências estatais para agir em relação às instituições de ensino superior.

TABELA I
NÚMERO DE CURSOS AVALIADOS PELO EXAME NACIONAL DE CURSOS
1996-1999

Cursos	Número de cursos avaliados			
	1996	1997	1998	1999
Administração	335	354	391	431
Direito	179	196	212	229
Engenharia Civil	102	106	110	112
Engenharia Química	-	44	47	48
Medicina Veterinária	-	37	39	43
Odontologia	-	85	86	87
Engenharia Elétrica	-	-	81	84
Jornalismo	-	-	84	92
Letras	-	-	369	382
Matemática	-	-	291	305
Economia	-	-	-	187
Engenharia Mecânica	-	-	-	70
Medicina	-	-	-	81
Total	616	822	1.710	2.151

Fonte: Brasil (1998, 1999).

De acordo com as expectativas oficiais, como mais e mais cursos serão avaliados por cada IES, isto irá constituir a avaliação da instituição como um todo. Os resultados desse procedimento de avaliação, publicados na forma de *ranking* por conceitos, e a sua suplementação com a avaliação das condições de oferta de cursos realizada pela SESu, constituem veículos essenciais para gerar dados que permitirão a formação de juízo de valor sobre a qualidade do ensino oferecido pelas IES. De posse dessas informações, estudantes e seus pais estarão em “melhores” condições para escolher seus cursos. Dessa forma, o governo muda o papel regulador do MEC ao incorporar as funções de “Estado avaliador” (Neave, 1988), e requer de ambos, estudantes e IES, um comportamento fundamentado nos princípios da troca, típico de um moderno mercado e da teoria dos jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou análise comparada de duas iniciativas de política de avaliação que caracterizam, respectivamente, as gestões dos ministros Murilo Hingel (1993-1994) e Paulo Renato Sousa. Argumentamos que existem divergências fundamentais nas duas políticas de avaliação. Também foram identificadas as razões que levaram o ministro Paulo Renato e sua equipe a descartar o Paiub e adotar procedimentos de avaliação que gerassem dados para informar os processos decisórios de formulação e implementação de políticas. Por isso, defendeu-se aqui o argumento de que a política de avaliação implantada durante o Governo FHC foi estrategicamente programada para operar uma nova economia de regulação estatal. Isso implica dizer que a atual política de avaliação do MEC não representou simplesmente uma mudança no relacionamento entre o Governo FHC e as IES, mas que introduziu mudanças profundas nos mecanismos e requerimentos burocráticos e tradicionais pelos quais se dava o relacionamento entre as agências estatais e as instituições e setores do ensino superior.

De um estado de ausência de um sistema formal de avaliação no nível federal, a avaliação do ensino superior tem-se convertido em característica sistemática e regular do sistema de ensino superior brasileiro. O “Provão”, assim como a avaliação das condições de oferta de cursos (Brasil, 1997f, 1999a), está certamente alcançando uma fase de consolidação, superando as resistências, diminuindo a hostilidade que marcou as primeiras rodadas de avaliação, e mais importante, está conquistando suporte para além das fronteiras das universidades e das instituições de ensino superior. Até 1995, não havia em operação

nenhum procedimento de avaliação nacional e centralizado que fizesse a ponte entre credenciamento de instituições e controle da “qualidade” de ensino. O princípio da avaliação, colocado em prática através do ENC e posteriormente pela avaliação das condições de oferta de cursos, inaugurou um novo estágio na história da educação superior no Brasil. A existência do ENC suscitou toda uma série de fenômenos sociais e educacionais que não podem ser ignorados. Um deles é a nova forma de legitimação da função social da educação superior que emerge da avaliação sistemática e regular.

A avaliação, segundo a retórica governamental, diz respeito à “competência, competição e controle” (Broadfoot, 1996). Estudantes e instituições de ensino têm de “provar” competência para desempenhar suas funções específicas na sociedade. No primeiro caso, como futuros profissionais habilitados e treinados e, no segundo, como instituições competentes para oferecer um serviço de qualidade. Nos dois casos, instituições e estudantes, de acordo com a política de avaliação em curso, são certificados pelo Estado. A regulação estatal (e como consequência, a certificação formal) funda a situação na qual indivíduos e instituições são levados

...a competir em iguais bases para demonstrar suas credenciais de competência. A situação de uma competição que é aparentemente aberta e honesta sugere que aqueles que não tenham obtido sucesso na realização das suas aspirações irão aceitar o critério de seleção racional aplicado e, portanto, suas próprias falhas. (Broadfoot, 1996, p. 10)

Este parece ser, portanto, o papel da avaliação – da participação de estudantes por um lado, e instituições de ensino superior por outro – que legitima as novas funções do MEC no ensino superior. Contudo, o MEC, ao exercitar suas funções avaliativas, passa a exercer por isso mesmo um considerável controle sobre os processos e mecanismos mediadores da interação dos diversos atores do campo do ensino superior com o objetivo de realizar suas metas. Como a interpretação oficial sugere (Sousa, 1996, e vários dos entrevistados enfatizaram este aspecto) a questão do controle – mais especificamente referida como uma consequência positiva da nova sistemática de credenciamento – incorpora outros aspectos do ensino superior, dentre os quais se pode mencionar os conteúdos curriculares e o contexto institucional. Isto é particularmente interessante porque a introdução de procedimentos de avaliação (como o ENC) tem-se dado paralelamente à proposta de reforma curricular dos cursos de graduação.

Dessa forma, pode-se introduzir um segundo aspecto da questão da legitimidade, a “expansão” – no caso brasileiro – “de comissões quase-governamentais” (Clark, 1983, p. 147), que demonstra uma nova forma de aumentar a coordenação governamental sobre as atividades da educação superior. Quando esta expansão diz respeito ao estabelecimento das funções avaliativas do Estado, coordenação e controle são inseparáveis. Daí que o papel das comissões dentro do sistema, na forma como o MEC tem definido, materializa-se como “comissões de especialistas”. Dado que são definidas como especializadas, seus membros são indicados a partir de concepções de competência, conhecimento e *expertise*. Tais comissões de especialistas legitimam técnica e politicamente os critérios de avaliação do MEC que define de uma forma relativamente precisa o papel “técnico” das comissões. Esses dados corroboram com outras evidências, sugerindo que as mudanças observadas no sistema de ensino superior são resultados da ação sistemática do MEC que busca a redefinição do papel regulador do Estado em relação aos setores do ensino superior (Gomes, 2000).

É importante também notar que a principal estratégia usada pelo governo para implementar sua política de avaliação foi a institucionalização, via leis (o ENC e o CNE), decretos (os procedimentos constituintes do sistema nacional de avaliação do ensino superior, os centros universitários etc.) e portarias ministeriais (por exemplo, o novo Paiub). Como observa Clark:

...central para a institucionalização é o interesse disfarçado na forma. Os participantes trabalham para perpetuar uma forma que lhes serve e protege, na qual eles desenvolvem direitos percebidos como legítimos por outros, e em torno dos quais eles desenvolvem ideologias que justificam continuidade e controle. (1983, p.220)

Finalmente, o ministro Paulo Renato Sousa (1996) tem expressado que uma de suas metas de governo é desenvolver as funções avaliativas do Estado e diminuir suas funções credenciadoras. Isso parece paradoxal uma vez que já está estabelecido por evidências históricas e empíricas que o papel nuclear da avaliação de sistemas é credenciar e certificar. A análise sugere que o governo não desistiu de suas funções credenciadoras, e sim que mudou fundamentalmente os mecanismos e a lógica dos processos reguladores, agora condicionados aos resultados de avaliação. Os mecanismos burocráticos de controle que negligenciavam (ou protegiam?) uma determinada dinâmica de organização e funcionamento do sistema, que ignoravam (ou protegiam?) as missões e aspirações dos principais atores

e setores do ensino superior foram em parte substituídos por critérios de avaliação dos resultados. A nova lógica de funcionamento do sistema de ensino superior define os agentes e mecanismos do mercado como um novo vetor coordenador do sistema, ao lado do próprio Estado, das universidades e dos professores. Segundo o MEC, as informações necessárias ao efetivo funcionamento dos mecanismos de mercado são agora geradas pelo ENC e pela avaliação das condições de oferta de cursos, e disponibilizadas pelo MEC (Inep e SESu) para o uso competitivo do cliente-cidadão (Pereira, 1998) – os usuários do sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Leis, decretos etc. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

_____. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 de Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e inc. 1º, 52, parágr. único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997.

_____. Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.042, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação. Exame Nacional de Cursos, 1998: síntese. Brasília: Inep, 1998.

_____. *Exame Nacional de Cursos, 1999: síntese*. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Planejamento político-estratégico 1995-1998*. Brasília, maio, 1995a.

_____. Portaria n. 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades. Brasília, 1997a.

_____. Portaria n. 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior. Brasília, 1997b.

_____. Portaria n. 640, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Brasília, 1997c.

_____. Portaria n. 641, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores em funcionamento. Brasília, 1997d.

_____. Portaria n. 878, de 30 de julho de 1997. Define os procedimentos para o cumprimento do disposto no art. 12, do Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. (Revogado pelo Decreto n. 2.306.) Brasília, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. *Documento básico: avaliação das universidades brasileiras*. Brasília: SESu, 1993.

_____. *Paiub: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: SESu, 1994.

_____. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: convite*. Brasília: SESu, 1996b.

_____. *Relatório síntese de verificação das condições de oferta de cursos de graduação*. Brasília: SESu, 1999a.

_____. *Relatório síntese de verificação das condições de oferta de cursos de graduação*. Brasília: SESu, 1997f.

BROADFOOT, P. M. *Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press, 1996.

CANTO, O. Universidades já se avaliam, diz reitor. *Folha de S. Paulo*, 4 nov. 1996.

CLARK, B. R. *The Higher education system: academic organization in cross-national perspective*. California: University of California Press, 1983.

GOMES, A. M. *The Cardoso government's project for higher education: procrustean solutions in the management of change?* Bristol, England, 2000. Tese (Dout.) University of Bristol, Graduate School of Education.

_____. *Política de avaliação para o sistema de ensino superior do governo FHC: parte II*. (no prelo)

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v.23, n. 1/2, p.7-23, 1988.

PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo; Brasília: Editora 34, 1998.

SOUSA, P. R. Por uma nova universidade. *Infocapes*. Brasília: Capes, v.4, n. 4, 1996.

_____ . Prioridade à graduação. *Folha de S. Paulo*, 18 mar. 1998.

_____ . Provão é dever do Estado, diz Sousa. *Folha de S. Paulo*, 4 nov. 1996a.

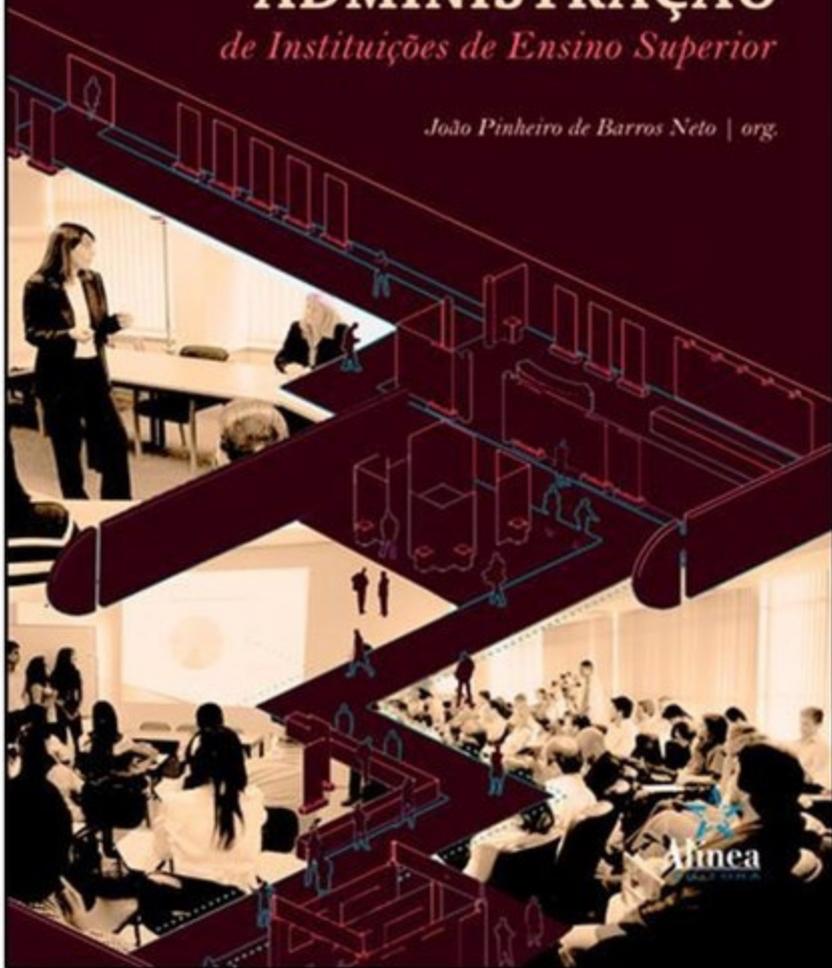
Recebido em: novembro 2001

Aprovado para publicação em: junho 2003

ADMINISTRAÇÃO

de Instituições de Ensino Superior

João Pinheiro de Barros Neto | org.



O Sistema de Avaliação Externa dos Padrões de Qualidade da Educação Superior no Brasil: considerações sobre os indicadores

PAULO SÉRGIO MARCHELLI

Professor Doutor da Universidade São Marcos, São Paulo
paulo.marchelli@ajato.com.br

Resumo

Este trabalho aborda o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e analisa as diretrizes conceituais e o instrumento metodológico utilizados para avaliação externa. O método de análise corresponde ao estabelecimento de comparações entre o sistema adotado pelo Brasil e por outros países cujos padrões de qualidade em educação superior são internacionalmente reconhecidos. É enfocada a estrutura da matriz das dimensões de avaliação externa do Sinaes, detalhando-se os critérios utilizados para a atribuição de conceitos aos indicadores da Titulação, Regime de Trabalho e Publicações do Corpo Docente. Como principal conclusão, o estudo apresenta as razões pelas quais os referidos critérios precisam ser reconsiderados, mostrando seus pontos falhos e apontando caminhos para seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: avaliação da educação superior, políticas de qualidade, indicadores de avaliação.

Resumen

Este artículo aborda el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes) analizando las directrices conceptuales y el método empleado para la evaluación exterior. El método de análisis consiste en establecer comparaciones entre el sistema adoptado por Brasil y por otros países en los cuales los patrones de calidad en la educación superior son reconocidos internacionalmente. El foco está puesto en la estructura de la matriz de las dimensiones de la evaluación externa del Sinaes, buscando detallar los criterios empleados para la atribución de valores para indicadores como títulos, régimen de trabajo y publicaciones del cuerpo docente. Como principal conclusión, el trabajo expone las razones por las cuales los referidos criterios precisan ser reconsiderados, mostrando sus errores y señalando caminos para su perfeccionamiento.

Palabras-clave: evaluación de la educación superior, políticas de calidad, indicadores de evaluación.

Abstract

This paper is about the National Evaluation System of Higher Education – Sinaes – as it is called in Brazil. It analyzes conceptual lines of direction and the methodological instrument used for external evaluation. The method of analysis is based on comparisons between the system adopted in Brazil and other countries whose standards of quality in higher

education are internationally recognized. The matrix structure of the dimensions for external evaluation of the National Evaluation System of Higher Education – Sinaes – is examined, highlighting details of the criteria used for giving grades to the Teaching Staff's Titles, Working Hours and Publications indicators. As its major conclusion, the study lists the reasons why the above criteria need to be reconsidered by pointing out their flaws and suggesting ways for their improvement.

Key-words: higher education evaluation, quality policy, evaluation indicators.

INTRODUÇÃO

Cada país adotou, ao longo das últimas décadas, uma metodologia própria de avaliação do seu sistema de ensino superior, podendo ser destacados os recentes trabalhos que descrevem o caso da Inglaterra (Harvey, 2005), Malásia (Alfan, Othman, 2005), Japão (Nguyen, Yoshinari, Shigeji, 2005), Região Administrativa Especial da China de Hong Kong (Mok, 2005), Índia (Stella, 2004), Chile (Lemaitre, 2004), Hungria (Rozsnyai, 2004) e África do Sul (Strydom, Strydom, 2004).

No Brasil, os debates políticos em torno do funcionamento da educação superior vem ocorrendo desde o fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, época em que as características da prática democrático-populista do regime vigente abriram intensos questionamentos sobre o projeto da universidade (Sguissardi, 1997), surgindo propostas para que processos de melhoria do ensino fossem prioritariamente desencadeados (Grego, Souza, 2004).

Com a instalação do governo militar em 1964, as políticas para a educação superior visaram a garantir a inserção do Brasil na funcionalidade múltipla do capitalismo dependente, de forma que o impacto de um panorama econômico internacional restritivo acirrou a crise educacional com greves de estudantes e serviu de justificativa para uma série de acordos do Brasil com a *Agency for International Development (AID)*. Para Romanelli (1978), por meio desse acordo, denominado MEC/USAID, o país entregou a organização do sistema educacional superior aos técnicos estrangeiros. Em 1968, houve o acirramento do regime militar e foram produzidos dois documentos importantes como marcas da reforma do ensino superior: o Plano Atcon e o Relatório da Comissão Meira Mattos (Amorim, 1991). As questões de avaliação do Plano Atcon fundamentavam-se em duas dimensões: a primeira evocava os princípios idealizadores de um modelo empresarial para o sistema universitário; e, a segunda, projetava autonomia e independência para este sistema. Mas, para que essa autonomia se concretiza-se, as instituições teriam que ser transformadas em fundações privadas. O Relatório da Comissão Meira Mattos trazia uma ampla avaliação da situação política, social e econômica do País, apresentando medidas para atender aos reclamos sociais de acesso à universidade, reprimindo a insatisfação de intelectuais e estudantes. Com base no conceito de rentabilidade do sistema educacional, o Relatório propunha uma ampla reestruturação institucional, visando à obtenção de maior desempenho da rede escolar com menor aplicação de recursos. Ainda nessa época, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação (MEC), hoje Secretaria da Educação Superior

(SESu), iniciou a publicação de relatórios anuais que forneciam dados relativos à situação do ensino superior e apresentavam instrumentos de análise que se esperava viessem a ser utilizados na avaliação de desempenho e no desenvolvimento de cada instituição do sistema como um todo (Neiva, 1988).

Os primeiros textos especificamente elaborados sobre a temática da avaliação revelam uma preocupação exaustiva com o controle da qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas recebidas incorriam em perda de qualidade. Os problemas que surgiram com a expansão da educação básica, na década dos anos 1960, foram prioritários para se pensar sobre a criação acelerada de IES, que nas décadas dos anos 1980 e 1990 atingiria altos patamares quantitativos. Como o modelo privado de expansão do ensino superior custava caro ao cidadão, sua avaliação qualitativa, mais do que nunca, era importante como forma de prestação de contas pelo setor público à sociedade. Dessa forma, as assertivas sobre os benefícios políticos decorrentes da criação e do aperfeiçoamento dos instrumentos de aferição da qualidade de ensino, constituíram-se como verdadeiros princípios institucionais da democracia brasileira pós-regime militar.

O primeiro programa submetido à discussão política e aprovado no país surgiu em 1983, com o nome de Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), apresentado pelo MEC em decorrência das discussões havidas no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE), envolvendo as greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores (Cunha, 1997). A formulação do Paru sofreu a influência do setor de pós-graduação, que no início da década de 80 contava com um sistema de avaliação de amplo reconhecimento pela sua qualidade. A graduação não dispunha de nada comparável e *necessitava de um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições* (Dias, 2001, p. 71).

A metodologia de avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando a coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão das matrículas e os meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade.

Gonçalves Filho (2004) aponta que os enfoques avaliativos, surgidos nos EUA com base no funcionalismo neoliberal, influenciaram o Brasil na concepção do Paru. As premissas de tais enfoques estavam associadas às crenças advindas das novas concepções de democracia. As pesquisas sobre aprendizagem de programas ou de sistemas já ocorriam de forma pontuada no Brasil desde os anos de 1970. Apesar de se intensificarem nos anos 1990, essas pesquisas caracterizaram-se, em geral, por serem ainda fragmentárias. Embora muitos esforços tenham sido feitos para o enfrentamento desta situação, a experiência brasileira em avaliação nunca deixou de ser influenciada pela literatura norte-americana. Os autores norte-americanos inspiraram as pesquisas em quase todos os países do mundo ocidental e computam hoje mais de meio século de teorias e práticas nessa área. Nos EUA, a origem das avaliações em grande escala, no âmbito do Estado, deu-se no pós II Guerra Mundial e foram concomitantes ao processo de construção do Estado de Bem Estar. Vianna (2002) e Leite (1997) destacam a pertinência das iniciativas de avaliação do ensino superior voltadas para o rendimento do aluno. Segundo esses autores, o ano de 1977 marcou o início das avaliações da pós-graduação brasileira pela Capes, que influenciou os sistemas de avaliação da graduação.

OS DEBATES DA NOVA REPÚBLICA (1985–1990)

Um ano depois de iniciado, no entanto, o Paru foi desativado sem que se tivesse chegado a um consenso sobre os dados recolhidos. O MEC, a quem competia fazer a Reforma Universitária, na ausência desse consenso, viu-se tomado por intensas disputas pelo poder interno, tendo-se abrigado no seu interior vários grupos políticos diferentes que reivindicavam para si a competência de decidir o que o país deveria fazer com as suas universidades.

Em 1985, durante o governo José Sarney, Marco Maciel foi nomeado ministro da Educação, criando a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, com 24 membros. No relatório produzido por essa Comissão (Brasil, 1985), a questão da avaliação da qualidade institucional extensível a toda a comunidade universitária aparece pela primeira vez, mostrando que o país ainda estava longe de formular um instrumento político que agradasse a todos os setores nacionais. A heterogeneidade dos membros da Comissão era marcante e nem todos tinham vivência universitária, propiciando grande confusão, de forma que o produto de seu trabalho foi um relatório difuso, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desconstruídas. A comunidade

acadêmica entrincheirou-se para evitar mudanças inapropriadas na universidade e o conceito de autonomia foi o tom normativo do próprio documento. A comissão criada por Sarney não suscitou nenhuma ação política direta por parte do governo.

No fim de 1985, poucos meses depois de concluir o relatório, a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior foi destituída e, no início de 1986, Marco Maciel criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres), que contava com cinco membros: um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o diretor da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). Essa última havia desenvolvido diversos instrumentos específicos para avaliação dos cursos e programas de pós-graduação, de forma que o Geres planejava se valer dessa experiência.

O Geres elaborou um anteprojeto de lei que propunha uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas IES federais. Entretanto, diante do grande número de críticas recebidas, advindas principalmente pelo receio da desobrigação do governo para com o suprimento de recursos financeiros, o Presidente da República, no contexto das dificuldades políticas existentes em pleno período constituinte, retirou o anteprojeto de lei do Congresso e reeditou-o como apenas uma orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior.

Ainda assim, o Geres acirrou os debates entre as universidades e o governo, ao estabelecer novos critérios de avaliação para fundamentar o credenciamento e o recredenciamento de IES. Nesses debates, a polêmica centrou-se principalmente nas articulações estabelecidas entre os conceitos de autonomia e de avaliação. Os critérios apresentados pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições e, ao mesmo tempo, dar a elas maior autonomia, inclusive financeira. O Geres reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na educação. *O tema e o interesse da avaliação adquiriu muito mais força a partir do momento em que se tornou, em todo o mundo, mais aguda a crise que tem levado os governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação* (Sobrinho, 1996, p. 20).

Depois das atribulações e desencontros iniciais, no fim da década de 80, a avaliação do ensino superior se insere finalmente como instrumento de ação política do Estado, refletindo o momento internacional em relação às instituições educacionais como um todo. Em 1987, isso começa a ficar mais evidente, quando foi realizado, em Brasília, o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior (Encontro, 1988), promovido para discutir

e analisar os modelos implantados em outros países, principalmente Canadá, França, Inglaterra e Japão. As conclusões desse importante evento internacional podem ser resumidas em oito pontos principais: 1) a avaliação do ensino superior brasileiro é considerada uma providência inadiável, e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para efetivá-la; 2) a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade; 3) o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação inter pares externa; 4) a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão; 5) os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas de conhecimento; 6) os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade; 7) a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia; e 8) o governo deverá destinar recursos específicos, por intermédio do MEC, para apoiar os projetos de avaliação das universidades públicas.

Em 1988, quatro outros grandes encontros deram continuidade ao processo iniciado pelo Geres, realizados com apoio financeiro do MEC/SESu dentro do seguinte cronograma: em março, na Universidade Federal do Pará com participação de IES da Amazônia e do Pará; em maio, na Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo instituições do Sul; ainda em maio, na Universidade Federal do Ceará, envolvendo as instituições isoladas do Nordeste; e, em setembro, na Universidade Estadual Paulista, de caráter mais regional, mas contando com a presença de participantes de outros Estados. Esses encontros versavam sobre a necessidade de implantação da avaliação, não aparecendo ainda preocupações com a elaboração de indicadores quantitativos ou de desempenho (Silva, Lourenço, 1998).

Ainda que tímidos, os passos até então ensaiados para a consolidação das políticas de avaliação das instituições de ensino superior tiraram o país do atraso internacional, pois isso já fazia parte das estratégias para o desenvolvimento econômico e social de grande parte das outras nações, desde o fim dos anos 70. Os casos mais visíveis, na década de 1980, eram o Chile na América Latina e o Reino Unido de Margareth Thatcher, então na liderança das políticas neoliberais (Sobrinho, 1998). Em 1987, a Universidade de Brasília (UnB) começou a organizar seu processo interno de auto-avaliação, seguida em 1988 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, no mesmo ano, pela Universidade de São Paulo (USP). Em 1991,

foi a vez da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) realizar sua auto-avaliação.

A HEGEMONIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DOS ANOS 1990 E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

O modelo de avaliação desenvolvido nos anos 1990, conduzido pelos agentes internacionais de suporte financeiro, notadamente o Banco Mundial, que elaborou propostas compreendendo a avaliação do ensino como parte das estratégias que seriam aplicadas para a concessão de financiamentos, provocou forte impacto sobre a universidade pública no Brasil, que precisava ser reorganizada para contribuir com o tributo de diminuir os custos estatais, precisando ser mais autônoma e pactuar com as forças do mercado, produzindo conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sobrevivência na competitiva sociedade global. A avaliação era vista como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, massificado pela explosão das matrículas e compelido a se tornar mais produtivo em situações de crescentes restrições orçamentárias. Em 1994, o Banco Mundial propôs resumidamente as seguintes diretrizes como condição de financiamento para a educação superior:

[...] incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência pela venda de serviços e cobrança de taxas de alunos; e, vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos. (Sobrinho, 1996, p. 16)

Em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com a função de implementar os processos políticos recomendados internacionalmente. Esta comissão era coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESu e reunia vários segmentos: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), Associação Brasileira das Escolas Católicas (Abesc), Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, e Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Planejamento, Administração, e Extensão. Após a instalação da Comissão, foi constituído

um Comitê Técnico Assessor composto por especialistas, com a função de analisar os projetos oriundos das universidades. A posição do MEC neste processo seria de coordenador, articulador e agente financiador da avaliação institucional, assumindo a postura política de trabalhar em parceria com as universidades.

Nesse contexto, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), concebendo a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que se estenderia a toda as instituições e se completaria com a avaliação externa. O princípio básico do Paiub encontra-se na globalidade com que as IES deveriam ser avaliadas, de forma que *todos os elementos – ensino, pesquisa, extensão, qualidade das aulas, laboratórios, titulação dos docentes, serviços, etc. – que compõem a vida universitária deveriam fazer parte da avaliação, para que a mesma seja a mais completa possível* (Dias, 2001, p. 79). Além disso, o Paiub partiu em busca de uma linguagem comum para todas as IES do país, por meio da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais para o ensino de graduação. Destacam-se também as seguintes idéias presentes nos subsídios que sustentaram o programa: respeito à identidade institucional, de forma a levar em consideração as diferenças entre as IES avaliadas; não punição ou premiação pelos resultados alcançados; adesão voluntária; busca de legitimidade ética do processo; e continuidade das ações avaliativas com vistas a integrá-las à cultura institucional.

O Paiub pretendeu estabelecer novas formas de diálogo entre o governo e a comunidade acadêmica, buscando legitimar a cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica de ensino. Embora tenha recebido ampla adesão das universidades, sua implementação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, fazendo com que se reduzisse aos programas de subsídios para dar andamento somente aos objetivos da auto-avaliação interna. Dessa forma, o programa chegou a uma encruzilhada e em 10 de outubro de 1996 o MEC publicou o Decreto nº 2.026 (Brasil, 1996), estabelecendo novos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. A conclusão a que se chega é que o Paiub não conseguiu cumprir, em sua curta existência, o objetivo de servir como instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do ensino superior brasileiro, de modo a atender às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de competitividade e eficiência mercadológica, preconizadas pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como o Banco Mundial.

O ponto central do novo Decreto estabelecido após o Paiub foi a *análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do*

conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino (Art. 1º, inciso I). Essa análise seria feita pela Secretaria de Avaliação de Informação Educacional do MEC (SEDIAE), abrangendo os seguintes pontos:

I - taxas de escolarização bruta e líquida; II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso; III - taxas de evasão e de produtividade; IV - tempo médio para conclusão dos cursos; V - índices de qualificação do corpo docente; VI - relação média alunos por docente; VII - tamanho médio das turmas; VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação; IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público; X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado; e, XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores. (Brasil, 1996, Art. 3º)

No Decreto, o parágrafo único do Art. 4º estabelecia que cada instituição deveria apresentar às comissões de avaliação externa dados obtidos por meio de um processo de avaliação interna. Esses dados, no entanto, ficaram longe de ser produzidos, pois a cultura necessária para obtê-los não existia no país. Dizia o Decreto que: *a avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino [...] (Art. 5º)*. No entanto, na prática, o trabalho dos especialistas consistiu apenas na aplicação da famosa escala de 5 níveis que vai do muito fraco ao muito bom. Tratava-se, portanto, de uma avaliação subjetiva, de fundo meramente qualitativo, longe de representar a objetividade contida em indicadores definidos por estatísticas nacionais precisas. Questões como essa mostram que a avaliação do ensino superior brasileiro, no início dos anos 1990, estava longe de atingir patamares mínimos de objetividade.

Uma recomendação interessante é a que segue:

A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional. (Brasil 1996, Art. 5º)

Numa situação em que os mercados de trabalho nacional e internacional passavam por profundas transformações estruturais, decorrentes de uma economia em completa mudança, pergunta-se: como saber se o acadêmico, de determinado curso de uma certa instituição, estava recebendo o ensino correto para obter uma formação profissional adequada para atuar num mercado de trabalho de futuro incerto? Se até a pergunta é difícil de ser feita, imagine a resposta do avaliador!

Quanto à análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, serão consideradas:

[...] I. a organização didático-pedagógica; II. a adequação das instalações físicas em geral; III. a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; IV. a qualificação do corpo docente; V. as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental. (Brasil 1996, Art. 6º)

De todos esses indicadores, a qualidade do corpo docente, que recebeu depois o nome de Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), acabou assumindo importância fundamental, incorporando-se à matriz sistêmica de avaliação que veio a seguir. Uma contribuição importante no que diz respeito à organização do trabalho docente no Brasil é que, na segunda metade dos anos 90, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que funcionou de 1996 a 2003, mostrou que não havia nenhuma correlação direta entre o IQCD de uma instituição e o rendimento de seus alunos, ou seja, alunos oriundos de uma instituição com IQCD mais alto podem ir pior nas provas do que os provindos de outra com IQCD mais baixo e vice-versa. O fator que se mostrou diretamente associado ao rendimento do aluno está situado na forma como as instituições estruturam a carreira docente. Assim, os dados do ENC apontam que a valorização do trabalho do professor, por meio da organização de carreiras docentes consistentes e o bom gerenciamento das horas disponíveis, tende a produzir um melhor desempenho pelos alunos. A qualificação do professor, na verdade, deve ser entendida apenas como condição de acesso à carreira e progressão dentro dela, mas se essa não for adequada para produzir bons resultados, os talentos de um corpo docente otimamente qualificado poderão estar sendo jogados fora.

FUNDAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO CONTEMPORÂNEO AOS ANOS 2000

O balanço da década de 1990 aponta que os instrumentos avaliativos aplicados posicionaram-se estrategicamente em relação à dinâmica organizacional e estabeleceram novos padrões de funcionalidade para o sistema de ensino superior brasileiro. A expansão do sistema, mormente no que diz respeito ao aumento do número de cursos oferecidos, que se concentrou em grande parte nas instituições privadas, potencializou

a necessidade de avaliação e definiu a estrutura dos instrumentos concebidos para isso.

Como a massificação do sistema de ensino tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior, tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que têm por objetivo gerar, por um lado, informações específicas sobre o desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas, a partir das informações produzidas pelo Exame Nacional de Cursos; por outro lado, o estabelecimento dos procedimentos de avaliação tinha por objetivo desafiar o abuso da desqualificação da maioria das instituições de ensino superior, particularmente no setor privado, predominantemente por intermédio da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação. (Gomes, 2002, p. 284)

Em 2001, foi editado o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001a), contemplando a idéia de instituir um amplo sistema de metas para a educação superior, e estabelecendo que até o ano de 2010 será provida a oferta de vagas para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. De fato, a taxa acumulada do crescimento geral das matrículas no período 1996-1999 foi de 34,7%, enquanto no período 2000–2003 atingiu 64,1%. Grande parte da expansão foi realizada dentro do setor privado, que absorveu 45,2% no primeiro quadriênio indicado e 78,9% no segundo. Já o setor público apresentou resultados bem mais modestos, absorvendo 18,8% e 36,9%, respectivamente. A taxa média de crescimento das matrículas como um todo foi de 7,7% e 13,1%, respectivamente. Com base nesse último resultado, projeta-se que até o ano 2010 haja 9.234.548 alunos matriculados no ensino superior, devendo, por força do PNE, a oferta pública cobrir pelo menos 40% das vagas, correspondente a 3.693.820 alunos (Brasil, 2004).

Seis meses após a promulgação da lei que editou o PNE, foi baixado um decreto que estabeleceu novos procedimentos operacionais de avaliação (Brasil, 2001b), corrigindo várias dificuldades presentes no decreto anterior (Brasil, 1996), que foi revogado. Nos novos procedimentos operacionais estabelecidos, foram eliminados os indicadores de desempenho global do sistema, que, como já se demonstrou, pouco tinham a ver com as instituições vistas isoladamente: taxas de escolarização bruta e líquida, taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso etc. No tocante à avaliação do desempenho individual das instituições, foram mantidos praticamente todos os indicadores já utilizados e acrescidos os seguintes: *capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação* (Brasil, 2001b, Capítulo IV, Art. 17, Inciso II, item d); e, *a auto-avaliação*

realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas (item j). No tocante à análise das condições de oferta, foram mantidos os indicadores sobre a organização didático-pedagógica, adequação das instalações físicas gerais e específicas, adequação das bibliotecas e qualidade do corpo docente. Com relação a esse último, a nova legislação incluiu os seguintes aspectos que não eram contemplados anteriormente: a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho (Brasil, 2001b, Cap. IV, Art. 17, Parágrafo 1º, Inciso II). No inciso sobre as bibliotecas também foram incluídos novos aspectos: atenção especial para com o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento (Inciso IV).

O único ponto realmente significativo que o novo sistema acrescenta ao modelo anteriormente vigente diz respeito ao corpo docente. O ENC já havia demonstrado que o IQCD não é suficiente para abalizar a qualidade da oferta de ensino, sendo prioritário o levantamento de outros aspectos, como a estrutura da carreira, a jornada a as condições de trabalho, agora finalmente contemplados.

A nova questão sobre a capacidade de acesso às redes de comunicação e sistemas de informação, bem como sobre o acervo eletrônico das bibliotecas etc., mesmo que constitua uma novidade, não é significativa. Na verdade, o indicador está mal definido, pois a capacidade de acessar os sistemas é bem diferente da disponibilidade dos sistemas para acesso. Essa última parece ser a que o decreto estabelece que seja medida, o que remonta ao mesmo problema da década passada, quando a informatização do ensino não produziu de fato nenhum resultado qualitativo. A avaliação da capacidade de acesso às redes de comunicação e aos sistemas de informação necessita, portanto, ser avaliada em termos de indicadores que apontem para o uso dos recursos existentes e não apenas para a velocidade de conexão dos computadores com a Internet, o desempenho dos equipamentos, o tamanho da rede formada etc.

Em 2003, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que elaborou uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios até então utilizados e sugeriu reformulações com base na construção de um sistema capaz de aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições. A CEA realizou audiências públicas com entidades representativas de vários setores sociais e propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), redigindo um documento cujo objetivo foi estabelecer princípios com base no conceito de que, fundamentalmente, é a função

social das IES que deve ser destacada como medida de sua eficiência. Surgiu, dessa forma, uma nova metodologia de avaliação do ensino superior, aperfeiçoando os procedimentos e os instrumentos de avaliação até então utilizados.

Em 14 de abril de 2004, entra em vigor a Lei n. 10.861 (Brasil, 2004a), que institui o Sinaes com a finalidade de *assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes* (Art. 1º). O Sinaes é estabelecido, dessa forma, por três subsistemas integrados: 1) a avaliação institucional, que será realizada em duas instâncias, interna e externa, e *terá como objetivo identificar o seu perfil [das instituições] e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais [...]* (Art. 3º); 2) a avaliação dos cursos de graduação, destinada a *identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica* (Art. 4º); e 3) a avaliação dos alunos, que *será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade* (Art. 5º) e terá como função *aferir o domínio dos estudantes sobre os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão [...]* (Art. 5º, § 1º). No dia 9 de julho de 2004, o Sinaes foi regulamentado pela Portaria n. 2.051 (Brasil, 2004b).

A OPERACIONALIZAÇÃO DO SINAES

O sistema de avaliação externa implantado pelo Sinaes vale-se de uma ampla gama de indicadores, ordenados dentro de dez categorias analíticas distintas, denominadas dimensões, por meio das quais se procura construir uma estrutura orgânica que abrange todas as atividades finalísticas e todos os procedimentos organizativos e operacionais das instituições (Brasil, 2005). Desse modo, as dimensões são agrupamentos de grandes traços ou características sobre os quais se emite juízo de valor para exprimir a totalidade da qualidade institucional. A estas são atribuídos pesos relativos à sua importância diante dos objetivos regulatórios e formativos assumidos pelo processo de avaliação, conforme destacado no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões da avaliação externa do Sinaes e seus respectivos pesos relativos

Dimensão	Instrumento	Peso Relativo
1	Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	05
2	Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão	30
3	Responsabilidade social da IES	10
4	Comunicação com a sociedade	05
5	Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho	20
6	Organização e gestão da instituição	05
7	Infra-estrutura física e recursos de apoio	10
8	Planejamento e avaliação	05
9	Políticas de atendimento aos estudantes	05
10	Sustentabilidade financeira	05
	Total	100

Fonte: Brasil (2005, p. 23).

Cada dimensão apresenta indicadores organizados em grupos segundo a idéia de atribuir um conceito específico para cada elemento que evidencia o padrão de qualidade institucional. Os grupos agregam as características comuns para reunir os indicadores de forma lógica. Cada indicador exprime um aspecto ou uma característica específica da instituição, que podem ser observados, medidos, qualificados ou analisados. Alguns indicadores são considerados imprescindíveis pelo Sinaes, ou seja, representam condições obrigatórias definidas pela legislação em vigor para o acesso e a permanência da instituição no sistema de ensino superior, segundo três categorias possíveis: Universidade, Centro Universitário e Faculdade.

De acordo com a legislação brasileira, a avaliação de cursos, instituições e estudantes da educação superior deve adotar a escala de conceitos de 1 a 5, estabelecendo a seguinte classificação: conceitos 1 e 2 – situação ou desempenho fracos; conceito 3 – mínimo aceitável; conceitos 4 e 5 – situação ou desempenho fortes. Os conceitos devem explicitar elementos que além de estar presentes na realidade do cotidiano das IES,

exprimam também se há intencionalidade, direcionamento e compartilhamento que demonstrem a existência de uma construção coletiva e de uma progressiva institucionalização do conjunto de projetos e práticas constitutivas da identidade institucional. Para tanto, cabe ao avaliador externo observar os seguintes aspectos: “frequência e intensidade de práticas e políticas acadêmicas; institucionalização decorrente da interação entre políticas e práticas institucionais; participação e apropriação pelos atores (internos e externos) das políticas e de seus resultados” (Brasil, 2005, p. 24).

O conceito final atribuído a cada uma das dimensões do Sinaes é calculado em duas etapas: 1) cálculo automático da média aritmética dos conceitos pertinentes àquela dimensão, feito por programa de computador; 2) transformação da média aritmética em um conceito na escala do Sinaes por meio de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores. Essa interferência ocorre quando a média aritmética dos indicadores se encontra em pontos intermediários entre dois valores inteiros (decimais 0,4 e 0,7), para minimizar erros de aproximação feitos pelos programas computacionais e melhorar a qualidade do processo de atribuição de conceitos. A transformação da média aritmética dos indicadores em conceitos é realizada segundo a matriz de associação apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Matriz de associação para atribuição de conceitos às dimensões do Sinaes

Média Aritmética dos Indicadores da Dimensão (MAI)	Conceito da Dimensão
$1,0 \leq \text{MAI} < 1,4$	1
$1,4 \leq \text{MAI} \leq 1,7$	1 ou 2, a critério dos avaliadores
$1,7 < \text{MAI} < 2,4$	2
$2,4 \leq \text{MAI} \leq 2,7$	2 ou 3, a critério dos avaliadores
$2,7 < \text{MAI} < 3,4$	3
$3,4 \leq \text{MAI} \leq 3,7$	3 ou 4, a critério dos avaliadores
$3,7 < \text{MAI} < 4,4$	4
$4,4 \leq \text{MAI} \leq 4,7$	4 ou 5, a critério dos avaliadores
$4,7 < \text{MAI} < 5,0$	5

Fonte: Brasil (2005, p. 21).

A atribuição do conceito final da avaliação externa para as IES em escala de 1 a 5 resulta da média ponderada das médias aritméticas, segundo os pesos das dimensões descritos anteriormente. A transformação da média ponderada em conceitos ocorre por meio de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores, que utilizam sempre o modelo das matrizes de associação. Após a atribuição de um conceito global, o avaliador apresenta uma análise geral e conclusiva, com a finalidade de identificar as potencialidades e fragilidades da instituição avaliada e a proposição de recomendações com vistas à melhoria da sua qualidade.

O quadro 3 apresenta os indicadores de qualidade da dimensão 5, que possui o segundo maior peso relativo de todo o sistema de avaliação, onde aparece o grupo TRP (Titulação, Regime de Trabalho e Publicações do Corpo Docente), que interessa destacar aqui.

Quadro 3 – Indicadores da dimensão 5 do Sinaes: as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho

Grupos de Indicadores	Indicadores de Qualidade
Perfil docente	Titulação (Indicador imprescindível para universidades e centros universitários)
Condições Institucionais para os docentes	Publicações e produções
	Regime de trabalho (Indicador imprescindível para universidades e centros universitários)
	Plano de carreira (Indicador imprescindível)
Corpo técnico-administrativo e as condições institucionais	Políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização
	Perfil técnico-administrativo (formação e experiência)
	Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo

Fonte: Brasil (2005, p. 40).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSISTÊNCIA DO TRP

A atribuição de conceitos para os indicadores do grupo TRP foram automatizados pelo Sinaes, a fim de subsidiar o trabalho dos avaliadores (Brasil, 2005, p. 82-98). O cálculo proposto, no entanto, pode ser facilmente

questionado quanto à consistência dos resultados que ele produz, como será visto na discussão dos itens a seguir.

1) Titulação

A titulação do corpo docente é um indicador imprescindível para universidades e centros universitários, sendo calculado a partir de uma fórmula que define o parâmetro MT, correspondente a um tipo de média ponderada que envolve o número de doutores, mestres, especialistas e graduados, atribuindo-se a cada categoria um peso que define graus de importância distintos aos títulos correspondentes. Tem-se que:

$$MT = \frac{P_E \times N_E + P_M \times N_M + P_D \times N_D}{D}, \text{ onde: } P_E \text{ é o peso da especialização –}$$

10; N_E é o número de docentes com especialização; P_M é o peso do mestrado – 30; N_M é o número de docentes com mestrado; P_D é o peso do doutorado – 60; N_D é o número de docentes com doutorado; D é o total dos docentes da instituição (graduados + especialistas + mestres + doutores).

Considerando-se a exigência mínima para a titulação do corpo docente, a fórmula é aplicada para estabelecer as faixas de valores dos conceitos do indicador, conforme a matriz de associação apresentada no quadro a seguir.

Quadro 4 – Matriz de associação para atribuição de conceitos à titulação do corpo docente

Conceito do Indicador	Faixa de Valores para as Universidades	Faixa de Valores para os Centros Universitários	Faixa de Valores para as Faculdades
1	$0 \leq MT < 13$	$0 \leq MT < 12$	$0 \leq MT < 11$
2	$13 \leq MT < 16,60$	$12 \leq MT < 14$	$11 \leq MT < 12$
3	$16,60 \leq MT < 20$	$14 \leq MT < 16,6$	$12 \leq MT < 14$
4	$20 \leq MT < 25$	$16,6 \leq MT < 20$	$14 \leq MT < 16$
5	$25 \leq MT$	$20 \leq MT$	$16 \leq MT$

Fonte: Brasil (2005, p. 84, 86, 87).

Diante dos dados do corpo docente da instituição, o avaliador externo calcula o valor do parâmetro MT pela fórmula, e atribui um conceito final para a titulação, conforme as faixas dessa matriz de

associação. O fato de se estar trabalhando com faixas de valores baseadas em exigências mínimas para a titulação do corpo docente torna justificável que um mesmo conceito possa ser atribuído a instituições com diferentes proporções de doutores, mestres, especialistas e graduados em seus quadros. No entanto, o processo de cálculo deveria apresentar maior consistência em relação a tais proporções, pois suponha uma instituição genérica em que todos os docentes tenham o título de mestre, condição em que as variáveis da fórmula para o cálculo de MT valeriam: $N_E = 0$, $N_M = D$, $N_D = 0$. Logo: $MT = \frac{10 \times 0 + 30 \times D + 60 \times 0}{D} = 30$, de forma que, pela matriz

de associação, o conceito da titulação dessa instituição seria igual a 5.

Supondo, agora, outra instituição em que todos os docentes sejam doutores. Tem-se: $N_E = 0$, $N_M = 0$, $N_D = D$. Logo: $MT = \frac{10 \times 0 + 30 \times 0 + 60 \times D}{D} = 60$; desse modo, o conceito da titulação

para essa instituição, a exemplo da anterior, também seria igual a 5.

Em razão desses resultados, pergunta-se: o conceito do indicador que exprime a titulação para uma IES em que todos os docentes de seu quadro são doutores não deveria ser maior do que quando todos os docentes são mestres? É razoável supor que a resposta seja sim, mas, por outro lado, pode-se justificar o fato do conceito ser o mesmo porque o cálculo se baseia em exigências mínimas para a titulação. Na legislação brasileira, a exigência para centros universitários é possuir percentual mínimo de 20% do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado. No caso das universidades essa exigência corresponde a um terço.

Considerando uma instituição genérica que apresente em seu quadro docente exatamente um terço de mestres, e o restante formado por especialistas. Nesse caso, tem-se: $N_E = \frac{2D}{3}$, $N_M = \frac{D}{3}$, $N_D = 0$. Logo,

$$MT = \frac{\frac{2D}{3} \times 10 + \frac{D}{3} \times 30 + 0 \times 60}{D} = 16,66. \text{ Portanto, pela matriz de}$$

associação, o conceito dessa instituição para a titulação seria igual a 3, se ela fosse uma universidade, e igual a 4 se ela fosse um centro universitário.

Imaginemos, agora, outra instituição genérica em que seu quadro docente seja formado por exatamente um terço de doutores, e o restante por especialistas. Nesse caso, tem-se: $N_E = \frac{2D}{3}$, $N_M = 0$, $N_D = \frac{D}{3}$.

Logo, $MT = \frac{\frac{2D}{3} \times 10 + 30 \times 0 + \frac{D}{3} \times 60}{D} = 26,66$. Portanto, o conceito dessa instituição para a titulação seria igual a 5, tanto se ela fosse uma universidade quanto um centro universitário.

Com esses exemplos, vê-se que a proporção da titulação dentro da exigência mínima não constitui um critério preciso, pois quando todos os docentes são mestres ou doutores, o conceito é o mesmo, tanto para as universidades quanto para os centros universitários; porém, quando o quadro docente passa de um terço de mestres para um terço de doutores, sem variar o número de especialistas, há a diferença de um ponto na escala conceitual entre ambas as categorias administrativas. Pode-se inferir que o cálculo proposto pelo Sinaes precisa ser revisto, para contemplar esta e outras situações que suscitem resultados questionáveis à atribuição de conceitos para a titulação do corpo docente.

2) Regime de Trabalho

O regime de trabalho também é um indicador imprescindível para universidades e centros universitários, sendo calculado pelo Sinaes a partir de uma fórmula que define o parâmetro RT , correspondente a um tipo de média ponderada que envolve o número de docentes nos regimes integral, parcial e horista, atribuindo-se a cada categoria um peso que define graus de importância distintos. Tem-se que: $RT = \frac{P_I \times N_I + P_P \times N_P + P_H \times N_H}{D}$,

onde: P_I é o peso do regime integral – 60; N_I é o número de docentes em regime integral; P_P é o peso do regime parcial – 30; N_P é o número de docentes em regime parcial; P_H é o peso do regime horista – 10; N_H é o número de docentes em regime horista; D é o número de docentes da instituição.

Diante dos dados institucionais, o avaliador externo utiliza a fórmula e chega a um valor que deverá ser convertido no indicador do regime de trabalho da instituição, conforme as faixas de valores da matriz de associação apresentada no quadro 5.

Quadro 5 – Matriz de associação para atribuição de conceitos ao regime de trabalho do corpo docente

Conceito do Indicador	Faixa de Valores para as Universidades	Faixa de Valores para os Centros Universitários	Faixa de Valores para as Faculdades
1	$0 \leq RT < 17,5$	$0 \leq RT < 15$	$0 \leq RT < 12,5$
2	$17,5 \leq RT < 26,5$	$15 \leq RT < 20$	$12,5 \leq RT < 15$
3	$26,5 \leq RT < 35$	$20 \leq RT < 25$	$15 \leq RT < 17,5$
4	$35,0 \leq RT < 40$	$25 \leq RT < 30$	$17,5 \leq RT < 22,5$
5	$40 \leq RT$	$30 \leq RT$	$22,5 \leq RT$

Fonte: Brasil (2005, p. 89, 90, 92).

Os problemas que decorrem do processo de cálculo para o indicador “regime de trabalho” são semelhantes aos já mostrados no caso da titulação. Suponha uma instituição genérica em que todos os docentes trabalhem em regime integral, condição em que as variáveis da fórmula para o cálculo de RT valem: $N_I = D$, $N_P = 0$, $N_H = 0$. Logo: $RT = \frac{60 \times D + 30 \times 0 + 10 \times 0}{D} = 60$; portanto, pela matriz de associação, o conceito da titulação dessa instituição seria igual a 5, seja ela uma universidade, um centro universitário ou uma faculdade.

Considerando, agora, outra instituição genérica em que apenas a metade de seu corpo docente trabalha em regime integral, encontrando-se as outras duas categorias divididas em um quarto cada uma. Nessas condições, o valor do parâmetro RT será o seguinte:

$$RT = \frac{60 \times \frac{D}{2} + 30 \times \frac{D}{4} + 10 \times \frac{D}{4}}{D} = 40, \text{ de modo que, pela matriz de}$$

associação, o conceito do indicador para o regime de trabalho dessa instituição também seria igual a 5, seja qual for sua categoria administrativa.

Diante desses resultados, pergunta-se: o conceito do indicador que exprime o regime de trabalho para uma IES, em que todos os docentes trabalham em período integral, não deveria ser maior caso houvesse apenas a metade nessa condição, e a outra metade dividida igualmente entre as demais categorias possíveis? A resposta mais razoável deveria ser positiva, mas novamente surge o argumento de que na legislação brasileira há uma exigência mínima relacionada ao regime de trabalho, o que justificaria o

fato de instituições bastante diferentes nesse quesito receberem o mesmo conceito. Mas, se forem mantidas proporções próximas entre as classes de regime de trabalho, verifica-se que a atribuição dos conceitos pode variar bastante. Por exemplo: fazendo-se o cálculo para instituições em que metade menos 1 do corpo docente trabalha em regime integral e metade mais 1 em regime horista, chega-se a conceitos iguais a 1 para as universidades, 2 para os centros universitários e 3 para as faculdades. Já no caso do cálculo feito acima para a metade do corpo docente trabalhando em regime integral, um quarto como parcial e um quarto como horista, chega-se a um conceito igual a 5 para todas as categorias administrativas. Como se vê, a redução de apenas um quarto no número de docentes horistas, transformando-os em regime parcial, sem alterar praticamente quase nada do regime de carga integral, faz uma diferença enorme nesse caso. Assim, conclui-se que o cálculo proposto pelo Sinaes para o indicador do regime de trabalho precisa ser revisto, evitando as dificuldades aqui levantadas.

3) Publicações e Produções do Corpo Docente

Mesmo que não seja considerado um indicador imprescindível para os cursos de graduação de que trata o Sinaes, as publicações e produções abrangem uma extensa quantidade de itens importantíssimos para as instituições, pois correspondem aos produtos finais acabados, decorrentes das atividades científica, técnica e artística que subsidiam o processo didático-pedagógico. A fórmula a seguir transcrita estabelece para esse indicador um parâmetro N , correspondente a um tipo de média ponderada do número de artigos científicos, livros e capítulos, trabalhos completos e resumos em anais, projetos técnicos e produções artísticas, segundo pesos que definem graus relativos de importância para cada categoria. Tem-se que:

$$N = \frac{P_A \times n_a + P_L \times n_l + P_T \times n_t + P_R \times n_r + P_{PI} \times n_{pi} + P_{PT} \times n_{pt} + P_{DP} \times n_{dp}}{(P_A + P_L + P_T + P_R + P_{PI} + P_{PT} + P_{DP}) \times D},$$

onde: P_A é o peso atribuído aos artigos dos periódicos científicos indexados – 30; n_a é o número de artigos publicados pelo corpo docente nos últimos três anos em periódicos científicos indexados; P_L é o peso atribuído aos livros ou capítulos de livros – 20; n_l é o número de livros ou capítulos publicados pelo corpo docente nos últimos três anos; P_T é o peso atribuído aos trabalhos publicados em anais – 10; n_t é o número de trabalhos publicados em anais pelo corpo docente nos últimos três anos; P_R é o peso atribuído aos resumos publicados em anais – 05; n_r é o número de resumos publicados em anais pelo corpo docente nos últimos três anos; P_{PI} é o peso atribuído às propriedades intelectuais depositadas ou registradas – 15; n_{pi} é

o número de propriedades intelectuais depositadas ou registradas pelo corpo docente nos últimos três anos; P_{PT} é o peso atribuído aos projetos ou produções artísticas, técnicas, culturais ou científicas – 10; n_{pt} é o número de projetos ou produções artísticas, técnicas, culturais e científicas do corpo docente da instituição nos últimos três anos; P_{DP} é o peso atribuído às produções didático-pedagógicas relevantes – 10; n_{dp} é o número de produções didático-pedagógicas relevantes do corpo docente nos últimos três anos; D é o número total de docentes da instituição.

Partindo da média aritmética dos pesos de cada um dos tipos de publicações e produções, o Sinaes estabelece as faixas para esse indicador, conforme os valores de N mostrados na matriz de associação do quadro 6.

Quadro 6 – Matriz de associação para atribuição de conceitos às publicações e produções do corpo docente

Conceito do Indicador	Faixa de Valores para as Universidades	Faixa de Valores para os Centros Universitários	Faixa de Valores para as Faculdades
1	$0 \leq N < 0,007145$	$0 \leq N < 0,00429$	$0 \leq N < 0,0021435$
2	$0,007145 \leq N < 0,012861$	$0,00429 \leq N < 0,007145$	$0,0021435 \leq N < 0,00429$
3	$0,012861 \leq N < 0,1429$	$0,007145 \leq N < 0,07145$	$0,00429 \leq N < 0,0429$
4	$0,1429 \leq N < 0,2858$	$0,07145 \leq N < 0,1429$	$0,0429 \leq N < 0,08574$
5	$0,2858 \leq N$	$0,1429 \leq N$	$0,08574 \leq N$

Fonte: Brasil (2005, p. 94, 96, 98).

Dentre todos os sistemas de cálculo de conceitos apresentados pelo Sinaes para a avaliação externa, o indicador das publicações e produções do corpo docente é o mais consistente, pois as faixas da sua matriz de associação não fornecem resultados tão facilmente questionáveis, como no caso dos dois indicadores anteriores. Mas não se pode deixar de considerar a diferença entre os padrões de qualidade dos veículos de publicação ou dos meios de divulgação da produção docente, o que não é contemplado pelo sistema de cálculo proposto pelo Sinaes. Para efeito da avaliação, no âmbito da pós-graduação no Brasil, foi desenvolvido o sistema Qualis, resultado do processo de classificação dos periódicos científicos, nacionais e estrangeiros, utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Os periódicos são classificados dentro das áreas de conhecimento em três

categorias, baseadas nos critérios pertinentes à abrangência de sua circulação: Local, Nacional e Internacional. Em cada categoria de circulação há três níveis de qualidade, designados pelas letras A, B e C, de forma a estabelecer uma escala de 9 pontos que vai desde o nível Local C, para os periódicos de menor qualidade, até o nível Internacional A, para os de maior prestígio acadêmico. Com isso, o sistema de avaliação da pós-graduação elimina as ambigüidades que ocorrem em relação à qualidade do material publicado nos periódicos científicos pelos professores e alunos. No sistema de cálculo do Sinaes, pode ocorrer que uma instituição cujos docentes publicaram nos últimos três anos, em periódicos de circulação local, em maior quantidade, receba um conceito maior do que outra instituição cujos docentes publicaram, no mesmo período, em menor quantidade, porém em revistas de nível internacional. Assim, o Sinaes poderá, em breve, adotar a escala Qualis de nove pontos já existente, aperfeiçoando o seu sistema de cálculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação externa da educação superior no Brasil alcançou nos últimos anos níveis de excelência semelhantes aos verificados nos países que apresentam graus elevados de prestação de contas no setor. As informações provindas desses países mostram que a expansão quantitativa desse nível de ensino foi realizada mediante um rígido e sistemático controle dos padrões de qualidade, obedecendo a processos de avaliação sujeitos a constantes aperfeiçoamentos. As diretrizes e os instrumentos metodológicos patrocinados pelo Sinaes, mesmo que se destaquem mais pelos seus avanços do que pelos problemas que eventualmente se traduzem em defeitos, necessitam ser melhorados em alguns pontos já previstos pelo próprio Sinaes e também pela literatura especializada. O aperfeiçoamento da base de dados do Sinaes permitirá comparar, de maneira mais coerente, os resultados dos padrões de qualidade encontrados, evitando que os cálculos baseados em fórmulas que simplificam demais o processo de atribuição de conceitos, como acontece com o grupo de indicadores TRP, não consigam exprimir objetivamente as melhorias implementadas pelas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

AMORIM, A. *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996. Seção I.

_____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <<http://www.adunesp.org.br/download/PNE%20-%20Lei%2010172-%2009-01-01.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

_____. *Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. 2001b. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/profor/disciplinas/textos/texto008.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/l10861.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2004.

_____. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial*, Poder Executivo. Brasília, n. 132, p. 12, 2004b. Seção I.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Comissão para a reformulação da Educação Superior. *Uma nova política para a Educação Superior*. Brasília: MEC, 1985.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Censo da Educação Superior – 2003: resumo técnico*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento*. Brasília: MEC, 2005.

- CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 20-49, 1997.
- DIAS, C. L. *Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes*. Marília, 2001. 262f. Tese (dout.). Universidade Estadual Paulista.
- ENCONTRO Internacional de Avaliação do Ensino Superior. *Anais...* Brasília: MEC/SESu, 1988.
- GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002.
- GONÇALVES FILHO, F. Enfoques avaliativos em revista: concepções de avaliação institucional em questão. *Política da Educação Superior - GT 11*. Brasília: FE-Unicamp/Capes. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/posteres/francisco_goncalvesfilhop11.rtf>. Acesso em: 15 maio 2007.
- GREGO, S. M. D.; SOUZA, C. B. G. *A Normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária*. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/soniamariaduartegregor.rtf>>. Acesso em: 15 maio 2007.
- HARVEY, L. A History and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.
- LEITE, D. B. C. Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. Campinas: Unicamp, ano 2, v.2, n. 1, mar. 1997.
- LEMAITRE, M. J. Development of external quality assurance schemes: an answer to the challenges of higher education evolution. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 89-99, 2004.
- MOK, K. The quest for world class university: quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. *Quality Assurance in Education*, v. 13, n. 4, p. 277-304, 2005.
- NEIVA, C. C. *Avaliação do Ensino Superior: relato de uma experiência*. Brasília, nov. 1988. 17p. Documento interno da Assessoria do SESu/MEC.

NGUYEN, D. N.; YOSHINARI, Y.; SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: students' perceptions on employment attributes and implications for university education. *Quality Assurance in Education*, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

ROMANELLI, O. L. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROZSNYAI, C. A Decade of accreditation in Hungary: lessons learned and future directions. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 129-138, 2004.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, E. M. C.; LOURENÇO, E. B. Avaliação institucional no Brasil: contexto e perspectiva. *Avaliação*, v. 3, n. 4, p. 63-73, dez. 1998.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, v.1, n.1, p.15-24, jul. 1996.

_____. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. *Avaliação*, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998.

STELLA, A. External quality assurance in Indian Higher Education: developments of a decade. *Quality in Higher Education*, v. 10. n. 2, p. 115-127, 2004.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing Quality Assurance in the South African Context. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 101-113, 2004.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional: proposta para discussão. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis (SC): Insular, 2002.

Recebido em: janeiro 2007

Aprovado para publicação em: abril 2007

Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership

Helen M. Marks
Susan M. Printy

Focusing on school leadership relations between principals and teachers, this study examines the potential of their active collaboration around instructional matters to enhance the quality of teaching and student performance. The analysis is grounded in two conceptions of leadership—transformational and instructional. The sample comprises 24 nationally selected restructured schools—8 elementary, 8 middle, and 8 high schools. In keeping with the multilevel structure of the data, the primary analytic technique is hierarchical linear modeling (HLM). The study finds that transformational leadership is a necessary but insufficient condition for instructional leadership. When transformational and shared instructional leadership coexist in an integrated form of leadership, the influence on school performance, measured by the quality of its pedagogy and the achievement of its students, is substantial.

Keywords: school performance; school leadership; shared instructional leadership

Schools depend on leadership throughout the organization to shape productive futures through a process of self-renewal (Senge et al., 1999, 2000). To enlarge the leadership capacity of schools attempting to improve their academic performance, some principals involve teachers in sustained dialogue and decision making about educational matters. While remaining central

Authors' Note: The project from which this study draws its data was conducted under the auspices of the Wisconsin Center for Education Research and the Center on Organization of Schools and supported by the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Grant No. R117Q000005-95). An earlier version of the article was presented at the 2001 Annual Meeting of the American Educational Research Association held in Seattle, Washington. The opinions expressed are those of the authors and do not necessarily reflect those of the supporting agencies.

DOI: 10.1177/0013161X03253412
© 2003 The University Council for Educational Administration

agents for change, these principals recognize teachers as equal partners in this process, acknowledging their professionalism and capitalizing on their knowledge and skills (Darling-Hammond, 1988; Rowan, 1990).

Focusing on school leadership relations between principals and teachers, this study examines the potential of their active collaboration around instructional matters to enhance the quality of teaching and student performance. The analysis is grounded in a comparison of two conceptions of leadership—transformational and instructional. Functioning as leaders, principals can serve to transform school cultures or to maintain them (Firestone & Louis, 1999; Leithwood & Jantzi, 1999). Transformational leadership, put briefly, provides intellectual direction and aims at innovating within the organization, while empowering and supporting teachers as partners in decision making (Conley & Goldman, 1994; Leithwood, 1994). Instructional leadership, as we reconceptualize it, replaces a hierarchical and procedural notion with a model of “*shared* instructional leadership.”

Shared instructional leadership involves the active collaboration of principal and teachers on curriculum, instruction, and assessment. Within this model, the principal seeks out the ideas, insights, and expertise of teachers in these areas and works with teachers for school improvement. The principal and teachers share responsibility for staff development, curricular development, and supervision of instructional tasks. Thus, the principal is not the sole instructional leader but the “leader of instructional leaders” (Glickman, 1989, p. 6).

We investigate these conceptions of leadership and their relationship to school performance, measured as pedagogical quality and student achievement, within a sample of 24 nationally selected restructuring elementary, middle, and high schools (Newmann & Associates, 1996). At the time of the study, all of these schools were decentralized and practiced a form of site-based management. In almost all of the schools, teachers reportedly exercised substantial influence on school practice in matters of curriculum, instruction, and assessment (Marks & Louis, 1997). However, because administrators and teachers varied in their commitment to mutual collaboration and continuous improvement through learning, we are able to study the relationship of transformational and shared instructional leadership to the quality of teaching and learning.

BACKGROUND

Two primary images of school principalship have prevailed in recent decades—instructional leadership and transformational leadership (Hallinger,

1992). Instructional leadership, developed during the effective schools movement of the 1980s, viewed the principal as the primary source of educational expertise. Aimed at standardizing the practice of effective teaching, the principal's role was to maintain high expectations for teachers and students, supervise classroom instruction, coordinate the school's curriculum, and monitor student progress (Barth, 1986). For principals who lacked the skills to accomplish these tasks, coaching and on-site assistance were in short supply. Instructional leadership in practice fell far short of the ideal (Cuban, 1984; Murphy & Hallinger, 1987).

Moreover, the hierarchical orientation of instructional leadership conflicted with the democratic and participative organization of schools that emerged in the late 1980s with school restructuring and the movement to empower teachers as professional educators (Marks & Louis, 1997). Because critics had attributed to the educational bureaucracy schools' failure to educate effectively (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986), a fundamental restructuring initiative entailed decentralizing to schools authority over such matters as budgets, hiring, curriculum, and instruction. When principals adopted this model fully, they shared management decisions with teachers and other constituents (Malen, Ogawa, & Kranz, 1990).

Because teachers possessed critical information about their students and how they learn, teachers needed discretionary authority to make their own curricular and instructional decisions (Hallinger, 1992; Sykes, 1990). The latitude to make such decisions would improve both teachers' work life and student achievement (Darling-Hammond & Goodwin, 1993; Maeroff, 1988; Schlechty, 1990). Moreover, educational reform had a greater chance of success when teachers were involved (Blase & Kirby, 2000; Conley & Goldman, 1994). Functioning in leadership capacities (e.g., site council chairs, staff developers, or lead teachers), teachers could shape the goals and cultures of their schools while retaining their ties to the classroom (Conley & Goldman, 1994). In so doing, teachers gained greater legitimacy as leaders (Little, 1988; Smylie & Denny, 1990).

To accomplish the reforms central to school restructuring, scholars of education espoused a model of transformational leadership. Transformational leadership focuses on problem finding, problem solving, and collaboration with stakeholders with the goal of improving organizational performance (Hallinger, 1992). To develop the collective capacity of the organization and its members to achieve these results, transformational leadership seeks to raise participants' level of commitment (Burns, 1978), to encourage them in reaching their fullest potential (Bass & Avolio, 1993), and to support them in transcending their own self-interest for a larger good (Bass & Avolio, 1993;

Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996; Sagor & Barnett, 1994; Silins, Muford, Zarins, & Bishop, 2000).

Transformational leadership affirmed the centrality of the principal's reform role, particularly in introducing innovation and shaping organizational culture (Conley & Goldman, 1994; Leithwood, 1994). While concentrating on renewing the organization and its personnel, however, transformational leadership lacked an explicit focus on curriculum and instruction (Hallinger & Leithwood, 1998). Transformational and shared instructional leadership are complementary, in our view, but neither conceptualization embraces the other. When they operate in tandem, however, the leadership approaches are integrated. Few studies have examined these relationships empirically, the objective of this study.

THEORETICAL FRAMEWORK

Instructional Leadership Conventionally Understood

Instructional leadership, narrowly defined, focuses on leadership functions directly related to teaching and learning (Murphy, 1988). In a broader view, instructional leadership also refers to all other functions that contribute to student learning, including managerial behaviors (Donmoyer & Wagstaff, 1990; Murphy, 1988). Such an action orientation theoretically encompasses everything a principal does during the day to support the achievement of students and the ability of teachers to teach (Sebring & Bryk, 2000).

In a review of the literature on instructional leadership, Murphy (1990) noted that principals in productive schools—that is, schools where the quality of teaching and learning were strong—demonstrated instructional leadership both directly and indirectly. Although these principals practiced a conventional rather than a shared form of instructional leadership, they emphasized four sets of activities with implications for instruction: (a) developing the school mission and goals; (b) coordinating, monitoring, and evaluating curriculum, instruction, and assessment; (c) promoting a climate for learning; and (d) creating a supportive work environment (Murphy, 1990). Focused on learning, they infused management decisions and regular school routines with educational meaning (Dwyer, 1984).

In the context of teacher professionalization, however, critics regarded the existing models of instructional leadership as paternalistic, archaic, and dependent on docile followers (Burlingame, 1987; Poplin, 1992; Sheppard, 1996). If teachers are committed and competent, they argued, traditional forms of instructional leadership are not appropriate (Sergiovanni, 1991).

Rather, principals should be concerned with facilitating teachers' exercise of initiative and responsibility in instructional matters (Glanz & Neville, 1997; Senge et al., 2000). Such an approach is consistent with educational reforms in the professionalization of teaching that equip teachers to play informed and active roles in improving schooling (Little, 1993).

Shared Instructional Leadership

Unlike the conventional notion of instructional leadership, shared instructional leadership is an inclusive concept, compatible with competent and empowered teachers. The principal invests teachers with resources and instructional support (Rosenblum, Louis, & Rossmiller, 1994) and maintains congruence and consistency of the educational program (Conley & Goldman, 1994). Teachers' participation in shared instructional leadership occurs informally as well as being manifest in formal roles (Prestine & Bowen, 1993). Teachers assume leadership responsibility when they interact with other adults in the school community around school reform efforts, encourage others to improve their professional practice, or learn together with their school colleagues (Moller & Katzenmeyer, 1996).

Several models of shared instructional leadership recast the process of instructional supervision. In these models, teachers assume responsibility for their professional growth and for instructional improvement. The principal becomes less an inspector of teacher competence and more a facilitator of teacher growth (Poole, 1995). Whereas the principal remains the educational leader of the school, teachers, who have requisite expertise or information, exercise leadership collaboratively with the principal. Collaborative inquiry supplants principal-centered supervisory practices (Reitzug, 1997). As teachers inquire together, they encourage each other toward answers for instructional problems. Leadership for instruction emerges from both the principal and the teachers. Principals and teachers discuss alternatives rather than directives or criticisms and work together as "communities of learners" in service to students (Blase & Blase, 1999). Principals contribute importantly to these communities when they promote teacher reflection and professional growth. When teachers interact with principals as they engage in these activities, the teachers report positive changes in their pedagogical practices, including using various and innovative techniques and being willing to take risks (Blase & Blase, 1999).

Principals and teachers both play a part in forging an effective leadership relationship. Principals must provide opportunities for teacher growth, but teachers are also responsible for seizing these opportunities (Blase & Kirby, 2000). Strong leadership on the part of the principal, however, often affirms

teachers' responsibility and accountability for change (Louis, 1994). The relationship is a reciprocal one, where those in formal roles step aside to let others step into leadership roles (Prestine & Bowen, 1993). This phenomenon is often subtle and might not be readily apparent except in certain critical incidents that threaten change efforts (Prestine & Bowen).

Shared instructional leadership, therefore, is not dependent on role or position. Its currency lies in the personal resources of participants and is deployed through interaction (Ogawa & Bossert, 1995). Such leadership extends throughout the organization with revised structures permitting coordinated action (Ogawa & Bossert, 1995; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995).

Transformational Leadership

Transformational leadership has been the subject of systematic inquiry in nonschool organizations for several decades. Supplying conceptual grounding for transformational leadership, Burns (1978) focused on the relationship between the leader and the "followers." When the relationship focuses on the continuing pursuit of higher purposes, change for the better occurs both in the purposes and resources of those involved and in the relationship itself. Whereas the transformational leader plays a pivotal role in precipitating change, followers and leaders are bound together in the transformation process.

The importance of developing followers to their fullest potential extended the concept of transformational leadership (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1993). Transformational leaders motivate followers by raising their consciousness about the importance of organizational goals and by inspiring them to transcend their own self-interest for the sake of the organization. In their relationships with followers, this theory posits, transformational leaders exhibit at least one of these leadership factors: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration.

Leithwood and colleagues have described and assessed the effectiveness of transformational leadership in schools (Leithwood, 1994, 1995; Leithwood, Dart, Jantzi, & Steinbach, 1993; Leithwood et al., 1996; Leithwood & Jantzi, 1990; Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1994; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). They have distinguished nine functions of transformational leadership clustering in three areas—those that are (a) mission centered (developing a widely shared vision for the school, building consensus about school goals and priorities), (b) performance centered (holding high performance expectations, providing individualized support, supplying intellectual stimulation), and (c) culture centered (modeling organizational values, strengthening productive school culture, building collaborative cultures, and creating structures for participation in school decisions).

By seeking to foster collaboration and to activate a process of continuous inquiry into teaching and learning, transformational leaders attempt to shape a positive organizational culture and contribute to organizational effectiveness (Fullan, 1991; Leithwood et al., 1996). But even in collaborative cultures where principals' transformational efforts encourage teachers to contribute leadership and expertise in teaching and learning, principals have a central and explicit role in instruction (Sebring & Bryk, 2000; Sheppard, 1996). When principals who are transformational leaders accept their instructional role and exercise it in collaboration with teachers, they practice an integrated form of leadership.

The Leadership Models and School Performance: Research Findings

Investigating three domains of principal instructional leadership, Heck, Larsen, and Marcoulides (1990) demonstrated both direct and indirect effects on student achievement for their measures of principal influence operating through school governance, instructional organization, and school climate. Specifically, an inclusive approach to governance worked to promote an effective system of instructional organization and a school climate supportive of teaching and learning. Their study found direct effects on achievement for instructional organization and climate and indirect effects for governance through its positive influence on these two domains. Efforts that build a sense of teamwork in the school proved particularly important, such as clarifying, coordinating, and communicating a unified educational mission to teachers, students, and community. Important instructional leadership variables that influence achievement are not those tied to close supervision of instruction (Hallinger & Murphy, 1985; Heck et al., 1990). To date, studies of instructional leadership have not evaluated its relationship to pedagogical quality.

To improve organizational performance (Hallinger, 1992), transformational school leaders focus on the individual and collective understandings, skills, and commitments of teachers. Transformational leaders may challenge teachers to examine their assumptions about their work and to rethink instructional processes; they may establish expectations for quality pedagogy and support teachers' professional growth (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1998; Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998). To our knowledge, no study has investigated these relationships empirically. Moreover, although transformational principals can enhance student engagement in learning, studies have not shown any direct effects on student achievement (Leithwood, 1994; Silins et al., 2000).

Linking Transformational and Shared Instructional Leadership: Theory of Action

Although the importance transformational leadership places on vision building can create a fundamental and enduring sense of purpose in the organization, the model lacks an explicit focus on teaching and learning. Instructional leadership, emphasizing the technical core of instruction, curriculum, and assessment, provides direction and affects the day-to-day activities of teachers and students in the school. The action orientation of shared instructional leadership moves a school staff forward to accomplish each goal and, in so doing, to enact the vision. Transformational leadership builds organizational capacity whereas instructional leadership builds individual and collective competence. Instructional leadership is shared, in that specific leadership functions are carried out by many people working in collaboration (Firestone, 1996).

The theory of action underlying this model holds that the efficacious principal works simultaneously at transformational and instructional tasks. As a transformational leader, the principal seeks to elicit higher levels of commitment from all school personnel and to develop organizational capacity for school improvement. As an instructional leader, the principal collaborates with teachers to accomplish organizational goals for teaching and learning. Whereas these leadership dimensions are analytically distinct, they may cohere in practice in an integrated model of leadership. Integrated leadership, then, reflects the transformational influence of the principal and the shared leadership actions of the principal and teachers.

Hypothesis and Research Questions

Building on the premise outlined above, we hypothesize that while transformational leadership is necessary for reform-oriented school improvement, it is insufficient to achieve high-quality teaching and learning. Shared instructional leadership, its essential complement, describes the dynamic collaboration between the principal and teachers on curricular, instructional, and assessment matters to further the core technology of schools—teaching and learning.

Thus, we inquire into the relationship of transformational and shared instructional leadership to the pedagogical practice of teachers and to student performance on authentic measures of achievement. Recognizing that schools provide a context for teaching and learning that is shaped by the ages or grade levels of the students enrolled and, as well, by compositional or demographic factors, we pose three research questions:

1. What is the relationship between transformational and shared instructional leadership in restructuring elementary, middle, and high schools?
2. How do schools with varying approaches to leadership differ according to their demographics, organization, and performance?
3. What is the effect of transformational and shared instructional leadership on school performance as measured by the quality of pedagogy and the achievement of students?

METHOD

Sample and Data

To study school restructuring in the United States, the Center on Organization and Restructuring of Schools undertook a national search for public schools that had made substantial progress in their reform efforts. Out of a nationally nominated pool of 300 schools, the center selected 24 elementary, middle, and high schools, 8 at each grade level, to participate in its School Restructuring Study (SRS). Despite the selection criteria for nomination and inclusion in the study, the schools in the SRS sample varied substantially in their goals, their capacity for reform, and their success in restructuring. (See Berends & King, 1992, and Newmann & Associates, 1996, for additional details on sample selection and for profiles of the SRS schools.) Representing 16 states and 22 school districts, most of the SRS schools are urban, enrolling substantial proportions of economically disadvantaged and minority students.

Compared with public schools nationally, schools in this sample are larger (enrolling, on average, 777 students compared with a national average of 522 students). In the sample elementary and middle schools, NAEP achievement levels in reading and mathematics are at or above the national average. In the high schools, NAEP achievement is below the national average (a result that may be attributable to the high school sample—mostly 9th- and 10th-grade students taking a NAEP test normed for 12th-grade students). (See also Marks and Louis, 1997.)

Our study employs several of the quantitative and qualitative instruments that were part of the SRS design. Teachers responded to a survey querying them about their instructional practices, professional activities, and perceptions of their school and its organization. Over 80% (910) of them turned in surveys, completing 95% of the items. During each participating school's study year, teams of three researchers spent a week in the fall and a week in the spring on site. As part of the data collection process during each visit, the researchers conducted interviews with 25-30 staff members at each school as

well as with school and district administrators. Researchers also observed governance and professional meetings at each school, and they collected and analyzed written documentation pertaining to the school's restructuring efforts.

The instruction and assessment practices of 144 core-class teachers (3 mathematics and 3 social studies teachers from each school) received special scrutiny. Trained to evaluate instruction according to standards of intellectual quality, the researchers rated the instruction in each core class at least four times, with two researchers observing at least half the classes. The interrater reliability for the joint observations was .78. To evaluate the quality of assessment, the SRS asked all core teachers to provide two written assessment tasks that were representative of how they typically assessed learning. Subject matter specialists from the center and trained teacher practitioners rated the assessment tasks on standards of intellectual quality. Teams of two raters scored the tasks independently, resolving any differences in their judgments through discussion until they arrived at a consensus score.

The center also collected from the teachers the work that students completed in response to the assessment tasks, totaling over 5,000 assignments. Trained researchers and practitioners rated the student work according to standards for authentic achievement. At least one third of these papers were evaluated by teams of two raters. The interrater reliabilities were .77 for social studies, .70 for mathematics. (For more information about the instruments and procedures for observing teachers, collecting and rating assessment tasks and student work, see Newmann, Secada, & Wehlage, 1995, Newmann, Marks, & Gamoran, 1996, and Newmann & Associates, 1996.)

Dependent Measures

Pedagogical quality. The measure of pedagogical quality is constructed as an index that sums teachers' scores on two components of pedagogy: classroom instruction and assessment tasks. *Classroom instruction* scores are the summed ratings for observed instruction on four standards of authenticity: (a) higher order thinking (students manipulate information and ideas, rather than merely reproduce them), (b) substantive conversation (students enter into discussion about subject matter with their teacher and/or with peers, thus enhancing their understanding of concepts and ideas), (c) depth of knowledge (students focus on disciplinary ideas or concepts to produce an understanding of complex relationships), and (d) connections to the world beyond the classroom (students work on issues and problems to apply their knowledge). The measure of classroom instruction is standardized ($M = 0$, $SD = 1$).

Its reliability (i.e., internal consistency) as indicated by Cronbach's alpha (α) is .85.

Assessment task. Assessment task scores are the summed ratings on seven standards for authentic assessment: (a) organization of information (asks students to organize, synthesize, interpret, explain, or evaluate complex information), (b) consideration of alternatives (asks students to consider alternative solutions, strategies, perspectives, or points of view), (c) disciplinary content (asks students to show an understanding of disciplinary ideas, theories, or perspectives), (d) disciplinary process (asks students to use the methodological approach of the discipline), (e) elaborated written communication (asks students to express their understanding, explanations, or conclusions through extended writing), (f) problem connected to the real world (asks students to address an issue, problem, or concept external to the school), and (g) audience beyond school (asks students to communicate with an audience other than their teacher and class- or schoolmates). The measure of assessment tasks is standardized ($M = 0, SD = 1$) (Cronbach's $\alpha = .79$). The pedagogical quality composite measure is standardized ($M = 0, SD = 1, \alpha = .79$).

Academic achievement. Academic achievement is a measure of authentic student performance, specifically, the sum of averaged student scores in mathematics and social studies on three standards of intellectual quality: (a) analysis, (b) disciplinary concepts, and (c) elaborated written communication. Analysis rates students' work as it reflects higher order thinking through such processes as organizing, synthesizing, interpreting, hypothesizing, and evaluating. Disciplinary concepts rates students' work as it reflects understanding and the ability to work with and manipulate disciplinary ideas, concepts, and theories. Elaborated written communication rates students' work on its clarity, coherence, quality of articulation, and richness of argument. The measure of academic achievement is standardized ($M = 0, SD = 1, \alpha = .72$).

Additional information on the conceptual framework of authentic intellectual quality that underlies the pedagogical quality and academic achievement measures or on their component variables and construction may be found in Newmann and Associates (1996).

Independent Measures

Leadership. Although governance rather than school administrative leadership itself was a major area of inquiry in the SRS, the researchers spent con-

TABLE 1
Demographic and Performance Characteristics by School Leadership Compared

	<i>Low Leadership (N = 9)</i>	<i>Limited Leadership (N = 6)</i>	<i>Integrated Leadership (N = 7)</i>
School demographics			
Number of elementary	3	2	2
Number of middle	3	2	2
Number of high	3	2	3
Size	656	977	1,008
Percentage free/reduced lunch	51.0*	31.0	24.0
Percentage African American	26.0	18.0	21.0
Percent Hispanic	29.0	11.0	17.0
NAEP achievement	-.36	.13	.36
School leadership			
Number of schools with principal surrogate	3	0	0
School performance			
Pedagogical quality	-.67	.00	.86**
Authentic achievement	-.83	.21	.85***

NOTE: NAEP = National Assessment of Educational Progress.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

siderable amounts of time with the school principals. During each of their site visits, the researchers conducted a formal interview lasting 60-90 minutes with the principal or, in the case of three schools (one at each grade level) that elected to abandon the principalship as conventionally understood, a principal surrogate, typically a designated teacher or a coordinating team (cf. Table 1). Additionally, while at each of the schools, the researchers observed the principal's interactions formally and informally with teachers, staff members, and other professionals of the school community. The researchers viewed the principals in action at such gatherings as curriculum committees, school improvement committees, administrative councils, and faculty meetings. Interviews with many teachers at each school also attested to the nature of principals' leadership. Based on these data, the SRS researchers produced the case studies and coding reports.

A systematic and thorough process ensured the validity of both these sets of documents. At the conclusion of the study years, each research team collaborated to write a case study summarizing and synthesizing the interview, observation, and documentation data collected at the school the team visited. The 24 case studies, typically about 150 single-spaced pages in length, followed an identical topic outline. As part of a rigorous peer review, other center staff members reviewed and critiqued the drafts of the case studies. Based

on the reviews, the research team revised the drafts. To facilitate systematic retrieval of case study data, the full center research team developed a standardized list of more than 100 items for coding the case study data. Two researchers from the team that had visited the school coded the case separately. The researchers resolved disagreements through discussion until they reached consensus. Codes were later converted into variables. Several were included in the component indices of shared instructional leadership. Taken together with the survey data, they provide the basis for the construction of the leadership measures. For the three schools that elected to function with a principal surrogate, respondents to the surveys and the researchers completing the coding reports applied to the surrogate items referring to the principal.

Because leadership was not a primary focus of the SRS study, as we have indicated, construct validity in the measurement of transformational and shared instructional leadership was of paramount concern. If the constructs were to measure what they purported to measure, they needed to meet two tests: (a) to reflect the conceptual basis for each of the two leadership approaches and (b) as composite measures, to be internally consistent or reliable. In the variable descriptions that follow, we describe how each of the leadership constructs meets these tests.

Transformational leadership, constructed from teacher survey items and coding reports, maps onto the transformational leadership domains of idealized influence, intellectual stimulation, individualized consideration, and inspirational motivation (Bass & Avolio, 1993) and, largely, onto the three clusters of leadership functions discussed earlier—mission centered, performance centered, and culture centered (Leithwood et al., 1999). Table 2 contains a listing of the SRS coding and survey items used in this study to measure transformational leadership compared with the dimensions of the concept specified by Bass and Avolio (1993) and Leithwood and colleagues (1999).

The SRS measure of transformational leadership includes five items. Items 1 and 2 are from the coding reports: (a) There is evidence of significant intellectual leadership from the principal or other school-based administrator and (b) principal shares power with teachers. Item 1 is dummy coded (0 = No, 1 = Yes). Item 2 is measured on a three-point scale of low, medium, and high. Items 3-5 are Likert-type scale items from the teacher survey: (c) The school administration's behavior toward the staff is supportive and encouraging, (d) the principal is interested in innovation and new ideas, and (e) the principal influenced restructuring ($\alpha = .85$). The measure is constructed as a factor and standardized for the analysis ($M = 0$, $SD = 1$).

Shared instructional leadership, constructed from the coding reports, captures raters' assessment of principal instructional leadership, teacher

TABLE 2
Transformational Leadership: SRS Indicators and Theoretical Elements Compared

<i>SRS</i>	<i>Bass & Avolio (1993)</i>	<i>Leithwood, Jantzi, & Steinbach (1999)</i>
There is evidence of significant intellectual leadership from the principal or other school-based administrators.	Intellectual stimulation	Holds high expectations Provides intellectual stimulation Models organizational values
The school administration's behavior toward the staff is supportive and encouraging.	Individualized consideration	Provides individualized support Builds collaborative culture
The principal is interested in innovation and new ideas.	Inspirational motivation	Strengthens productive school culture
The principal influenced restructuring.	Inspirational motivation Intellectual stimulation	Develops widely shared vision
The principal shares power with teachers.	Idealized influence	Creates structures for participation in decisions Builds consensus about school goals

NOTE: SRS = School Restructuring Study.

instructional leadership, and the extent that principal and teachers interacted on matters of instruction, curriculum, and assessment. Tapping the elements of shared instructional leadership discussed earlier (e.g., Blase & Blase, 1999; Ogawa & Bossert, 1995; Prestine & Bowen, 1993), these items reflect principal focus on instruction, teachers exercising instructional leadership roles beyond the classroom, and the mutual engagement of principal and teachers as leaders in the core areas of instruction, curriculum, and assessment.

The nine component items all come from the coding. Items 1-3 are dummy coded (0 = No, 1 = yes): (a) There is evidence of significant instructional leadership in the school, (b) significant instructional leadership comes from a principal or other school-based administrator, and (c) significant instructional leadership comes from a teacher or group of teachers. Items 4-9 are ratings on a 3-point scale of low, medium, and high: (d) the actual influence of teachers over curriculum, (e) the actual influence of teachers over instruction, (f) the actual influence of teachers over student assessment, (g) the actual influence of principals over curriculum, (h) the actual influence of principals over instruction, and (i) the actual influence of principals over student assessment. The measure is constructed as an index summing the items ($\alpha = .77$) and standardized ($M = 0$, $SD = 1$).

School demographics. Grade-level indicator variables for elementary, middle, and high school—if Yes, coded 1, all others, 0; school size, number of students enrolled; school socioeconomic status (SES), the proportion of students receiving federal lunch subsidy; percentage African American, proportion of African American students; percentage Hispanic, proportion of Hispanic students; average NAEP achievement, aggregated student score on a baseline test of basic knowledge and skills in mathematics and reading/writing.

Control variables. When pedagogical quality is the dependent variable, the control variables include classroom compositional measures: percentage female, proportion of girls enrolled in the class; percentage African American, proportion of African American students enrolled in class; percentage Hispanic, proportion of Hispanic students enrolled in class; average SES, student score on the SES scale (tapping parental education and household possessions) aggregated to the classroom level; average NAEP achievement, individual student scores on the baseline test aggregated to the classroom level.

When student achievement is the dependent variable, the controls account for student background characteristics: Female, student gender dummy variable, Yes coded 1, No coded 0; African American race, Yes coded 1, No coded 0; Hispanic ethnicity, Yes coded 1, No coded 0; SES—student SES; NAEP achievement, student baseline test score.

Analytic Approach

To examine the relationship between shared instructional leadership and transformational leadership in the schools, we use a scatterplot analysis (Research Question 1). The scatterplot displays the distribution of schools according to their comparative ranking on these two leadership dimensions. The transformational leadership and shared instructional leadership measures are standardized so that the average score for a school in the study sample is 0 and the standard deviation is 1. We overlay a quadrant on the scatterplot, with the axes placed at 0 on each leadership measure. In this way, we situate schools relative to the other study schools as either low or high on both shared instructional leadership and transformational leadership or low on one dimension and high on the other.

Based on this distribution, we construct a categorical variable to parallel the schools' quadrant positions, for instance, low on both forms of leadership, high on both forms, low on one form and high on the other. Using one-way analysis of variance (ANOVA), we compare means for the schools on their

demographic, organizational, and performance characteristics according to the categorical measure of school leadership (Research Question 2).

Because of the multilevel nature of the data (teachers in schools, classrooms in schools, and students in classrooms in schools), we use hierarchical linear modeling (HLM) in both its 2-level and 3-level applications to investigate the effect of school approach to leadership on the two dependent variables—pedagogical quality and student achievement (Research Question 3). The first step in the HLM analysis is to formulate an unconditional model, one with no predictors at the individual or group levels (Bryk & Raudenbush, 1992). The unconditional model yields the data needed to estimate the intraclass correlation or the proportion of the variance in the particular outcome that is between groups. In this study, we are interested in the effect of leadership as a school-level predictor in accounting for that variance, while controlling at the individual level for teacher or student characteristics that could affect the outcome independently of the contribution of leadership. Because we have described the technical details of these analyses elsewhere, we will not repeat them here (See, for example, Marks & Louis, 1999.)

RESULTS

Our first analysis addresses the relationship between transformational leadership and shared instructional leadership in the sample schools. According to their position on the scatterplot, the schools cluster into three of the four quadrants (Figure 1). Nine schools, three at each grade level, scored low on both forms of leadership; six schools, two at each grade level, scored high on transformational leadership, low on shared instructional leadership; seven schools—two elementary, two middle, and three high schools—scored high on both transformational and shared instructional leadership. (Two schools were dropped from the analyses because of missing data on the leadership measures.)

The empty quadrant at the upper left of the scatterplot, representing low transformational and high shared instructional leadership, suggests that transformational leadership with the behaviors it implies are a necessary, although insufficient, condition for shared instructional leadership. Put another way, if a principal demonstrates no capacity for transformational leadership—for example, articulating an intellectual vision, providing structures for participatory decision making, building consensus toward a productive school culture, and promoting collaboration, the principal will be ill-disposed to share responsibility with teachers in matters of instruction, curriculum, and assessment in a shared instructional leadership model.

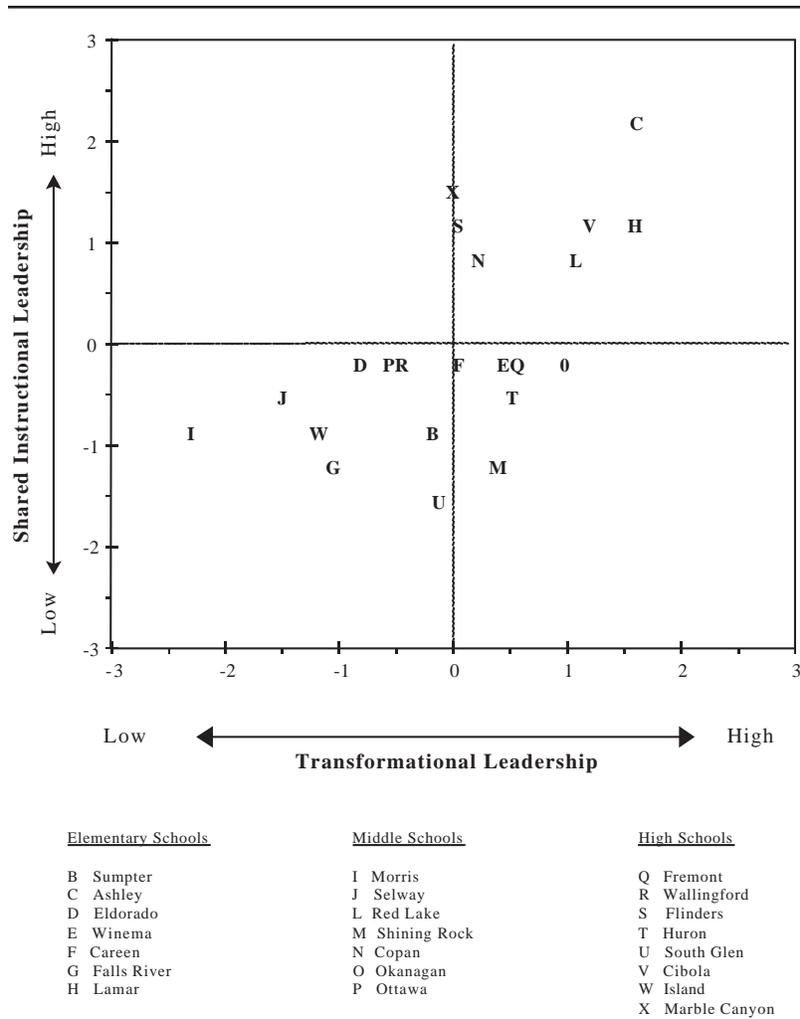


Figure 1. Transformational Leadership and Shared Instructional Leadership

The nine schools that scored low on both leadership measures did not benefit from principals' leadership influence in either a transformational or instructional sense. For the purposes of this analysis, we refer to the leadership in these schools as low (that is, below the sample mean on both measures of leadership). According to the findings of the field researchers as reported

in the case studies of the schools, where both transformational and shared instructional leadership were low, the schools were in one of three situations: (a) They deliberately operated without a principal, choosing instead an administrative team or teacher-in-charge approach, (b) they were in transition with either an interim or a new principal, or (c) they had an established but ineffective principal. Any instructional leadership present in these nine schools came from teachers.

In the six schools where principals demonstrated strong transformational but little instructional leadership, neither did teachers, in any but one school, provide evidence of instructional leadership. As these principals sought to further reform, they focused on change in areas other than instruction, such as coordinated social services, structural innovations, or development of linkages with school reform networks. They engaged teachers in these efforts but not in the areas of instruction, curriculum, and assessment. In our analysis, accordingly, we refer to the leadership in these schools as limited.

In the remaining seven schools, both transformational leadership by the principal and shared instructional leadership involving both principals and teachers were above average. The principals provided strong instructional leadership in all these schools while they facilitated leadership by the teachers, whom they regarded as professionals and full partners in furthering high-quality teaching and learning. In all but one of the schools, teachers, viewing their responsibilities as extending beyond their classrooms, also functioned as instructional leaders. We refer to the leadership in these schools as integrated.

School Characteristics and Leadership Patterns: Observed Differences

The low leadership schools, enrolling an average of just over 650 students, tended to be smaller than the other schools by 300-350 students (Table 1). They enrolled the largest proportion of poor students—51%, whereas the integrated leadership schools enrolled the smallest—24% ($p \leq .05$). About one fourth the enrollment at the low leadership schools is African American, compared with 21% at the integrated leadership schools and 18% at the limited leadership schools. The proportion of Hispanic students—close to 30% at the low leadership schools—is 17% at the integrated leadership schools and 11% at the schools where leadership is limited. Student baseline achievement measured by NAEP performance averaged $-0.36 SD$ at the low leadership schools, $0.13 SD$ at the limited leadership schools, and $0.36 SD$ at the integrated leadership schools. All three schools, noted earlier, as operating with a principal surrogate are low leadership schools.

The school performance measures reflect distinct group differences. Low leadership schools averaged -0.67 *SD* on pedagogical quality, compared with the limited leadership schools scoring at the mean and integrated leadership schools scoring well above at 0.86 *SD* ($p \leq .01$). Authentic achievement scores in the low leadership schools averaged -0.83 *SD*; in the limited leadership schools, 0.21 *SD*; and in the integrated leadership schools, 0.85 *SD* ($p \leq .001$).

Thus, the comparison of observed means for the school groups by type of leadership indicated significant and systematically patterned differences among them in the students they enroll. Low leadership tended to be found in smaller schools where students were poor, minority, and lower achieving. Integrated leadership, in contrast, typified larger schools enrolling the lowest proportions of poor, minority, and lower achieving students, whereas limited leadership schools occupied a middle ground in relation to these school and student characteristics. Recognizing these systematic differences among the SRS schools, in subsequent analyses we will adjust statistically for their potentially confounding influence.

Why the pattern of relationships we have described should exist is not altogether clear. We recognize that the pattern reflects an empirical observation, not an inevitability (see, for example, Bryk, Lee, & Holland, 1993; Education Trust, 2002). Strong school performance, as we have argued, depends on integrated leadership mobilizing the collective action of individuals to produce high-quality teaching and learning. Where leadership is low, by definition, schools lack the collaborative effort of principal and teachers around matters of curriculum, instruction, and assessment. Without such mutual engagement to challenge and excite students about learning, particularly in poor urban schools that may have become accustomed to failure, weak student performance is likely to be the norm (Haberman, 2002). We have encountered a similar occurrence in an earlier study that compared the SRS schools with a sample of elementary, middle, and high schools in a midwestern urban school district struggling to meet state-imposed accountability standards (Marks & Printy, 2002). In the lowest achieving schools, administrators were the most likely to centralize authority and control. These administrators feared that broadening decision making would threaten the control they needed to maintain to keep their schools from even greater failure.

Integrated Leadership and School Performance: Multilevel (HLM) Analyses

Based on the observed relationship between transformational and shared instructional leadership, we modified our research strategy somewhat to

TABLE 3
Psychometric Properties of the Dependent Variables

	<i>Pedagogical Quality</i>	<i>Authentic Achievement</i>
Intraclass correlation	25.0%	40.0%
Hierarchical linear modeling reliability	.64	.93
Cronbach's α	.79	.72

focus on integrated leadership—the coexistence at high levels of transformational and shared instructional leadership. To capture the effect of integrated leadership, we constructed an indicator variable to represent schools where shared instructional leadership and transformational leadership coexist as compared with leadership in all other schools—that is, those where transformational and instructional leadership were generally low and those where transformational leadership was high but lacked principal and teacher collaboration around curriculum, instruction, and assessment.

Psychometric properties of the school performance measures. Based on the unconditional HLM analyses, we computed intraclass correlations for the two dependent variables (Table 3). Substantial variation exists between schools on these outcomes. Twenty-five percent of the variance in pedagogical quality is between schools compared with 40% of the variance in student achievement. Table 3 also presents the HLM reliabilities for the dependent variables. The HLM reliability is a measure estimating the ratio of observed to true variance in the outcomes (Bryk & Raudenbush, 1992). The reliability for authentic achievement is .93, whereas the reliability for pedagogical quality is comparatively low, at .64. (Because HLM reliabilities are sensitive to sample size, the lower reliability probably reflects the smaller sample of teachers in this analysis, that is, the subsample of 6 teachers in each school whose classes were observed and assessment tasks evaluated.)

Pedagogical quality. The analysis focusing on the quality of pedagogy as an outcome is a two-level HLM analysis (Table 4). Because we treat teachers' pedagogy as a classroom rather than an individual characteristic, the analysis adjusts for classroom compositional characteristics, based on students' personal and academic backgrounds, that have the potential to influence pedagogy—the proportion of female and minority students, the average SES of the students, and their average NAEP achievement score. In so doing, we follow the precedent of Newmann and Associates (1996), noting that we have

TABLE 4
Integrated Leadership and Pedagogical Quality: A Two-Level Hierarchical
Linear Modeling Model Controlling for Classroom Composition

	<i>Dependent Variable Pedagogical Quality</i>
Fixed effects	
Intercept	-.25
Integrated leadership	.59*
% female ^a	-.01
% Black ^a	.14
% Hispanic ^a	.27
Average SES ^a	.13
Average NAEP achievement ^a	.39***
Between-school variance in pedagogical quality explained: (%)	26.0

NOTE: SES = socioeconomic status; NAEP = National Assessment of Educational Progress.

a. Standardized variable ($M = 0$, $SD = 1$).

* $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

not found systematic variation in the quality of pedagogy that reflects differences in teachers' social and professional backgrounds.

In schools with integrated leadership, average pedagogical quality is 0.6 *SD* higher than in other schools, a difference that very likely reflects the shared engagement of both administrator and teachers around matters of pedagogy ($p \leq .05$). The backgrounds of the students in these teachers' classrooms are not influential for school average pedagogy, with the exception of baseline achievement as measured on the NAEP assessment. In schools where classroom average prior achievement is higher, pedagogical quality tends to be higher by 0.4 *SD* ($p \leq .001$). The model explains 26% of the between-school difference in pedagogical quality.

Authentic achievement. The student performance analysis entails a three-level HLM model, although the model contains no predictors at Level 2, the classroom level (Table 5). The model takes into account student background characteristics that have the potential to affect their achievement beyond school effects (Newmann et al. 1996).

Schools with integrated leadership are higher achieving by close to 0.6 *SD* ($p \leq .01$). As was the case with pedagogical quality, strong student performance probably reflects the concerted work of administrator and teachers focused on curriculum, instruction, and assessment. Student background characteristics are somewhat influential. Girls achieve at higher levels than boys by 0.1 *SD* ($p \leq .001$), whereas minority students, both African American and Hispanic, perform at lower levels than their peers ($p \leq .01$). Although

TABLE 5
Integrated Leadership and Authentic Student Achievement: A Three-Level
Hierarchical Linear Modeling Analysis Controlling for Student Characteristics^a

	<i>Dependent Variable</i> <i>Authentic Achievement</i>
Fixed effects	
Intercept	.29
Integrated leadership	.56**
Female	.11***
Black	-.11**
Hispanic	-.11**
SES ^b	.03
NAEP Achievement ^b	.26***
Between-school variance in authentic achievement explained: (%)	57.0

NOTE: SES = socioeconomic status; NAEP = National Assessment of Educational Progress.

a. The model contains no predictors at Level 2.

b. Standardized variable ($M = 0$, $SD = 1$).

** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

student SES is not a significant factor, prior achievement is. High scores on the NAEP assessment will add close to 0.3 *SD* to students' achievement. The model accounts for 57% of the between-school variance in authentic achievement.

DISCUSSION

The starting point for the study was a recognition both of the importance of instructional leadership if schools are to improve and of its evolving nature in the context of teacher professionalism. Early conceptions of instructional leadership had focused on the principal's role in managing school processes and procedures related to instruction and supervision. As the challenge of school reform demanded the principal to become an agent of change, the managerial role of instructional leader lost its centrality. Transformational leadership emerged as the model needed by principals to lead schools through reform. Transformational leadership emphasized the ingredients of change—ideas, innovation, influence, and consideration for the individual in the process.

As the school reform movement evolved, however, principals felt pressure to be accountable for school improvement and the achievement of students. Dealing with accountability in the context of systemic change, principals also had to face the implications of the standards movement, curriculum

frameworks, and new forms of assessment. Responding to these demands with an outmoded conception of instructional leadership was senseless, but engaging teachers in a collaborative dialogue about these issues and their implications for teaching and learning was essential. Thus, the conception of shared instructional leadership that we proposed to evaluate emphasized the principal's interactive role with teachers in the central areas of curriculum, instruction, and assessment.

Conducting the analyses based on data from restructuring schools in this unique sample had a major advantage and a major disadvantage. Because of the leadership for change inevitably entailed in school restructuring, on the positive side, we believed the schools in this study would be promising sites for finding transformational leadership. Moreover, because a central goal of school restructuring is improved student achievement, we also expected instructional leadership to be prevalent. These expectations were largely borne out by the data. Yet, even in this rather select sample of schools, as the analyses demonstrated, considerable variation existed in these two approaches to leadership. Although the variation made the study possible, it serves as a reminder that effective school leadership, as distinct from management, is a relatively rare commodity.

The disadvantage in focusing on this sample, however, is that we are unable to generalize our findings. We view our findings as suggestive, therefore, posing a pattern that, ideally, we want to investigate in a random sample of U.S. elementary, middle, and high schools. Nonetheless, the data permitted us to examine the relationship between transformational and shared instructional leadership and to investigate the implications of these leadership models for school performance measured as pedagogical quality and student achievement. The absence of shared instructional leadership in schools that lacked transformational leadership is an important finding. Whereas transformational leadership is its prerequisite, moreover, shared instructional leadership will not develop unless it is intentionally sought and fostered. This latter finding supports the observation of Hallinger and Leithwood (1998) that transformational leadership does not imply instructional leadership.

Our second set of findings establishes the importance of what we termed *integrated leadership*—transformational leadership coupled with shared instructional leadership. Where integrated leadership was normative, teachers provided evidence of high-quality pedagogy and students performed at high levels on authentic measures of achievement. Although this study does not provide details on how principals and teachers shared instructional leadership, a follow-up investigation will present an analysis from the case study data to show how shared instructional leadership worked in the SRS schools.

This study suggests that strong transformational leadership by the principal is essential in supporting the commitment of teachers. Because teachers themselves can be barriers to the development of teacher leadership (Smylie & Denny, 1990), transformational principals are needed to invite teachers to share leadership functions. When teachers perceive principals' instructional leadership behaviors to be appropriate, they grow in commitment, professional involvement, and willingness to innovate (Sheppard, 1996). Thus, instructional leadership can itself be transformational.

Our findings suggest that teachers have both the desire and the expertise to lead. We disagree with the view of Leithwood and Jantzi (1999), therefore, that adding the notion of leadership to teaching does a disservice to both teachers and leaders. We argue instead that our findings demonstrate the importance of cultivating teacher leadership for enhanced school performance.

In summary, the integrated view of leadership we propose highlights the synergistic power of leadership shared by individuals throughout the school organization. We agree with the argument of Donaldson (2001) that past understandings of school leadership have failed to meet two functional tests: that leadership promote organizational improvement and be sustainable for the leaders themselves. The study demonstrates the effectiveness of integrated leadership—both transformational and instructional—in eliciting the instructional leadership of teachers for improving school performance. Arguably, principals who share leadership responsibilities with others would be less subject to burnout than principal “heroes” who attempt the challenges and complexities of leadership alone. When the principal elicits high levels of commitment and professionalism from teachers and works interactively with teachers in a shared instructional leadership capacity, schools have the benefit of integrated leadership; they are organizations that learn and perform at high levels.

REFERENCES

- Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego: Academic Press.
- Berends, M., & King, M. B. (1994). A description of restructuring in nationally nominated schools: Legacy of the iron cage? *Educational Policy*, 8, 28-50.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.

- Blase, J., & Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burlingame, M. (1987). Images of leadership in effective schools literature. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp. 3-16). Toronto: Allyn & Bacon.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Washington, DC: Carnegie Foundation.
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 237-262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129-151.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. L. (1993). Progress towards professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: The 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Donmoyer, R., & Wagstaff, J. G. (1990). Principals can be effective managers and instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 74(525), 20-29.
- Dwyer, D. C. (1984). The search for instructional leadership: Routines and subtleties in the principal's role. *Educational Leadership*, 41(5), 32-37.
- Education Trust. (2002, May). *Dispelling the myth . . . Over time*. Washington, DC: Author.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 395-418). Netherlands: Kluwer Academic.
- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Glanz, J., & Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Glickman, C. (1989). Has Sam and Samantha's time come at last? *Educational Leadership*, 46(8), 4-9.
- Haberman, M. (2002). *The pedagogy of poverty versus good teaching*. Retrieved from <http://www.enc.org/topics/equity/articles/document.shtm?input=ACQ-111376-1376>
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126-151.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217-247.

- Heck, R. H., Larsen, T. J., Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on leadership. *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.
- Leithwood, K., Dart, B., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1993). *Building commitment to change and organizational learning* (Phase 4 final report). Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (Suppl.), 679-706.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers' commitment to change. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship* (pp. 77-98). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-92). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational administration* (pp. 785-840). Netherlands: Kluwer Academic.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-108). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Louis, K. S. (1994). Beyond "managed change:" Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 2-24.
- Macroff, G. I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 472-477.
- Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature—A call for research. In W. H. Clune (Ed.), *Choice and control in American education: Vol. 2. The practice of choice, decentralization and school restructuring* (pp. 289-342). London: Falmer.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 245-275.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2002). Organizational learning in a high-stakes accountability environment: Lessons from an urban school district. *Research and Theory in Educational Administration*, 1(1), 1-35.

- Moller, G., & Katzenmeyer, M. (1996). The promise of teacher leadership. In R. H. Ackerman, G. Moller, & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (Vol. 1, Pt. B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1987). New directions in the professional development of school administrators: A synthesis and suggestions for improvement. In J. Murphy & P. Hallinger (Eds.), *Approaches to administrative training in education* (pp. 245-282). Albany, NY: SUNY Press.
- Newmann, F. & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Newmann, F. M., Secada, W. G., & Wehlage, G. G. (1995). *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards and scoring*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.
- Poole, W. (1995). Reconstructing the teacher-administrator relationship to achieve systemic change. *Journal of School Leadership*, 5, 565-596.
- Poplin, M. (1992). The leader's new role: Looking to the growth of teachers. *Educational Leadership*, 49(5), 10-11.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31, 564-588.
- Prestine, N. A. & Bowen, C. (1993). Benchmarks for change: Assessing essential school restructuring efforts. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(3), 298-319.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From supervision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum Supervision*, 12, 356-366.
- Rosenblum, S., Louis, K. S., & Rossmiller, R. A. (1994). School leadership and teacher quality of work life in restructuring schools. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 99-122). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of research in education: Vol. 16* (pp. 353-389). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sagor, R., & Barnett, B. (1994). *The TQE Principal: A transformed leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebring, P. B., & Bryk, A. S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81, 440-443.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.

- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 52, 325-344.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, P. (2000). Leadership for organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 267-292). Stamford, CT: JAI.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 26, 235-259.
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. F. Elmore and Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of school reform* (pp. 59-96). San Francisco: Jossey-Bass.

Helen M. Marks is an associate professor in the School of Educational Policy and Leadership at The Ohio State University. Research interests include school organization and improvement, educational policy issues, and social and political context of education. Her most recent publication is "Community Service in the Transition: Shifts and Continuities in Participation From High School to College," with S. R. Jones (in press with the Journal of Higher Education).

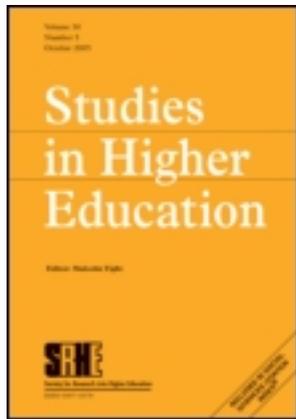
Susan M. Printy is an assistant professor in the Department of Educational Administration at Michigan State University where she researches teachers' communities of practice, principal and teacher leadership, and organizational learning. Her most recent publication is "Organizational Learning in High-stakes Accountability Environments: Lessons from an Urban School District" co-authored with H. M. Marks (2002, Theory and Research in Educational Administration).

This article was downloaded by: [University of Arizona]

On: 03 January 2013, At: 08:05

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



Studies in Higher Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/cshe20>

A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire

Paul Ramsden^a

^a Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne

Version of record first published: 05 Aug 2006.

To cite this article: Paul Ramsden (1991): A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16:2, 129-150

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079112331382944>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Full terms and conditions of use: <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The accuracy of any instructions, formulae, and drug doses should be independently verified with primary sources. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire

PAUL RAMSDEN

Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne

ABSTRACT *Performance indicators (PIs) in higher education have focused chiefly on research outputs. They have largely ignored the teaching function of universities and colleges. This article outlines the development of a student evaluation instrument designed to measure the teaching performance of academic organisational units. The theory of teaching and learning that underlies the Course Experience Questionnaire (CEQ) is described. The instrument's statistical qualities and its ability to discriminate intelligibly between different courses are discussed in the context of results from national trials in Australian higher education. The principal conclusion reached is that the CEQ offers a reliable, verifiable and useful means of determining the perceived teaching quality of academic units in systems of higher education that are based on British models. Several technical and political issues remain unresolved in its application as a PI.*

Performance Indicators and the Teaching Function

The development and application of performance indicators (PIs) in higher education systems that are supported by large quantities of public money is a direct result of efforts by national governments to increase universities' and colleges' accountability to their paymasters. The idea of public accountability is, in its turn, the result of highly political pressures in many OECD countries towards linking higher education more closely to the goal of economic growth. Attempts by governments to redirect higher education towards more public types of evaluation, including the use of numerical measures of research and teaching outputs and the performance appraisal of individual members of academic staff, have been one of the most visible features of the higher education scene in Britain and Australia during the past five years.

The idea of performance indicators derives from economic models of the education system as a process within a wider economic system which converts inputs (such as academics' salaries) into outputs (such as research papers). PIs in higher education for the purposes of this article may be described as authoritative, quantitative measures of key attributes of the activities of institutions and their component units (Cave *et al.*, 1988). They entail the collection of data at different levels of aggregation to aid managerial judgements—judgements which may be made either within institutions, or at the level of the higher education system as a whole. It seems generally agreed that PIs should cover as many as possible of the important functions of institutions; that they should be valid, reliable,

unambiguous and not susceptible to manipulation; that they should be interpreted as groups, rather than taken singly; that changes over time are more significant than comparisons at one particular time; and that process, output and input measures all have a part to play.

The least refined PIs in higher education are those which concern one of its most important functions: teaching students. The proposed measures of teaching performance possess quite formidable problems (Cave *et al.*, 1988, pp. 61–78). “Value added” (a measure of the difference between students’ achievement at the beginning of a programme of study and their achievement at the end) appears to be an elegant solution, but it faces severe practical difficulties. These revolve around the lack of uniformity between institutions in measures of student achievement at entry and exit. The consequent need for special tests leads to further problems: the ethical and resource implications of requiring students to sit examinations whose ultimate purpose is to measure their teachers’ performance, not their own achievement (Warnock, 1989; Pollitt, 1990); and the possible distortion of the curriculum due to the incentives for manipulation (“teaching to the test”) that such value-added tests would offer.

Wastage and completion rates have also been suggested as PIs; yet while they are superficially simple and easy to collect, they are determined by many factors other than teaching performance. Moreover, using them as PIs might impair the educational process through imposing irresistible pressures on departments to lower standards. Student employment destinations, another putative measure, would require politically-sensitive judgements about the comparative social value of different courses. Peer ratings of teaching performance, perhaps? They are highly susceptible to prejudice and are often inaccurate. Academics typically have scanty and biased knowledge of their colleagues’ teaching abilities; their judgements correlate poorly with other measures. One of the most rigorous reviews (see Marsh, 1987) rejects peer review completely as an input into personnel decisions about university staff.

Student Evaluation of Teaching Quality as a PI

In the context of these difficulties with other measures of teaching quality, a PI based on students’ evaluations of the quality of teaching—a direct measure of consumer satisfaction with higher education—appears especially appealing. Performance indicators based on student evaluations, however, are as untested and uncertain as the measures described above. This situation is somewhat paradoxical, given the widespread use and knowledge in North America of student assessment of professors, and increasing pressures in the UK and Australia to link staff performance appraisal to student evaluation of lecturing skills.

The problem is that the procedural difficulties of using students’ evaluations of individual members of staff to make comparative judgements at institutional level appear to be insuperable. Not all institutions have systematic student evaluation procedures in place. Of those that do, very few in Australia and the United Kingdom make student evaluation compulsory. Different institutions (and even different academic departments within the same institution) use different questions on student evaluation forms. Institutions also vary in the data-collection yardsticks they impose. Some permit lecturers to hand out and collect student assessment questionnaires, a practice which is an invitation to misuse if the teacher knows that the results may be used for personnel or funding decisions. It is clear that inter-institutional comparisons, or within-institution comparisons over a period of time, can only be fairly made if the same questions are asked and if administration procedures are uniform.

Must we then reject student ratings as well? Most of the obstacles in the way of using them as a PI actually arise from an inaccurate specification of the problem. PIs are not about

rating individual staff; they are about the performance of the units in which they work. The difficulties disappear when the level of analysis is correctly defined as the collection of information about programmes of study and the academic units responsible for teaching these programmes rather than information about individual teachers' performance. Because PIs are essentially about the relative performance of aggregates, it is clear that an instrument designed to yield valid data at aggregate level is required. The remainder of this paper describes the development and potential application of such an instrument.

Teaching Quality, Student Evaluation and Student Learning

There is a widely-held belief that teaching quality is a many-sided yet ultimately elusive phenomenon. This conviction has led several commentators to doubt whether an unambiguous scale of measurement suitable as a PI could ever be devised (see e.g. Smith, 1988; Cave *et al.*, 1988). This conclusion seems altogether too pessimistic. Our understanding of the nature and measurement of effective teaching in post-compulsory education is both broad and deep. It is important to realise that research from different but related standpoints has produced similar results. Although "good teaching" is undoubtedly a complicated matter, there is a substantial measure of agreement among these empirical studies about its essential characteristics.

Student Evaluation of Teaching

Marsh (1987) carried out a definitive review of the massive literature on the use of student evaluations and their relation to teaching effectiveness. He identified workload, teachers' explanations, empathy (interest in students), openness, and the quality of assessment procedures (including quality of feedback) among his nine dimensions of effective instruction at university level. Marsh also reports that there is agreement between lecturers and students on the characteristics of good teaching in higher education, despite the fact that lecturers are usually more generous in their ratings of themselves. Feldman's (1976) scheme included 19 similar categories of instructional effectiveness, including stimulation of student interest, teacher sensitivity to class level and progress, clarity of course requirements, understandable explanations, respect for students, and encouraging independent thought. While these reviews concern student evaluation of individual teachers, comparable components have emerged in studies of courses taught by more than one lecturer. Entwistle & Tait (1990), for example, described factors including the provision of clear goals, appropriate workload and level of difficulty, assignments providing choice, quality of explanations, level of material and the pace at which it is presented, enthusiasm, and empathy with students' needs.

Discussions of the North American and Australian literature on student evaluation such as those of Marsh (1987), Feldman (1978), and Roe & Macdonald (1983), together with the authoritative summaries of key findings of validity studies (e.g. McKeachie, 1983; Centra, 1980) attest to the usefulness and accuracy of student evaluation of instruction in comparison with other measures such as peer evaluations. Because students see a great deal of teaching, they are in an unrivalled position to comment on its quality. Moreover, non-experts in a subject are uniquely qualified to judge whether the instruction they receive is helping them to learn. The existence of a positive relation between student evaluation and student achievement supports the validity of student ratings. It seems that, in spite of some academic myths that suggest otherwise, students are rarely misled into confusing "good performance" with effective teaching (Marsh, 1987). The many sources of potential bias in

student evaluations are minimised if exacting controls over methods of administration are imposed and if students are asked only about those aspects of teaching which they are qualified to comment upon. The general consensus is that there is no other single measure of teaching performance which is as potentially valid.

Perceptions of Courses and Their Effects on Student Learning

The specific theoretical and empirical basis of the present instrument is the work of Ramsden & Entwistle (1981) and subsequent studies (e.g. Entwistle & Tait, 1990; Ramsden *et al.*, 1989) which have shown aggregate-level associations between the quality of student learning and students' perceptions of teaching.

Ramsden & Entwistle (1981) devised a Course Perceptions Questionnaire, designed to measure students' experiences in British higher education institutions, whose scales included good teaching (clarity of explanation, level at which material pitched, enthusiasm and help with study problems), openness to students, freedom in learning, clear goals and standards, and appropriate workload. It was found that, when academic departments were perceived to provide these characteristics, their students were more likely to learn effectively from courses run within them. In particular, it was found that students were more likely to attempt to structure and understand the content of the syllabus when they perceived the teaching to be clearly structured and helpful; they were more likely to adopt minimalist approaches narrowly focused on assessment (e.g. rote-learning for examinations) under conditions of high workload and restricted choice over methods and content of learning. It is dangerous to attribute causality to associations of this kind, especially if no other evidence is available. In this case, interviews with students provided confirmation that the relation between teaching quality and student learning was indeed a functional one (Entwistle & Ramsden, 1983).

These results would seem to be even more persuasive when we note that they reflect typical findings in school effectiveness and school environment studies. Factors such as encouraging choice and independence in learning, clear explanations at the students' level, work-centred environment (with clear standards and structure), concern for and interest in students, and appropriate assessment have all been found to be related to student achievement (see e.g. Fraser, 1986). Several studies (summarised in Biggs, 1990; see also Ramsden, *in press*) confirm the critical importance to effective learning of teaching methods which emphasise student enterprise, student autonomy and co-operative endeavour.

Bringing together the findings from these very various studies, we may conclude that there are real differences in teaching quality and that these variations can be measured. Concern for and availability to students; enthusiasm and interest of teachers; clear organisation and goals; feedback on learning; the encouragement of student independence and active learning; an appropriate workload and relevant assessment methods; the provision of a suitably challenging academic environment: these are among the key factors defining "good teaching" in higher education on which students are able validly to comment.

The Course Experience Questionnaire (CEQ) was designed to measure differences between academic organisational units (such as departments and faculties) in these important aspects of teaching. It does not pretend to measure every aspect of teaching. Students do not see, and therefore cannot comment on, the time and effort put into curriculum design, for example; nor are they necessarily able to comment validly on matters such as the relevance, quality and up-to-dateness of the content. Measurement of the quality of these aspects is outside the scope of this article. The CEQ's guiding design principle, described in more detail below, was a requirement to produce—as economically as possible—quantitative

data which permit ordinal ranking of units in different institutions, within comparable subject areas, in terms of perceived teaching quality.

Preliminary Development

Initial development of the CEQ was guided by five key specification criteria (see also Elphinstone, 1990). (1) Coverage of all the important aspects of the quality of teaching and curriculum about which students can form accurate judgements. (2) A high degree of validity and freedom from manipulation (implying relevance to students, controlled administration, rigorously tested items and scales, and evidence of appropriate associations with external criteria, such as student learning). (3) Economy of production and administration (implying a small number of reliable scales and items). (4) General applicability to all higher education courses in Australia (implying that items not relevant to every discipline, such as those referring to particular teaching methods like laboratories and practical classes, would be excluded). (5) Ability to differentiate between student perceptions of academic units at several levels of aggregation.

These rather demanding conditions implied extensive development work. Version 1 of the instrument, tested in May 1989 with a sample of 100 students in one Australian higher education institution, was based on the Course Perceptions Questionnaire (Ramsden & Entwistle, 1981; Entwistle & Ramsden, 1983), a subsequent School Experiences Questionnaire (for grade 12 students) (Ramsden *et al.*, 1989), and Entwistle's Experiences of Studying and Higher Education Questionnaire (Entwistle & Tait, 1990). The instrument also contained several items derived from many years' experience of analysing open-ended student feedback questionnaires at course level. It incorporated statements that students had often made when asked to identify "the best features" and "the worst features" of a course. All items were, as an additional safeguard, pre-tested by discussing them with several students, in an attempt to remove all sources of ambiguity (Elphinstone, 1990).

The 80 items (grouped into nine hypothesised dimensions) of version 1 were reduced to 57 items as a result of analysis of the initial trial. This version was then tested on a different sample of 300 students in nine courses in two institutions. The results were promising. They showed that the scales were reasonably internally consistent and offered clear evidence of the instrument's ability to discriminate validly between courses. Differences between courses in terms of the mean values for all the scales were highly statistically significant; moreover, other evidence collected about the courses (e.g. information about assessment methods and interviews of staff and students) concurred with the questionnaire findings.

National Trial: background and sample

On the strength of the evidence of the preliminary studies, the Australian Higher Education Performance Indicators Research Project (see Linke, 1990) recommended a national trial of the CEQ as part of its programme of testing potential PIs. The project committee stipulated additional constraints and required certain amendments to the trial instrument. These were: (1) that, as any questionnaire that would be used as an actual PI would probably be administered as a graduate survey, it was necessary to test whether student self-nomination of their main course of study would provide a satisfactory distribution of responses in different fields of study, and whether these responses could be linked to academic organisational units; (2) that the instrument should be no longer than 30 items (one sheet of A4

paper); and (3) that several items should be reworded to provide a balance of “positive” and “negative” statements.

The version 2 CEQ data were re-analysed in an attempt to construct a shorter instrument, and several items were reworded. The scales and their defining items (based on the national trial sample) are shown in Table I. Each item was scored on a 5-point Likert-type scale from “definitely agree” to “definitely disagree”.

TABLE I. Scale characteristics of the national trial CEQ

Scale	Defining item	Mean	SD	Cronbach alpha
Good Teaching	Teaching staff here normally give helpful feedback on how you are going	3.20	0.86	0.87
Clear Goals	You usually have a clear idea of where you're going and what's expected of you in this course	3.34	0.86	0.80
Appropriate Workload	The sheer volume of work to be got through in this course means you can't comprehend it all thoroughly (negative)	2.87	0.91	0.77
Appropriate Assessment	Staff here seem more interested in testing what we have memorised than what we have understood (negative)	3.34	0.81	0.71
Emphasis on Independence	Students here are given a lot of choice in the work they have to do	2.64	0.79	0.72

The main issues addressed in the trial were: (i) the feasibility of collecting data at the level of broad fields of study and specific disciplines using a centrally-administered questionnaire; (ii) the extent to which allowing students to nominate particular main courses might affect the distribution of responses and the validity of the results (see also (v) below); (iii) the reliability of the data collected; (iv) the validity of the data collected; and (v) the capacity of the instrument to differentiate among courses, departments, faculties/schools, and institutions. A central question was whether self-identification by students of their main course and faculty provided information about perceived quality differences between broadly-defined subject areas (e.g. humanities, natural sciences, engineering, education).

Sample and Response

The sample included students in final year undergraduate programmes in 13 higher education institutions, including universities established before 1987 (i.e. before the breakdown of the Australian “binary system”), large technological institutions, and colleges of advanced education. Institutions were sent copies of questionnaires in late 1989 and subsequently mailed them to students' home addresses; returns were direct to the research project base in Wollongong.

Because of the method of administration, exact response rates cannot be determined; the rate for the entire survey was about 60%. A total of 3372 usable responses spread across humanities, social sciences, mathematics and computer science, natural sciences, commerce, engineering, health sciences, education and visual & performing arts was received. Because students were asked to select their main course or major subject as the basis of their replies, most responses could be linked both to a small academic unit (e.g. a department of physics)

and to a larger one (e.g. a faculty of science). The chief exceptions were education and health sciences.

These data were supplemented by a another data set collected in the same year by a research team supporting the Review of the Accounting Discipline in Higher Education ($N=1087$) (see Mathews *et al.*, 1990). By prior arrangement, the team had used identical items to those in the PI trial questionnaire as part of its own student and graduate questionnaires. Differences in the mode of administration of this survey and variations in response categories provided an opportunity to test the robustness of the PI items and scales. Moreover, the accounting responses included an additional measure of general satisfaction ("Overall, how satisfied are you with your course?") which could be related to the scale scores in order to provide an indication of validity. All analyses described in this article were carried out on the PI data set alone unless otherwise stated.

Results

Reliability and Validity

Several types of analysis were carried out in order to examine the properties of the instrument and its scales, and to assess the effects on reliability and validity of student self-selection of courses and averaging across different members of staff.

Item factor analysis. A series of item factor analyses broadly confirmed the scale structure developed in the pilot studies. A separate factor analysis of the Accounting data produced very similar results. In both sets of analyses, two items in the Appropriate Assessment scale loaded more highly on the Good Teaching factor, as did one item from the Emphasis on Student Independence scale. After reviewing the content of these items, it was decided to retain the existing scales.

Scale internal consistencies. Internal consistency analyses (Cronbach's alpha and item-scale total correlations) provided convincing evidence of the stability of these measures. The strongest scale, as expected, was Good Teaching. Table I shows the alphas and defining items for each of the five main scales. The results imply that the scales have good statistical qualities. Separate analyses of the PI data and the Accounting Review data produced the same defining item for each scale, and similar levels of internal consistency.

Scale validity. An appropriate index of validity of questionnaire scales is the strength of the relation between the scale totals and an external criterion. Three convenient criteria in the present case were the quality of student learning, their satisfaction with their courses, and their lecturers' own descriptions of their attitudes to teaching and students.

There is previous evidence of associations between the quality of student learning and students' perceptions of aspects of teaching described by the CEQ scales (see Ramsden & Entwistle, 1981; Ramsden *et al.*, 1989). Confirmation of these relations in the case of the present instrument was provided in data made available to the author by two Sydney researchers who used the trial CEQ in conjunction with Ramsden & Entwistle's Approaches to Studying Inventory (ASI).

The correlations between ASI subscale totals and the five CEQ scales (Table II) demonstrate the predicted affinity between student learning and perceptions of courses. Factor analysis of the scale totals indicated the presence of one dimension relating heavy workload and inappropriate assessment to superficial, reproductive study methods; and another linking good teaching and clear goals to approaches which aim at understanding. Although these associations are based on a small number of responses, and not always statistically significant, they are in accordance with the theoretical model and are very similar to the results of previous studies.

TABLE II. Correlations between approaches to studying and CEQ scales

CEQ scale	Deep approach	Relating ideas	Surface approach
Good Teaching	0.15	0.29	-0.10
Clear Goals and Standards	0.10	0.24	-0.24
Appropriate Workload	0.04	-0.13	-0.45
Appropriate Assessment	0.17	0.05	-0.43
Emphasis on Independence	0.02	0.18	-0.27

Values >0.18 are significant at $P < 0.05$.

It might be expected that students who perceive their teaching and assessment favourably would be more satisfied with their courses. The measure of satisfaction used as a criterion was the "overall satisfaction" item in the accounting student questionnaire. The correlations between this variable and the CEQ scales (for $N=1083$) appear in Table III. We see that there is a positive relation between general satisfaction and perceptions of adequate teaching and assessment methods, strongest for Good Teaching and weakest for Appropriate Workload. These levels of association are not high enough to suggest that the CEQ scales are simply a proxy measure for general student satisfaction, but they do support the instrument's validity.

TABLE III. Correlations between overall satisfaction with course and perceptions of course (accounting data only)

CEQ scale	Satisfaction measure
Good Teaching	0.60
Clear Goals and Standards	0.47
Appropriate Workload	0.21
Appropriate Assessment	0.40
Emphasis on Independence	0.40

The third index of validity consisted of results based on data collected from members of staff in the same institutions as the main PI student sample (see Bowden & Martin, 1990). Staff were asked to respond to a questionnaire whose items roughly corresponded to those forming the five CEQ scales: in effect, to rate themselves as teachers using the same criteria as their students. These self-reports of teaching followed a similar trend to the student responses, both between fields of study and between academic organisational units. For example, teachers in the commerce field gave themselves lower average ratings than their colleagues in humanities gave themselves—a view with which their students concurred. Fig. 1 illustrates the between-field similarities between staff and student responses for one of the scales (Good Teaching), using scale scores standardised to a mean of zero. The resemblance is remarkable, the only large discrepancy being between the engineering students and their teachers. The differences between the raw scores in all fields (not reported here) corresponded to the pattern described by Marsh (1987) and others: the staff in all fields gave themselves higher ratings than their students.

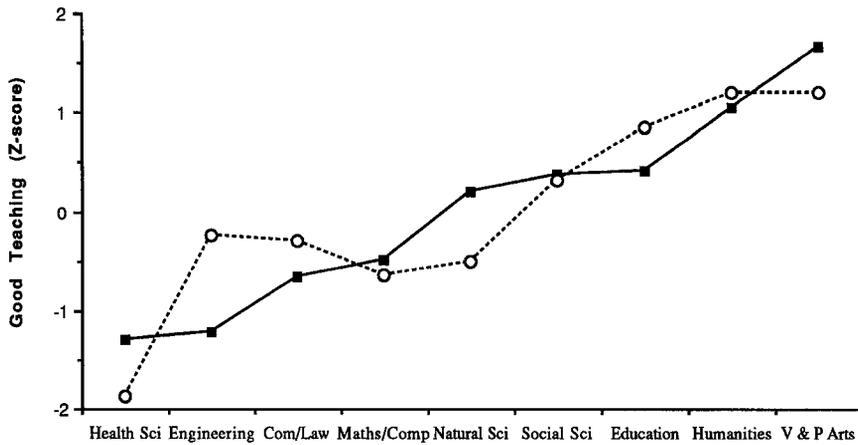


FIG. 1. Comparison between student and staff ratings of good teaching, by field of study: (■) students; (○) staff.

Effects of Self-selection of Courses and Averaging

Two related issues addressed by the trial were the effects of student self-selection of major course on responses and the extent to which the data would be compromised (and in effect rendered meaningless) by students averaging their answers across several members of staff.

Students were asked to nominate the main discipline within their course on which to focus their responses. Although self-selection of courses led to some coding difficulties, there seems to be no evidence that this affected the validity of the data. It had seemed possible that self-selection might introduce some systematic bias into responses, in that students might choose their most- or least-favoured course. In order to test this hypothesis, the scale scores of accounting students in the Performance Indicator trial sample were compared with the scale scores of students randomly sampled from the same institutions by the Review of Accounting. No significant differences between the responses of the two groups were found. Self-selection does not appear to affect the robustness of the scales nor to introduce bias into the results.

The preliminary studies had suggested that students would be able accurately to describe the average teaching performance of staff in a course or department. A small number of students in the trial commented that they experienced difficulties in assigning a single value to two or more contrasting lecturers' courses. However, the results as a whole tended to support the preliminary conclusions. Even in large programmes of study containing numerous elements taught by several members of staff—such as medicine and education—variation among courses considered in relation to variation between-students-within-courses was considerable. The conclusion is that students are quite capable of providing a general rating averaged over several staff, just as electors have no difficulty in voting for one political party despite their awareness of differences between its members.

There was no evidence that specific forms of wording the items (e.g. some as conditionals and some as categoricals) or the use of a single response category to represent both "not sure" and "doesn't apply" had any influence on the results. The concurrence of the PI trial results and the Accounting Review results (based on data supplied from a differently-formatted questionnaire) reinforced this conclusion.

Differences between Higher Education Sectors

Having established the basic structural soundness of the CEQ, the next step was to

undertake a series of analyses at different levels of aggregation to examine the extent to which it revealed differences in perceived quality of teaching. The highest possible level of aggregation at which differences in teaching performance could be examined was that of the Australian higher education sector in which an institution was located. Institutions were classified into two main groups: those which were established as universities prior to 1987, and the remainder. The second group contained Colleges of Advanced Education and institutions which had adopted the title of university since 1987; it included large technological institutions as well as small colleges concentrating on teacher education.

After controlling for the effects of field of study, no uniform differences were found between these two main sectors. In other words, there was no support for the view that students in one sector generally rate courses and teaching higher than students in the other. This implied that controls for sector did not need to be included when comparing academic units.

Differences between Fields of Study

In contrast to the between-sector results, marked differences between fields of study were observed on all the CEQ scales. In Fig. 2, which again shows standardised scores [1], fields of study whose mean values are above the horizontal line are above the average for all fields; those beneath the line are below it.

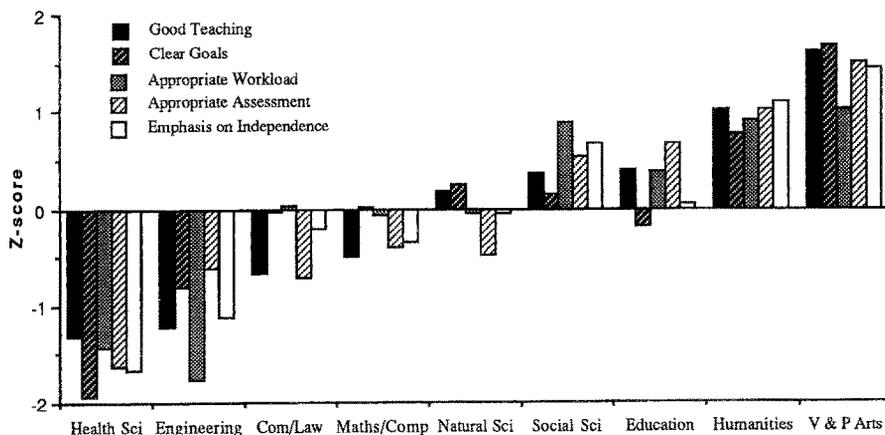


FIG. 2. Standardised scale scores, by field of study.

The pattern of differences between fields in students' perceptions of teaching is congruent with the findings of studies of between-subject area differences in student ratings (see e.g. Feldman, 1978). However, the effect sizes are much larger. In the present investigation, for example, field of study explained 10% of the variance in Good Teaching. As we have already noted, a similar pattern of between-subject differences was present in the staff self-report data.

These large between-field differences imply that the position of an academic unit responsible for teaching a student's major course of study (a department of physics in a faculty of science, for instance) within a comparative ranking of all units will reflect the

subject area to which it belongs. It may be true that medicine and engineering are typically taught less well than drama, art, history and English in Australian higher education institutions; on the other hand, it might be argued that factors such as varying academic cultures and staff-student ratios between fields form part of the context in which an academic unit operates and should be taken into account when inter-institution comparisons are being made (cf. Biglan, 1973; Ramsden, 1979). If the second of these arguments is accepted, then comparisons among institutions should be made within fields of study.

Differences between Institutions within Fields

The most crucial question addressed by the national trial was whether differences in student evaluations existed within subject areas. Enough responses to make sensible comparisons between institutions in this way were obtained from eight fields of study. The results indicated the existence of significant variation among institutions within the fields. While no one scale or subscale of the CEQ provided a statistically significant result for every field, all fields showed differences between institutions on at least one scale. The average number of scales which significantly discriminated between institutions within fields was 3.3 out of a possible 5. Good Teaching, Clear Goals, and Appropriate Workload proved to be the best selectors, except in the case of social sciences, where Appropriate Assessment revealed the largest differences. Effect sizes, using Cohen's operational definitions (Cohen, 1969) indicated that most of the differences between the highest and lowest scoring institutions within each field were either "large" or "very large" (i.e. more than 51% or 81% respectively of the pooled standard deviation).

There was one exception to this pattern. In the mathematics and computer science field of study, the differences between units were marginal on all but one scale (Appropriate Workload, where the effect size was large). It is probable that this departure was due to the peculiar characteristics of the present sample (see Ramsden, 1990).

The full tables of results are too voluminous to present in a journal article; Figs. 3-7 illustrate the differences on three of the scales (Good Teaching, Clear Goals and Standards, and Appropriate Workload) for five of the eight fields. In these figures, the standardised results are again shown, the points of reference on this occasion being the means within each field of study for this particular sample. Within each graph, the institutions are ordered by increasing values on the Good Teaching scale. The relative position of institutions in each field is readily seen. In Fig. 3, for example, the humanities faculties in institutions G and H are clearly below average on all three scales, while those in I and L are above average. In some of the other fields, such as natural sciences (Fig. 4), the scales are less closely related to each other and the differentiation is not so effective. Nevertheless, institution J stands out as being above average, while B is much below average.

In order to provide tangible illustrations of these variations in teaching performance, it is possible to examine the proportions of students agreeing with the scale defining items in the highest-rated and lowest-rated institutions. For example, 70% of Commerce students at Institution L agreed with the defining item of the Good Teaching scale ("Teaching staff here normally give helpful feedback on how you are going"); at institution A, only 8% agreed. 64% of Education students at Institution D agreed that "The sheer volume of work to be got through in this course means you can't comprehend it all thoroughly" compared with only 31% at institution L. Differences of this size are not only most unlikely to have occurred by chance; they are unquestionably of substantive importance. The use of percentage agreements to provide criterion-referenced information about teaching quality is discussed below.

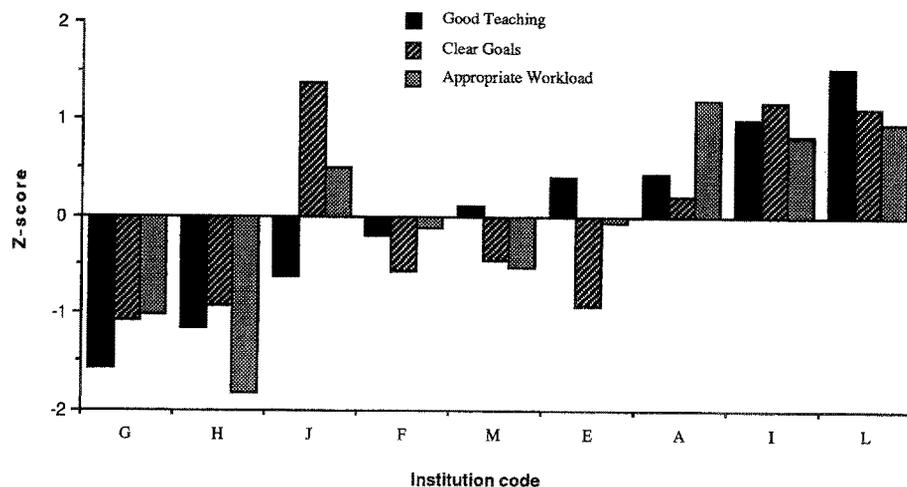


FIG. 3. Student ratings on selected CEQ scales: humanities.

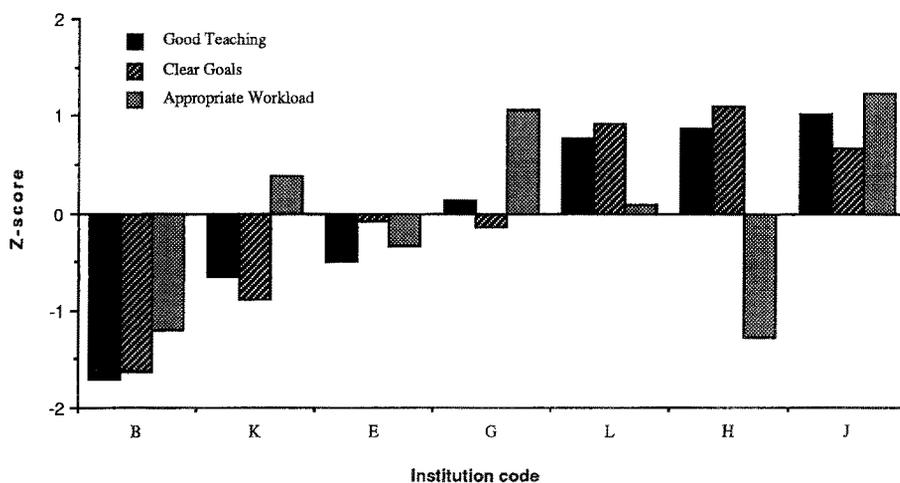


FIG. 4. Student ratings on selected CEQ scales: natural sciences.

Differences between Institutions within disciplines

The next lowest level of aggregation—and the most “natural” one for this particular PI (see Cave *et al.*, 1988, p. 107)—is that of the academic department or discipline. Most major subjects in Australian (and British) higher education institutions are taught predominantly by members of staff from one department. Unfortunately, the size of the PI sample made it impossible to carry out a definitive test of the CEQ’s aptitude for differentiating between institutions within all the disciplines represented. The small numbers of departments represented in each discipline meant that the existence of statistically significant differences was a function of the specific sample. Most departments naturally fall in the middle of the distribution for a particular scale. If it so happens that the sample draws on departments in

this area, then no significant differences will appear to exist. If, on the other hand, the sample chances to include units at one end or the other of the distribution, then significant differences will occur.

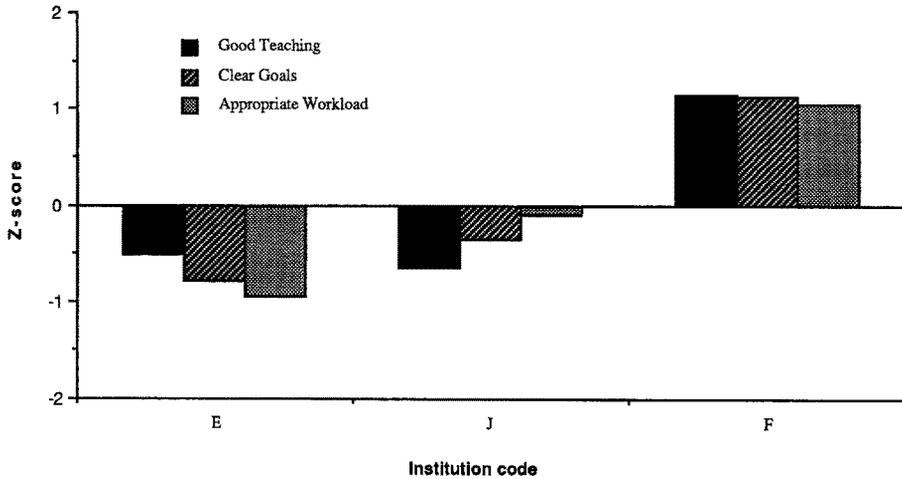


FIG. 5. Student ratings on selected CEQ scales: health sciences.

Thus in the PI data, some disciplines (e.g. English) showed very large between-institution differences; others (e.g. history) did not. The Accounting Review data set contained a larger sample of departments, and provides a more convincing test of discrimination. Fig. 8 presents standardised mean ratings on three CEQ scales for the subset of these data formed by the institutions represented in the PI sample (i.e. 13 departments). Fig. 9 shows the Good Teaching raw mean scores. Notice in Fig. 9 how the two extreme departments at each end are readily distinguishable from each other, and how the two pairs of departments (J and F; K and L) that are rated low and high respectively stand out from the rest.

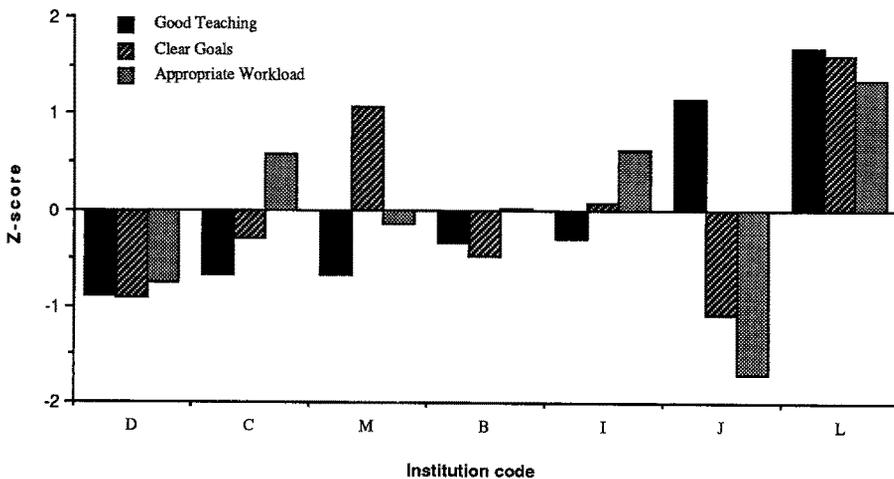


FIG. 6. Student ratings on selected CEQ scales: education.

In the central portion of the distribution shown in Fig. 9, a line joining the mean scores would be almost horizontal. These seven units are similarly rated. They all obtain mean scores close to the midpoint of the scale. A subsample containing only these departments would reveal no statistically or practically significant differences. Departments at each extreme, on the other hand, differ by one to two standard deviations from those in the other. These large variations suggest that there is something very different about the quality of teaching in these units. The validity of this inference is supported by the results of the Accounting Review's own analysis of interview and other data from these departments, including graduate survey data (see Mathews *et al.*, 1990).

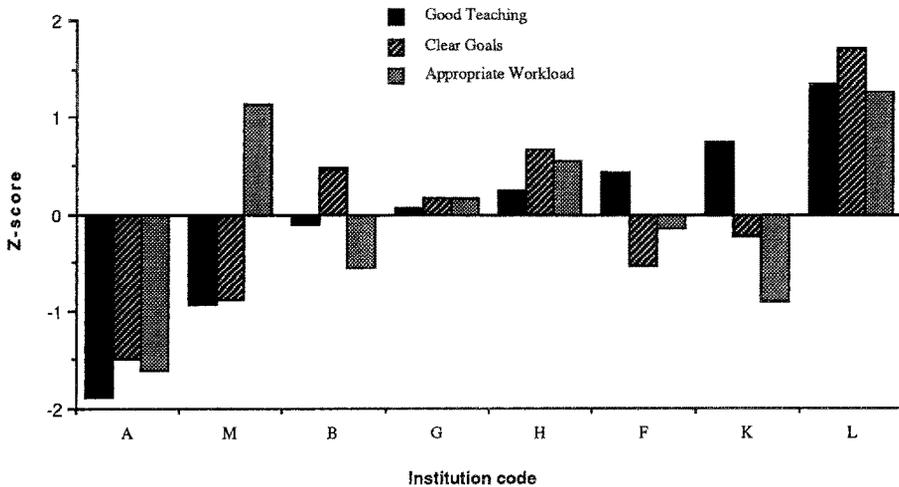


FIG. 7. Student ratings on selected CEQ scales: commerce/law.

Effects of between-discipline Differences on between-institution-within-field Differences

In several instances, departments classified within the same field of study (e.g. psychology, sociology, politics) received systematically different ratings. For example, psychology was consistently rated lower than other disciplines classified as social sciences (the Good Teaching mean for the five psychology departments in the sample was 3.05, compared with 3.49 for anthropology/sociology). It was important to establish, given the existence of these between-discipline differences in some fields, whether the observed differences between institutions within fields were the result of differences in the proportion of returns from the disciplines in a particular field. For example, a particular institution's rating for social sciences relative to others would be depressed if most of the student responses for that institution referred to psychology, which tends to receive lower ratings than sociology or politics on the CEQ scales.

Thorough examination of the results by disciplines within fields showed that none of the between-institution differences in the present study were artefacts of differences in the proportion of returns. Weighting the responses from engineering faculties to produce an approximately equal distribution across civil, electrical, and mechanical engineering, for example, did not alter the rank order of the institutions. The effects of differences in the composition of field of study aggregates might prove to be larger if the instrument is used as an actual PI.

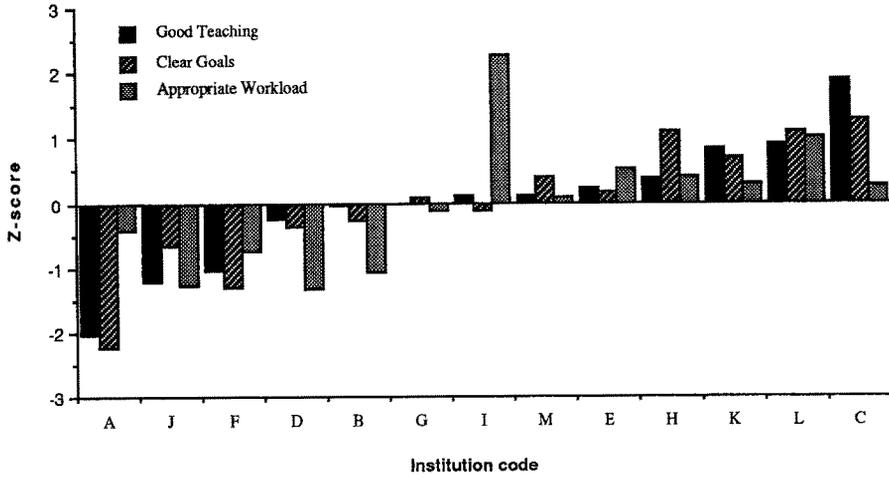


FIG. 8. Student ratings on selected CEQ scales: accounting departments.

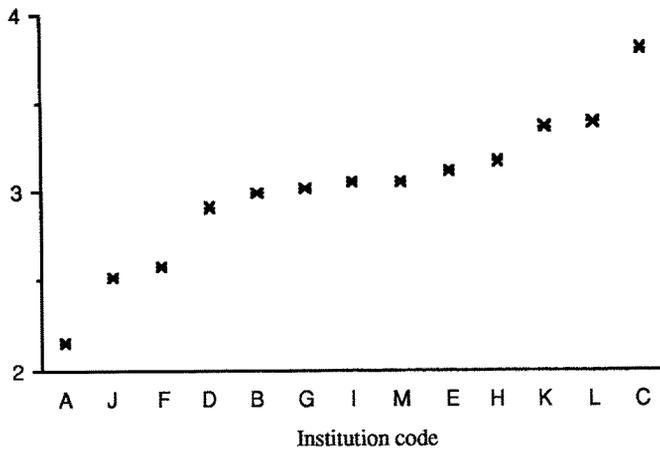


FIG. 9. Good teaching mean scores for 13 accounting departments.

An Index of Perceived Teaching Quality

A performance indicator of teaching might be expected to provide a single value for each academic unit in order to facilitate inter-unit comparisons and to assess changes in quality over time. In the present study, two approaches to the question of whether the scale scores could be combined into a measure of a unit's or faculty's perceived teaching quality were tried. Factor analysis of the scale totals (extracting only the number of factors with eigenvalues greater than one) yielded one factor with salient loadings on all scales. Regression factor scores for each institution within each field of study were then calculated. This led to all scale scores being standardised to the same mean and standard deviation. The consolidated ratings by field using this method appear in Table IV. The second, more intuitive, but much cruder method involved averaging rank orders across all five scales.

Table V and Fig. 10 compare the results of the two methods for the humanities field. The factor score and average rank order methods produce identical results in this case. We

see clearly that Institution L is rated highest and Institution G lowest. Either of these conflating procedures is more defensible in fields where the scale totals are highly inter-related (e.g. medicine) than in those where they are not (e.g. engineering).

TABLE IV. Consolidated ratings (regression factor scores)

Institution code	Humanities	Soc. sci.	Education	Natural sci.	Maths/comp.	Engineering	Health sci.	Commerce/law
A	0.65	0.57						-0.92
B			0.08	-0.62	-0.18			-0.13
C			0.14	-0.11				
D			-0.11			-0.32		
E	0.50	0.08			0.06		-1.04	
F	0.35	0.27				-0.52	-0.60	
G	0.02			0.07	-0.19	-0.46		-0.16
H	0.18			-0.01	-0.30	-0.54		-0.06
I	0.80	0.07	0.20					
J	0.36	0.40	0.46	0.24	-0.05	-0.80	-1.19	
K				-0.25				-0.12
L	1.02	0.46	0.69	0.17		-0.44		0.24
M	0.44	0.33	-0.06					-0.43
N	507	537	547	317	244	427	150	449
Pooled SD	0.98	1.04	0.94	0.85	0.83	0.82	0.81	0.89
P<	0.0000	0.01	0.0000	0.01	n.s.	0.01	0.0001	0.0000
Highest-rated	L	A	L	L	E	D	F	L
Lowest-rated	G	I	D	B	H	J	J	A
Effect size	Very large	Medium	Very large	Very large	Medium	Medium	Large	Very large

Discussion

The CEQ's scales possess good statistical qualities; they have a sound conceptual basis; there is compelling evidence of their validity in terms of associations with the quality of student learning, student satisfaction, and lecturers' reports of their own attitudes to teaching. The particular response categories, the wording of the instructions, and the method of sampling used in the trial did not appear to affect either the scale structure or the instrument's discriminatory powers, as the similarity of the Accounting Review and the PI trial results demonstrated. Nor did self-selection of courses by students and averaging over several members of academic staff have adverse effects on the results.

TABLE V. Comparative rank orders, humanities

Institution code	Good Teaching	Clear Goals	Appropriate Workload	Appropriate Assessment	Emphasis on Independence	Average rank
A	3	4	1	4	2	3
E	4	8	5	2	4	4
F	6	6	6	7	8	7
G	9	9	8	9	9	9
H	8	7	9	6	6	8
I	2	2	3	3	3	2
J	7	1	4	8	7	6
L	1	3	2	1	1	1
M	5	5	7	5	5	5

The CEQ proved capable of showing the existence of medium to very large, statistically significant, between-institution differences in perceived teaching quality within the fields of study represented in the trial. Although the differences between departments and larger units in the middle of the distribution of ratings on each scale are small, this is of minor importance as long as the data are not used to make judgements about the relative effectiveness of these units. It is clear that the results endorse the instrument's ability to discriminate between academic units at the extremes of the distributions—those that are rated among the highest and among the lowest. A complete representation of different units within the selected level of aggregation is, of course, necessary in order accurately to identify these extreme units; and each unit's scores must be based on a representative sample of its students in order to use the data to make a valid judgement of its performance.

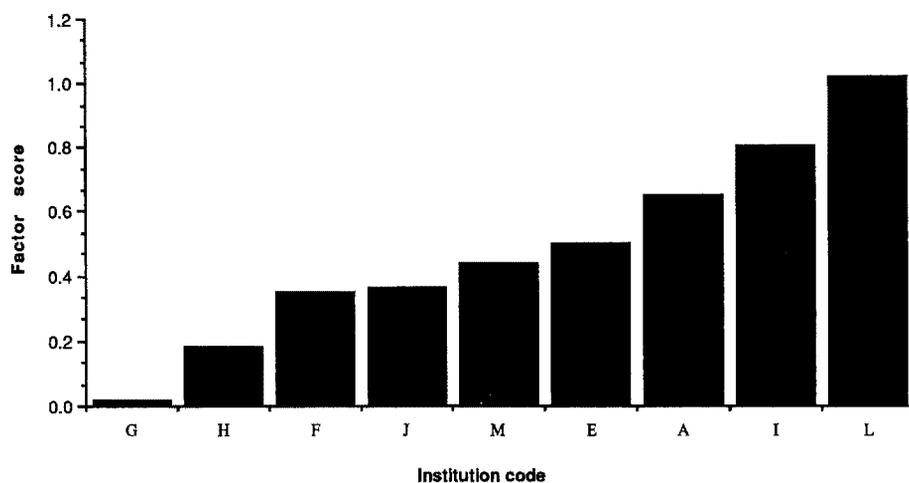


FIG. 10. Consolidated student ratings: humanities.

Effects of Differences between Sectors and Fields of Study

Although no systematic, across-field differences between students' ratings of courses in the different sectors were discovered in this sample, the existence of very large between-field differences in average ratings argues for making any comparisons among institutions within fields and disciplines, rather than across them. The field of study differences followed the same pattern as, but were much larger than, the findings from earlier investigations of variation in student ratings. The differences in effect size are probably due to the fact that students in the present study were evaluating courses rather than rating individual academics.

The existence of recurring differences in ratings between disciplines within fields of study (e.g. psychology vs. sociology within social sciences), allied to the conceptual problem of the authenticity of combining scores from distinct disciplines into a single aggregate, argues for the exercise of caution in interpreting differences among institutions across broad fields of study using this type of data. Between-field comparisons would seem to be most defensible in relatively homogeneous programmes (e.g. medicine). Lower levels of aggregation are to be preferred in heterogeneous faculties represented by multiple disciplines (e.g. natural sciences). The lowest possible level, a main course taught within an academic unit, is the "natural" level of this PI. As we saw in the case of the accounting departments, a very clear picture of relative teaching quality is likely to emerge at this level.

The Issue of Bias

While there are definite problems in the collection and interpretation of valid evidence about research productivity in academic institutions (see e.g. Smith, 1988), very much more criticism has been directed at the validity of measures of teaching effectiveness. Cave *et al.* (1988, pp. 118–119) consider the three related issues of relevance, ambiguity and cheat-proofness in their summary of the characteristics of different PIs, including research PIs—and student evaluation emerges rather badly. Although these issues were not directly addressed in the CEQ trial, its results bear on any evaluation of the instrument in these terms. There was no evidence at all in the results that ambiguity (inability to identify a high or low value of the indicator as distinctly favourable or unfavourable) arose from the difficulty of defining “good teaching”, as Cave *et al.* and other critics have surmised. Students apparently understand the concept of effective teaching in similar ways and are more satisfied in units which are perceived to provide it. This is especially true for the most robust scale (Good Teaching). These findings are entirely compatible with the results of validity studies of student evaluations (Marsh, 1987).

Student evaluations have been dismissed by some critics as “subjective” and therefore irrelevant to the objective measurement of performance. This view seems to rest on a misunderstanding. The CEQ provides measures of output and process quality that are essentially students’ subjective perceptions, but it is precisely this subjectivity aggregated to the level of a course which leads to relevant results. The consistent patterns of results observed could not arise if “subjectivity” implied uncontrolled variability between individual students. Unlike other teaching quality measures such as wastage and non-completion rates, or general satisfaction scores, the CEQ also appears to be relatively cheat-proof. Providing that the sampling is correctly done, there is no obvious way in which an institution can manipulate the results to achieve spuriously high scores. In reality, there are likely to be positive side-effects: institutions seeking to increase their ratings would have to change curricula and teaching in educationally desirable ways—by arranging for staff to allocate more time to giving students feedback on their progress, for example.

The notion that student ratings are automatically invalidated if they are correlated with other variables has been one of the persistent themes of research into student evaluations (Marsh, 1987, p. 328). In the present study, the advocates of bias might argue that the existence of a negative aggregate-level correlation between the number of students in a course and student evaluations of it—which actually existed in the Accounting Review data—was evidence of invalidity. Even we accept the assumption that such a correlation is evidence of a functional relation (being one of many students *causes* a student to give a negative evaluation), the conclusion that the CEQ results are invalid does not logically follow. There are very good reasons why, other things being equal, large courses may be rated lower, particularly in view of the importance attached by students to staff availability and information on progress. In reality, the absence of such a correlation might call into question the validity of some of the CEQ scales. This issue does, however, raise important points about the application of the CEQ data as a PI. Evidence of a relation between student ratings and other factors does not necessarily constitute a bias; but it does mean that the results must be interpreted in context.

Reporting CEQ Results to Funding Bodies and Institutions

There is no elementary solution to the question of whether a single, averaged rating across all scales or ratings by individual scales should be reported. There is a trade-off between completeness and usefulness of results, on the one hand, and efficiency in rank-ordering

units on the other. However, the validity of using any form of scaling to calculate a single score is questionable when interrelations among the scales are small.

The use of the CEQ mean scale scores to rank order academic organisational units raises similar issues. These are normative data: they say nothing absolutely about whether a unit is perceived to be good or bad. They simply tell us whether it is better or worse than the rest. The highest-rated unit may still have teaching or assessment which its students regard as unsatisfactory. The strength of the CEQ scales permits useful conclusions about quality to be drawn from the proportions of students agreeing with the scale defining items in particular units. (Percentage agreements also provide a much more intuitively meaningful measure of performance than mean scores.) It would make sense always to report absolute scores, including percentage agreements with defining items, in addition to norm-referenced data. It would be possible to measure improvement over time using changes in percentage agreements, and to report comparative percentage agreements to institutions. The validity of inferences based on proportions of students agreeing would rest firmly on the representativeness of the responses.

Application of CEQ Data for PI Purposes

The different uses to which the result of a teaching PI such as the CEQ might be put are relevant to any discussion of its effectiveness. Evaluative data may be used for making judgements external to an institution (e.g. for a funding body to decide on which physics department provides the best teaching at the lowest cost, and to make resource allocations based on this information); or for internal, formative purposes (e.g. to provide feedback to an institution on the performance of its political science course relative to others). This distinction should not be seen to be hard-and-fast. Some applications of PI data such as clarifying objectives and raising questions about resource organisation are strictly neither judgements nor feedback (Cave *et al.*, 1988, p. 108). Moreover, the practical result of feedback may be a summative decision lower down the system (e.g. an institution may decide to reduce a department's resources or change its leadership because its courses are badly rated by its students).

The use of PI data for resource allocation purposes is a complicated issue which cannot be properly explored here. If a funding body is to make some discretionary allocation of student places based on the results of the CEQ, it must take into consideration other PIs and contextual factors such as staff numbers. Mechanical use of the CEQ data, as of any other PI data, would be thoughtless and unjust. One of the most common errors in the application of student evaluations is to forget that they do not constitute judgements in themselves. However valid and reliable, they can never be more than a guide to making decisions. It is essential to collect responses from several cohorts of students (or graduates) in order to observe consistency and variability over time. Although data from the Accounting Review survey showed a high degree of consistency in the relative rankings of departments over time (using comparisons of graduate and current student responses), it would be wrong to assume that a valid picture of current performance can be formed and used for resource allocation from historical snapshots of units' teaching performance.

Any PI results must be interpreted in the light of the diverse aims of higher education institutions. Difficult decisions about efficiency, effectiveness and social justice cannot be avoided. Consider the hypothetical cases of two academic departments, one with a solid research reputation and the other with no record of success in gaining research funding. The first unit is a large department, situated in a prestigious university with an oversupply of high-qualified candidates, mainly from private schools, which produces graduates at a low

unit cost because of large student-staff ratio. However, it receives very critical student evaluations; it neglects its undergraduate students, most of whom are bright enough to struggle through anyway. Now imagine a small teaching-orientated department which aims to educate students from more diverse backgrounds (mature-age, non-English speaking, inner-city working class with low academic qualifications, as well as middle-class students). It is highly rated by its students. Its devoted teachers produce excellent results from them. On the face of it, it is expensive per unit of output; but the value-added is probably greater. On the other hand, if its minimal research output is considered, it looks expensive. Which unit is more deserving of resources? The moral of this story seems to be that academic institutions and their departments should be involved in decisions about the relative weights to be attached to different indicators. Nothing but harm could come from keeping weightings implicit and hidden within the workings of funding bodies (cf. Pollitt, 1990).

An important question related to resource allocation is how to promote marginal effects. This question applies just as forcefully to teaching as to research PIs. Should highly-rated departments be rewarded for good performance, or would resources directed to average or low-performing departments (for new, vigorous teaching staff, perhaps) prove to be more efficiently used? If the latter choice is made, then what incentive for improvement is there among the departments that teach badly? Answers to questions of this kind require investigations into the correlates of high quality teaching within academic departments, and research into the conditions which encourage academic staff to increase their productivity. Some useful preliminary insights might result from a close examination of the characteristics of units which are rated at the extremes of the distributions.

Until work of this kind is done, perhaps the most valuable function of CEQ PI results is at the level of feedback to institutions. It would seem essential to provide information at several levels of aggregation if it is intended that institutions should make devolved judgements of quality. Institutions must have access to CEQ data which provide a picture of each of their departments' performance, in terms of the several dimensions of effective teaching, relative to equivalent departments in other institutions. Each institution should then examine the reasons why particular units are poorly or highly rated, and consider through normal collegial processes the action that may be required to remedy imperfections in teaching, on the one hand, and the actions that may be taken to promote excellence, on the other.

Conclusions

There is evidence from these empirical investigations that the Course Experience Questionnaire is a valid and useful instrument for describing important differences in the teaching performance of academic units. The proper relationship of this PI to resource allocation nevertheless remains uncertain. The greatest benefits at present seem likely to be gained from the use of the data within universities and colleges for diagnostic purposes. The information would also be valuable to any central organisation whose function is to monitor the internal evaluative procedures of institutions (such as the Academic Audit Unit of the United Kingdom's Committee of Vice-Chancellors and Principals).

Although the CEQ can be recommended for use in Australian and other systems of higher education that are organised in similar ways (e.g. the United Kingdom's), additional work is needed on academic productivity and the correlates of "good teaching" in order to use the results it generates to maximum effect, both within institutions and at system level. The instrument's limitations must be understood if its results are not to be abused. Information about change or stability in students' perceptions over time is much more

important than data from any one administration. In fact, evidence of how a course or department has responded to student evaluation data—the capacity of its teachers to learn from their mistakes—might be regarded as one of the most important indexes of its educational effectiveness.

Acknowledgements

This paper is based on a report presented to the Research Group on Performance Indicators in Higher Education chaired by Professor Russell Linke. I acknowledge Leonie Elphinstone's help in arranging the administration of the first two versions of the CEQ; Kate Patrick's invaluable assistance with the analysis of the national trial version; and the many useful discussions about the interpretation of the results to which both these people contributed. I am indebted to the Review of the Accounting Discipline for access to their data and to Mike Prosser and Keith Trigwell for their permission to report the results shown in Table II.

Correspondence: Paul Ramsden, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, Parkville 3052, Australia.

NOTE

[1] Raw scores by sector, field of study and discipline may be obtained from the author.

REFERENCES

- BIGLAN, A. (1973) The characteristics of subject matter in different academic areas, *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 195–203.
- BIGGS, J.B. (1990) *Teaching: design for learning*. Keynote paper, Annual Conference, Higher Education Research & Development Society of Australasia, 6–9 July 1990, Griffith University.
- BOWDEN, J.A. & MARTIN, E. (1990) *Report on Validation Study of Course Experience Questionnaire* (Wollongong, Centre for Technology and Social Change).
- CAVE, M., HANNEY, S., KOGAN, M. & TREVETT, G. (1988) *The Use of Performance Indicators in Higher Education* (London, Jessica Kingsley).
- CENTRA, J.A. (1980) The how and why of evaluating teaching, *Engineering Education*, 71, pp. 205–210.
- ELPHINSTONE, L. (1990) The development of the Course Experience Questionnaire, *unpublished M.Ed. thesis*, University of Melbourne.
- ENTWISTLE, N.J. & RAMSDEN, P. (1983) *Understanding Student Learning* (London, Croom Helm).
- ENTWISTLE, N.J. & TAIT, H. (1990) Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments, *Higher Education*, 19, pp. 169–194.
- FRASER, B.J. (1986) *Classroom Environment* (London, Croom Helm).
- FELDMAN, K.A. (1976) The superior college teacher from the student's view, *Research in Higher Education*, 5, pp. 243–288.
- FELDMAN, K.A. (1978) Course characteristics and college students' ratings of their teachers and courses: what we know and what we don't, *Research in Higher Education*, 9, pp. 199–242.
- LINKE, R.D. (1991) *Report of the Research Group on Performance Indicators in Higher Education* (Canberra, Department of Employment, Education and Training).
- MCKEACHIE, W.J. (1983) The role of faculty evaluation in enhancing college teaching, *National Forum*, 63, pp. 37–39.
- MARSH, H.W. (1987) Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11.
- MATHEWS, R.L., BROWN, P.R. & JACKSON, M.A. (1990) *Accounting in Higher Education: report of the review of the accounting discipline in higher education* (Canberra, Australian Government Publishing Service).

- POLLITT, C. (1990) Measuring university performance: never mind the quality, never mind the width?, *Higher Education Quarterly*, 44, pp. 61–81.
- RAMSDEN, P. (1979) Student learning and perceptions of the academic environment, *Higher Education*, 8, pp. 411–427.
- RAMSDEN, P. (1990) *Report to the Higher Education Performance Indicators Project on the Course Experience Questionnaire Trial* (Wollongong, Centre for Technology and Social Change).
- RAMSDEN, P. (in press) Study processes in grade 12 environments, in: B. J. FRASER & H. J. WALBERG (Eds) *Classroom and School Learning Environments* (Oxford, Pergamon Press).
- RAMSDEN, P. & ENTWISTLE, N.J. (1981) Effects of academic departments on students' approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368–383.
- RAMSDEN, P., MARTIN, E. & BOWDEN, J. (1989) School environment and sixth form pupils' approaches to learning, *British Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 129–142.
- ROE, E. & McDONALD, R. (1983) *Informed Professional Judgment* (St Lucia, University of Queensland Press).
- SMITH, D.M. (1988) On academic performance, *Area*, 20, pp. 3–13.
- WARNOCK, M. (1989) *A Common Policy for Education* (Oxford, Oxford University Press).

Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras

DOCUMENTO
DE TRABALHO
5/94

Jacques Schwartzman

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
Universidade de São Paulo

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

**Um sistema de indicadores para as
universidades brasileiras**

Jacques Schwartzman

NUPES

Universidade Federal de Minas Gerais

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da
Universidade de São Paulo

UM SISTEMA DE INDICADORES PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Jacques Schwartzman*

A disponibilidade de um conjunto de indicadores confiável para as Universidades tende a ser um produto em crescente demanda, tanto pelas próprias Universidades, como pela sociedade e pelo Estado. As questões relacionadas à avaliação, seja interna ou externa, estão cada vez mais na ordem do dia das Universidades e do próprio Governo. As resistências à avaliação vêm diminuindo e nota-se um esforço de operacionalizar esta questão, embora nos encontremos ainda em estágios iniciais. A perspectiva de autonomia universitária cada vez mais presente e mais reivindicada pelas próprias universidades públicas exigirá, por parte do Governo, um controle antes do produto, isto é, do resultado do ensino e da pesquisa, do que dos meios para atingí-los. Daí a importância de se desenvolver indicadores de boa qualidade.

As estatísticas sobre ensino superior no Brasil estão disponíveis em razoável volume e periodicidade, mas sofrem de vários problemas que não vêm sendo superados com a velocidade desejável.

A primeira questão se refere à abrangência dos dados. O sistema federal de ensino, através do MEC/SESU, publica regularmente o seu “Boletim de Dados Físicos e Orçamentários das IES Federais”, mas não possui nada semelhante para universidades estaduais, municipais e particulares. Estas, juntamente com as federais, estão contempladas no SIUB (Sistema de Informação das Universidades Brasileiras) do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). No entanto, o CRUB não abrange todas as universidades brasileiras, nem todas as associadas ao CRUB enviam dados completos e com regularidade. Ademais, há problemas de comparação com os dados do MEC, devido a diferenças na metodologia de coleta e tipos diferentes de estatísticas que são construídas.

A qualidade dos dados é, em muitos casos, precária, não permitindo comparações relevantes entre instituições, nem mesmo na mesma instituição ao longo do tempo. Exemplos disto são os dados referentes a “alunos matriculados”, “área construída” “formandos” e “produção científica”. Em todos estes casos o conceito relevante para o indicador não está claramente definido.

* *Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.*

Mas o principal está na ausência de um conjunto de dados e informações que possa ser considerado como representativo do conjunto das universidades em seus vários aspectos. Não existe, nem em nível do MEC, nem em nível do CRUB ou ANDIFES um conjunto de indicadores que possa ser considerado por alguma instância como aquele que represente a evolução das Universidades. Ao contrário, a coleta de informações se faz sem um modelo teórico explícito que indique as variáveis relevantes para análise. Os dados não são utilizados para distribuição de recursos, e, a não ser muito precariamente, não serve para fins de avaliação pelo governo ou pelas próprias instituições e nem são divulgados de forma inteligível para a comunidade não universitária.

Muito desta situação pode ser explicada pela ausência de políticas educacionais explícitas. Se não se conhece o objetivo que se pretende atingir com o ensino universitário, como se pode construir indicadores para o mesmo? A preocupação com o ensino superior tem passado por questões tão diversas quanto aquelas relacionadas com a expansão de vagas, com a eficiência do sistema e com seus custos, com a qualidade do ensino e com a produção acadêmica. A coleta de informações e a busca de seu aprimoramento deveriam estar relacionadas a que questões se deseja privilegiar. A situação hoje é tal que é fácil perder-se no grande volume de informações disponíveis, sem a preocupação de hierarquizá-las segundo sua importância. Há também pouca preocupação com a construção de séries históricas confiáveis e de promover comparações entre instituições.

Diante deste quadro justifica-se a necessidade de se procurar dar alguma organicidade ao esforço de informação estatística ora existente. Para tanto, será necessário discutir preliminarmente o que se entende por indicadores do ensino superior, classificá-los segundo o que se pretende medir e finalmente discutir seu alcance e limitações na análise do ensino superior em geral e no caso brasileiro em particular.

É preciso distinguir entre três tipos de indicadores (Cuenim, 1968). Os indicadores simples são usualmente expressos em termos de números absolutos e procuram fornecer uma descrição relativamente não viesada de uma situação ou processo. Este indicador também é conhecido como “estatística gerencial”. Exemplos são dados do tipo número de estudantes, de professores, área construída, número de vagas, etc. Indicadores de desempenho implicam num marco de referência, como um padrão, um objetivo, uma avaliação ou uma comparação e são relativos ao invés de absolutos como no primeiro caso. É claro que um indicador simples pode se transformar num indicador de desempenho, se um julgamento de valor estiver envolvido.

Para melhor distinguir estes dois tipos pode-se propor que sejam considerados indicadores de desempenho aqueles que têm a propriedade de, quando indicarem uma diferença em uma direção, significar que a situação é melhor, enquanto que se a diferença for na direção oposta, significará que a situação é menos favorável. A maneira de se interpretar os dados não deve permitir qualquer tipo de ambigüidade.

Um terceiro tipo de indicador é o geral que é originado de fora da instituição e é baseado geralmente em opiniões ou estatísticas gerais. No caso brasileiro, o mais conhecido deste tipo de indicador seria a avaliação da pós-graduação feita pelas CAPES e a avaliação da graduação realizada pela Editora Abril. Estes indicadores podem eventualmente ser convertidos em indicadores de desempenho.

Neste trabalho estaremos mais interessados na discussão de indicadores de desempenho que melhor possam auxiliar em questões tais como avaliação e alocação de recursos. Apresentaremos abaixo uma abordagem econômica do estudo dos indicadores de desempenho, já que quando se fala em desempenho é inescapável a introdução de conceitos como o de custos, produto e insumos.

Sem descartar os objetivos puramente educacionais, sociais e políticos da educação é possível examinar a educação superior como um processo produtivo (Cullen, p. 171). Afinal, a educação compete por recursos com outros setores e atividades do setor público (saúde, habilitação, etc.) e do setor privado. Os recursos utilizados pela educação e o produto que ela gera são temas inevitáveis quando se discute o assunto. Desta forma, categorias como insumos, produtos e processos devem fazer parte integrante dos estudos sobre educação.

Assim é útil relacionar a educação com outras técnicas tradicionais usadas para a mensuração ou avaliação econômica (Cave, p. 20).

O processo educacional utiliza quatro tipos principais de insumos:

- a) o tempo do estudante
- b) o tempo dos professores e funcionários
- c) instalações físicas e equipamentos
- d) material de consumo

O produto das universidades pode ser de três tipos: a produção de pesquisa, a formação de mão de obra qualificada em nível de graduação e pós-graduação e a satisfação de necessidades culturais do usuário do sistema educacional, que poderíamos denominar de consumo de ensino superior. Enquanto os dois primeiros podem ser considerados “produtos intermediários” para o setor produtivo, o último pode ser entendido como um produto final, que atende a demanda de consumidores.

A maneira pela qual se combinam insumos e que dão origem aos métodos pelos quais a instituição opera, são chamados de processos educacionais. Exemplos disto são os métodos pedagógicos de ensino, a combinação de ensino e pesquisa, etc.

Existem outras variáveis que interferem no processo educacional acima descrito, mas que são de mais difícil mensuração e captação. Elas se referem à desigual formação familiar de alunos, à heterogênea composição do quadro de professores, ao ambiente cultural da cidade onde se localiza a universidade, etc. Estas variáveis, insumos de difícil mensuração, podem em alguns casos interferir decisivamente na qualidade “produto” gerado pela universidade e precisam, portanto, ser levadas em consideração.

Em geral, os indicadores são construídos a partir de relações entre insumos e produtos, já que são as variáveis mais fáceis de serem encontradas e quantificadas. Variáveis de processos tais como diferentes metodologias de ensino, raramente são incluídas no rol de indicadores pela óbvia dificuldade de mensurá-las. Da mesma forma, variáveis que podem interferir na qualidade dos principais insumos são geralmente deixadas de lado, apesar de sua decisiva importância em algumas situações. É o caso, por exemplo, da taxa de absorção de egressos no mercado de trabalho, que pode estar mais relacionada com laços familiares, posição social do aluno e educação básica do que com a qualidade do curso que concluiu.

Os principais indicadores de desempenho podem ser classificados em:

1) Eficiência – São indicadores que relacionam insumos e produtos. No jargão dos economistas (Blaug, 1969), eficiência refere-se a uma combinação ótima de recursos para produzir determinado produto, o que quer dizer produzi-lo ao menor custo. São exemplos deste indicador o custo por aluno formado, o custo de se produzir uma tese de doutorado, o custo de se publicar um artigo, etc. Assim, em geral, os insumos são considerados em unidades monetárias e o produto em unidades físicas.

Estes indicadores sofrem de diversos problemas e seu uso deve ser feito de forma muito cautelosa. Na análise do custo de um determinado produto da Universidade é preciso que se tenha uma apropriação de custos extremamente detalhada. Por exemplo, se queremos saber o custo de um artigo publicado, será preciso conhecer o tempo gasto pelo professor na pesquisa e o rateio dos outros custos da universidade relacionados à pesquisa, aí incluídos o custo da administração, dos equipamentos e do material de consumo. Ainda assim, se quisermos fazer comparações ao longo do tempo ou entre instituições é necessário que estejamos falando de um produto homogêneo, isto é, os artigos devem ter a mesma qualidade. Se assim não for, a direção do indicador poderá não ter significado. Assim, não implica necessariamente em menor eficiência gastar mais para produzir um artigo de melhor qualidade. Da mesma forma, não implica em ineficiência gastar-se mais para produzir um formando de melhor qualidade.

É freqüente confundir-se indicadores de desempenho com indicadores de produtividade, não só do ponto de vista conceitual, como também pelo fato de se utilizar os mesmos no lugar dos indicadores de eficiência que são mais difíceis de serem construídos. No entanto, o conceito econômico de produtividade é claro: é uma relação entre insumos e produtos medidos em unidades físicas, como, por exemplo, na relação diplomados/ingressantes ou trabalhos publicados por professor. As medidas de produtividade apresentam também sérias dificuldades de interpretação, tais como:

a. As medidas de produtividade normalmente utilizadas, como é o caso da relação professor/aluno, são medidas parciais de produtividade. Isto acontece porque a universidade costuma ter vários objetivos, que incluem além do ensino, a pesquisa e a extensão, para ficarmos apenas nos mais tradicionais. Assim, é possível que, por exemplo, a relação acima citada meça a produtividade do ensino, mas nada nos diga sobre a produtividade do professor universitário, já que o mesmo tem geralmente outras funções.

b. As medidas de produtividade, ao compararem produtos e insumos em unidade físicas, não levam em consideração o custo do insumo nem a qualidade do produto. Assim, uma conhecida relação do tipo “trabalho publicado por professor”, além de ser uma medida parcial da produtividade do professor, nada nos diz sobre o custo do professor para produzir um artigo nem sobre a qualidade de sua produção. O fato de duas universidades apresentarem a mesma relação para este indicador não tem significado algum, a menos que se conheça a qualidade do produto e o custo de realizá-la. Mesmo assim, tal medida pode ser utilizada

como uma primeira aproximação à questão de produção científica em universidades do mesmo tipo. A ordem de grandeza dos resultados obtidos e a comparação temporal dos mesmos podem trazer alguma luz à questão, enquanto não se aperfeiçoam os métodos de aferição da produção acadêmica.

2) Eficácia – A construção de indicadores deste tipo vai depender dos objetivos estabelecidos pelas universidades que freqüentemente não são os mesmos para diferentes instituições. Assim, algumas unidades têm por objetivo primordial o ensino, outras a pesquisa, outras a extensão e algumas uma combinação entre estes objetivos. Desta forma, não tem sentido avaliar uma universidade voltada predominantemente para o ensino de graduação, pela produção científica de seus professores.

Uma vez estabelecidos os objetivos podem-se construir indicadores tais como o número de alunos formados, o volume de trabalhos publicados, público atingido pela extensão, qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação, etc. A evidente dificuldade com este tipo de indicador é que as universidades raramente explicitam seus objetivos e prioridades.

Indicadores de eficácia raramente são construídos e acompanhados de forma sistemática pelas instituições universitárias ou pelas autoridades educacionais. Uma importante exceção é a avaliação da CAPES para cursos de pós-graduação. Ainda assim, esta é uma avaliação indireta, pois pouco se sabe dos efeitos dos cursos sobre o crescimento intelectual dos alunos, sobre a sua inserção no mercado de trabalho e sobre a qualidade das teses produzidas. Ao invés, concentram-se na titulação de professores, trabalhos publicados, números de teses produzidas. A Editora Abril também apresenta regularmente um “ranking” dos melhores cursos de graduação e pós-graduação, que não encontra boa aceitação no meio acadêmico devido a critérios pouco explícitos de avaliação. No entanto, é a única avaliação comparativa da graduação que possuímos.

A escassez de indicadores de eficácia não está tanto na dificuldade de obtenção das informações necessárias, mas na ausência de vontade política das autoridades educacionais e das próprias universidades de explicitarem metas e objetivos a serem acompanhados.

Devido às dificuldades acima relatadas para a construção de indicadores, tais como fato das universidades terem múltiplos fins, de ser difícil controlar a qualidade de insumos e produtos e de não se conhecer o impacto de variáveis de processo e externas e de não existir

ao nível internacional um conjunto de indicadores que possa ser considerado consensual para o sistema universitário e para os órgãos públicos ligados ao setor educacional, existe uma certa confusão na interpretação desses indicadores. Isto ocorre porque raramente se utiliza um indicador que tenha a capacidade de medir aquilo que se propõe. Por exemplo, quando queremos saber a qualidade de um curso de graduação, geralmente não temos aquelas informações diretas que gostaríamos, como a taxa de absorção dos egressos ou teses que meçam o crescimento do conhecimento dos alunos ao longo do curso. Ao invés, procuramos variáveis tais como qualificação de professores, equipamentos disponíveis e outros que julgamos estarem correlacionados à qualidade do curso. Da mesma forma, confundimos variáveis de eficiência ou produtividade com eficácia. As primeiras só fazem sentido quando podemos isolar o produto final e controlar sua qualidade. Assim, nada se pode dizer de mudanças na relação aluno/professor se pouco sabemos sobre as variações na qualidade do ensino.

A seguir passaremos a classificar os indicadores mais comumente utilizados nas categorias acima discutidas, mostrando ao mesmo tempo suas limitações de natureza conceitual, assim como suas dificuldades em representarem aquilo a que se propõem. Ao mesmo tempo, estaremos fazendo referências ao seu uso no caso brasileiro.

Indicadores de Eficiência

O mais conhecido deste tipo de indicador refere-se ao custo por aluno, que na sua forma mais difundida apresenta no indicador o valor em cruzeiros (ou dólar) das despesas executadas num determinado ano e no denominador o número de alunos da Universidade.

Essa é uma medida que apresenta enormes problemas de comparação entre universidades, pelas seguintes razões (Schwartzman e Gaetani, 1991):

a) As universidades têm diferentes objetivos e vocações, que se manifestam na sua estrutura de custos. Diferentes ênfases são dadas a programas de extensão, pós-graduação, pesquisa e Hospitais Universitários. Além disto, é extremamente variável o peso de aposentados na folha de pessoal, que por sua vez é o principal item de custo. Isto quer dizer que os custos não refletem os mesmos fins entre diferentes universidades.

Por outro lado, a comparação ao longo do tempo de uma mesma instituição parece ser de mais fácil interpretação, já que os objetivos não mudam radicalmente em poucos anos.

Mesmo assim, oscilações bruscas na política salarial podem provocar resultados de difícil interpretação. Por exemplo, o fato de que houve um arrocho salarial para o servidor público durante o governo Collor não significa que a universidade se tornou mais eficiente.

b) O uso do dólar para comparações internacionais é duplamente questionável. Em primeiro lugar porque o dólar não reflete o mesmo poder de compra entre diferentes países que geralmente tem preços relativos bastante diferentes entre si. Em segundo, porque em países como o Brasil, nem sempre é possível trabalhar-se com uma taxa de câmbio oficial a ter uma diferença de mais de 100% em relação ao dólar paralelo, o que mostra a dificuldade de se utilizar qualquer uma das duas.

Mesmo com todas estas dificuldades ainda assim vale a pena construir séries de custos por aluno, pelas razões que exporemos mais abaixo. A maneira mais simples de se construir este indicador é a de dividir as despesas realizadas em um determinado ano pelo número de alunos. O número encontrado, por si mesmo, significa muito pouco. No entanto, a partir dele poderemos começar a fazer comparações entre universidades e nas mesmas universidades ao longo do tempo. Diferenças ou variações muito bruscas podem indicar tendências ou caminhos consolidados. Em recente artigo (Schwartzman, 1993) demonstrei que o custo por aluno das IFES havia aumentado mais de 3 vezes num espaço de menos de 20 anos. Ora, mesmo com todas as imperfeições do indicador, este é um resultado de muito significativo e revela uma clara tendência ao encarecimento do ensino superior. Uma outra vantagem de se construir este indicador é que, por ser tão controverso, logo gerará a necessidade de melhorar a sua qualidade quando então várias medidas poderão ser tomadas. Poderemos começar retirando o custo dos hospitais, dos aposentados, das novas construções e incluindo um peso maior para os alunos de pós-graduação e um peso menor para os alunos de primeiro e segundo graus. Estas medidas melhorarão a comparabilidade entre as universidades.

Vários outros indicadores de eficiência poderiam ser construídos, tais com o custo de se formar um aluno de graduação, de uma tese de mestrado, de um trabalho publicado **, etc., no entanto, isto requer um sofisticado sistema de apropriação de custos, que é inexistente na maioria das universidades públicas, embora mais presentes nas universidades particulares.

** Castro (1994) afirma que uma publicação científica da Escola Paulista de Medicina custa ao contribuinte cerca de dois mil dólares. Em algumas universidades do Nordeste cada uma pode custar mais de 100 mil dólares.

Indicadores de Produtividade

Relação Aluno/Professor

Esta é uma relação aparentemente simples, mas que na realidade envolve dificuldades de grande monta, tanto na definição do numerador quanto do denominador:

a) O conceito do aluno

A definição do número de alunos de uma IES depende de muitos fatores, dentre os quais estão o tempo de integralização do curso e a eficiência relativa do sistema de jubramento de cada Universidade. Para se evitar este problema, o ideal seria obter uma informação sobre o aluno equivalente de tempo integral. Suponhamos que este aluno seja aquele que esteja matriculado em, digamos, 24 créditos por semestre, sendo cada crédito correspondente a 15 hs/aula. Todos aqueles alunos que estiverem acima ou abaixo deste valor, seriam convertidos a ele. Assim, um aluno matriculado em 12 créditos contraria como $\frac{1}{2}$ aluno equivalente e quem estivesse matriculado em 30 créditos contraria como 1,25 aluno equivalente. Este método teria a vantagem adicional de se poder incluir o aluno dos cursos de extensão no total dos alunos da instituição, o que é pouco praticado. Para tanto, basta que conheça o número de alunos por curso de extensão e a sua respectiva carga horária. No parâmetro acima, um curso de Enologia com 10 alunos e carga horária de 36 horas, corresponderia a 0,5 aluno equivalente ($10 \times 36/720$).

A composição do alunado pode também trazer distorções. Em muitas universidades convivem programas de primeiro e segundo grau, graduação e pós-graduação. Em comparação com os cursos de graduação, as turmas de 1º e 2º graus podem ser maiores e as de pós-graduação são necessariamente menores. Assim, para efeitos de comparabilidade é interessante transformar os alunos de 1º e 2º grau e de pós-graduação em equivalentes de graduação. Isto pode ser feito, por exemplo, multiplicando-se os alunos de 1º e 2º grau por 0,5 e os de pós-graduação por 2 (Bowen, 1980).

b) O conceito de Professor

Quando calculamos o quociente aluno/professor estamos interessados principalmente na relação de ensino. No entanto sabemos que, em maior ou menor grau, o professor pode estar também envolvido em pesquisa, administração e outras formas de extensão que não são

curso. A relação ideal seria aquela que tivesse a informação do número de horas do professor dedicadas ao ensino.

Devemos também nos preocupar com quais professores deviam ser incluídos, se somente aqueles do quadro permanente, ou acrescenta-se também os substitutos, visitantes e monitores de pós-graduação. Esta é questão de grande importância para efeito de comparações internacionais, pois em universidades americanas, por exemplo, se considera como professor aquele do quadro permanente (“faculty”), fazendo com que a relação professor/aluno nelas encontradas seja bem mais baixa do que a nossa.

Na construção desta relação deve-se evitar o conceito professor equivalente, fazendo, por exemplo, que dois professores de 20 horas sejam equivalentes a um professor de 40 horas, pois estaríamos subestimando o número de professores ligados ao ensino. Como a grande maioria de professores leciona, a melhor maneira de incluí-los na relação aluno/professor é a de contar cabeças.

Um aperfeiçoamento possível e relevante para a relação, seria a introdução de um sistema de pesos por área de conhecimento. O MEC já vem adotando relações ideais professor/aluno para as diversas áreas (Andifes, 1994), como abaixo:

A – Ciências Sociais e Humanas, Artes,	12
B – Ciências da Saúde,	6
C – Engenharia, Exatas, Agrárias, Terra,	9

Suponhamos a seguinte situação em duas instituições de ensino:

Alunos	<u>IES A</u>	<u>IES B</u>
A) C. Sociais	10.000	6.000
B) Saúde	2.000	8.000
C) Engenharia	<u>8.000</u>	<u>3.000</u>
Total	20.000	17.000
Professores	2.000	2.000
Aluno/professor	10	8,5

Com a finalidade de eliminarmos a diferença na composição das áreas de conhecimento abrangida pelas duas IES, vamos ponderar os alunos pelas relações ideais anteriormente mencionadas, tomando-se “engenharias” como média. Assim teremos:

Alunos	<u>IES A</u>	<u>IES B</u>
A	0,75 x 10.000	0,75 x 6.000
B	1,5 x 2.000	1,5 x 8.000
C	<u>8.000</u>	<u>3.000</u>
Total	18.500	19.500
Professores	2.000	2.000
Aluno/Professor	9,25	9,75

Neste exemplo, ao uniformizarmos a composição dos cursos, a IES A que tinha uma relação mais favorável (por ter um conteúdo maior de curso na área de Humanas e Sociais) piora e a que tinha uma situação aparentemente inferior (porque se concentra em cursos da área de Saúde) melhora a sua relação aluno/professor.

Como forma de ilustrar as questões acima vamos examinar a relação aluno/docente na UFMG no ano de 1982, que demonstrará que o uso de conceitos diferentes para alunos e professores pode levar a resultados muito divergentes.

No quadro abaixo a primeira coluna mostra a forma tradicional de se contabilizar o número de alunos e a segunda coluna inclui algumas das modificações aqui sugeridas:

UFMG: Alunos em 1992

Graduação	17.110	20.784 (Equivalente)
Especialização	573	1.146 (x2)
Residência Médica	227	454 (x 2)
Mestrado	1.822	3.644 (x 2)
Doutorado	452	904 (x 2)
1º e 2º grau	1.507	753 (x ,05)
Extensão	-	4.144 (Equivalente)
Total	21.691	31.829

Fonte: UFMG – Relatório Anual de Atividades, 1992.

O quadro de professores é o seguinte:

Do quadro permanente	- 2.527
Substituto/Visitantes	- 285
Monitoria de Pós-Graduação	- <u>88</u>
Total	2.900

Fonte: UFMG – Relatório Anual de Atividades, 1992.

A distribuição dos alunos por área é a seguinte:

Artes: 463; Biomédicas: 5.418; Exatas e Tecnológicas: 4.353 e Ciências Sociais e Humanas: 6.876, num total de 17.110 alunos de Graduação. Se aplicarmos os coeficientes aluno/professor por área, teremos um total de 17.984.

Assim é possível que tenhamos uma relação aluno/professor que vai de 7,47 no caso de aluno por cabeça (sem extensão) pelo total de professores, até 12,6 no caso de se considerar os alunos com as correções propostas (inclusive extensão) e somente os professores do quadro.

Relação aluno/funcionário e funcionário/professor

Estas relações apresentam grandes dificuldades para sua interpretação, devido à heterogeneidade de sua composição e de fatores administrativos e financeiros que afetam desigualmente universidades de diferentes dependências administrativas. Vamos examinar algumas destas dificuldades:

a) O cuidado mais elementar é o de destacar os funcionários lotados em Hospitais, Museus e outras atividades que não são comuns a todas as IES. Isto é necessário para se obter um mínimo de homogeneização das informações.

c) A questão da terceirização – Enquanto as universidades particulares podem optar por ter um quadro próprio de funcionários ou contratar serviços de outras empresas, as IFES não tem, na prática, esta escolha. Elas não podem demitir funcionários e além disto os recursos necessários teriam que vir de outros custeios e capital, que já são tradicionalmente escassos.

Assim, é delicada a comparação desta relação entre universidades públicas e privadas, já que o menor número de funcionários que as particulares possivelmente apresentarão, pode estar relacionado à sua opção de terceirização e não a uma maior racionalidade no uso de pessoal.

c) Automação – Quanto maior o nível de automação, menor seria a necessidade de funcionários.

d) A composição do corpo de funcionários – Pode-se dividir os servidores em dois grupos: os ligados às atividades meio, como ascensoristas, faxineiros, datilógrafos, porteiros, etc. e outro mais ligado às atividades fins (de ensino, pesquisa e extensão), como técnicos de laboratório, etc. O conhecimento desta informação poderia auxiliar bastante na interpretação dos resultados alcançados pela relação.

e) A composição das áreas de conhecimento das universidades – Sabe-se que a necessidade de funcionários varia de acordo com a área de conhecimento. Assim, mais funcionários são demandados para a área de saúde do que para a área de ciências humanas. Em recente documento (ANDIFES, 1984) dos reitores das universidades federais, apresenta-se uma relação “ideal” de servidores e docentes, que é a seguinte:

Áreas	Servidores/Docente
Ciências Exatas e de Teoria	0,80
Ciências Biológicas	0,80
Engenharias	0,90
Ciências da Saúde	1,10
Ciências Agrárias	0,90
Ciências Sociais Aplicadas	0,20
Ciências Humanas	0,15
Linguística, Letras e Artes	0,15

f) Em algumas universidades, especialmente naquelas não submetidas ao Regime Jurídico Único, está havendo uma substituição de funcionários por alunos com bolsa de trabalho, o que diminui o número de servidores desta universidade, mas não o volume de trabalho nestas funções. O mesmo fenômeno ocorre em universidades estrangeiras, onde é mais freqüente a prestação de serviços por alunos em troca do pagamento de suas anuidades.

Trabalhos Publicados/Professor

O conceito de “trabalho publicado” é pleno de dificuldades. Inicialmente, temos a variada composição de áreas na universidade. O que fazer com os mapas produzidos pelos geógrafos, com as composições musicais e com a exposição de quadros e fotografias? Como classificar as publicações de acordo com a sua importância? Um artigo em uma prestigiosa revista estrangeira não pode ser equivalente a um outro publicado no jornal local. O que fazer com relatórios técnicos, memoriais e teses de doutorado defendidas pelos professores e trabalhos apresentados em congressos? Em síntese, a heterogeneidade é imensa e dificulta a comparabilidade.

As estatísticas de que se dispõem atualmente são fragmentárias e incompletas. A CAPES publica, com irregularidade, a produção acadêmica dos professores ligados à pós-graduação (Castro, 1986). Embora de utilidade para comparações temporais e entre programas de pós-graduação, ela reflete apenas a produção de professores que estejam lecionando na pós-graduação, deixando de lado aquelas instituições que não a possuem e aqueles professores dedicados outros afazeres. O MEC, através de seu “Boletim de Dados Físicos e Orçamentários”, começou a publicar em 1992 alguns dados de produção acadêmica: “Pesquisa Concluída” E “Pesquisa em Andamento” por área de concentração e uma outra tabela contendo “Livros Publicados, Artigos em Periódicos, Trabalhos apresentados em Congressos e Publicados”.

Os dados sobre pesquisas concluídas e em andamento parecem-nos muito precários. As pesquisas concluídas, para terem legitimidade no meio acadêmico, precisam ser publicadas e neste caso seria melhor indagar diretamente sobre o volume de publicações. O conceito de “pesquisa em andamento é muito fluido, cabendo aí desde a intenção do professor, passando por pesquisas que se arrastam por vários anos, até pesquisa relevante em fase intermediária de produção”.

O segundo tipo de estatística parece mais promissora, pois já faz algum tipo de corte no tipo de publicações a ser informado. O caminho a ser seguido parece ser o de melhorar a especialização da pergunta que se faz às universidades. Por exemplo, artigos publicados em periódicos deveriam sê-lo em revistas com corpo editorial de nível nacional ou internacional. Trabalhos em congressos poderiam ser limitados àqueles que tem um comitê de seleção e

assim por adiante. Poderia também haver um espaço para “outras publicações” que não se enquadrassem nos critérios acima e que seriam registradas a parte.

Se pretendemos fazer comparações entre universidades públicas e privadas, o professor do denominador deve ser aquele de tempo integral, que nas duas instituições são aqueles de quem se espera algum trabalho de pesquisa. Se, ao invés, consideramos o número total de professores, as universidades privadas certamente apresentarão índices baixíssimos, já que na maioria delas os professores são de tempo parcial e se dedicam basicamente ao ensino de graduação.

É preciso ressaltar, porém, que ao nível mais desagregado, como na avaliação de um Departamento é preferível utilizar o número total de professores. Isto ocorre porque para certos departamentos de orientação mais profissional, como Medicina e Direito, é comum verificar-se um considerável volume de publicações de professores em tempo parcial.

Os resultados podem ser apresentados em mais de um formato, para se permitir um maior volume de informações. Assim poderemos ter:

1. Publicações Qualificadas/Professores em tempo integral
2. Total de Publicações/Professores em tempo integral
3. Publicações/Total de professores

Sugestões de novos indicadores

Os dados hoje disponíveis permitem a construção de alguns indicadores adicionais àqueles que geralmente se utiliza, que podem auxiliar significativamente na avaliação da Universidade, especialmente no que se refere à sua eficiência na alocação de recursos.

1. Professores Doutores/Titulares + Adjuntos

Nas universidades federais os cargos de Adjunto e Titular devem, em princípio, ser ocupados por professores portadores do grau de doutor, admitindo-se, entretanto, algumas

poucas exceções que são definidas em cada instituição. A mesma regra, em geral, aplica-se às universidades particulares e estaduais, embora possam existir algumas variações.

Quanto menor do que 1 for a relação, mais frouxo será o processo de promoção na carreira. Se o coeficiente for 0,2, por exemplo, isto significa que apenas 20% dos cargos que deveriam estar ocupados por doutores efetivamente estão.

A título de exemplo, temos que em 1992, 31,8% dos professores Adjuntos e Titulares das IFES possuíam o grau de doutor. No entanto, a dispersão entre as IFES é grande. Enquanto na Universidade de São Carlos a relação era de 1,0, na Universidade da Paraíba era de 0,19.

Este indicador permite não somente comparar políticas de pessoal docente entre universidades, como também avaliar o esforço de cada IES em melhorar sua política de promoção de pessoal.

2. Mestres + Doutores em Tempo Integral/Professores em Tempo Integral

O regime de dedicação exclusiva e tempo integral foram criados nas IFES no início da década de 70 pelo MEC, com a finalidade de estimular a atividade de pesquisa. Inicialmente, uma comissão do MEC (COMCRETIDE) selecionava os candidatos das universidades ao novo regime, mas logo em seguida isto passou a ser responsabilidade das próprias universidades através de comissões locais (COPERTIDES). “Nesta situação a lógica que parece ter sido seguida foi a de procurar ter o maior número de professores naqueles regimes. Do ponto de vista das IFES, este comportamento tinha a sua racionalidade, pois o custo de sua implantação era do MEC e os benefícios das universidades. Estes iam desde o simples aumento salarial para professores que permaneciam fazendo a mesma coisa, até a fixação de talentos com elevada produção acadêmica”. (Schwartzman, 1993). Na ausência de quotas, através da introdução gradual de novos professores neste regime, atingiu-se a situação em que algumas universidades chegaram a ter quase 100% de seus docentes em tempo integral. Com efeito, entre 1973 e 1991 a proporção de professores em tempo integral passou de 19,8% para 82,5% para o conjunto das IFES. No mesmo período, a proporção de professores com mestrado e doutorado passou de 13,9% para 53,0%.

Ao menos para as IFES é possível conhecer-se a titulação dos professores que estão em tempo integral, evitando-se assim uma relação menos precisa que seria a proporção de professores titulados em relação à proporção de professores em tempo integral. Esta relação é pouco acurada porque nem todo o titulado está em tempo integral.

Para efeito de ilustração, temos que em 1992 a relação aqui proposta era de 0,59% para as IFES, sendo de 0,42% para a Federal de Alagoas e 0,8% para a Federal do Rio de Janeiro, para ficarmos em dois casos extremos.

3. Taxa de Evasão na Graduação

Número de Diplomados / Número total de Ingressantes

Muitas são as formas de se medir a evasão na graduação, sendo que a grande maioria delas apresenta imperfeições de natureza metodológica. Idealmente, a taxa de evasão deveria refletir o número de alunos que não concluem o curso em relação à turma original. Isto é, para um determinado grupo que ingresse na universidade, queremos saber qual é a porcentagem que não se forma em um determinado período de tempo. No atual sistema de créditos é muito difícil acompanhar a mesma turma ao longo de sua vida estudantil e poucas instituições o fazem. Além disto, é preciso delimitar um determinado número de anos de permanência na escola, o que varia de acordo com o curso.

A taxa que aqui sugerimos apresenta os problemas acima discutidos, pois o número de diplomados num determinado ano está relacionado ao número de ingressantes naquele mesmo ano. Isto dificulta a interpretação da taxa, quando novos cursos são introduzidos. Ela também não considera o tempo médio que o aluno leva para se formar, nem a forma de entrada do diplomado.

Alguns problemas adicionais podem ser detectados. O número de diplomados pode estar superestimado se não considerarmos apenas o primeiro diploma. Este é um problema que surgirá freqüentemente nas licenciaturas. O número de ingressantes deve conter todo aquele que entra no vestibular e os que ingressam por transferências, obtenção de novo título, etc. Para que a relação tenha significado, não podem haver mudanças abruptas na universidade, tais como criação concentrada de novos cursos, transferências em massa em um determinado ano, “desova” de diplomados, etc.

Diante de tantas restrições e dificuldades, é de se questionar a validade desta taxa. A repostagem é que, em primeiro lugar, seria importante ter uma medida comum para todas as universidades, que tivessem o mesmo tipo de problemas e não problemas tão diversos que dificultassem sua comparação. Em segundo lugar, esta é uma medida de evasão aceitável quando não há muita turbulência nos dados e desde que eles sejam confiáveis quanto ao conceito de diplomados e ao verdadeiro número de ingressantes, que como já salientamos, não é necessariamente igual ao número de vagas no vestibular.

4. Número e Teses ou Dissertações/Número de vagas para Mestrado ou Doutorado

Esta é uma medida de evasão na pós-graduação que apresenta menos problemas do que no caso acima. Ao contrário da graduação, onde mais de um diploma por aluno é possível, só uma tese é produzida por aluno. O sistema de ingresso é mais controlado no início do curso, sendo as transferências uma exceção na maioria dos cursos. Além disto, a experiência dos programas de pós-graduação na preparação de relatórios e da CAPES em avaliá-los, torna-se a tarefa de construção deste indicador muito mais fácil do que no caso de graduação.

5. Índice de Qualificação do Corpo Docente

$$IQCD = \frac{5D + 5M + 2E + G}{D+M+E+G}$$

Onde D apresenta o número de docentes com o grau de Doutor, M o número de docentes com o grau de Mestre, E o número de docentes com especialização e G o número de docentes com apenas o grau de bacharel. O índice varia de 1 a 5.

Embora este não seja um indicador novo, já que vem sendo intermitentemente usado pela SESU/MEC e em recente trabalho do IPEA (1992), deve ser enfatizada a necessidade de sua inclusão entre os principais indicadores a serem construídos. Este indicador certamente estará correlacionado com a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação e com o volume de pesquisas. Soares (1992), mostrou, através de análise de regressão, que na UFMG

“aumentando-se a qualificação (dos professores) do Departamento aumenta-se também a sua produtividade. No entanto, existe grande variabilidade em torno desta tendência”.

Utilizando dados da SESU/MEC para 1991, correlacionamos para 28 IFES que são universidades, o número de trabalhos publicados por docente com o índice de qualificação docente e com a porcentagem de professores em tempo integral e dedicação exclusiva. Os resultados foram os seguintes:

Publicações X % Professores em tempo integral

$R^2 = 0,12$ Coef. de correlação = 0,35
 $t = 1,95,$ $n = 28$

Publicações X IQCD

$R^2 = 0,47$ Coef. de correlação = 0,69
 $t = 2,479,$ $n = 28$

No primeiro caso, além do coeficiente R^2 ser baixo, a estatística t , leva-nos a não aceitar a hipótese de associação entre as duas variáveis. Já no segundo caso, pode-se aceitar a hipótese de uma boa associação entre as duas variáveis.

É possível, portanto, que se possa utilizar o IQCD quando os dados de publicações não estiveram disponíveis. Este índice possivelmente também nos dará uma boa medida de qualidade do ensino e da produtividade acadêmica da instituição.

6. Relações entre o Governo Federal e as Universidades

A construção de indicadores para as Universidades não precisa estar restrita às variáveis internas destas instituições. Um importante componente do seu desempenho está relacionado à disponibilidade de recursos aportados pelo Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC) às IFES. Assim, é também importante que se conheça esta relação entre MEC e Universidades Federais e se possível com outras Universidades, especialmente as particulares.

Algumas estatísticas são aqui sugeridas. Elas são de fácil acesso e sua apresentação em séries históricas, muito poderá esclarecer sobre a situação das IFES.

6.1. Despesas realizadas com Ensino Superior pelo MEC/Total de Despesas realizadas pelo MEC

É uma estatística importante porque considera a limitação constitucional (Art. 60 do Ato das Disposições Complementares Transitórias) que determina que pelo menos 50% dos recursos alocados para a educação sejam destinados para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

O indicador acima mencionado, assim como outros que serão sugeridos, deveria refletir basicamente o esforço do Governo Federal para as suas IFES. Por isto, as despesas efetuadas relevantes são aquelas feitas com recursos do Tesouro, deixando-se de considerar aqui os Recursos Próprios e de Convênios.

A Tabela abaixo, no entanto, inclui as despesas do MEC com recursos de outras fontes, baseadas numa estimativa, já que o Balanço Geral da União contabiliza somente os recursos do Tesouro. No caso do Ensino Superior, pode-se estimar que estas outras fontes correspondam no máximo a 10% do Orçamento Global das IFES, já que toda a folha de pessoal é custeada com Recursos do Tesouro. Com efeito, ao verificarmos na Tabela 2 os gastos correntes com recursos do tesouro para as IFES no ano de 1989 (11.116.234,40) e compararmos com os gastos com o ensino superior de todas as fontes para o mesmo ano (11.774.981,00)* veremos que a diferença é de apenas 5,9%.

Tabela 1: Despesas Realizadas pelo Ministério da Educação Tesouro e Outras Fontes 1986-1990

(Em mil cruzeiros constantes de 1990)

ANOS	ENSINO SUPERIOR	TOTAL	ENS.SUP/TOTAL
1986	210.502.207,4	421.515.053,1	49,9
1987	283.315.969,7	496.355.628,8	57,0
1988	328.131.178,7	524.574.854,6	62,5
1989	334.412.423,0	522.920.464,6	63,9
1990	215.764.130,3	517.439.512,0	41,7

Fonte: Marques, Antônio E. S. – Despesas Governamentais com Educação: 1986-1990. IPEA, Texto para Discussão, 243, dez. 1991. Tabela 2.2

* Marques, A. E. S. op. at. Tabela 2.1, p. 13.

6.2 Despesas com Pessoal e Encargos Sociais

Propõe-se a construção de uma série histórica, devidamente deflacionada por um índice nacional de preços. Deve-se evitar a dolarização, devido à existência de vários mercados de câmbio no país e à própria inflação desta moeda.

Numa Segunda etapa, deve-se procurar separar o pessoal ativo dos aposentados e pensionista. Atualmente, observa-se uma crescente importância dos inativos na folha de pessoal, que dada a atual política de aposentadorias, poderá chegar a níveis explosivos.

6.3 Despesas de Outros Custeios e Capital (OCC)

Aqui se incluirá a dotação regular do MEC, adicionada daquela realizada pelo SESU através de projetos. Da mesma forma que no caso anterior, a construção de uma série histórica é importante para se examinar a sua evolução real no tempo, especialmente quando comparada à outras variáveis como o número de alunos.

Num segundo momento, a inclusão de outras fontes de recursos será de fundamental importância. Somente elas serão capazes de explicar a sobrevivência das IFES diante de valores muitas vezes declinantes de OCC^{**}. Entre elas, podemos citar como de fundamental importância de receita financeira gerada pelas “sobras” de recursos de pessoal, os recursos canalizados via Fundações e receita dos Hospitais Universitários, onde existem.

6.4 Despesas por aluno

A construção de uma série temporal em cruzeiros constantes é de fundamental importância para a discussão das questões de eficiência das universidades federais, bem como a sua comparação com outras universidades estaduais, municipais e particulares. Em relação às IFES, constatou-se uma triplicação da despesas por aluno no período 1974-1989 e uma queda acentuada a partir daí e até 1992. Estes dados são muito sugestivos para a avaliação tanto do crescimento desordenado de custos na primeira fase, quanto para os danos que

^{**} Para uma discussão deste assunto, ver Schwartzman, J., 1993.

podem ser causados por uma política de arrocho salarial, num ambiente onde os recursos humanos são de fundamental importância.

O quadro apresenta uma série deflacionada para 1974-1992 das despesas de custeio, de pessoal e das despesas por aluno.

Tabela 2: Execução Orçamentária das IFES – Recursos Do Tesouro 1974-1992

Em Cr\$ 1.000,00 de 1989*

Anos	CUSTEIO+CAPITAL	PESSOAL	TOTAL	DESPESAS P/ ALUNO
1974	515.580,0	1.822.420,3	2.336.949,0	10.014,8
1975	477.272,0	2.459.681,2	2.938.559,4	11.906,4
1976	425.518,0	3.328.889,9	3.752.076,1	14.753,7
1977	486.064,0	3.462.230,2	3.950.924,2	14.258,1
1978	400.408,0	4.014.189,1	4.420.33,1	14.718,2
1979		4.189.731,5	-	-
1980	630.508,0	4.251.152,9	4.881.448,6	14.583,7
1981	682.725,3	4.519.641,5	5.202.336,8	-
1982	349.331,7	5.368.063,6	5.717.493,1	16.553,9
1983	393.430,1	4.391.778,6	4.785.208,7	-
1984	362.995,4	3.864.817,2	4.227.812,6	11.585,5
1985	449.173,5	5.102.592,1	5.551.765,6	-
1986	651.385,1	5.552.455,7	6.203.850,8	17.413,4
1987	766.806,3	7.654.918,0	8.421.724,3	-
1988	692.080,9	9.342.728,6	10.034.809,5	27.661,0
1989	445.692,0	10.670.542,4	11.116.234,4	31.184 0
1990	1.051.551,0	7.626.985,8	8.678.536,8	24.364 9
1991	679.396,8	5.636.789,0	6.316.194,8	17.489 3
1992	641.163,5	4.865.689,0	5.506.852,5	14.623 0

Fontes: MEC/SESU, “O Ensino Superior no Brasil”, Brasília, 1977, p. 41.
 MEC/SENESU, “Boletim de Dados Físicos e Orçamentários. IES Federais, nºs 1 à 6.
 MEC/SESU, “Aspectos do Perfil das IES Federais”, 1970-80, Brasília 1981, p. 30.

* Deflator: IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas.

Bibliografia

- ANDIFES, *Modelo de Financiamento de Alocação de Recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior*, Março 1994, mimeo, 20 p.
- BLAUG, M., (1968) “The Productivity of Universities”, in Blaug, M. (ed.) . *Economics of Education*, Penguin Books, vol. 2, p. 313-325.
- BOWEN, H., *The Costs of Higher Education: how much do college and universities spend for student and how much should they spend?*, Jossey – Bass, San Francisco, 1980.
- CASTRO, C. M., (1986), “Há Produção Científica no Brasil?”, in Schwartzman, S. e Castro, C. M. (Orgs). *Pesquisa Universitária em Questão*, ICONA, p. 190-224.
- CASTRO, C. M., (1994), *Educação Brasileira: Consertos e Remendos*, Rocco.
- CAVE, M. HANNEY, S., KAGAN, M. e TREVETT, G., *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 1987.
- CUENIN, S. (1986), “International Study of the Development of Performance Indicators In Higher Education”. OECD.
- CULLEN, B. (1987), “Performance Indicators in UK Higher Education: Progress and Prospects”. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, vol. 11:2.
- GETANI, F. e SCHWARTZMAN, J. “Custo do Ensino e Eficiência da Universidade”, *Ciência Hoje*, julho 1991, p. 11-27.
- IPEA, “Índice de Qualificação do Corpo Docente das Universidades Brasileiras”, Relatório Interno, 1992. (Preparado por Raulino Tramontin).
- SCHWARTZMAN, J. (1993), “Universidades Federais no Brasil: Uma avaliação de suas trajetórias (Décadas de 70 e 80)”, *Educação Brasileira*, 2º semestre de 1993, p. 59-106.
- SOARES, F. J. (1992), “Trabalhos Publicados por Docentes da UFMG 1980-88”, NUPES/USP, *Documento de Trabalho 3/92*, 16.

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

As equipes aprendem? Como? Evidências no nível meso.

Mestrado

Raquel Trinchão de Jesus Barouh Torres

Brasília-DF

Dezembro, 2014

Resumo

A aprendizagem é um fenômeno que ganhou relevância no contexto de trabalho e tem como objeto de investigação tradicional o indivíduo. Esse foco foi ampliado para incluir as organizações, os grupos e as equipes, mas as perguntas sobre se entes sociais podem aprender e como isso acontece permanecem em aberto. Encontra-se na literatura, porém, o entendimento de que a aprendizagem de equipes é possível e ocorre a partir da interação entre cognição e processos sociais, levando-se ao desenvolvimento de cognições compartilhadas, a exemplo de crenças similares ou interpretações coletivas. O objetivo geral desta pesquisa foi quantificar o poder preditivo da aprendizagem no nível das equipes em relação à sua efetividade. Tendo em vista esse modelo, foram estabelecidos os objetivos específicos: investigar a pertinência de tratar a aprendizagem como um atributo das equipes ou atributo coletivo, mensurar a capacidade explicativa da potência como antecedente da aprendizagem coletiva e quantificar o poder preditivo desta sobre os resultados do grupo. Para atender a esses objetivos, foram levantadas quatro hipóteses: H1) a potência prediz as percepções individuais sobre o engajamento da equipe em comportamentos de aprendizagem; H2) quanto mais a equipe se engajar em comportamentos de aprendizagem de equipe, maior similaridade haverá nas interpretações dos membros sobre comportamentos de aprendizagem de equipe. Assim, as percepções individuais sobre os comportamentos de aprendizagem predizem interpretações coletivas sobre esses comportamentos; H3) quanto mais os membros das equipes reportarem comportamentos de aprendizagem, maior será o nível de satisfação dos membros com a equipe; H4) as interpretações coletivas sobre comportamentos de aprendizagem de equipe acrescentam explicação adicional à satisfação, em relação à explicação fornecida pelas percepções individuais. Para testar essas hipóteses, foram realizadas análises no nível meso com 90 equipes de estudantes que realizaram atividades coletivas durante um semestre letivo. As variáveis potência, percepções individuais sobre comportamentos de aprendizagem de equipe e satisfação com a equipe foram construídas a partir do cálculo da média aritmética das respostas. Já as interpretações coletivas da equipe foram calculadas a partir do índice AD_{Md} ou análise dos desvios médios com base na mediana, que revela a intensidade da similaridade das respostas fornecidas pelos membros. Os resultados obtidos revelaram que a aprendizagem pode ser considerada como atributo do nível meso, de modo que, quanto maior o engajamento em comportamentos de aprendizagem, mais similares serão as interpretações da equipe, que passam a ser chamadas de coletivas ($r=-0,54$, $p<0,001$). A potência foi identificada como uma preditora desses comportamentos de aprendizagem de equipe, sendo responsável por explicar 34% da variância do fenômeno. Entretanto, apenas o fator desempenho produtivo contribuiu para a explicação da variável critério, visto que o fator relacionamento social não se apresentou significativo no modelo. Verificou-se que as percepções individuais sobre os comportamentos de aprendizagem predisseram a satisfação dos membros com a sua equipe, explicando 53% da sua variância. As interpretações coletivas, por sua vez, revelaram um poder adicional de explicação de 5%, além do que já havia sido fornecido pelas percepções individuais. Com isso, as quatro hipóteses do estudo foram corroboradas, permitindo-se um maior entendimento sobre o processo de aprendizagem, seus antecedentes e seu poder preditivo sobre a efetividade da equipe, mensurada a partir da satisfação. Implicações práticas e sugestões para pesquisas futuras são discutidas.

Palavras-chave: equipe; aprendizagem; cognições compartilhadas; potência; satisfação.



Ministério da Educação
Universidade Federal de Goiás

RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2014



Ministério da Educação
Universidade Federal de Goiás

RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2014

Relatório de Gestão do exercício de 2014 apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinária anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 63/2010 e 72/2013, das Decisões Normativas TCU nº 127/2013, 132/2013 e 134/2013 e das Portarias TCU nº 175/2013 e 90/2014 e da Portaria CGU nº 133/2013.

Unidades Consolidadas:

Universidade Federal de Goiás
Hospital das Clínicas

Goiânia – GO/2015



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 142, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013.

Dispõe sobre normas para a qualificação *stricto sensu* dos docentes da UFMT e revoga a Resolução Consepe n.º 69, de 23 de julho de 2007.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990 a qual dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais;

CONSIDERANDO o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica ou Fundacional;

CONSIDERANDO o Decreto nº 1.387 de 07 de fevereiro de 1995, que dispõe sobre o afastamento do País de servidores civis da Administração Pública Federal;

CONSIDERANDO o Decreto nº 91.800, de 18 de outubro de 1995, que dispõe sobre viagens ao exterior, a serviço ou com fim de aperfeiçoamento sem nomeação ou designação;

CONSIDERANDO a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987;

CONSIDERANDO o Estatuto da UFMT;

CONSIDERANDO a Nota Técnica nº 40/2011/DENOP/SRH/MP;

CONSIDERANDO ainda a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 02 de dezembro de 2013;

RESOLVE:

Artigo 1º - Aprovar normas para a qualificação *stricto sensu* dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Artigo 2º – As Unidades elaborarão seu Plano Anual de Qualificação *Stricto Sensu* Docente, que deverá ser aprovado por suas instâncias Colegiadas e encaminhado a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação para manifestação conforme os seguintes itens:

- a) Prioridade às áreas nas quais existam necessidade de melhoria, manutenção e criação de cursos de Pós-graduação *stricto sensu* na Instituição;
- b) Atendimento integral das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, considerando os afastamentos existentes e os propostos no Plano;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

§ 1º - Entende-se por Unidade a Reitoria, Vice-reitoria, Pró-reitorias, Institutos e Faculdades. No caso dos Hospitais Universitários, considerando suas peculiaridades e especificidades, ficará a cargo destes a definição de “Unidade”.

§ 2º - O Plano Anual de Qualificação *Stricto Sensu* Docente deverá conter:

- a) Metas a serem atingidas na formação dos docentes da Unidade;
- b) Critérios previamente aprovados pelo colegiado do instituto/faculdade para elaboração da relação dos candidatos à pós-graduação *stricto sensu* para os diferentes níveis (mestrado, doutorado e pós-doutorado);
- c) Quadro da situação atual de qualificação dos docentes da Unidade;
- d) Relação dos docentes da Unidade afastados para qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UFMT e em outras Instituições de Ensino do país e do exterior;
- e) Relação dos candidatos da Unidade à pós-graduação *stricto sensu*, na UFMT ou em outras Instituições de Ensino Superior no País e exterior, observando a relação direta da área de qualificação com a respectiva área de atuação.

§ 3º - As Unidades apenas poderão considerar pedidos de afastamento para cursos de Pós-graduação fora da área de formação e/ou atuação do candidato, quando estes forem compatíveis com as necessidades de desenvolvimento da Unidade do docente, observando os critérios estabelecidos no item **b**, do Parágrafo 2º, do Art. 2º e o Plano de Desenvolvimento da Instituição – PDI e justificativa elaborada pela Chefia da Unidade.

Artigo 3º - As Unidades deverão encaminhar o Plano Anual de Qualificação *Stricto Sensu* dos servidores docentes da UFMT, conforme Calendário Acadêmico aprovado pelo CONSEPE, à Pró-Reitoria Administrativa, para análise e posterior encaminhamento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para homologação.

Artigo 4º - O afastamento será concedido somente ao candidato cujo tempo de afastamento, somado ao tempo de permanência na Instituição após seu efetivo retorno às atividades, não exceder o tempo legalmente fixado para aposentadoria compulsória.

§ 1º - A solicitação de afastamento deverá respeitar ao disposto na legislação vigente à época da solicitação.

Artigo 5º - O afastamento para qualificação no País será concedido somente para realização de cursos recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Artigo 6º - O percentual de docentes afastados deverá respeitar o limite de até 20% (vinte por cento) do total de docentes do quadro de efetivos da Unidade, garantido o afastamento de pelo menos 1 (um) servidor docente.

§ 1º O Instituto/Faculdade poderá conceder afastamento desde que demonstre, documentalmente, os mecanismos de substituição dos docentes liberados, a ausência de prejuízos sobre as atividades da Unidade, especialmente, as de ensino graduação, com a concordância da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

§ 2º - Para efeito do que dispõe o *caput* desse artigo, os docentes liberados para cursos de pós-graduação na própria UFMT deverão ser contabilizados ao número de docentes afastados na Unidade.

Artigo 7º - O afastamento do docente será analisado e aprovado pelo colegiado de Curso/Departamento e pela Congregação do Instituto/Faculdade, com manifestação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, instruído em processo individual que contenha:

- a) Formulário de inscrição (anexo 1);
- b) Documento comprobatório de aceitação do candidato pelo programa de pós-graduação da instituição de destino;
- c) Histórico funcional atualizado;
- d) Declaração de tempo de serviço;
- e) Declaração de Comprometimento de Retorno e Permanência na Unidade (anexo 2) com firma reconhecida em Cartório;
- f) Declaração da Unidade, na qual o candidato esteja lotado, de inexistência de pendências acadêmicas e/ou administrativas na Unidade;
- g) Documento comprobatório de que o requerente consta no Plano Anual de Qualificação *Stricto Sensu* Docente homologado pelo CONSEPE.
- h) Ata da Reunião de aprovação do afastamento pelo colegiado ao qual o docente esteja vinculado;
- i) Ata da Reunião da homologação do afastamento pela Congregação do Instituto/Faculdade;

Artigo 8º - Os processos de solicitação de afastamento deverão ser encaminhados à SGP/PROAD para análise documental e emissão de portaria.

Artigo 9º - Os casos de afastamento para o exterior obedecerão aos mesmos critérios e procedimentos adotados para o afastamento no País, além dos estabelecidos na legislação específica em vigor.

Parágrafo único - Os candidatos que solicitarem afastamento do País deverão, obrigatoriamente, apresentar documento comprobatório de concessão de bolsa de estudo, observando os critérios estabelecidos no Decreto 91.800/85.

Artigo 10 – O afastamento do docente para pós-graduação *stricto sensu* na UFMT obedecerá aos mesmos critérios e procedimentos estabelecidos para qualificação em instituições nacionais.

Artigo 11 - O afastamento do docente para qualificação deverá ser integral.

Artigo 12 - O afastamento para curso de pós-graduação *stricto sensu* no País não acarretará qualquer prejuízo salarial ao docente.

Artigo 13 - Os afastamentos iniciais para Mestrado e Doutorado serão autorizados pelos prazos previstos na legislação e nas normativas vigentes que regulem a matéria.

Parágrafo Único - O afastamento para estágio pós-doutoral será concedido pelo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

prazo máximo de 12 meses.

Artigo 14 – O docente afastado deve encaminhar, anualmente, à sua Unidade, até sessenta dias após o término do período letivo, os seguintes documentos:

- a) Relatório de Atividades (anexo 3),
- b) Comprovante de matrícula do período relatado;
- c) Parecer do orientador (na falta desse, do Coordenador do Programa) sobre o desempenho do pós-graduando;
- d) Plano de trabalho para o próximo período, assinado pelo orientador;
- e) Histórico Escolar.

§ 1º - Após análise e apreciação do relatório pelo Colegiado de Departamento ou na ausência deste pelo Colegiado de curso, que encaminhará o processo à Congregação para homologação.

§ 2º - A Congregação do Instituto/Faculdade encaminhará o processo homologado à PROPG para manifestação e posterior envio à SGP/PROAD, para registro. Após registro, a SGP/PROAD retornará os autos à Unidade de origem do docente para arquivo.

§ 3º - O não encaminhamento do relatório anual implicará processo de suspensão do afastamento, salvo em situações justificadas, mediante aprovação do Colegiado de Departamento ou na ausência deste, pelo Colegiado de curso e da Congregação do Instituto/Faculdade.

Artigo 15 - Analisado e aprovado o relatório anual pelo Colegiado de Departamento ou na ausência deste pelo Colegiado de curso e da Congregação do Instituto/Faculdade, o afastamento inicial previsto no Artigo 13 poderá ser prorrogado até o limite máximo definido na legislação vigente à época da solicitação.

§ 1º - A solicitação de prorrogação do prazo inicial de afastamento para pós-graduação deverá ser encaminhada à Unidade de origem, que a submeterá a análise e manifestação dos Colegiados, com 60 (sessenta) dias de antecedência do término do período inicial de afastamento, devendo constar no processo os seguintes documentos:

- a) Solicitação do requerente relatando o estágio dos estudos;
- b) Solicitação do orientador, justificando a necessidade da prorrogação;
- c) Histórico escolar;
- d) Cronograma de Atividades para o período solicitado;
- e) Documento comprobatório da aprovação da solicitação pelo Colegiado do Departamento ou, na ausência deste, do Colegiado do curso.

§ 2º - Após aprovação da solicitação pela Congregação do Instituto/Faculdade, os autos deverão ser encaminhados à PROPG para conhecimento e, posteriormente, enviado à SGP/PROAD, para emissão de portaria.

§ 3º - A prorrogação do prazo de afastamento será concedida somente se o docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

estiver em situação regular junto à SGP/PROAD, no que se refere aos relatórios anuais.

§ 4º - A apreciação dos pedidos de prorrogação do prazo de afastamento precederá a solicitação de novos afastamentos.

Artigo 16 – O afastamento encerrar-se-á na data informada na portaria de afastamento ou com a defesa pública da dissertação ou tese, o que ocorrer primeiro.

§ 1º - Após a titulação, o docente deverá encaminhar à sua Unidade cópia de documento comprobatório da defesa da dissertação ou tese.

§ 2º - A Unidade comunicará a PROPG, por ofício, a data do efetivo retorno do docente às atividades, com cópia do documento comprobatório da defesa da dissertação ou tese, para fins de registro.

§ 3º - O docente deverá encaminhar cópia da versão final da dissertação ou tese à Biblioteca Central da UFMT, atendendo às normas de publicação por esta estabelecidas.

§ 4º - O docente terá prazo máximo de vinte e quatro meses para a entrega da cópia do diploma obtido à PROPG.

§ 5º - Os títulos obtidos no exterior deverão ser reconhecidos por IES nacional, conforme disposto na legislação vigente e, posteriormente, encaminhados à PROPG.

Artigo 17 – Após o término do estágio pós-doutoral, o docente deverá submeter à apreciação das instâncias Colegiadas da Unidade, relatório final consubstanciado com a produção científica e as atividades desenvolvidas durante esse estágio.

§ 1º – Após homologação da congregação, o processo deverá ser remetido à PROPG e posterior envio à SGP/PROAD para registro. A SGP/ PROAD, após registro, retornará os autos à Unidade do docente para arquivo.

Artigo 18 – O docente deverá permanecer na Instituição após seu efetivo retorno às atividades docentes, por período, no mínimo igual ao do afastamento, sob pena de ressarcir os investimentos feitos pela mesma em caso de abandono, não conclusão do curso sem justa causa ou de não retorno à Instituição, conforme disposto na legislação (Art. 47 e 96 §5º e §6º – Lei 8.112/90).

§ 1º - Considera-se investimento a ser ressarcido o salário mantido pela IES durante o afastamento, acrescido de encargos sociais e da bolsa de estudo, no caso de recebimento.

§ 2º - Para efeito de avaliação de justa causa a que se refere este artigo, será formada comissão avaliadora designada pelo dirigente máximo da UFMT.

Artigo 19 – Somente será concedido outro afastamento quando completado o tempo de permanência definido no *caput* do Artigo 18 e observado o tempo de integralização para aposentadoria compulsória, de acordo com o Artigo 4º.

Artigo 20 - Os afastamentos docentes para qualificação em Programas Especiais de *Stricto Sensu* (DINTER; MINTER) serão regidos pelos seus respectivos editais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Artigo 21 - Os casos omissos serão analisados por uma comissão avaliadora instituída pela PROPG.

Artigo 22 - A instância recursal definitiva para as decisões baseadas nesta Resolução é o CONSEPE.

Artigo 23 - Esta Resolução entra em vigor a partir desta data, revogando-se a Resolução Consepe n.º 69, de 23 de julho de 2007 e demais disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em Cuiabá, 02 de dezembro de 2013.

João Carlos de Souza Maia
Presidente em exercício do CONSEPE



UFMT
Universidade
Federal de
Mato Grosso

Anuário Estatístico da UFMT 2013 Ano base 2012

Campus Universitário de Cuiabá



Campus Universitário de Rondonópolis



Campus Universitário do Araguaia



Unidade Pontal do Araguaia

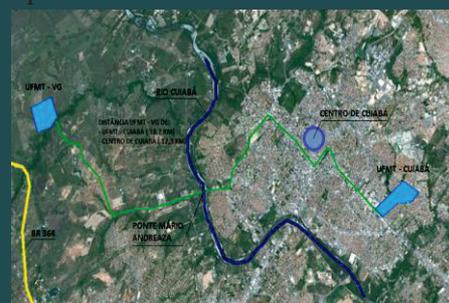


Unidade Barra do Garças

Campus Universitário de Sinop



Campus Universitário de Várzea Grande



MEC-FNDE

Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012

Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

ANEXOS II

LATTES DOS CONSULTORES

-OTÁVIO BANDEIRA DE LAMÔNICA FREIRE

-MARIANE CARVALHO PINHO

-LUCAS DOS REIS CARVALHO

Dados gerais Formação Atuação Projetos Produções Eventos Orientações Bancas +



Otávio Bandeira De Lamônica Freire

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1745770940204631>

Última atualização do currículo em 21/01/2016

É doutor em Gestão da Comunicação pela USP (2009), possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Mato Grosso (1996), especialização em Marketing pela ESPM (1998), mestrado em Comunicação pela Universidade Paulista (2007) e mestrado em Educação pela Universidade de Cuiabá (2002). Atualmente é Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho - PPGA/UNINOVE e Professor do Programa de Mestrado Profissional em Administração - Gestão do Esporte - MPAGE/UNINOVE. É também Professor Doutor referência MS-3 do Curso de Marketing da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP. Tem experiência nas áreas de Marketing e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento do consumidor, marcas e efeitos da comunicação. **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome

Otávio Bandeira De Lamônica Freire

Nome em citações bibliográficas

FREIRE, Otavio

Endereço

Endereço Profissional

Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UNINOVE.
Avenida Francisco Matarazzo - 612
Água Branca
05001000 - São Paulo, SP - Brasil
Telefone: (11) 36659000
URL da Homepage: www.uninove.br

Formação acadêmica/titulação

2004 - 2009

Doutorado em Ciências da Comunicação (Conceito CAPES 5).
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Título: Comunicação, Cultura e Organização: um olhar antropológico sobre os modos de comunicação administrativa na perspectiva da comunicação integrada, Ano de obtenção: 2009.

Orientador:  Mitsuru Higuchi Yanaze.

Palavras-chave: comunicação; cultura; organização; comunicação administrativa; antropologia; cultura organizacional.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas

Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Relações Públicas e Propaganda.

Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Relações Públicas e Propaganda / Especialidade: Políticas e Estratégias de Comunicação.

2005 - 2007

Mestrado em Comunicação (Conceito CAPES 4).

Universidade Paulista, UNIP, Brasil.

Título: Revista A Violeta: um estudo de mídia impressa e gênero., Ano de Obtenção: 2007.

Orientador:  Carla Reis Longhi.

Palavras-chave: mídia impressa; gênero; revista feminina; comunicação.

1999 - 2002

Mestrado em Mestrado em Educação.

Universidade de Cuiabá, UNIC, Brasil.

Título: A festa de São Benedito: educação, cultura e organização., Ano de Obtenção: 2002.

Orientador:  Maria Ignez Joffre Tanus.

Palavras-chave: educação; cultura; organização.

Grande área: Ciências Humanas

1997 - 1998

Especialização em Marketing. (Carga Horária: 420h).
Escola Superiores de Propaganda e Marketing, ESPM, Brasil.
Título: Marketing: conhecimento científico e conhecimento de senso comum.
Orientador: Maria Ignez Joffre Tanus.

1993 - 1996

Graduação em Comunicação Social.
Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.
Título: FLOCKY'S Buffet de Sorvetes - Planejamento de Campanha.
Orientador: Luciana de Area Leão Borges.

Formação Complementar

2008 - 2008

Extensão universitária em Management in Business Communications. (Carga horária: 80h).
University of Florida, UF, Estados Unidos.

2006 - 2006

Extensão universitária em Análise do Retorno de Invest. em MKT e Comunicação. (Carga horária: 40h).
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

1991 - 1991

First Certificate in English.
University of Cambridge, CAM, Inglaterra.

Atuação Profissional

Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil.

Vínculo institucional**2013 - Atual**

Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Professor

Outras informações

Professor do Programa de Mestrado Profissional em Administração: Gestão do Esporte - MPAGE Linha de Pesquisa: Marketing

Vínculo institucional**2011 - Atual**

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 40

Outras informações

Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração - PMDA/UNINOVE Linha de Pesquisa - Comunicação, Marcas e Comportamento do Consumidor Disciplinas: Administração Estratégica de Marketing & Comunicação, Consumo e Comportamento.

Vínculo institucional**2007 - 2008**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor de Especialização, Carga horária: 4

Atividades**03/2012 - Atual**

Ensino, Curso em Nível de Mestrado e Doutorado, Nível: Pós-Graduação

Disciplinas ministradas
Administração Estratégica de Marketing
Comunicação, Consumo e Comportamento

Comunicação, Consumo e Comportamento

02/2012 - Atual

Ensino, DINTER Doutorado Interinstitucional c/ UFMS, Nível: Pós-Graduação

Disciplinas ministradas
Administração Estratégica de Marketing**01/2007 - 12/2008**

Ensino, MBA em Marketing, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Estratégias Competitivas, Jogos de Empresa, Pesquisa de Mercado, Gestão de Produtos e Gestão de Negócios na Era Internet.**Universidade de São Paulo, USP, Brasil.****Vínculo institucional****2011 - Atual**

Vínculo: , Enquadramento Funcional: Professor Doutor - Referência MS-3, Carga horária: 20

Outras informações

Professor Doutor do Curso de Marketing da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP Disciplinas Ministradas: Gestão de Marcas Gestão de Produtos e Novos Produtos Tópicos Especiais de Marketing I e II Evolução do Pensamento em Marketing Ética em Marketing Estudos Diversificados

Vínculo institucional**2005 - Atual**

Vínculo: Colaborador, Enquadramento Funcional: Professor de Especialização, Carga horária: 4

Outras informações

Professor do Curso de Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing da ECA/USP Professor do Curso de Especialização em Gestão de Comunicação Organizacional e Relações Públicas da ECA/USP Professor do Curso de Especialização em Estética e Gestão da Moda da ECA/USP

Vínculo institucional**2005 - 2010**

Vínculo: Colaborador, Enquadramento Funcional: Professor Conferencista Convidado, Carga horária: 8

Outras informações

Professor Conferencista Convidado dos Cursos de Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas e Publicidade & Propaganda da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) Disciplinas: Mercadologia & Publicidade; Análise e Planejamento Mercadológico; Teoria das Organizações Aplicada à Comunicação.

Atividades**01/2013 - Atual**

Ensino, Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Gestão de Marcas
Pesquisa de Mercado**06/2012 - Atual**

Ensino, Estética e Gestão da Moda, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Gestão de Marcas

06/2012 - Atual

06/2012 - Atual

Ensino, Estética e Gestão da Moda, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Gestão de Marcas

03/2011 - Atual

Ensino, Marketing, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estudos Diversificados II
Ética em Marketing
Evolução do Pensamento de Marketing
Gestão de Produtos e Novos Produtos
Gestão de Marcas

01/2006 - 03/2013

Ensino, Gestão de Comunicação e Marketing, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Simulação e Jogos de Empresa, Pesquisa de Mercado, Projeto e Gerência de Serviços, Processos Decisórios em Produtos e Serviços.

06/2005 - 12/2010

Ensino, Publicidade e Propaganda, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Mercadologia e Publicidade, Análise e Planejamento Mercadológico.

03/2009 - 06/2010

Ensino, Relações Públicas, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Teoria das Organizações Aplicada à Comunicação

Instituto Nacional de Pós Graduação, INPG, Brasil.

Vínculo institucional

2009 - 2011

Vínculo: Professor visitante, Enquadramento Funcional: Professor de Especialização

Outras informações

Disciplinas: Gestão de Marketing, Pesquisa de Mercado, Gestão de Serviços e Gerência de Produtos

Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE, Brasil.

Vínculo institucional

2009 - 2009

Vínculo: Professor de Especialização, Enquadramento Funcional: Professor Convocado, Carga horária: 8

Outras informações

Disciplinas: Análise de Clientes e Mercados; Estratégias e Táticas de Preços.

Atividades

02/2009 - 12/2010

Ensino, Gestão Estratégica de Vendas, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Análise de Clientes e Mercados
Estratégias e Táticas de Preços

Universidade de Cuiabá, UNIC, Brasil.

Vínculo institucional**2000 - 2009**

Vínculo: Professor Visitante, Enquadramento Funcional: Professor de Especialização

Outras informações

Professor dos Cursos de Pós-Graduação "MBA" da Universidade de Cuiabá/UNIC Disciplinas: Fundamentos de Marketing, Marketing Empresarial, Marketing Internacional, Gerência e Desenvolvimento de Produtos, Planejamento Estratégico de Marketing & Comunicação, Modelos de Análise de Mercado, Comunicação com o Mercado.

Vínculo institucional**1998 - 2003**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor de graduação, Carga horária: 20

Outras informações

Professor dos cursos de Propaganda e Marketing e Administração.

Vínculo institucional**2001 - 2002**

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento Funcional: Professor-Gerente, Carga horária: 12

Outras informações

Professor-Gerente, Coordenador do Núcleo de Consultoria Júnior em Marketing da UNIEMPRESA (órgão de extensão da Faculdade de Administração, Economia, Ciências Contábeis e Comunicação Social/FAEC da Universidade de Cuiabá/UNIC ? 2001-2002)

Vínculo institucional**2000 - 2000**

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento Funcional: Coordenador, Carga horária: 20

Outras informações

Coordenador da UNIAGÊNCIA (órgão de extensão do Curso de Comunicação Social, da Universidade de Cuiabá/UNIC)

Faculdades Integradas Cândido Rondon, UNIRONDON, Brasil.

Vínculo institucional**1998 - 1999**

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 4

Atividades**01/1998 - 12/1999**

Ensino, Comunicação Social, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Mercadologia, Administração em Publicidade e Propaganda, Projetos Experimentais em Publicidade e Propaganda.

Instituto Euro-Latino-Americano de Cultura e Tecnologia, EUROPAN, Brasil.

Vínculo institucional**2003 - 2004**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 12

Outras informações

Professor do Curso de Graduação em Administração de Empresas (Comércio Exterior, Sistemas de Informação, Marketing, Hotelaria & Turismo) da Faculdade Europan/SP Disciplinas: planejamento estratégico, gerência de produtos, fundamentos de marketing e pesquisa de marketing

Vínculo institucional**2003 - 2004**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 4

Outras informações

Professor do Curso de Graduação em Comunicação Social, habilitação em Publicidade & Propaganda da Faculdade Europan/SP

Atividades**06/2003 - 12/2004**

Ensino, Administração Geral, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Planejamento Estratégico, Pesquisa de Mercado.

06/2003 - 12/2004

Ensino, Administração e Comércio Exterior, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Fundamentos de Marketing

06/2003 - 12/2004

Ensino, Administração e Sistemas de Informação, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Fundamentos de Marketing

06/2003 - 12/2004

Ensino, Administração e Marketing, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Fundamentos de Marketing, Gestão de Produtos, Marketing de Varejo, Marketing de Serviços, Propaganda e Publicidade.

06/2003 - 12/2003

Ensino, Publicidade e Propaganda, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas

Publicidade Aplicada ao Turismo

Universidade Candido Mendes, UCAM, Brasil.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; SENISE, D. S. V. ; BIANCARDI, J. F. . Como diferenças entre consumidores influenciam a satisfação e a compra por impulso em ambientes de loja com alto arousal. In: CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes, 2013, São Paulo. CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes, 2013.

16.

FREIRE, Otavio; FREDERICO, E. ; QUEVEDO-SILVA, F. . Fatores Determinantes da Intenção de Consumo de Produtos Sustentáveis. In: CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes, 2013, São Paulo. CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes, 2013.

17.

FREIRE, Otavio; QUEVEDO-SILVA, F. ; FREDERICO, E. . Escalas Concorrentes para a Mensuração da Consciência Ambiental: comparação entre ECCB e NEP. In: I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013, São Paulo. I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013.

18.

BERGEL, Erica Aita ; BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** . Novo Framework para Marketing Sustentável. In: I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013, São Paulo. I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013.

19.

GALVÃO, R. A. ; SACRAMENTO, S. R. V. ; **FREIRE, Otavio** ; BRANDAO, M. M. . O Efeito da Consciência Ecológica e do Framing de Perda e Ganho no Comportamento do Consumidor. In: I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013, São Paulo. I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS), 2013.

20.

ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; **FREIRE, Otavio** . The Influence of Music on Consumer Behavior. In: 24th POMS Annual Conference (Production, Operations and Management Society), 2013, Denver/USA. 24th POMS Annual Conference (Production, Operations and Management Society), 2013.

21.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; STREHLAU, S. . Urbans Parks: Crowding and Satisfaction. In: ANZMAC Conference 2013 - Australian and New Zealand Marketing Academy, 2013, Auckland/NZ. ANZMAC Conference 2013 - Australian and New Zealand Marketing Academy, 2013.

22.

FREIRE, Otavio; SENISE, D. S. V. ; BIANCARDI, J. F. . O Sentido do Prestígio no Consumo Contemporâneo: um estudo exploratório. In: III Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Consumo, 2013, São Paulo. Anais do III Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Consumo, 2013.

23.

FREIRE, Otavio; FREIRE, Maria Lourdes Balbinot De Lamônica . Fatores que motivam a escolha como antecedentes das dimensões da qualidade percebida em cursos de ensino superior: proposição de um modelo teórico. In: IV PRÓ-PERSQ PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2013, São Paulo. IV PRÓ-PERSQ PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2013.

24.

SILVA, L. A. ; LOPES, E. L. ; SILVA, D. ; **FREIRE, Otavio** . O Efeito da Marca no Endosso de Celebidades. In: XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012, 2012, Rio de Janeiro. XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012, 2012.

25.

GARÇON, Márcia ; **FREIRE, Otavio** ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Organisations´ demand on Public Relations and Corporate Communication and the role of PR/Corporate Manager: a comparative study on job announcements between Latin America and Europe. In: 4th European Communication Conference - ECREA 2012, 2012, Istanbul. ECREA 2012 - 4th European Communication Conference, 2012.

26.

ZUCCO, F. D. ; MORETTI, S. L. A. ; SILVA, D. ; **FREIRE, Otavio** . Relações entre Motivação para Viajar, Fontes de Informação e Qualidade Percebida do Serviço pelos Turistas da Oktoberfest em Munique (Alemanha) e Blumenau (Brasil). In: XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012, 2012, Rio de Janeiro. XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012, 2012.

27.

STREHLAU, Suzane ; LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otavio** . Brand Luxury Index: Avaliação de um Instrumento para Gestão do Luxo da Marca. In: EMA 2012 - 5o Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD, 2012, Curitiba/PR. EMA 2012 - 5o Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD, 2012.

28.

BARBOSA, N. ; Matsumura, F. ; **FREIRE, Otavio** ; SENISE, D. S. V. . Associação de Marca no Mercado Fast Fashion: uma revisão da literatura. In: III Propeq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em publicidade, 2012, São Paulo/SP. III Propeq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em publicidade, 2012.

29.

ROSENBLAT, R. ; **FREIRE, Otavio** ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Eventos Esportivos no Desenvolvimento das Marcas: um modelo de avaliação de resultados. In: III Propeq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em publicidade, 2012, São Paulo/SP. III Propeq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em publicidade, 2012.

30.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . The Role of Integrated Communications in the Process of Building/Maintaining the Organizations? Image and Reputation. In: . ? Navigating the Reputation Economy??Reputation Institute?s 15th International Conference on Corporate Reputation, Brand, Identity and Competitiveness, 2011, New Orleans/LA. . ? Navigating the Reputation Economy??Reputation Institute?s 15th International Conference on Corporate Reputation, Brand, Identity and Competitiveness, 2011.

31.

POLIANO, Manoella ; **FREIRE, Otávio** . Como a utilização de celebridades é relevante na retenção da mensagem, impactando o comportamento do consumidor. In: II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2011, São Paulo. II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2011.

32.

SALINA, Durval ; **FREIRE, Otávio** . Comunicação com uso de celebridades: uma discussão do retorno de investimento. In: II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2011, São Paulo. II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2011.

33.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Como as maiores empresas do Brasil avaliam os resultados de suas ações de comunicação: instrumentos, ferramentas, objetividades e subjetividades. In: I Pró-pesq PP ? Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, 2010, São Paulo. I Pró-pesq PP ? Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. São Paulo: CRP-ECA/USP, 2010.

34.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Integração da Comunicação: um estudo exploratório em 50 grandes organizações brasileiras. In: Congeso ALAIC 2010 - "Comunicación en Tiempos de Crisis", 2010, Bogotá/Colômbia. Congeso ALAIC 2010 - "Comunicación en Tiempos de Crisis: diálogos entre lo global y lo local". Bogotá/Colômbia: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

Resumos expandidos publicados em anais de congressos

1.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** ; BRANDAO, M. M. . Assessment of service environment: The effect of psychological distance. In: AMA SERVSIG 2014 International Service Research Conference, 2014, Thessaloniki, Grécia. AMA SERVSIG 2014 International Service Research Conference. USA: American Marketing Association, 2014.

Resumos publicados em anais de congressos

1.

SILVEIRA, M. P. ; SANTOS, L. S. ; CARDOSO, M. V. ; **FREIRE, Otávio** . Campeonato Brasileiro 2014 Série A: as Relações entre o Desempenho das Equipes Participantes e as Variáveis Econômicas de Bilheteria. In: Congreso de La Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva - ALGEDE, 2015, São Paulo. IV Congreso ALGEDE, 2015.

2.

SANTOS, L. S. ; **FREIRE, Otávio** . Implantação de um projeto piloto de atividade física, esportiva e integrativa para população da terceira idade em um clube escola da Prefeitura Municipal de São Paulo. In: Congreso de la Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva - ALGEDE, 2015, São Paulo. IV Congreso ALGEDE, 2015.

3.

FREIRE, Otávio . Conjunções e dijunções entre o nacional e o regional: um olhar sobre os primeiros anos d'A Violeta. In: X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2006, Rio de Janeiro. Anais do X Congresso da Abralic, 2006.

Artigos aceitos para publicação

1.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** ; LIMA-FILHO, D. O. ; BRANDAO, M. M. ; ISABELA, G. ; MOREIRA, L. B. . Intentions to purchase food through the internet: developing an testing a model. British Food Journal (1966) **JCR**, 2016.

Apresentações de Trabalho

1.

ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; **FREIRE, Otávio** ; LOPES, E. L. . Estudo Bibliométrico sobre o modelo estímulo-organismo-resposta no período de 2003 a 2014. 2015. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

2.

FREIRE, Otávio ; QUEVEDO-SILVA, F. ; SENISE, D. S. V. ; SCRIVANO, P. . Futuras Celebridades Endossadas por Celebridades: o Efeito da Marca, da Congruência e da Superexposição. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

3.

RODRIGUES, G. V. ; QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** . O Papel do Contexto de Avaliação na geração de Recomendações de Produtos no Ambiente Online. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

4.

FREIRE, Otávio ; BRAGA JUNIOR, S. S. . O Efeito da Preocupação Ambiental e do Ceticismo de Produtos Verdes no Varejo. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

5.

VALLADA, I. B. P. ; **FREIRE, Otávio** ; SENISE, D. S. V. . Brasilidade e Efeito País de Origem em Marcas de Moda no Brasil. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

6.

FREIRE, Otávio ; FREIRE, Maria Lourdes Balbinot De Lamônica . Fatores que Motivam a Escolha como Antecedentes das Dimensões da Qualidade Percebida em Cursos do Ensino

Superior: proposição de um modelo teórico. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

7.

ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; **FREIRE, Otavio** . The Influence of Music on Consumer Behavior. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

8.

GARCIA, E. ; LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otavio** . Retailers´ Relevant Attributes for Purchase Decision of the Elderly: an analisys by means of structural equations. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

9.

QUEVEDO-SILVA, F. ; LIMA-FILHO, D. O. ; **FREIRE, Otavio** . A Relação entre Consciência Ambiental e Consumo de Carne Ambientalmente Sustentável. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

10.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; STREHLAU, S. . Explorando a Relação entre Crowding e Satisfação: um estudo em parques urbanos. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

11.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otavio** ; LOPES, E. L. . Antecedentes da Lealdade no E-commerce: o papel chave da satisfação dos consumidores. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

12.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; SENISE, D. S. V. ; BIANCARDI, J. F. . Como diferenças entre consumidores influenciam a satisfação e a compra por impulso em ambientes de loja com alto arousal. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

13.

FREIRE, Otavio ; FREDERICO, E. ; QUEVEDO-SILVA, F. . Fatores Determinantes da Intenção de Consumo de Produtos Sustentáveis. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

14.

FREIRE, Otavio ; QUEVEDO-SILVA, F. ; FREDERICO, E. . Escalas Concorrentes para a Mensuração da Consciência Ambiental: comparação entre ECCB e NEP. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

15.

BERGEL, Erica Aita ; BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** . Novo Framework para Marketing Sustentável. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

16.

GALVÃO, R. A. ; SACRAMENTO, S. R. V. ; **FREIRE, Otavio** ; BRANDAO, M. M. . O Efeito da Consciência Ecológica e do Framing de Perda e Ganho no Comportamento do Consumidor. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

17.

FREIRE, Otavio ; SENISE, D. S. V. ; BIANCARDI, J. F. . O Sentido do Prestígio no Consumo Contemporâneo: um estudo exploratório. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

18.

Matsumura, F. ; BARBOSA, N. ; **FREIRE, Otavio** ; SENISE, D. S. V. . Associação de Marca no Mercado Fast Fashion: uma revisão da literatura.. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

19.

SILVA, L. A. ; LOPES, E. L. ; SILVA, D. ; **FREIRE, Otavio** . O Efeito da Marca no Endosso de Celebridades. 2012. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

20.

ZUCCO, F. D. ; MORETTI, S. L. A. ; SILVA, D. ; **FREIRE, Otavio** . Relações entre Motivações para Viajar, Fontes de Informação e Qualidade Percebida do Serviço pelos Turistas da Oktoberfest em Munique (Alemanha) e Blumenau (Brasil). 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

21.

STREHLAU, Suzane ; LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otavio** . Brand Luxury Index: Avaliação de um Instrumento para Gestão do Luxo da Marca. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

22.

ROSENBLAT, R. ; **FREIRE, Otavio** ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Eventos Esportivos no Desenvolvimento das Marcas: um modelo de avaliação de resultados. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

23.

GARÇON, Márcia ; **FREIRE, Otavio** ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Organisations´ demand on Public Relations and Corporate Communication and the role of PR/Corporate Manager: a comparative study on job announcements between Latin America and Europe. 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

24.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . The Role of Integrated Communications in the Process of Building/Maintaining the Organizations? Image and Reputation. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

25.

POLIANO, Manoella ; **FREIRE, Otávio** . Como a utilização de celebridades é relevante na retenção da mensagem, impactando o comportamento do consumidor. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

26.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Comunicação com uso de celebridades: uma discussão do retorno de investimento. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

27.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Integração da Comunicação: um estudo exploratório em 50 grandes organizações brasileiras. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

28.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Como as maiores empresas do Brasil avaliam os resultados de suas ações de comunicação: instrumentos, ferramentas, objetividades e subjetividades. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

29.

FREIRE, Otávio . A Violeta: comunicação, fôlego e circulação nos recônditos do Brasil. 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

30.

FREIRE, Otávio . Conjunções e disjunções entre o nacional e o regional: um olhar sobre os primeiros anos d'A Violeta. 2006. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

31.

FREIRE, Otávio; FREIRE, Maria Lourdes Balbinot De Lamônica . Educação como Prática Simbólica e o Uso Didático do Cinema e da Televisão. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

32.

FREIRE, Otávio . Recepção como campo das práticas culturais: uma campanha de comunicação sensível empresa-cliente. 2000. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

33.

FREIRE, Otávio . Casos bem sucedidos de propaganda e marketing de senso comum. 1999. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

Produção técnica

Assessoria e consultoria

1.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. ; LOPES, E. L. ; BIANCARDI, J. F. . Estratégia e Gestão de Branding da Marca RDC. 2014.

2.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Desenvolvimento de Sistema de Mensuração da Eficácia e Eficiência das Marcas da Editora ABRIL. 2013.

3.

SENISE, D. S. V. ; QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** . Desenvolvimento de Modelo de Segmentação de Mercado e de Fatores Determinantes para a Compra da Marca (TRAMONTINA). 2013.

4.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Avaliação da Marca Café no Bule (MITSUI ALIMENTOS). 2012.

5.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . O Conceito de Prestígio e o caso NEXTEL. 2012.

6.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Subsídios para o Planejamento de Comunicação da Pinacoteca do Estado de SP. 2012.

Trabalhos técnicos

1.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** ; SENISE, D. S. V. . Tracking de Imagem de Marca Etios (TOYOTA) Onda 4 de 7. 2014.

2.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. ; BIANCARDI, J. F. . Cliente Oculto: um estudo qualitativo no setor educacional de atividades extra-curriculares (KUMON). 2014.

3.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** ; QUEVEDO-SILVA, F. ; BIANCARDI, J. F. . Recall de Propaganda para Cursos de Idiomas (CNA). 2014.

4.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 1o volume de 2014 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2014.

5.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 2o volume - Edição Especial I - de 2014 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2014.

6.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 3o volume de 2014 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2014.

7.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 4o volume - Edição Especial II - de 2014 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2014.

8.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 5o volume de 2014 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2014.

9.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otávio** . Fatores determinantes para o aluguel de carros. 2014.

10.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Análise dos Atributos da Celebridade Esportiva para o Endosso de Marca (David Beckham & AMBEV). 2013.

11.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. ; GIGLIO, Sérgio Settani . Análise dos Atributos da Celebridade Esportiva para o Endosso de Marca (Lionel Messi & P&G). 2013.

12.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** ; GIGLIO, Sérgio Settani . Análise dos Atributos da Celebridade Esportiva para o Endosso de Marca (Tiago Silva & GM). 2013.

13.

FREIRE, Otávio. Parecer em Artigo Científico para a Podium: Sporte, Leisure and Tourism Review. 2013.

14.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Tracking de Imagem de Marca Etios (TOYOTA) Onda 1 de 7. 2013.

15.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Tracking de Imagem de Marca Etios (TOYOTA) Onda 2 de 7. 2013.

16.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Tracking de Imagem de Marca Etios (TOYOTA) Onda 3 de 7. 2013.

17.

FREIRE, Otávio. Editorial para o 1o volume de 2013 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2013.

18.

FREIRE, Otávio. Editorial para o 2o volume de 2013 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2013.

19.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Análise dos Fatores Determinantes da Qualidade e da Satisfação Geral em Serviços (MISTER CAR). 2013.

20.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Modelo Preditivo de 'Likes' para Páginas de Facebook (BRAHMA). 2013.

21.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Estudo Experimental para Mensuração do Impacto de Redes Sociais no Engajamento do Consumidor (51 ICE). 2013.

22.

QUEVEDO-SILVA, F. ; SENISE, Diego ; **FREIRE, Otávio** . Avaliação do Processo de Compra no Setor de Alimentos (SAZON). 2013.

23.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. ; QUEVEDO-SILVA, F. . Subsídios ao Planejamento de Comunicação para Empresa PPP (F/NAZCA). 2013.

24.

FREIRE, Otávio. Editorial para o 3o volume de 2013 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2013.

25.

FREIRE, Otávio; STREHLAU, S. . Editorial para o 4o volume de 2013 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2013.

26.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Brasileira de Marketing - REMARK (2267-2012). 2012.

27.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Brasileira de Marketing - REMARK (2255-2012). 2012.

28.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE (1782-2012). 2012.

29.

FREIRE, Otávio. Parecer em trabalho submetido ao VI ENAPEGS - Encontro de Pesquisadores em Gestão Social #38. 2012.

30.

FREIRE, Otávio. Parecer em trabalho submetido ao VI ENAPEGS - Encontro de Pesquisadores em Gestão Social #49. 2012.

31.

FREIRE, Otávio. Parecer em trabalho submetido ao VI ENAPEGS - Encontro de Pesquisadores em Gestão Social #174. 2012.

32.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Brasileira de Marketing - REMARK (2268-2012). 2012.

33.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Brasileira de Marketing - REMARK (2286-2012). 2012.

34.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE (1861-2012). 2012.

35.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Tracking de Imagem de Marca - Jun Daiti (DIAGEO). 2012.

36.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Escolha de Celebridades para Campanha de Lançamento - Ethios (TOYOTA). 2012.

37.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Análise de Desempenho Marca-Celebridade - Fernanda Lima (GM). 2012.

38.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Teste de Conceito de Propaganda - NIVEA. 2012.

39.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Desenvolvimento e Operacionalizaçã do PERSONA - Publicis. 2012.

40.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Escolha de Celebridades para Endosso da Marca (GVT). 2012.

41.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Tracking de Imagem de Marca - Johnny Walker (DIAGEO). 2012.

42.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Tracking de Imagem de Marca - Smirnoff (DIAGEO). 2012.

Vínculo institucional**2001 - 2006**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor de Especialização

Outras informações

Professor dos Cursos de Pós-Graduação (MBA com Tutoria Virtual) da Universidade Cândido Mendes/RJ Disciplina: Planejamento e Auditoria de Marketing

Atividades**01/2001 - 12/2006**

Ensino, MBA em Marketing Estratégico, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Planejamento e Auditoria de Marketing

Universidade Bandeirante de São Paulo, UNIBAN, Brasil.

Vínculo institucional**2004 - 2004**

Vínculo: Professor, Enquadramento Funcional: Professor, Carga horária: 4

Outras informações

Professor do Curso de Graduação em Comunicação Empresarial da Universidade Bandeirante de São Paulo/UNIBAN Disciplina: fundamentos de marketing e gestão de marca

Atividades**01/2004 - 12/2004**

Ensino, Comunicação Empresarial, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Fundamentos de Marketing e Gestão de Marcas

Projetos de pesquisa**2013 - Atual**

Varejo no Brasil: perspectivas teóricas e empíricas

Descrição: Análise bibliométrica das publicações concernentes ao varejo na seara de administração no Brasil, em periódicos de impacto de acordo com o sistema Qualis (A1, A2 e B1)..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (2) / Mestrado acadêmico: (1) / Doutorado: (1) .

Integrantes: Otávio Bandeira De Lamônica Freire - Coordenador / Eduardo Biagi Almeida Santos - Integrante / Filipe Quevedo Pires de Oliveira e Silva - Integrante.

2013 - Atual

Emoção, Risco ou Segurança? O Efeito de Diferentes Estratégias de Comunicação na Intenção de Ir à Estádios e demais Eventos Esportivos

Descrição: Análise da relação entre sensation seeking, percepção de risco e intenção de ir a eventos esportivos por parte do consumidor brasileiro. Verificação do efeito de diferentes estímulos de propaganda a partir do uso do efeito framing como estratégia persuasiva e verificação do nível de interação entre os conceitos apresentados..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico: (1) / Mestrado profissional: (1) / Doutorado: (1) .

Integrantes: Otávio Bandeira De Lamônica Freire - Coordenador / Leandro Leonardo Batista - Integrante / Diego dos Santos Vega Senise - Integrante / Filipe Quevedo Pires de Oliveira e Silva - Integrante.

2012 - 2013

Endosso de Celebridades e Comportamento do Consumidor

Descrição: Estudo quantitativo por meio de modelagem de equações estruturais para o entendimento dos antecedentes do endosso de celebridades por parte do consumidor brasileiro. Levantamento tipo survey em todo o território nacional acerca da percepção dos antecedentes (profissionalismo, identificação, conexão com a sociedade brasileira, personalidade e atributos de beleza) e seu poder de explicação da variável dependente endosso para marcas, produtos e projetos sociais..

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (2) / Mestrado acadêmico: (1) .

Integrantes: Otávio Bandeira De Lamônica Freire - Coordenador.

2006 - 2009

Retorno de Investimentos em Comunicação

Descrição: Levantamento dos processos de planejamento e gestão da comunicação das 70 maiores organizações - por setor, ranking Revista Exame - nas vertentes institucional, mercadológica e administrativa..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (2) / Mestrado acadêmico: (2) / Doutorado: (2) .

Integrantes: Otávio Bandeira De Lamônica Freire - Integrante / Mitsuru Higuchi Yanaze - Coordenador / Kleber Markus - Integrante / Eduardo Augusto da Silva - Integrante / Arlindo Ornelas Figueira Neto - Integrante / Naia Caroline Hamasaki - Integrante / Márcia Maria Garçon - Integrante.

Financiador(es): BASF - Matriz São Paulo - Auxílio financeiro / Fundação Odebrecht - Auxílio financeiro / Natura Cosméticos S/A - Auxílio financeiro / Tetrapak Ltda. - Auxílio financeiro / Petróleo Brasileiro - Rio de Janeiro - Matriz - Auxílio financeiro.

Membro de corpo editorial**2012 - Atual**

Periódico: REMark. Revista Brasileira de Marketing

Revisor de periódico**2011 - Atual**

Periódico: REMark - Revista Brasileira de Marketing

2011 - Atual

Periódico: RIAE - Revista Ibero Americana de Estratégia

2011 - Atual

Periódico: RAI : Revista de Administração e Inovação

2013 - Atual

Periódico: Podium: sport, leisure and tourism review

Áreas de atuação**1.**

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Relações Públicas e Propaganda/Especialidade: Marketing.

2.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Administração.

3.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Relações Públicas e Propaganda/Especialidade: PUBLICIDADE E PROPAGANDA.

4.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação.

5.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Políticas e Estratégias de Comunicação.

6.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Comunicação / Subárea: Relações Públicas e Propaganda.

Idiomas

Inglês

Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Espanhol

Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Produções

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

Ordenar por

Ordem Cronológica

1.

SILVA, L. A. ; LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otávio** ; SILVA, D. . The Brand's Effect on the Evaluation of Advertising Endorsed by Celebrities: an Experimental Study. BBR. Brazilian Business Review (English Edition. Online), v. 12, p. 57-78, 2015.

2.

QUEVEDO-SILVA, F. ; LIMA-FILHO, D. O. ; **FREIRE, Otávio** . A Influência da Consciência Ambiental e das Atitudes em Relação ao Consumo Sustentável na Intenção de Compra de Carne Bovina. Revista de Administração da UFSM, v. 8, p. 463-481, 2015.

3.

OLIVEIRA, A. S. ; **FREIRE, Otávio** ; Quevedo-Silva, F ; SILVA, D. . Influência da Resposta a Falha na Atitude e Intenção de se Alimentar Bem. Revista Gestão e Tecnologia, v. 15, p. 189-210, 2015.

4.

BERGEL, E. ; BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otávio** ; BIZZARRIAS, F. S. . Relação Entre Marketing e RSAE nos Congressos da ANPAD: Estudo Bibliométrico de 1998-2012. Revista de administração da Unimep, v. 13, p. 189-219, 2015.

5.

SACRAMENTO, S. R. V. ; GALVÃO, R. A. ; **FREIRE, Otávio** ; BRANDAO, M. M. ; QUEVEDO-SILVA, F. . O Efeito da Consciência Ecológica e do Framing de Perda e Ganho no Comportamento do Consumidor. Revista de administração da Unimep, v. 12, p. 184-206, 2014.

6.

SILVA, E. A. ; **FREIRE, Otávio** ; QUEVEDO-SILVA, F. . Indicadores de Sustentabilidade como Instrumentos de Gestão: uma Análise do GRI, ETHOS e ISE. Revista de Gestao Ambiental e Sustentabilidade, v. 3, p. 130-148, 2014.

7.

Quevedo-Silva, F ; Lima-Filho, D. O. ; **FREIRE, Otávio** . Drivers for environmental sustainability in the Brazilian beef chain. Australian Journal of Basic and Applied Sciences, v. 8, p. 473-484, 2014.

8.

STREHLAU, Suzane ; **FREIRE, Otávio** . Propriedades da Escala Brand Luxury Index no Brasil. Revista de administração da Unimep, v. 11, p. 82, 2013.

9.

FREIRE, Otávio ; ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; THE INFLUENCE OF MUSIC ON CONSUMER BEHAVIOR. Independent Journal of Management & Production, v. 4, p. 537-548, 2013.

10.

FREIRE, Otávio ; QUEVEDO-SILVA, F. ; FREDERICO, E. . Mensurando a consciência ambiental do consumidor: um estudo comparativo entre as escalas NEP e ECCB. Organicom (USP), v. 10, p. 244, 2013.

11.

FREIRE, Otávio ; NASCIMENTO, T. M. ; MAZZEI, L. C. ; SENISE, D. S. V. . O Conceito de Congruência e o Endosso de Celebidades Esportivas. Podium: sport, leisure and tourism review, v. 02, p. 173-195, 2013.

12.

FREIRE, Otávio; FREDERICO, E. ; QUEVEDO-SILVA, F. . ACQUIRING CONSUMER TRUST: MINIMIZING THE GAP BETWEEN ENVIRONMENTAL CONCERN AND ENVIRONMENTAL CONSUMPTION. Revista de Gestao Ambiental e Sustentabilidade, v. 2, p. 50-70, 2013.

13.

RAMOS, A. L. ; BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otávio** . Valor da Empresa e Métricas de Marketing. Revista Iberoamericana de Estratégia, v. 12, p. 235-260, 2013.

14.

BOMTEMPO, M. S. ; SILVA, D. ; **FREIRE, Otávio** . Motivos da Escolha do Curso de Administração de Empresas por meio da Modelagem de Equações Estruturais. Pretexto (Belo Horizonte. Online), v. 13, p. 108-129, 2012.

15.

SLECHTICIUS, A. G. ; BIANCOLINO, C. A. ; GUIMARAES, E. H. R. ; **FREIRE, Otávio** . Gerenciamento de Projetos Complexos de TI: Estudo de Caso sob o Enfoque da Estratégia Empresarial na Indústria de Serviços Financeiros. Revista Iberoamericana de Estratégia **JCR**, v. 11, p. 289-318, 2012.

16.

FREIRE, Otávio; SENISE, Diego . Percepção de Celebidades do Esporte: um modelo de escolha, gestão e controle do seu uso em relação às marcas. Organicom (USP), v. 8, p. 218-232, 2011.

17.

FREIRE, Otávio. Modelo Economico, Cultura e Educação: rumo ao consumo. Revista Novos Rumos, v. 1, p. 10-11, 2005.

18.

FREIRE, Otávio. Casos bem sucedidos de marketing de senso comum em Cuiabá. Cadernos de Educação (UNIC), v. 4, p. 157-165, 2000.

Livros publicados/organizados ou edições

1.

★ YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** ; SENISE, D. S. V. . Retorno de Investimentos em Comunicação: avaliação e mensuração. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2013. 512p .

2.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** ; SENISE, Diego . Retorno de Investimentos em Comunicação: Avaliação e Mensuração. 1. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2010. v. 01. 424p .

3.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia I. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 97p .

4.

★ **FREIRE, Otávio**; BANDEIRA, Maria de Lourdes . Antropologia III. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 90p .

5.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia II - Diversidades. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 94p .

6.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia - Uma Introdução. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 1. 108p .

7.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia - Três Categorias do Pensamento Antropológico. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 1. 100p .

8.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia - Infância, Cultura e Socialização. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 1. 80p .

9.

BANDEIRA, Maria de Lourdes ; **FREIRE, Otávio** . Antropologia - Infância, Educação e Cultura. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 1. 83p .

Capítulos de livros publicados

1.

BARBOSA, N. ; Matsumura, F. ; **FREIRE, Otávio** ; SENISE, D. S. V. . Associação de Marca no Mercado Fast Fashion: uma revisão da literatura. In: Eneus Trindade; Clotilde Perez. (Org.). III Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda: deve haver mais pesquisa em publicidade porque é assim que se conquista a real beleza. 1ed.São Paulo: Schoba, 2013, v. , p. 1299-1313.

2.

ROSENBLAT, R. ; **FREIRE, Otavio** ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Eventos Esportivos no Desenvolvimento das Marcas: um modelo de avaliação de resultados. In: Eneus Trindade; Clotilde Perez. (Org.). III Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda: deve haver mais pesquisa em publicidade pois é assim que se conquista a real beleza. 1ed.São Paulo: Schoba, 2013, v. , p. 1374-1384.

3.

★ **FREIRE, Otavio**; SILVA, E. A. . Gestão da Informação para Tomada de Decisões de Marketing. In: Mitsuru H. Yanaze. (Org.). Gestão de Marketing e Comunicação: Avanços e Aplicações. 2ed.São Paulo: Saraiva, 2011, v. , p. 286-298.

4.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . Informação para o Planejamento: Definição de Objetivos/Metas e Estratégias. In: Mitsuru H. Yanaze. (Org.). Gestão de Marketing e Comunicação: Avanços e Aplicações. 2ed.São Paulo: Saraiva, 2011, v. , p. 299-334.

5.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . Estratégia de Produto. In: Mitsuru H. Yanaze. (Org.). Gestão de Marketing e Comunicação: Avanços e Aplicações. 2ed.São Paulo: Saraiva, 2011, v. , p. 337-368.

6.

POLIANO, Manoella ; **FREIRE, Otavio** . Como a utilização de celebridades é relevante na retenção da mensagem, impactando o comportamento do consumidor. In: Eneus Trindade; Clotilde Perez. (Org.). II Pró-Pesq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Como anda a publicidade? Porque pesquisar faz bem. 1ed.Salto: Schoba, 2011, v. 1, p. 841-853.

7.

SALINA, Durval ; **FREIRE, Otavio** . Comunicação com uso de celebridades: uma discussão do retorno de investimento. In: Eneus Trindade; Clotilde Perez. (Org.). II Pró-Pesq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Como anda a publicidade? Porque pesquisar faz bem. 1ed.Salto: Schoba, 2011, v. 1, p. 854-866.

8.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . Como as Maiores Empresas do Brasil Avaliam os Resultados de suas Ações de Comunicação: Instrumentos, Ferramentas, Objetividades e Subjetividades. In: Eneus Trindade; Clotilde Perez. (Org.). I PRÓ-PESQ PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Há momentos em que precisamos parar para pensar os rumos da publicidade contemporânea. Salto: Schoba, 2010, v. 1, p. 936-949.

9.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . Estratégia de Produto. Gestão de Marketing e Comunicação: avanços e aplicações. 1ed.São Paulo: Editora Saraiva, 2007, v. 1, p. 263-289.

10.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . Informação para o Planejamento: definições de objetivos e metas. Gestão de Marketing e Comunicação: avanços e aplicações. 1ed.São Paulo: Editora Saraiva, 2007, v. 1, p. 231-262.

Textos em jornais de notícias/ revistas

1.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . O Navegador e o Executivo. Zero Hora, Porto Alegre - RS, 02 ago. 2007.

2.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otavio** . A Excelência no Marketing Pessoal: como planejar as nossas ações e os nossos recursos em busca do crescimento pessoal. Revista Vencer!, São Paulo, p. 18 - 19, 01 abr. 2007.

3.

FREIRE, Otavio. Posicionamento de Mercado: Necessidade ou Opção?. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 2.

4.

FREIRE, Otavio. Aprendendo Marketing com o Fluxo das Águas do Pantanal. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 3.

5.

FREIRE, Otavio. O Senso Comum, o Marketing e as Empresas do Mato Grosso. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 4.

6.

FREIRE, Otavio. É Hora de Arrumar a Casa: Ameaças, Oportunidade e Qualidade do Ponto de Vista de Marketing. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 5.

7.

FREIRE, Otavio. Conheça seus Clientes, Venda com Prazer e Faça-os Felizes!. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 6.

8.

FREIRE, Otavio. Amor, Respeito e Planejamento. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 7.

9.

FREIRE, Otavio. Turismo com Responsabilidade. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 8.

10.

FREIRE, Otavio. Administrador: o Leme só não Basta. Revista Grandes Empreendedores, Cuiabá, , v. 1.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

1.

ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; **FREIRE, Otavio** . Efeito da Congruência da Música Ambiente no Comportamento do Consumidor no Varejo: um Estudo Experimental. In: XXXIX EnANPAD, 2015, Belo Horizonte. XXXIX EnANPAD, 2015.

2.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otavio** . O Efeito do Distanciamento Psicológico e Framing da Mensagem sobre a Capacidade de Diferenciação em Empresas de Serviço. In: XXXIX EnANPAD, 2015, Belo Horizonte. XXXIX EnANPAD, 2015.

3.

ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi ; **FREIRE, Otavio** ; LOPES, E. L. . Estudo Bibliométrico sobre o modelo estímulo-organismo-resposta no período de 2003 a 2014. In: 8o Congresso Latino-Americano de Varejo - CLAV 2015, 2015, São Paulo. 8o Congresso Latino-Americano de Varejo - CLAV 2015, 2015.

4.

FREIRE, Otavio; BRAGA JUNIOR, S. S. . O Efeito da Preocupação Ambiental e do Ceticismo de Produtos Verdes no Varejo. In: XXXVIII EnANPAD, 2014, Rio de Janeiro. XXXVIII EnANPAD, 2014.

5.

RODRIGUES, G. V. ; QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otavio** . O Papel do Contexto de Avaliação na geração de Recomendações de Produtos no Ambiente Online. In: XXXVIII EnANPAD, 2014, Rio de Janeiro. XXXVIII EnANPAD, 2014.

6.

FREIRE, Otavio; QUEVEDO-SILVA, F. ; SENESE, D. S. V. ; SCRIVANO, P. . Futuras Celebidades Endossadas por Celebidades: o Efeito da Marca, da Congruência e da Superexposição. In: EMA 2014, 2014, Rio de Janeiro. EMA 2014, 2014.

7.

LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otavio** . Escalas concorrentes para mensuração da qualidade percebida no varejo eletrônico: uma comparação entre E-S-Qual e E-Tailq. In: VII Congresso Latino-Americano de Varejo - CLAV, 2014, São Paulo. VII Congresso Latino-Americano de Varejo - CLAV. São Paulo: FGV - Fundação Getúlio Vargas, 2014.

8.

GARCIA, J. M. ; **FREIRE, Otavio** . Compras Coletivas: uma Análise da Ferramenta no Varejo Eletrônico no Contexto Brasileiro. In: III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, 2014, São Paulo. III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos. São Paulo: UIINOVE - Universidade Nove de Julho, 2014.

9.

JUVELLA, S. B. ; **FREIRE, Otavio** . Materiais Promocionais no Ponto-de-Venda: Considerações e Proposituras. In: III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, 2014, São Paulo. III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos. São Paulo: UIINOVE - Universidade Nove de Julho, 2014.

10.

QUEVEDO-SILVA, F. ; LIMA-FILHO, D. O. ; **FREIRE, Otavio** . Drivers para a sustentabilidade na cadeia da bovinocultura de corte. In: 51o Congresso da SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2013, Belém/PA. 51o Congresso da SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2013.

11.

GARCIA, E. ; LOPES, E. L. ; **FREIRE, Otavio** . Relailers´ Relevant Attributes for Purchase of the Elderly: an analysys by means of structural equations. In: GBATA 2013 - Global Business and Technology Associatio´ s Fifteenth Annual International Conference, 2013, Helsinki/Fl. GBATA 2013 - Global Business and Technology Association´ s Fifteenth Annual Conference, 2013.

12.

QUEVEDO-SILVA, F. ; LIMA-FILHO, D. O. ; **FREIRE, Otavio** . A Relação entre Consciência Ambiental e Consumo de Carne Ambientalmente Sustentável. In: XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2013, 2013, Rio de Janeiro. XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2013, 2013.

13.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; STREHLAU, S. . Explorando a Relação entre Crowding e Satisfação: um estudo em parques urbanos. In: XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP, 2013, São Paulo. XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP, 2013.

14.

QUEVEDO-SILVA, F. ; **FREIRE, Otavio** ; LOPES, E. L. . Antecedentes da Lealdade no E-commerce: o papel chave da satisfação dos consumidores. In: XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP, 2013, São Paulo. XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP, 2013.

15.

BRANDAO, M. M. ; **FREIRE, Otavio** ; SENESE, D. S. V. ; BRANCARDI, J. E. . Como diferenças entre consumidores influenciam a satisfação e o comportamento em ambientes de loja

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Marketing de Imagem de Marca - Summit (SABESP). 2012.

43.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . 'Day After' - Etios (TOYOTA). 2012.

44.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Análise de Desempenho Marca-Celebridade - Gisele Bundchen (GRENDENE). 2012.

45.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Escolha de Celebridade para Endosso da Marca (UNOPAR). 2012.

46.

SENISE, D. S. V. ; **FREIRE, Otávio** . Teste de Congruência Celebridade-Produto - Co-Branding (O Boticario). 2012.

47.

FREIRE, Otávio. Editorial para o 3o volume de 2012 da Revista Brasileira de Marketing - REMARK. 2012.

48.

FREIRE, Otávio. Parecer em artigo científico para a Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE (1859-2012). 2012.

Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia

1.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Programa MASTERS - Quadro Marketing Mix - Usos e Desusos da Palavra Marketing. 2008. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

2.

FREIRE, Otávio. Programa MASTERS - Quadro Marketing Mix - Entrevista Fabiana Garcia: Cases Pampers e Ariel Líquido, Procter & Gamble. 2008. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

3.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Programa MASTERS - Quadro Marketing Mix - Marketing: Conceitos e Pré-Conceitos. 2008. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

Demais tipos de produção técnica

1.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . How Communication Works. 2014. .

2.

FREIRE, Otávio; SENISE, D. S. V. . Retorno de Investimentos em Comunicação. 2014. .

3.

FREIRE, Otávio; SENISE, Diego ; YANAZE, Mitsuru Higuchi . Retorno de Investimentos em Comunicação. 2013. .

4.

FREIRE, Otávio. Planejamento Estratégico de Marketing. 2012. .

5.

FREIRE, Otávio. X Jornada Teenager de Universidades e Profissões. 2012. (Feira de Profissões).

6.

YANAZE, Mitsuru Higuchi ; **FREIRE, Otávio** . Management in Business Communications. 2008. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

7.

FREIRE, Otávio. Gestão de Serviços: Especificidades. 2006. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

Bancas

Participação em bancas de trabalhos de conclusão

Mestrado

1.

FREIRE, Otávio; QUEVEDO-SILVA, F.; MARKUS, K.. Participação em banca de Hermes Augusto Batista Mendes Santos. Escalas concorrentes para mensuração de Personalidade de Marca no Esporte: um estudo dos clubes de futebol no contexto brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho.

2.

CAPPELLOZZA, A.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Juliana Correa Mergel. Estudo dos Fatores Antecedentes da Atitude Face aos Bens de Luxo: uma Análise entre Grupos de Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas sem Deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Metodista de São Paulo.

3.

CRISPIM, S. F.; MINCIOTTI, S. A.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Maurício Ferraz Kubo. Fatores da Atratividade Setorial no Transporte Aéreo de Passageiros no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

4.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; MARKUS, K.. Participação em banca de Solange Benites Juvella. A Conexidade dos Consumidores frente às Telenovelas. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

5.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; CAPPELLOZZA, A.. Participação em banca de Jorge Mazza Garcia. Fatores que Afetam a Satisfação e a Lealdade aos Sites de Compras Coletivas. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

6.

FREIRE, Otávio; ROSSI, G. B.; LOPES, E. L.. Participação em banca de Enos Neves Coelho de Andrade. Antecedentes e Consequentes à Sobrecarga de Informação em Vendedores de Lojas Físicas de Varejo. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

7.

CAPPELLOZZA, A.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Juliana Correa Mergel. Estudo dos Fatores Antecedentes da Atitude Face aos Bens de Luxo: uma Análise entre Grupos de Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas sem Deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em ADMINISTRAÇÃO) - Universidade Metodista de São Paulo.

8.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**; CAMPOS, Anderson L. S.. Participação em banca de Wilson Moisés Paim. Valoração de Ativos e Multas Ambientais: análise simulada de empreendimentos hoteleiros em áreas protegidas. 2014. Dissertação (Mestrado em ADMINISTRAÇÃO) - Universidade Metodista de São Paulo.

9.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**; CAPPELLOZZA, A.. Participação em banca de Marcos Antonio Novaes. As dificuldades superadas por pequenos empreendedores nos setores de produtos e serviços na região oeste e norte da capital de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em ADMINISTRAÇÃO) - Universidade Metodista de São Paulo.

10.

LOPES, E. L.; SERRALVO, F. A.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Ana Carolina Toledo. O efeito da nostalgia do cliente na lealdade à marca pós fusão / aquisição. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

11.

BRANDAO, M. M.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Erika Aita Bergel Medina. A Produção Intelectual de Marketing em Responsabilidade Sócio-ambiental Empresarial: um estudo nos anais dos congressos da ANPAD de 1997-2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

12.

FREIRE, Otávio; TOLEDO, G. L.; STREHLAU, S.. Participação em banca de Reny Aparecida Galvão. Deixe seu carro em casa: o efeito da consciência ecológica e do framing de perda e ganho em campanhas de marketing social. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

13.

FREIRE, Otávio; CUNHA, Christiano França da; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Sônia Regina Valério do Sacramento. Marketing: analisando o nível de consciência ecológica do consumidor e o efeito framing (enquadramento da mensagem). 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

14.

TRINDADE, E.; Perez, C.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Nicolás Llano Linares. A cultura material hoje: as tendências alimentares e sua representação no discurso publicitário. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

Teses de doutorado

1.

LOPES, E. L.; **FREIRE, Otávio**; BRANDAO, M. M.; BOTELHO, D.; PONCHIO, Mateus. Participação em banca de Rejane Alexandrina Domingues Pereira do Prado. O Efeito da Pressão do Tempo na Negligência da Omissão de Informações: um Estudo Experimental. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

2.

SILVA, D.; **FREIRE, Otávio**; STREHLAU, S.; ROSSI, G. B.; BIDO, D. S.. Participação em banca de Edna de Souza Machado Santos. A influência do Self-Expandido no Comportamento do Consumidor em Comunidade de Marca. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

3.

SILVA, D.; **FREIRE, Otávio**; STREHLAU, S.; ROSSI, G. B.; BIDO, D. S.. Participação em banca de Edna de Souza Machado Santos. A influência do Self-Expandido no Comportamento do Consumidor em Comunidade de Marca. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

4.

COSTA, B. K.; **FREIRE, Otávio**; LOPES, E. L.; FERREIRA, M. P.; MARCONDES, R. C.; MARIANI, M. A. P.. Participação em banca de Erick Pusch Wilke. Capacidades Dinâmicas e Vantagem Competitiva na Hotelaria: uma análise a partir da cooperação interorganizacional em destinos turísticos. 2015. Tese (Doutorado em DINTER Doutorado Interinstitucional / UFMS) - Universidade Nove de Julho.

5.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; GALINDO, D. S.; KUNSCH, M. M. K.; FERRARI, M. A.. Participação em banca de Márcia Maria Garçon. Entre o mim, o outro e o nós: percepção da autenticidade nas marcas. Identificação, compartilhamento e avaliação.. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

6.

FREIRE, Otávio; URDAN, A. T.; QUEVEDO-SILVA, F.; BIDO, D. S.; CAPPELLOZZA, A.. Participação em banca de Andre Luiz Ramos. Antecedentes de Geração de Boca-a-Boca Eletrônica pelo Cliente de Pacote de Viagens. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

7.

FREIRE, Otávio; MAZZON, J. A.; BREI, V.; LOPES, E. L.; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Filipe Quevedo Pires de Oliveira e Silva. O Efeito do Distanciamento Psicológico e Framing da Mensagem sobre a Capacidade de Diferenciação em Empresas de Serviço. 2014. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

8.

LOPES, E. L.; SERRALVO, F. A.; ROSSI, G. B.; SILVA, D.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Maria dos Remédios Antunes Magalhães. O comportamento de compra compulsiva: um estudo com métodos neurocientíficos. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

9.

SILVA, D.; ROSSI, G. B.; SERRALVO, F. A.; **FREIRE, Otávio**; LOPES, E. L.. Participação em banca de José Edson Moysés Filho. Poder e Geração de Valor em Canais de Distribuição. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho.

10.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; TRINIDADE, E.; NASSAR, Paulo; OLIVEIRA, S. V. W. B.. Participação em banca de Eduardo Augusto da Silva. O peso das palavras, o choque dos ideais: uma análise crítica dos indicadores de sustentabilidade como critérios para a gestão da comunicação organizacional. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

Qualificações de Doutorado

1.

COSTA, B. K.; LOPES, E. L.; FERREIRA, M. P.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Erick Pusch Wilke. A Cooperação Interorganizacional e as Capacidades Dinâmicas: Aportes para a Competitividade de Destinos Turísticos. 2015. Exame de qualificação (Doutorando em DINTER Doutorado Interinstitucional / UFMS) - Universidade Nove de Julho.

2.

FREIRE, Otávio; QUEVEDO-SILVA, F.; URDAN, A. T.. Participação em banca de André Luiz Ramos. A Comunicação Eletrônica: uma Análise dos Antecedentes do Boca-a-Boca no Mercado de Viagens e Turismo Brasileiro. 2015. Exame de qualificação (Doutorando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

3.

FREIRE, Otávio; BRANDAO, M. M.; LOPES, E. L.. Participação em banca de Filipe Quevedo Pires de Oliveira e Silva. O Efeito do Distanciamento Psicológico e Framing da Mensagem sobre a Capacidade de Diferenciação em Empresas de Serviço. 2014. Exame de qualificação (Doutorando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

4.

BRANDAO, M. M.; LOPES, E. L.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Marlette Cassia Oliveira Ferreira. O efeito da percepção de crowding e da emoção no coping e compra por impulso em ambiente de varejo. 2014. Exame de qualificação (Doutorando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

5.

SILVA, D.; STREHLAU, S.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Edna de Souza Machado Santos. A influência da Marca no Self, Extensão do Self e Comportamento do Consumidor em Comunidades Virtuais de Marca. 2014. Exame de qualificação (Doutorando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

6.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; FERRARI, M. A.. Participação em banca de Márcia Maria Garçon. Proposição de uma escala de mensuração de percepção de autenticidade no contexto organizacional. 2014. Exame de qualificação (Doutorando em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

7.

LOPES, E. L.; PONCHIO, Mateus; BOTELHO, D.; **FREIRE, Otávio**; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Rejane Alexandrina Domingues Pereira do Prado. O Efeito da Pressão do Tempo na Negligência da Omissão: um Estudo Experimental. 2013. Exame de qualificação (Doutorando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

Qualificações de Mestrado

1.

FREIRE, Otávio; QUEVEDO-SILVA, F.; LOPES, E. L.. Participação em banca de Hermes Augusto Batista Mendes dos Santos. Escalas Concorrentes para a Mensuração de Personalidade

de Marca no Esporte: Um Estudo dos Clubes no Contexto Brasileiro. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho.

2.

CRISPIM, S. F.; **FREIRE, Otávio**; MINCIOTTI, S. A.. Participação em banca de Maurício Ferraz Kubo. Análise da Atratividade Setorial no Transporte Aéreo de Passageiros no Brasil. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

3.

FREIRE, Otávio; QUEVEDO-SILVA, F.; MAZZEI, L. C.. Participação em banca de Luiz Silva dos Santos. Escalas Concorrentes para Mensuração do Envolvimento: um estudo aplicado aos consumidores e praticantes de Corrida de Rua na Cidade de São Paulo. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho.

4.

QUEVEDO-SILVA, F.; **FREIRE, Otávio**; CARDOSO, M. V.. Participação em banca de Marcelo Paciello da Silveira. O Comportamento do Consumidor Esportivo: um estudo sobre os fatores que influenciam o comparecimento do público aos estádios brasileiros. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho.

5.

BRANDAO, M. M.; **FREIRE, Otávio**; LOPES, E. L.. Participação em banca de Eliana Gonçalves. Influência da Estética Online no Comportamento de Compra do Consumidor. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

6.

FREIRE, Otávio; SILVA, D.; LOPES, E. L.. Participação em banca de Solange Benites Juvella. A Conexidade dos Consumidores frente aos Programas Televisivos. 2014. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

7.

FREIRE, Otávio; SILVA, D.; LOPES, E. L.. Participação em banca de Jorge Mazza Garcia. Fatores que Afetam a Satisfação e a Lealdade aos Sites de Compras Coletivas. 2014. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

8.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; QUEVEDO-SILVA, F.. Participação em banca de Enos Neves Coelho de Andrade. O Efeito do Overload Information na Performance do Vendedor e sua Satisfação no Trabalho. 2014. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

9.

LOPES, E. L.; BRANDAO, M. M.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Flávio Santino Bizzarias. O amor à marca no contexto brasileiro: um estudo da tropicalização de escalas da mensuração do construto. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

10.

BRANDAO, M. M.; LOPES, E. L.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Ovanildo Gonçalves de Souza. Estilos parentais em um contexto de comunicação preventiva: o efeito da propaganda sobre a atitude e intenção dos pais para com os filhos. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

11.

BRANDAO, M. M.; LOPES, E. L.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Erika Aita Bergel Medina. A Produção Intelectual de Marketing em Responsabilidade Sócio-ambiental Empresarial: um estudo nos anais dos congressos da ANPAD de 1997-2012. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

12.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Reny Aparecida Galvão. Deixe seu carro em casa: o efeito da consciência ecológica e do framing de perda e ganho em campanhas de marketing social. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

13.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Sônia Regina Valério do Sacramento. Marketing: analisando o nível de consciência ecológica do consumidor e o efeito framing (enquadramento da mensagem). 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

14.

FREIRE, Otávio; LOPES, E. L.; BRANDAO, M. M.. Participação em banca de Eduardo Biagi Almeida Santos. Estilos Musicais e seus Efeitos no Comportamento do Consumidor no Ambiente de Varejo. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

15.

CARVALHO, M. B.; **FREIRE, Otávio**; MELLO-THERY, N. A.. Participação em banca de Erico L. Pagotto. Greenwashing: os conflitos éticos da propaganda ambiental.. 2012. Exame de qualificação (Mestrando em MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA) - Universidade de São Paulo.

16.

LOPES, E. L.; SERRALVO, F. A.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Ana Carolina Toledo. O efeito da nostalgia do cliente na lealdade à marca pós fusão / aquisição. 2012. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

17.

LOPES, E. L.; SILVA, D.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Eduardo Garcia. Proposição de uma escala para mensuração de Responsabilidade Social Corporativa no varejo brasileiro. 2012. Exame de qualificação (Mestrando em Administração) - Universidade Nove de Julho.

18.

TRINDADE, E.; Perez, C.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Nicolás Llano Linares. A cultura material hoje: as tendências alimentares e sua representação no discurso publicitário. 2011. Exame de qualificação (Mestrando em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

Monografias de cursos de aperfeiçoamento/especialização

1.

FREIRE, Otávio; BIANCARDI, J. F.. Participação em banca de Renata Fontelmo G. L. Cava. O Papel da Nostalgia na Construção dos Elementos da Marca Nostalgic. 2015. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Estética e Gestão da Moda) - Universidade de São Paulo.

2.

FREIRE, Otávio; GARÇON, Márcia; GALINDO, D. S.. Participação em banca de Fabiana Alves Costa. O Branding e as Relações Públicas: um estudo de caso sobre a Johnson & Johnson Indústria e Comércio de Produtos para a Saúde. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

3.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; SENISE, D. S. V.. Participação em banca de Rodrigo Martinez. Fundamento Orçamentário da Comunicação Mercadológica: processo de decisão orçamentário para a comunicação mercadológica. 2012. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Publicidade e Mercado) - Universidade de São Paulo.

4.

YANAZE, L. K. H.; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de A Scavazzini, F Delfino, K Souza, M Felicio, P Maturano. Projeto Experimental de Gestão de Marketing e Comunicação - Cliente: Natura - Natura Musical. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

5.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Michel Angelo Moia Ayala. Sony, Nitendo e Microsoft: estratégias de marketing e comunicação das empresas de games para seus consoles. 2010. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Publicidade e Mercado) - Universidade de São Paulo.

6.

TRINDADE, E.; MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Gustavo Guimarães Jorge. O caso Olla e o movimento para a criação do Dia do Sexo: gerenciamento de uma Marca no mercado brasileiro de preservativos. 2010. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Publicidade e Mercado) - Universidade de São Paulo.

7.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de C Vieira, Daniel Cirullo, Emmanoel Neto, F Alvarenga, L Dias. Planejamento de Comunicação e Marketing - Estudo de Caso: Restaurante Athenas. 2010. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

8.

LOPES, Valéria S. Castro; FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Fernanda Queiroz. A Comunicação Organizacional nas empresas contemporâneas: um debate sobre a contribuição dos resultados não-econômicos na geração de valor. 2010. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

9.

MARKUS, K.; MIHALIDIS, B. E.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Jorge Paixão de Macedo. A Importância da Estratégia de Comunicação da INFRAERO. 2010. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Marketing Político e Propaganda Eleitoral) - Universidade de São Paulo.

10.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de Edi Bacco, Gisella Akamine e Sílvia Maiolino. Análise de Retorno de Investimento em Comunicação e Marketing - Reflexão e estudo da sua importância estratégica para as empresas. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

11.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de A Camargo A Paixão D Corigliano F Pastana M Nunes P Silva. Saqué: a Bebida dos Deuses - Estudo de caso da empresa Sakura Nakaya no mercado food service da cidade de São Paulo. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

12.

KUAZAQUI, E.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Cris Louzada, Marcio Pires, Maria Nascimento, Renato Marques. Reposicionamento Estratégico: Uma Segunda Via para o Second Life. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

13.

FARIAS, L. A. de; MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de A Siqueira, Daniella Silva, L Batista, N Dragone, P Ribeiro. Desenvolvimento Sustentável na Indústria Têxtil: estudo de caso sobre a comunicação da Cia. Hering. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

14.

HASWANI, Mariângela Furlan; KUNSCH, M. M. K.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Tânia Orsi. O desafio da implantação do planejamento estratégico de comunicação numa organização de médio porte familiar - O Caso Santa Catarina Supermercados. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

15.

HASWANI, Mariângela Furlan; **FREIRE, Otávio**; PASETCHNY, R. V.. Participação em banca de Michelle Regina Serrantola. Responsabilidade Social no Transporte de Produtos Químicos. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

16.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; LOPES, Valéria S. Castro; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Michelle Brasileira Ferrari. Índice de Eficácia da Comunicação (IEC): Medindo Resultados do Relacionamento do Grupo Telefonica com a Imprensa. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

17.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de Fábio José Odon Lopes de Souza, Renata Cavellucci. Os 4P's no C - Planejamento de Marketing e Comunicação para o Mercado Classe C: Lançamento e Monitoramento. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

18.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de M.Ap. Poço, R. Câmara, T. Soares, T. Nascimento, V. Anacleto. Planejamento Estratégico Mizuno. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

19.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de AnaPaula Braga, Celso Rodrigues, Fábio Freire, Mariele Reina. Reposicionamento da Revista TVA. 2009. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

20.

FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Andrea Corso Primon, Ariadne Tamarozí, Renata F. Riedel. Planejamento Estratégico de Marketing para ONGs: Um Estudo de Caso do Projeto Social Amba. 2008. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

21.

YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Maria Cristina de Lima Barbosa. Ler é Preciso: O Livro Como Produto de Entretenimento. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

22.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de Jacy Alves dos Santos. Marketing Regional. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

23.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de Iano Messina, Luciana Costa, Vanessa Paula, Rubens Queiroz. Business Plan: Agência de Comunicação Corporativa Especializada em Comunicação Institucional (Full Service). 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

24.

FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Adriana K. Kunsch, Ive F. de Lima, Leticia A. Ferreira. A Comunicação Integrada como Parte Estratégica na Criação de Oceanos Azuis. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

25.

OLIVEIRA, Macir Bernardo de; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Aldemir Martins, Érica Martins, Hélia Fraga. Plano de Negócios: Centro de Entretenimento e Lazer para a Terceira Idade. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

26.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**; SILVA, E. A.. Participação em banca de Rodrigo Monteiro Teixeira. Planejamento Estratégico para o Guarani Futebol Clube. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

27.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**; SILVA, E. A.. Participação em banca de Edson Santana Silva & Flávia Venâncio de Moura Oliveira. Capacitação para Profissionais do Lar para o Segmento de Luxo na Cidade de São Paulo - UNIRE: Um Estudo de Caso. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

28.

FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Raul Campos Barros Lopes. A Perspectiva Interna da Comunicação Integrada. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

29.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi. Participação em banca de Adriana A., Antonio Z., Camila M., Denise D., Fauze Kanbour. A Implantação da TV Digital e os Impactos no Mercado Publicitário. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

30.

KUAZAQUI, E.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Débora Regina Soares & Priscila de Abreu Carvalho. Meio de Hospitalidade: Um Estudo de Caso Intrínseco. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

31.

SILVA, E. A.; **FREIRE, Otávio**; PASSANEZI, P. M. S.. Participação em banca de Fabiana D. Pereira, Fábio Mendes, Paula R. da Mota. Activia. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing) - Universidade Nove de Julho.

32.

SILVA, E. A.; **FREIRE, Otávio**; PASSANEZI, P. M. S.. Participação em banca de Darius Roos, Érica Rodrigues, Vannessa Viel, Vivienne Viel. Passando a Limpo a BOMBRIL: Um Estudo de Caso. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing) - Universidade Nove de Julho.

33.

YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Carla Carneiro do Nascimento & Daniela Tonelotto dos Santos. A Gestão da Comunicação e a Busca de Novos Públicos Para os Museus: Uma Análise do Museu Afro Brasil. 2006.

34.

SILVA, E. A.; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Ana Lia Prates Telles Alves. Estudo Sobre Comunicação Estratégica para a Implantação da Biometria no Sistema Bancário: Uma Solução Tecnológica da Empresa FENRIR para a Segurança do Consumidor Brasileiro. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

35.

KUAZAQUI, E.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Cláudia de Paula Mota. A Prática da Assistência Farmaceutica. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

36.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**; SILVA, E. A.. Participação em banca de Mara Mayumi Yano & Marcelo de Almeida. Marketing Global: Lançamento de uma Revista Internacional na África do Sul - Estudo de Caso: Revista PLACAR, Editora Abril. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

37.

BATISTA, L. L.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Leandro M. Claro, Christian Gottheiner, Ricardo F. Lima. O Marketing de Relacionamento no Mercado Varejista de Eletrodomésticos e Eletrônicos. Case: Casas Bahia. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

38.

SILVA, E. A.; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Adriana Duarte Carneiro Vincour. O Mercado de Veículos Seminovos no Brasil: Um Estudo de Caso sobre a Revendedora Central de Veículos Barueri. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

39.

FIGUEIRA NETO, A. L.; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Cristina Mitiko Omura. Administração em Propaganda: Estruturas Organizacionais e Fluxo de Informações nas Agências Brasileiras. Estudo de Caso: Lew Lara. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

40.

YANAZE, Liriam Luri Yamaguchi; **FREIRE, Otávio**; YANAZE, Mitsuru Higuchi. Participação em banca de Kátia Elisa Pinto. Assessoria de Imprensa: Jornalismo ou Relações Públicas? - Uma Análise Mercadológica e de Formação. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

41.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; SILVA, E. A.. Participação em banca de Márcia Maria Garçon. Planejamento de Marketing e Estratégia de Marca para Commodities: O Caso Nelore Natural. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

42.

MARKUS, K.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Anadege dos Santos Freitas & Mayra Garcia Nogueira. A Importância da Comunicação Integrada em Meios de Pagamentos Eletrônicos. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo.

43.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Wanda Melo Corrêa. Planejamento estratégico de comunicação e marketing para o desenvolvimento de cidades turísticas: O caso da Cidade de Jarinu. 2005. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

44.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Livia Holanda Aguiar. Comunicação promocional de eventos como nova tendencia para o posicionamento de marcas. 2005. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo.

Trabalhos de conclusão de curso de graduação**1.**

SAAD, Beth; **FREIRE, Otávio**; FRAZON, C.. Participação em banca de Claudia Gasparini Fernandes Cunha. Olhares sobre uma revolução: como empresas e agências brasileiras compreendem e praticam a comunicação na era digital. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo) - Universidade de São Paulo.

,

TRINDADE, E.; BATISTA, L. L.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Rafael Araújo Lavor Moreira. À Procura do Ethos do Consumidor: o papel da pesquisa e do planejamento na enunciação publicitária. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

3.

BATISTA, L. L.; **FREIRE, Otávio**; NAGAHAMA, F.. Participação em banca de Karen Sayuri Nagae. Condicionamento Visual no PDV - Panorama do comportamento dos shoppers de baixa renda. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

4.

FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**; NASSAR, Paulo. Participação em banca de Rodrigo Oliveira Ovadia Pezzotta. Desafios do uso das redes sociais digitais na gestão estratégica das organizações. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) - Universidade de São Paulo.

5.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Vinícius Costa Ferraz de Freitas. O desenvolvimento do esporte como entretenimento no Brasil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

6.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Luiz Francisco Rogé Ferreira Júnior. Mundo Mobile e Mídias Sociais - um panorama do cenário brasileiro. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

7.

RADFAHRER, Luli; **FREIRE, Otávio**; MERIGO, C.. Participação em banca de Luiz Guilherme Fernandes Yassuda. Redes Sociais baseadas em geolocalização: quando a comunicação local é executada em redes globais. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

8.

BATISTA, L. L.; Perez, C.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Marco Aurelio Ribeiro da Costa. A Agenda Setting na Publicidade. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

9.

HASWANI, Mariângela Furlan; **FREIRE, Otávio**; GIORGIO, A. A.. Participação em banca de Karen Caroline Jurgensen. Relações Públicas e Responsabilidade Social Empresarial: mobilização e engajamento de funcionários em iniciativas sociais. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) - Universidade de São Paulo.

10.

HASWANI, Mariângela Furlan; **FREIRE, Otávio**; Rossetti, Gislaíne. Participação em banca de Rosa Sorio Bafile. A Interdisciplinaridade em processos de fusão e aquisição de empresas. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) - Universidade de São Paulo.

11.

RADFAHRER, Luli; BAIRON, S.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Ana Carolina de Souza Zan. Interação Digital: A Influência dos Fatores Humanos no Design Tecnológico. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

12.

NASSAR, Paulo; HASWANI, Mariângela Furlan; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Fernando Andalafet Vasconcellos. Estudo de Caso: a implantação do SMS na Petrobras. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) - Universidade de São Paulo.

13.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; TRINDADE, E.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Lisa Fujisawa. Marketing de Luxo no Brasil - Estudo Comparativo dos Casos Chanel e Louis Vuitton. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

14.

HASWANI, Mariângela Furlan; FARIAS, L. A. de; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Pedro Ivo Lima Passari. A União das Relações Públicas e do Marketing na Internacionalização de uma Marca: A Natureza em Paris. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) - Universidade de São Paulo.

15.

BRAGA, Debora Cordeiro; DOMINGUES, V.; **FREIRE, Otávio**. Participação em banca de Priscila Guerra dos Santos. Redes Sociais On-Line: A Influência da Troca de Experiência na Internet sobre o Planejamento de Viagens. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) - Universidade de São Paulo.

16.

YANAZE, Mitsuru Higuchi; **FREIRE, Otávio**; MARKUS, K.. Participação em banca de Vivian Sangmi Chung. Base da Pirâmide: a base para um mercado rico? Um estudo sobre estratégias de inovação em mercados de Baixa Renda. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de São Paulo.

17.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de Jefferson Silveira, Lucimar Miranda, Rodrigo Lira. Plano Estratégico de Marketing - Gráfica Genus. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

18.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de D. Silva, E. Silva, Isac Cintra, João Pereira, T. Rodrigues. Plano Estratégico de Marketing - Medical Paiaguás. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

19.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de C. Leite, F. Sauer, Fco. Silva, Juliano Zanatta, T. Pizzolo. Plano Estratégico de Marketing - Vupt Transportes. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

20.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de A Arruda, C Rodrigues, E Custodio, F Albuquerque, K Amorim. Plano Estratégico de Comunicação - Hotel Eldorado. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

21.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de Marcia Ferreira, Marli Souza, Sheila Bleich, Tania Magalhães. Plano Estratégico de Comunicação - Help Vida. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

22.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de F. Garlet, L. Souza, M. Kunze, Marcelo Simioni, Zilda Rosa. Plano Estratégico de Comunicação - Master Print. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

23.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de Jucimeire Aparecida de Moraes, Sheila Cristina Lima de Souza. Plano Estratégico de Marketing - Escola Presbiteriana. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

24.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de Aline Henz, Kelly H. Hamakawa, Rafael A. de Oliveira. Plano Estratégico de Comunicação - Postos Trevisan. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

25.

MOREIRA, B. D.; **FREIRE, Otávio.** Participação em banca de Caio C. Silva, Isabella Ribeiro, João Batista Camargo Junior. Plano Estratégico de Comunicação - Clube Dom Bosco. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

26.

FREIRE, Otávio. Participação em banca de Diego Viriato, Erick Viana, Leandro Pimentel, Renato Bianchi. Plano Estratégico de Comunicação - Rádio Cidade. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá.

Participação em bancas de comissões julgadoras

Concurso público

1.

KUNSCH, M. M. K.; **FREIRE, Otávio**; GALINDO, D. S.. Professor Contratado III para o CPR-ECA/USP - Disciplinas: Teoria das Organizações Aplicadas à Comunicação & Identidade Corporativa e Cultura Organizacional. 2011. Universidade de São Paulo.

Outras participações

1.

FREIRE, Otávio; FREIRE, M. V.. Processo de Transferência Interna e Externa do Curso de Marketing da EACH/USP. 2012. Universidade de São Paulo.

2.

FREIRE, Otávio. Prêmio Universitário ABERJE. 2009. Associação Brasileira de Comunicação Empresarial.

3.

FREIRE, Otávio; FIGUEIRA NETO, A. L.; SCHULER, M.. Mega Case 2008 - Procter & Gamble. 2008. Universidade de São Paulo.

Eventos

Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

1.

8o Congresso Latino-Americano de Varejo - CLAV 2015. Estudo Bibliométrico sobre o modelo estímulo-organismo-resposta no período de 2003 a 2014. 2015. (Congresso).

2.

CLAV 2014 - 7o Congresso Latino-Americano de Varejo. Escalas concorrentes para mensuração da qualidade percebida no varejo eletrônico: uma comparação entre E-S-Qual e E-Tailq. 2014. (Congresso).

3.

XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2014. O Efeito da Preocupação Ambiental e do Ceticismo de Produtos Verdes no Varejo. 2014. (Congresso).

4.

EMA 2014 - 6o Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD. Futuras Celebidades Endossadas por Celebidades: o Efeito da Marca, da Congruência e da Superexposição. 2014. (Congresso).

5.

XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2014. O Papel do Contexto de Avaliação na geração de Recomendações de Produtos no Ambiente Online. 2014. (Congresso).

6.

II Encontro Internacional de Gestão do Esporte e Entretenimento - II EIGEE. Marketing e Comportamento do Consumidor no Esporte, Lazer e Entretenimento. 2014. (Encontro).

7.

Jornada ABERJE de Mensuração. Melhores Práticas em Mensuração: Check List - o que fazer e o que evitar. 2014. (Outra).

8.

24th POMS Annual Conference (Production, Operations and Management Society). The Influence of Music on Consumer Behavior. 2013. (Congresso).

9.

CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes. Como diferenças entre consumidores influenciam a satisfação e a compra por impulso em ambientes de loja com alto arousal. 2013. (Congresso).

10.

GBATA 2013 - Global Business and Technology Association's Fifteenth Annual International Conference. Retailers' Relevant Attributes for Purchase Decision of the Elderly: an analysis by means of structural equations. 2013. (Congresso).

11.

CLAV 2013 - 6o Congresso Latinoamericano de Varejo: Varejo e Desenvolvimento em Mercados Emergentes. Fatores Determinantes da Intenção de Consumo de Produtos Sustentáveis. 2013. (Congresso).

12.

XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP. Explorando a Relação entre Crowding e Satisfação: um estudo em parques urbanos. 2013. (Seminário).

13.

XVI SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP. Antecedentes da Lealdade no E-commerce: o papel chave da satisfação dos consumidores. 2013. (Seminário).

14.

III Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Consumo. O Sentido do Prestígio no Consumo Contemporâneo: um estudo exploratório. 2013. (Seminário).

15.

I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS). O Efeito da Consciência Ecológica e do Framing de Perda e Ganho no Comportamento do Consumidor. 2013. (Simpósio).

16.

I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS). Escalas Concorrentes para a Mensuração da Consciência Ambiental: comparação entre ECCB e NEP. 2013. (Simpósio).

17.

I Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (I S2IS). Novo Framework para Marketing Sustentável. 2013. (Simpósio).

18.

IV Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores de Publicidade e Propaganda: por uma publicidade livre sempre. Perspectivas para o Estudo de Celebidades e o seu Poder de Ativação junto às Marcas. 2013. (Encontro).

19.

IV Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores de Publicidade e Propaganda: por uma publicidade livre sempre. Brasilidade e Efeito País de Origem em Marcas de Moda no Brasil. 2013. (Encontro).

20.

XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2013. A Relação entre Consciência Ambiental e Consumo de Carne Ambientalmente Sustentável. 2013. (Encontro).

21.

IV Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores de Publicidade e Propaganda: por uma publicidade livre sempre.Perspectivas para o Estudo de Celebidades e seu Poder de Ativação junto às Marcas. 2013. (Encontro).

22.

IV Pró-Pesq PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda: por uma publicidade livre sempre.Fatores que Motivam a Escolha como Antecedentes das Dimensões da Qualidade Percebida em Cursos de Ensino Superior: proposição de um modelo teórico. 2013. (Encontro).

23.

III Propesq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em Publicidade. Eventos Esportivos no Desenvolvimento das Marcas: um modelo de avaliação de resultados. 2012. (Congresso).

24.

III Propesq - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda - Deve haver mais pesquisa em Publicidade. Associação de Marca no Mercado Fast Fashion: uma revisão da literatura. 2012. (Congresso).

25.

EMA 2012 - 5o Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD. O Efeito da Marca no Endosso de Celebidades. 2012. (Congresso).

26.

4th European Communication Conference - ECREA 2012. Organisations´ demand on Public Relations and Corporate Communication and the role of PR/Corporate Communication manager: a comparative study on job announcements between Latin America and Europe. 2012. (Congresso).

27.

XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012. O Efeito da Marca no Endosso de Celebidades. 2012. (Congresso).

28.

XXXVI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2012. Relações entre Motivações para Viajar, Fontes de Informação e Qualidade Percebida do Serviço pelos Turistas da Oktoberfest em Munique (Alemanha) e Blumenau (Brasil). 2012. (Congresso).

29.

15th International Conference on Corporate Reputation, Brand, Identity and Competitiveness. The Role of Integrated Communications in Building/Enhancing the Organizations´ Image and Reputation. 2011. (Congresso).

30.

II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda.Como a utilização de celebridades é relevante na retenção da mensagem, impactando o comportamento do consumidor. 2011. (Encontro).

31.

II Pró-pesq PP Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda.Comunicação com uso de celebridades: uma discussão do retorno de investimento. 2011. (Encontro).

32.

Congeso ALAIC -. Integração da Comunicação: um estudo exploratório em 50 grandes organizações brasileiras. 2010. (Congresso).

33.

I Pró-pesq PP ? Encontro Nacional de Pesquisadores em.Como as Maiores Empresas do Brasil Avaliam os Resultados de suas Ações de Comunicação: Instrumentos, Ferramentas, Objetividade e Subjetividades. 2010. (Encontro).

34.

5º CICLORAMA - A Comunicação Integrada no Mercado Atual: importância, objetivos e novos parâmetros. Os Retornos Financeiro e de Imagem da Comunicação: avaliação e mensuração.. 2008. (Congresso).

35.

57th Annual Latin American Conference. Multisector Partnerships - Building the Way to Corporate Citizenship. 2008. (Congresso).

36.

INTERCOM 2006: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2006. (Congresso).

37.

Marketing, Comunicación Social y Artes en Cuba - Universidad de La Havana/Universidad Central de Las Villas/ECA-USP. 2006. (Seminário).

38.

X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada.Conjunções e Disjunções entre o Nacional e o Regional: um Olhar sobre os Primeiros Anos d´A Violeta. 2006. (Simpósio).

--

39.

Conferencia para La Asociación Cubana de Comunicadores Sociales ACCS/Cuba.La Fuerza de la Comunicación en la Gestión de Fiestas Populares: Un Estudio de Caso de la Fiesta de San Benedito en Cuiabá ? Mato Grosso/Brasil. 2006. (Encontro).

40.

Literamérica 2006: Feira Sul-Americana do Livro.A Violeta: comunicação, fôlego e circulação nos recônditos do Brasil. 2006. (Outra).

41.

Seminário Educação 2005 - Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores.Educação como Prática Simbólica e o Uso Didático do Cinema e da Televisão. 2005. (Seminário).

42.

II Encontro sobre Imaginário, Cultura e Educação da USP.Recepção como campo das práticas culturais: uma campanha de comunicação sensível empresa-cliente. 2000. (Encontro).

43.

Seminário de Linguagens - Linguagens de/em Mato Grosso.Casos bem sucedidos de propaganda e marketing de senso comum. 1999. (Seminário).

Orientações

Orientações e supervisões em andamento

Dissertação de mestrado

1.

Luiz Silva dos Santos. Escalas Concorrentes para Mensuração do Envolvimento do Consumidor no Contexto do Esporte. Início: 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho. (Orientador).

Tese de doutorado

1.

 Loreni Maria dos Santos Braum. Marketing e Estratégia (provisório). Início: 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho. (Orientador).

2.

 Eduardo Biagi Almeida Santos. O Efeito da Música no Comportamento do Consumidor em Ambientes de Varejo. Início: 2014. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho. (Orientador).

Orientações e supervisões concluídas

Dissertação de mestrado

1.

Hermes Augusto Batista Mendes Santos. Escalas Concorrentes para a Mensuração de Personalidade de Marca no Esporte: um estudo dos clubes de futebol no contexto brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Adm.: Gestão do Esporte) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

2.

 Solange Benites Juvella. A Conexidade dos Consumidores frente às Telenovelas. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

3.

 Enos Neves Coelho de Andrade. Antecedentes e Consequentes à Sobrecarga de Informação em Vendedores de Lojas Físicas de Varejo. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

4.

 Jorge Mazza Garcia. Fatores que Afetam a Satisfação e a Lealdade aos Sites de Compras Coletivas. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

5.

Sônia Regina Valério do Sacramento. Marketing: analisando o nível de consciência ecológica do consumidor e o efeito framing (enquadramento da mensagem). 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

6.

 Reny Aparecida Galvão. Deixe seu carro em casa: o efeito da consciência ecológica e do framing de perda e ganho em campanhas de marketing social. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

Tese de doutorado

1.

Andre Luiz Ramos. Antecedentes da Geração de Boca-a-Boca Eletrônica pelo Cliente de Pacote de Serviços. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho, . Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

2.

Erick Pusch Wilke. Capacidades Dinâmicas e Vantagem Competitiva na Hotelaria: uma Análise a partir da Cooperação Organizacional em Destinos Turísticos. 2015. Tese (Doutorado em DINTER Doutorado Interinstitucional c/ UFMS) - Universidade Nove de Julho, . Coorientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

3.

 Filipe Quevedo Pires de Oliveira e Silva. O Efeito do Distanciamento Psicológico e Framing da Mensagem sobre a Capacidade de Diferenciação em Serviços. 2014. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização

1.

Renata Fontelmo G. L. Cava. O Papel da Nostalgia na Construção dos Elementos da Marca Nostalgic. 2015. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Estética e Gestão da Moda) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

2.

Fabiana Alves Costa. O Branding e as Relações Públicas: um estudo de caso sobre a Johnson & Johnson Indústria e Comércio de Produtos para a Saúde. 2014. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Estratégica da Comunic. Organizacional e RP) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

3.

Isabella Braun Pinto Vallada. Brasilidade e Efeito País de Origem em Marcas de Moda no Brasil. 2013. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Estética e Gestão da Moda) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

4.

Denis Lino Romanello. Investigando o Patrimônio de Marca e suas Fontes de Valor: uma pesquisa de moda no mercado de surfwear. 2012. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Estética e Gestão da Moda) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

5.

ACarvalho, DVictorelli, DMartins, DFortes, EBerner, NCunha. Planejamento Estratégico de Marketing - Magazine Luiza. 2011. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

6.

C Patrícia Lourenço, C Silva, Marcela Janeiro, R Korikawa. Revista Galileu - Planejamento Estratégico de Marketing. 2011. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

7.

Deise M Azevedo Bispo, Érica Mayumi Tabata. Uma nova visão de mercado para a Infinito Novo. 2010. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

8.

C Freitas, L Belmonte, M Garcez Jr, P Maia, P Vogliotti. AVON - Marketing Digital e a Tradicional Venda Direta. 2010. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

9.

A Chiapeta, J Salvatico Vicente, R Mendonça, T Della Monica. Planejamento Estratégico: Sulamerica - Análise do Seguro Auto. 2010. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

10.

Cecília Guimarães, Talita Soares e Vivian Silva. A Tangibilidade dos Eventos: Abertura de uma Empresa Organizadora no Interior de São Paulo. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

11.

A. Fernandes, L. Nobre, Marina Cavallo, N. Braz, T. Concer. Planejamento Estratégico de Marketing - Geores Aubert: um Estudo de Caso. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

12.

C. Freitas, G. Dias, G. R. Rocha, J. Alves, M. Salles. Planejamento Estratégico de Marketing - Estudo de Caso Gafisa. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

13.

Alexandra Witzke, Carolina Gehara e Renata Marques. Sustentabilidade como Posicionamento Estratégico de Marketing: uma proposta para uma instituição financeira. 2009.

Renata C. Assis, Carolina Sobral e Renata Marques. Substituintes como posicionamento Estratégico de Marketing: uma proposta para uma instituição financeira. 2007. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

14.

A.Santos C.Hespanhol C.Cantone H.Camargo L.Souza R.Souza. A marca como diferencial competitivo: Case Bayard. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

15.

André Gonçalves, F. Chiqueto, MM. Andrade, Patrícia Ottoni. Museu TAM: redesbucra o voar! Planejamento estratégico para reabertura do Museu TAM. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

16.

Bruno Dini, Franklin Pedroso, Lucas R.M. Silva, Milena Ramos. Planejamento para a fusão das agências de comunicação Planitá e Quadrimatzi. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

17.

G.Teixeira, J.P.Coutinho, J.Yanaze, L.Kobayashi, M.Ribeiro. Smirnoff Ice Triple Black: Planejamento Estratégico de Marketing e Comunicação de Marca. 2009. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

18.

Roberta Gomes Reis Stipp. Planejamento Estratégico de Marketing e Comunicação: Um Estudo de Caso no Ramo de TV por Assinatura e Internet Banda Larga. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

19.

Elias Santos, Mirella Bastos, Roberto Ibrahim, Thaís Cintra. Planejamento Estratégico de Marketing e Comunicação. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

20.

Claudinéia Braga & Tatiana Lins. Planejamento de Marketing de Varejo: Estudo do Caso Havaianas. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

21.

Joanna Frederici, Liliane Ramos, Lyvia M., Rafaela D'Almeida. Reposicionamento da Marca TELEFONICA. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

22.

Sheila Torres Burgos. Plano de Marketing COMPANY ART - Agência de Promoções e Eventos. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing) - Universidade Nove de Julho. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

23.

Rafael dos Santos Espelho. Planejamento Estratégico de Marketing POLOPLÁSTICO - Wire Teck do Brasil. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing) - Universidade Nove de Julho. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

24.

Fabiana de Lisboa. Plano de Marketing: Reposicionamento da ESTRELA. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing) - Universidade Nove de Julho. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

25.

Renata C. Assis. DAVID WATTS: Moda e Marketing ao Estilo dos Anos 60. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

26.

Leonardo Silva de Almeida. Guia CMYK: Serviço Colaborativo de Busca de Gráficas na Internet. 2007. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

27.

Ligia Lourenço Xavier. Planejamento Estratégico Empresarial Ambiance. 2007. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

28.

Adelaide C., Carolina G., Carolina T., Fabiano P., Jeane V.. O Merchandising da ELMA CHIPS nas Grandes Redes Varejistas Nacionais. 2007. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

29.

Fábio K. Frank, Cristiane M. de Oliveira, Lucélia J. Silva. Consultoria em Marketing e Comunicação Aplicada à Tecnologia da Informação: Business Plan. 2006. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

30.

Frederico Toledo. A Propaganda Como Ferramenta de Auxílio no Alinhamento da Identidade Visual e Linguagem de Qualidade de Vida, sob a Perspectiva do Planejamento Mercadológico do SulAmérica Saúde Ativa. 2006. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão de Comunicação e Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

31.

Giselle Fernanda Moro de Sousa. Planejamento Estratégico de Marketing: Bendita Etiqueta. 2004. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em MBA em Marketing Estratégico) - Universidade Cândido Mendes. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

Trabalho de conclusão de curso de graduação

1.

Camila Barros da Silva, Tatielly Rodrigues de Oliveira. Necessidade de fama: A influência do desejo pela fama e seus fatores antecedentes, no consumo de reality shows no Brasil. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

2.

Bruno M. Pereira, Ruy Dias Neto, Vinícius Cordon Martines. Modelo Preditivo para Adoção de Programas Sócio Torcedor: um estudo do comportamento do consumidor no esporte. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

3.

Felipe Augusto, Soldera Renan Franco, Vitor Grillo. Como atuam os fatores motivadores e limitadores da lealdade do torcedor em relação ao consumo de partidas de futebol dos clubes brasileiros. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

4.

Beatriz A. Felipe, Cibelle B. Nascimento, Patrícia Guinato. LIGAÇÃO EMOCIONAL À MARCA: UM ESTUDO COMPARATIVO DO PODER DE EXPLICAÇÃO DAS ESCALAS DE ROMANCE COM MARCA E AMOR À MARCA. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

5.

Ivan César de Oliveira, Ruy R. de Paula, Thiago Gomide. A INFLUÊNCIA DO ETNOCENTRISMO NO EFEITO PAÍS DE ORIGEM: UM ESTUDO SOBRE A INTENÇÃO DE COMPRA DE PRODUTOS NACIONAIS E ESTRANGEIROS. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

6.

Gustavo Jakitas, Marco Voltolim. REPLICAÇÃO DE MODELO DE MENSURAÇÃO DE ATITUDE POSITIVA EM RELAÇÃO AO IN GAME ADVERTISING NA REALIDADE BRASILEIRA. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

7.

Bruna Konomi; Henrique Cunha; Veronica Cortizo André. Framing em Fast Food. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

8.

Pedro Raminelli Arpino; Tiago Guimarães Rosa. Retorno de Investimentos em Ações Online de Marketing e Comunicação: um estudo de caso no setor de cursos de extensão. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

9.

Bruno Marques Affonso, Juliana R. Martins, Thayna Kaori Sato. Product Placement no Cinema. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

10.

Durval Salina Junior. Endosso de Celebidades em Comunicação: gestão e retorno do investimento.. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

11.

Carlos Alberto de Oliveira Junior. Neuromarketing: um estudo ético-crítico voltado as suas definições, aplicações atuais e futuras, limitações e impactos na sociedade.. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

12.

Thiago Mendes do Nascimento. O Conceito de Congruência e o Endosso de Celebidades Esportivas. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

13.

Nayara Barbosa Rocha; Fernanda Matsumura. Influência no Valro de Marca a partir do Uso do Co-Branding em Redes de Fast Fashion. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

14.

Lucas Graziano Broccoli. Arquétipos das Marcas: um estudo sobre fundamentação arquetípica na construção de marcas valiosas. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

15.

Raquel Sayuri Oka. O impacto do uso das celebridades nas marcas de luxo versus marcas populares. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

16.

Jovana Teatin Basso. Estudo da atitude e intenção de compra da consumidora de cosméticos, ao escolher por um produto, em mercados influenciados por celebridades. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

17.

Manoella Poliano T. Tarouco. Relevância do uso de uma ou mais celebridades na retenção da mensagem. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

18.

Fernanda Folote Augusto. Desenvolvimento de produto e teste de conceito na indústria automobilística. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Marketing) - Universidade de São Paulo. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

19.

Elaine Aparecida de Almeida Pires, Francisca Josileide Alves. Planejamento de Comunicação Integrada - Case Taças Riedel. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Instituto Euro-Latino-Americano de Cultura e Tecnologia. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

20.

C. Barros, Liane Batista, Patrícia Campos, Valdevino Amorim. Plano Estratégico de Comunicação - Monteiro Lobato. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

21.

Cláudio Antunes, Creonice Mendonça, M Antunes, Willian Silva. Plano Estratégico de Comunicação - A.A.B.B.. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

22.

Alessandra Silva, Olynto Neves, Paulo Paroli, Sebastião Neto. Plano Estratégico de Comunicação - Summer. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade de Cuiabá. Orientador: Otávio Bandeira De Lamônica Freire.

Página gerada pelo Sistema Currículo Lattes em 04/02/2016 às 16:30:34

[Baixar Currículo](#)[Imprimir Currículo](#)

Dados gerais Formação Atuação Produções Eventos +



Mariane Carvalho Pinho

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5824334030300722>

Última atualização do currículo em 07/01/2016

Possui graduação em Administração pela Faculdade do Pantanal (2015). Atualmente é consultora junior - Multi Assessoria Tributária e Comunicação Ltda - Me. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome

Mariane Carvalho Pinho 

Nome em citações bibliográficas

PINHO, M. C.

Endereço

Endereço Profissional

Multi Assessoria Tributária e Comunicação Ltda - Me.
Av. São João
Cavanhada
78200000 - Cáceres, MT - Brasil
Telefone: (65) 96514939

Formação acadêmica/titulação

2011 - 2015

Graduação em Administração.
Faculdade do Pantanal, FAPAN, Brasil.
Título: A OCORRÊNCIA DO ASSÉDIO MORAL NA RELAÇÃO ALUNO PROFESSOR: Um estudo de caso em um curso de Administração.
Orientador: Julio Cezar de Lara.

2008 - 2010

Curso técnico/profissionalizante em Técnico em Agropecuária.
Instituto Federal de Mato Grosso.

Formação Complementar

2014

MBA em ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL. (Carga Horária: 384h).
Faculdade do Pantanal, FAPAN, Brasil.

Atuação Profissional

Multi Assessoria Tributária e Comunicação Ltda - Me, MULTI, Brasil.

Vínculo institucional

2015 - Atual

Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Consultor Junior

Atividades**06/2015 - Atual**

Conselhos, Comissões e Consultoria, Multi Assessoria Tributária e Comunicação Ltda - Me, .

Cargo ou função
Consultor Junior.

Áreas de atuação**1.**

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Administração.

2.

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Administração / Subárea: Administração Pública.

Idiomas**Português**

Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Produções**Produção bibliográfica****Trabalhos completos publicados em anais de congressos****1.**

★ **PINHO, M. C.**; LARA, Julio Cezar de . PRINCIPAIS CAUSAS DO ESTRESSE NO TRABALHO.. In: V CICLO CIENTÍFICO FAPAN, 2015, Cáceres. CADERNO DE RESUMOS DO V CICLO CIENTÍFICO FAPAN. Cáceres: Fapan, 2015. v. 1.

Eventos**Participação em eventos, congressos, exposições e feiras****1.**

V CICLO CIENTÍFICO FAPAN.Principais causas do estresse no trabalho. 2015. (Encontro).

2.

V ENCONTRO DE ADMINISTRADORES - ENAFAPAN. 2015. (Encontro).

3.

IV ENCONTRO DE ADMINISTRADORES - ENAFAPAN. 2014. (Encontro).

Página gerada pelo Sistema Currículo Lattes em 04/02/2016 às 17:44:57

[Baixar Currículo](#)[Imprimir Currículo](#)

[Dados gerais](#) [Formação](#) [Atuação](#) [Produções](#) [Eventos](#) +

Lucas dos Reis Carvalho

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3017747223779047>

Última atualização do currículo em 06/01/2016

Possui ensino-fundamental-primeiro-graupela Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo(2008), ensino-fundamental-primeiro-graupela Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennès(2009) e ensino-medio-segundo-graupela Escola Estadual Onze de Março(2013). Atualmente é Consultor Júnior da Multi Assessoria Tributária e Comunicação LTDA ME. **(Texto gerado automaticamente pela aplicação CVLattes)**

Identificação

Nome

Lucas dos Reis Carvalho 

Nome em citações bibliográficas

CARVALHO, L. R.

Endereço

Formação acadêmica/titulação

2013

Graduação em andamento em Ciências Contábeis.
Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil.

2010 - 2013

Ensino Médio (2º grau).
Escola Estadual Onze de Março.

2008 - 2009

Ensino Fundamental (1º grau).
Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennès.

2002 interrompida

Ensino Fundamental (1º grau) interrompido em 2008.
Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo.
Ano de interrupção: 2008

Formação Complementar

2013 - 2014

Agente de Informações Turísticas. (Carga horária: 200h).
SENAI - Departamento Regional do Mato Grosso.

2013 - 2013

Atendente em Hotelaria e Turismo. (Carga horária: 220h).
Instituto Concluir.

2012 - 2012

Regulagens de Implementos Agrícolas. (Carga horária: 3h).
Escola Estadual Onze de Março.

2012 - 2012

Monitor Ambiental. (Carga horária: 100h).

4ª Companhia de Polícia Militar de Proteção Ambiental.

2011 - 2012

Atendente de Farmácia. (Carga horária: 80h).
Virtual Treinamentos.

2009 - 2011

Curso de Operador de Micro Intermediário. (Carga horária: 216h).
ACME INFORMÁTICA.

Atuação Profissional

Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil.

Vínculo institucional**2014 - 2015**

Vínculo: Bolsista, Enquadramento Funcional: Setor Financeiro, Carga horária: 30

Outras informações

Trabalhei no Setor Financeiro e também na Secretaria do Mestrado em Ciências Ambientais do Campus de Cáceres.

Multi Assessoria Tributária e Comunicação LTDA ME, MULTI, Brasil.

Vínculo institucional**2015 - Atual**

Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Consultor Júnior, Carga horária: 6

Outras informações

Atuação no Planejamento Estratégico Participativo (PEP) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Áreas de atuação

Idiomas

Português

Compreende Bem, Fala Bem, Lê Bem, Escreve Bem.

Inglês

Compreende Pouco, Fala Pouco, Lê Razoavelmente, Escreve Razoavelmente.

Espanhol

Compreende Pouco, Fala Pouco, Lê Razoavelmente, Escreve Razoavelmente.

Prêmios e títulos

2013

Medalha de Bronze na 9ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

2012

Medalha de Prata na 8ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

2011

1 Lugar Escolar Nível Médio no Concurso de Redação "Operação Cisne Branco", Marinha do Brasil.

2011

1 Lugar do Ensino Médio na Cidade de Cáceres no Concurso de Redação "Operação Cisne Branco" Marinha do Brasil.

1 Lugar no Enime I Nível no Estado de Cáceres no Concurso de Redação "Operação Cisne Branco", Marinha do Brasil.

2010

Medalha de Bronze na 6ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

2010

1 Lugar Escolar Nível Médio no Concurso de Redação "Operação Cisne Branco", Marinha do Brasil.

2009

Medalha de Ouro na 5ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

2008

Menção Honrosa na 4ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

2007

Medalha de Prata na 3ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação.

Produções

Produção bibliográfica

Apresentações de Trabalho

1.

CARVALHO, L. R.. Braço Mecânico. 2012. (Apresentação de Trabalho/Outra).

2.

★ **CARVALHO, L. R.**. Monumentos Históricos de Cáceres-MT. 2011. (Apresentação de Trabalho/Outra).

Demais tipos de produção técnica

1.

★ **CARVALHO, L. R.**. Oficina de Rasqueado Pantaneiro. 2013. (Curso de curta duração ministrado/Outra).

Eventos

Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

1.

Congresso de Ciências Ambientais - CONCIC. 2014. (Congresso).

2.

V Congresso de Estudantes da UNEMAT. 2013. (Congresso).

3.

III Encontro de Administradores - ENAFAPAN. 2013. (Encontro).

4.

II Semana dos Povos Indígenas. 2013. (Outra).

5.

VIII Semana Contábil. 2013. (Outra).

6.

I Encontro do EMIEP da Escola Estadual Prof. João Florentino Silva Neto. 2012. (Encontro).

7.

I Mostra de Iniciação Científica no Pantanal. Braço Mecânico. 2012. (Outra).

8.

Kizombá: África de todos nós!. 2012. (Outra).

9.

1 Fórum de Sustentabilidade, Ecologia e Cultura na Bacia do Alto Pantanal. 2012. (Outra).

10.

39º Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES. 2011. (Congresso).

11.

Seminário. 2011. (Seminário).

12.

1 Encontro do EMIEP do Pólo de Cáceres.CAAS. 2011. (Encontro).

13.

I Encontro Eco-pantanal Mato-grossense de Gestão Ambiental. 2010. (Encontro).

14.

I Encontro Mato-grossense sobre Produtor Rural. 2010. (Encontro).

15.

III Encontro dos Medalhistas de Ouro - OBMEP 2007.Representante dos Medalhistas de Mato Grosso. 2009. (Encontro).

Página gerada pelo Sistema Currículo Lattes em 07/01/2016 às 9:35:17

Baixar Currículo

Imprimir Currículo

MEC-FNDE

Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012

Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

APÊNDICE I

MATERIAIS DO III SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

- PROGRAMAÇÃO**
 - CERIMONIAL**
 - SLIDES DE TRABALHO**
 - NOTÍCIAS PUBLICADAS**
 - FOTOS DO EVENTO**
 - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO**
-
-

PROGRAMAÇÃO

III SEMINÁRIO DE ELABORAÇÃO DO PEP-UNEMAT

Cuiabá-MT, 08 e 09 de dezembro de 2015

1º Dia: 08/12/2015

7h:30min às 08h – Credenciamento

08h - Cerimônia de Abertura

08h:30min às 09h:30min – Apresentação da Metodologia de trabalho do evento

09h:30min–Sorteio das dimensões a ser analisada pelos grupos

09h:45min: Intervalo com *coffee break*

10h às 12h:30min-Reunião dos grupos para análise dos objetivos agrupados por dimensão interna

12h:30min às 14h - Almoço

14h às 16h:30min-Validação das dimensões

16h:30min às 16h:45min - Intervalo com *coffee break*

16h:45min às 20h-Continuidade da validação das dimensões

2º Dia: 09/12/2015

8h às 10h-Validação das dimensões

10h às 10h:15min: Intervalo com *coffee break*

10h:15min às 12h-Continuidade da validação das dimensões

12h às 13h:30min-Almoço

13h:30min às 14h–Apresentação da proposta de elaboração do documento final

14h às 17h – Encaminhamentos de continuidade do PEP

- Elaboração do Plano de Ação (oficina)
- Informações lançamento do PEP–fevereiro de 2016 (Documento final)

17h: Encerramento com *coffee break*



**Planejamento
Estratégico
Participativo**

Planejar, participar, concretizar.

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Contratação da consultoria

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Mobilização da equipe

Contratação da consultoria

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Definições conceitual, teórica e metodológica

Mobilização da equipe

Contratação da consultoria

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Seminários de Capacitação

Definições conceitual, teórica e metodológica

Mobilização da equipe

Contratação da consultoria

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

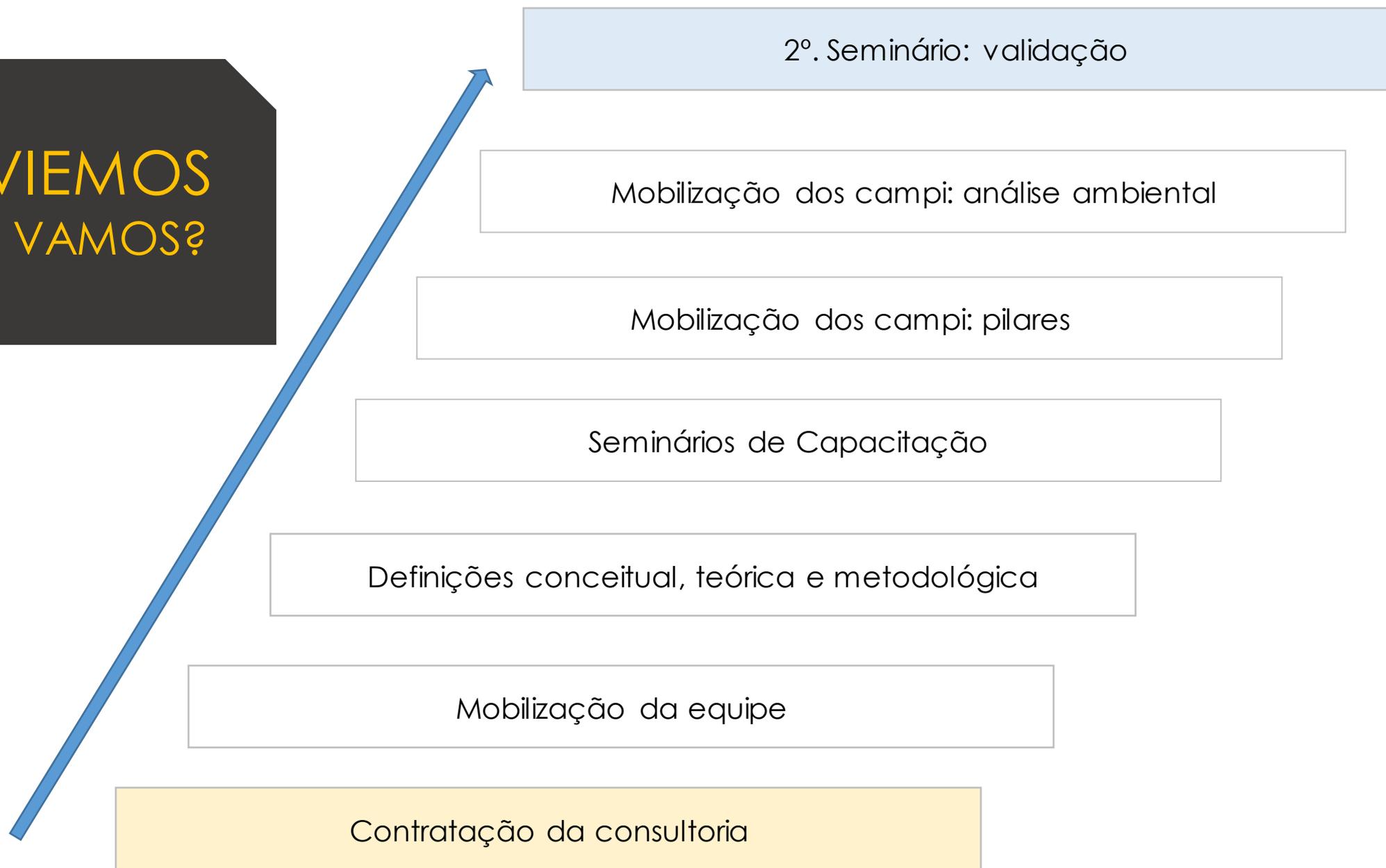
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

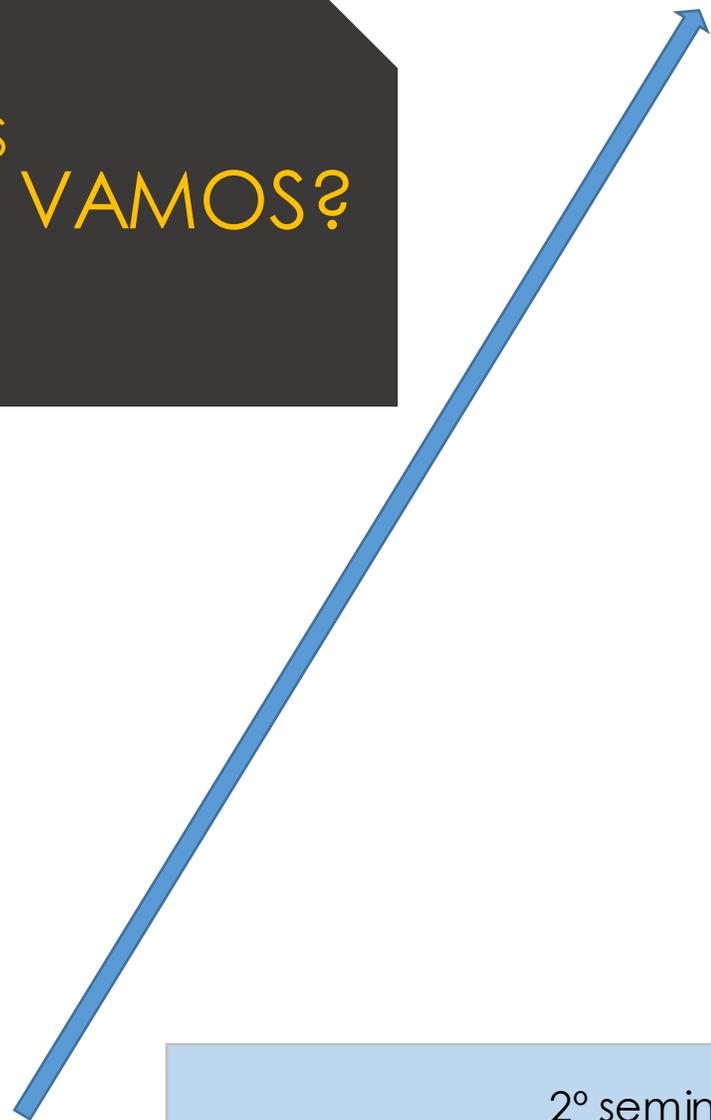
2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?

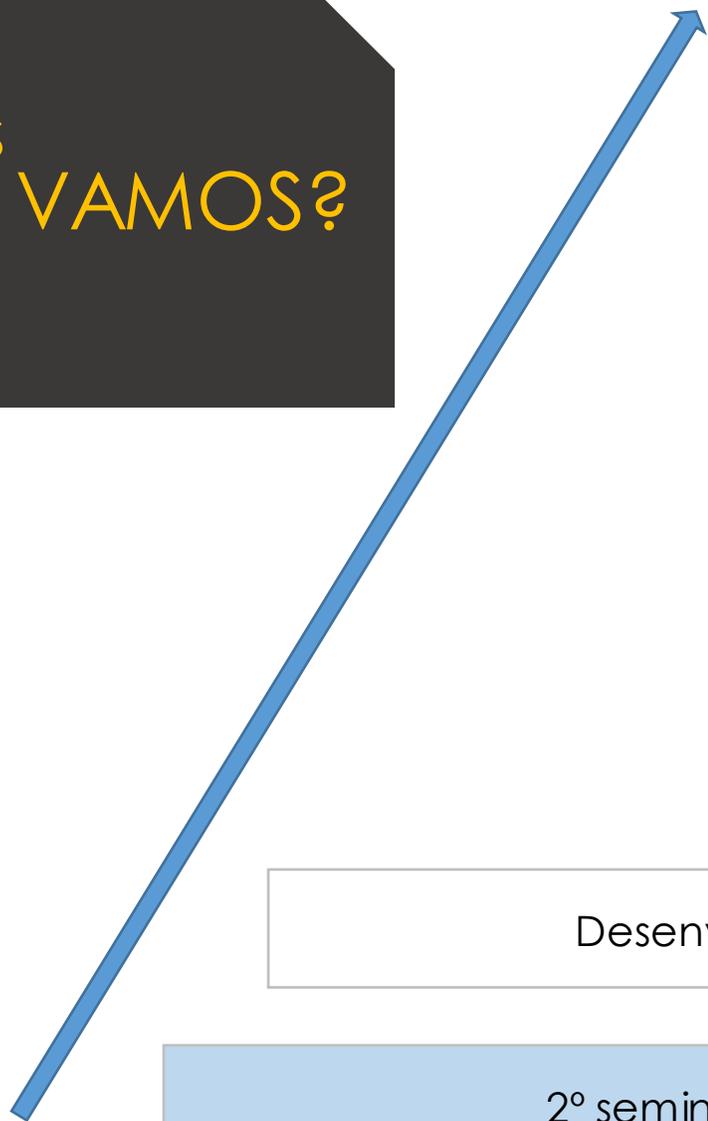


DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



2º seminário: validação

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Desenvolvimento dos objetivos

2º seminário: validação

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Desdobramento dos objetivos em METAS E INDICADORES

Desenvolvimento dos objetivos

2º seminário: validação

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Desenvolvimento dos planos de ação

Desdobramento dos objetivos em METAS E INDICADORES

Desenvolvimento dos objetivos

2º seminário: validação

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Orçamentação

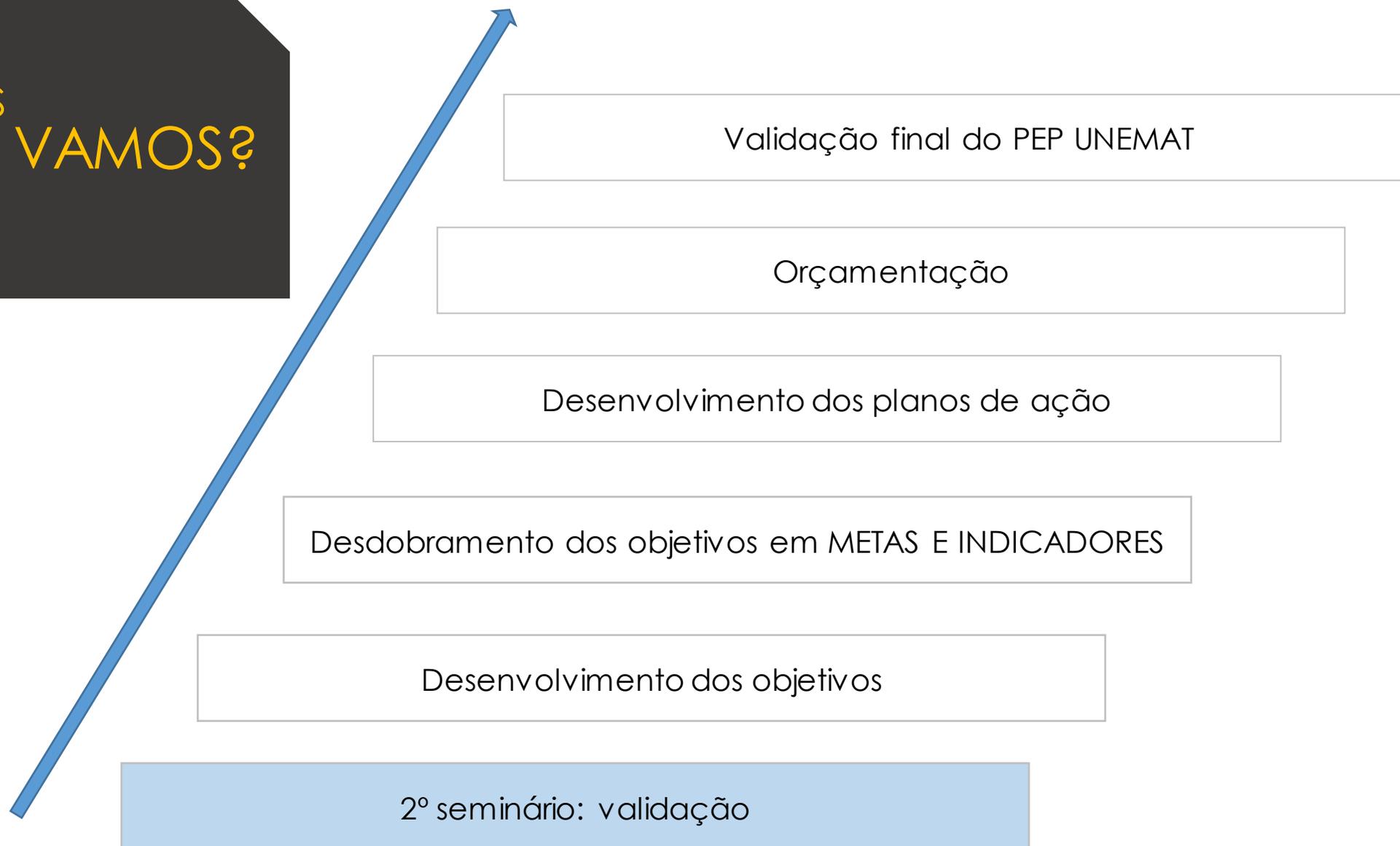
Desenvolvimento dos planos de ação

Desdobramento dos objetivos em METAS E INDICADORES

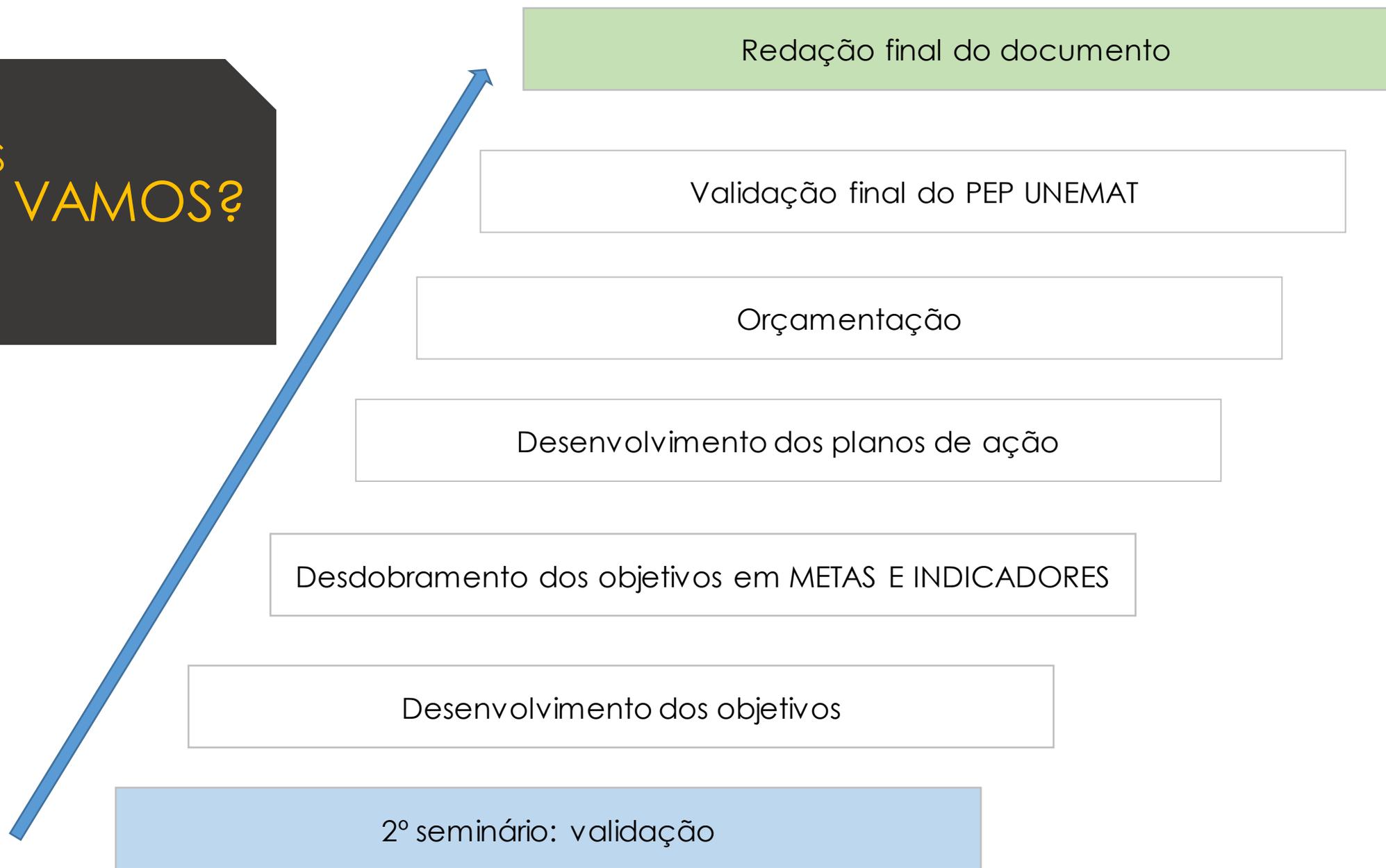
Desenvolvimento dos objetivos

2º seminário: validação

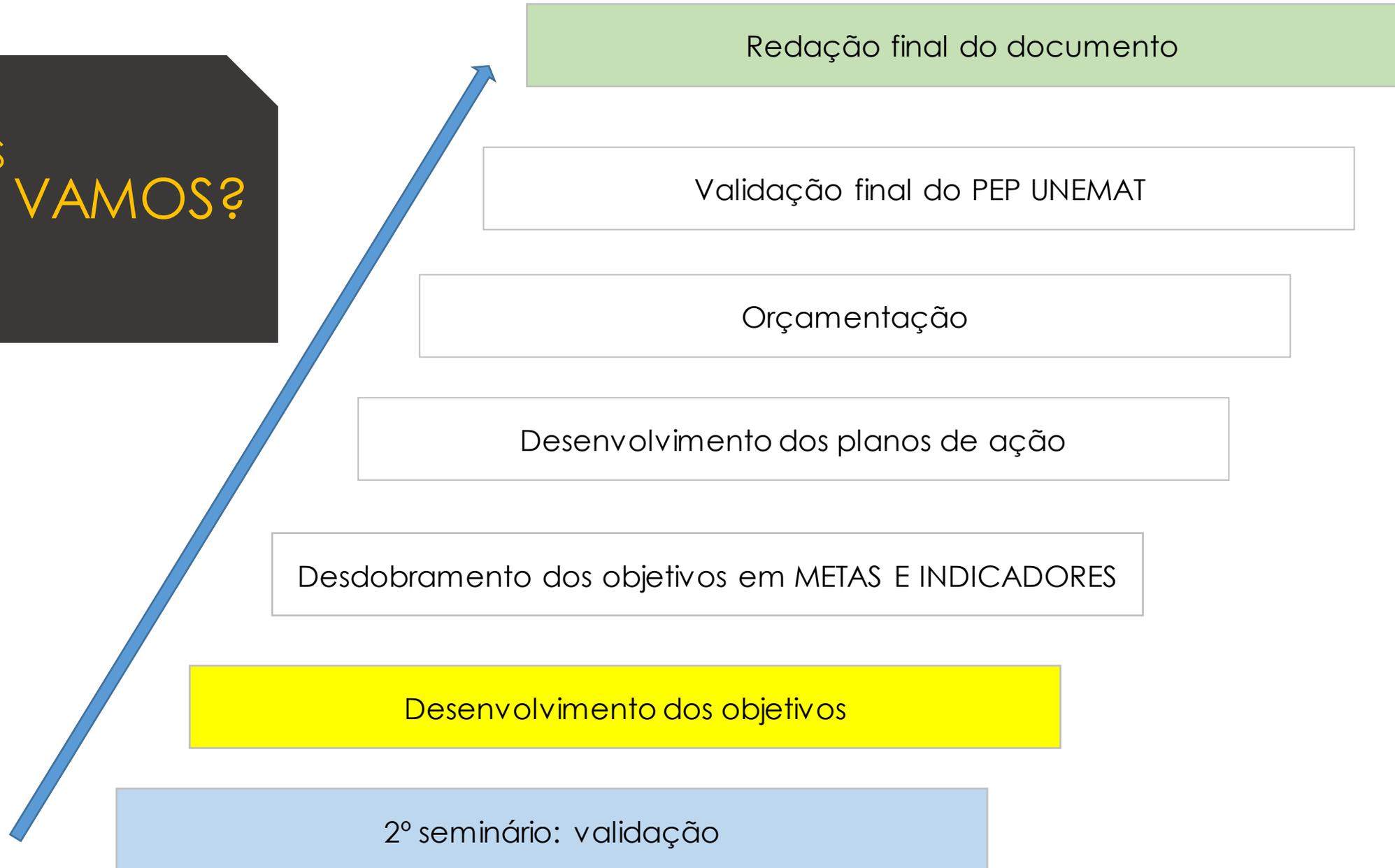
DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



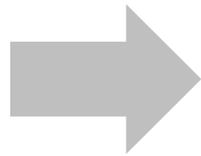
DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



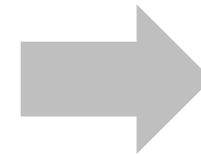
FASES DA CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS



**AGRUPAMENTO
FATORIAL**
DOS CÓDIGOS DOS
OBJETIVOS



**CONFIRMAÇÃO DA
SIMILARIDADE**
UNIDIMENSIONALIDADE
MULTIDIMENSIONALIDADE



CATEGORIZAÇÃO FINAL
APRESENTAÇÃO DOS
OBJETIVOS QUE EXPLICAM A
MAIOR COMUNALIDADE
MÉDIA EXTRAÍDA

PROBLEMA IDENTIFICADO



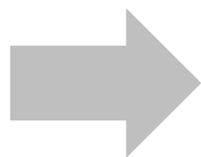
**Alguns campi não utilizaram a
codificação proposta!**

PLANO B

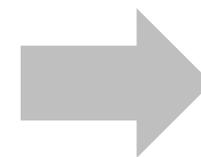
ANÁLISE DE CONTEÚDO



PRÉ-EXPLORAÇÃO DO
MATERIAL OU DE
LEITURAS FLUTUANTES
DO CORPUS



SELEÇÃO DAS
UNIDADES DE ANÁLISE
(UNIDADES DE
SIGNIFICADOS)



CATEGORIZAÇÃO:
CLASSIFICAÇÃO DE
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
DE UM CONJUNTO POR
DIFERENCIAÇÃO E,
SEGUIDAMENTE, POR
REAGRUPAMENTO
SEGUNDO O GÊNERO

ANÁLISE DE CONTEÚDO

É um conjunto de técnicas de
análise de comunicações

CAMPOS DOS MÉTODOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

**DOMÍNIO DA
LINGUÍSTICA**

**MÉTODOS
LÓGICOS,
ESTÉTICOS E
FORMAIS**

**MÉTODOS
LÓGICOS
SEMÂNTICOS**

**MÉTODOS
SEMÂNTICOS E
SEMÂNTICOS
ESTRUTURAIS**

HERMENÊUTICA

ANÁLISE DE CONTEÚDO

O método de análise de conteúdo é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica)

ENFOQUE UTILIZADO PARA CLASSIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS

HERMENÊUTICA: método lógico-semântico

O alcance da análise de conteúdo é de um classificador, assim sendo, a classificação é lógica, segue parâmetros mais ou menos definidos e o analista se vale de definições, que são problemas da lógica.

RESULTADO

Dimensão Interna	Objetivos			TOTAL
	Curto Prazo (2016)	Médio Prazo (2019)	Longo Prazo (2025)	
Técnico Administrativo	70	70	37	177
Orçamento e Finanças	77	65	39	181
Infraestrutura	80	79	49	208
Ensino e Currículo	80	76	51	207
Inovação Tecnológica	75	74	51	200
Docentes	68	47	36	151
Discentes	80	72	50	202
Gestão	72	51	32	155
TOTAL	602	534	345	1481

Objetivos

Os **objetivos** apresentam onde se pretende chegar e estabelecem estreita relação com as particularidades relativas à temática trabalhada.

Objetivos estratégicos

Os **objetivos estratégicos** representam o que será realizado para construir a **Visão** de Futuro e cumprir a **Missão**.

Planos de ação

Desdobramento operacional (**ações específicas**) das estratégias escolhidas, que deverão ser implementadas para atingir os objetivos.

Fator Docentes : objetivo de curto prazo

8. Capacitar em produção intelectual

Fator Docentes : objetivo de curto prazo

8. Capacitar em produção intelectual

Fator Infraestrutura – objetivo de curto prazo:

41. Garantir acesso a 100% da comunidade acadêmica à internet

Fator Gestão – objetivo de médio prazo:

3. Acompanhamento e aprimoramento.

Fator Gestão – objetivo de médio prazo:

3. Acompanhamento e aprimoramento.

Fator Discentes – objetivo de longo prazo:

50. Verba orçamentaria não corresponde as necessidades da unemat. (sic)



**Planejamento
Estratégico
Participativo**

Planejar, participar, concretizar.

Roteiro para elaboração do documento final do PEP UNEMAT

- Apresentação * (*Reitoria*)
- Introdução * (*Comitê*)
- Contextualização da UNEMAT * (*Comitê*)
- **Metodologia do Planejamento Estratégico Participativo** * (*Comitê/Consultoria*)
- **Fundamentos Teóricos** * (*Comitê*)
- Pilares estratégicos (missão/visão/valores/princípios) * (*Consultoria/Comitê*)
- Diagnostico do PEP * (*Consultoria/Comitê*)
 - Fatores Externos * (*Consultoria/Comitê*)
 - Fatores Internos * (*Consultoria/Comitê*)
 - Indicadores / Sistema de Informação Gerencial * (*Consultoria/Comitê*)
- Objetivos estratégicos * (*Consultoria/Comitê*)
- Metas * (*Consultoria/Comitê*)
- Plano de Ação * (*Consultoria/Comitê*)
- Considerações Finais * (*Comitê*)
- **Referencias** * (*Comitê/Consultoria*)



Metodologia para elaboração do plano de ações



*"Se você não sabe onde quer chegar,
qualquer caminho serve."*

Os 10 passos

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)
- 6** Atribuir tarefas aos responsáveis

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)
- 6** Atribuir tarefas aos responsáveis
- 7** Identificar possíveis problemas – caminhos críticos

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)
- 6** Atribuir tarefas aos responsáveis
- 7** Identificar possíveis problemas – caminhos críticos
- 8** Desenvolver estratégias para acompanhamento e mensuração da evolução

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)
- 6** Atribuir tarefas aos responsáveis
- 7** Identificar possíveis problemas – caminhos críticos
- 8** Desenvolver estratégias para acompanhamento e mensuração da evolução
- 9** Estimar os custos financeiros que serão necessários (orçamento)

Os 10 passos

- 1** Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.
- 2** Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos
- 3** Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado
- 4** Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos
- 5** Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)
- 6** Atribuir tarefas aos responsáveis
- 7** Identificar possíveis problemas – caminhos críticos
- 8** Desenvolver estratégias para acompanhamento e mensuração da evolução
- 9** Estimar os custos financeiros que serão necessários (orçamento)
- 10** Mobilizar a comunidade acadêmica acerca do plano de ações.

Os 10 passos

1 Desenvolver profunda análise do cenário (interno e externo) resultando na identificação de problemas.

2 Idealizar a solução de um problema por meio de uma série objetivos



3 Gerar uma lista de ações para cada objetivo traçado

4 Preparar um cronograma alinhado à lista de objetivos

5 Prever a alocação de recursos (humanos, materiais, financeiros, de tempo e tecnológicos)

6 Atribuir tarefas aos responsáveis

7 Identificar possíveis problemas – caminhos críticos

8 Desenvolver estratégias para acompanhamento e mensuração da evolução

9 Estimar os custos financeiros que serão necessários (orçamento)

10 Mobilizar a comunidade acadêmica acerca do plano de ações.

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Mobilização dos campi: análise ambiental

Mobilização dos campi: pilares

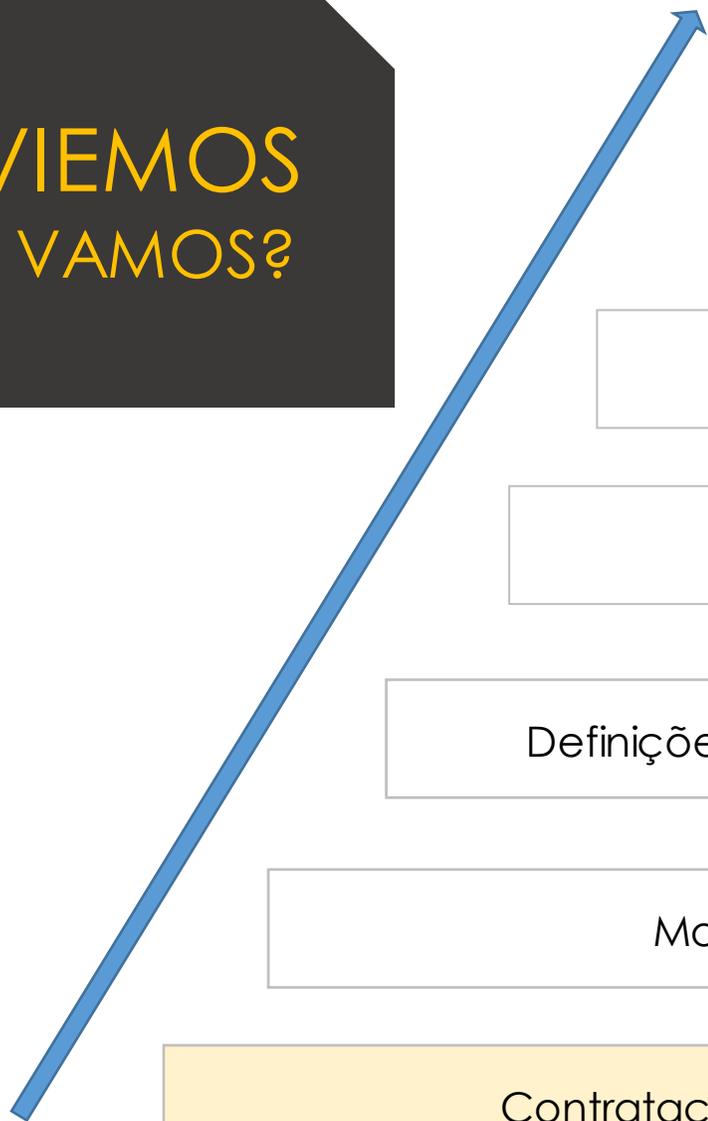
Seminários de Capacitação

Definições conceitual, teórica e metodológica

Mobilização da equipe

Contratação da consultoria

DE ONDE VIEMOS
E PARA ONDE VAMOS?



Mobilização dos campi: pilares

Seminários de Capacitação

Definições conceitual, teórica e metodológica

Mobilização da equipe

Contratação da consultoria

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Democracia nas decisões, assim como
empenho nas decisões da maioria dos
presentes

2) Pontos Fracos/Negativos

Discussões de fatos não relacionados com
os princípios propostos no PEP, lembrando que
a minoria gerou estas discussões.

3) Sugestões

Evitar as discussões ineficazes com o tema
proposto logo que as mesmas são iniciais

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Melhoria nas discussões das discussões
Participação de vários atores nas decisões
Exposição dos banners das outras atividades

2) Pontos Fracos/Negativos

Percebeu-se que algumas pessoas que estavam nas discussões não participaram das etapas na Co-pm

3) Sugestões

Enviar para cada Campus um conjunto de banners com a visão, missão, valores e princípios
Criar um site com as etapas e discussões do PEP.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

→ Cumprimento da Programação preparada;
→ Condução das discussões;
→ Local;

2) Pontos Fracos/Negativos

→ Falta de acesso a todas as informações;
- Comprometimento dos Participantes.

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- EXPERIENCIA

- COMPROMETIMENTO

2) Pontos Fracos/Negativos

SIG - DURANTE O CADASTRO RECEBI VÁRIAS RECLAMAÇÕES

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Organização do evento
- Qualidade das discussões
- Tempo adequado as atividades
- Metodologia adequada e pertinente da multi para obtenção dos Objetivos Estratégicos

2) Pontos Fracos/Negativos

- ~~nenhuma~~

3) Sugestões

- ~~nenhuma~~

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Metodologia Adequada e dinâmica

2) Pontos Fracos/Negativos

— u —

3) Sugestões

— || —

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

DEBATES DE ALTO NÍVEL; COMPROMETIMENTO DE
TODOS NA CONSTRUÇÃO DO PEP.

2) Pontos Fracos/Negativos

S/ indicações

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

localização, agilidade do ~~o~~ processo,
desta vez não foi cansativo

2) Pontos Fracos/Negativos

Queriamos ter as informações de todas
as dimensões para acompanhar as vali-
dações.

3) Sugestões

Melhorar o café!!!
Disponibilizar todo material nos validações

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- EXPERIENCIA

- COMPROMETIMENTO

2) Pontos Fracos/Negativos

SIG - DURANTE O CADASTRO RECEBI VÁRIAS RECLAMAÇÕES

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Organização do evento
- Qualidade das discussões
- Tempo adequado as atividades
- Metodologia adequada e pertinente da multi para obtenção dos Objetivos Estratégicos

2) Pontos Fracos/Negativos

- ~~nenhum~~

3) Sugestões

- ~~nenhuma~~

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Metodologia Adequada e dinâmica

2) Pontos Fracos/Negativos

— u —

3) Sugestões

— || —

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

DEBATES DE ALTO NÍVEL; COMPROMETIMENTO DE
TODOS NA CONSTRUÇÃO DO PEP.

2) Pontos Fracos/Negativos

S/ indicações

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

localização, agilidade do ~~o~~ processo,
desta vez não foi cansativo

2) Pontos Fracos/Negativos

Queriamos ter as informações de todas
as dimensões para acompanhar as vali-
dações.

3) Sugestões

Melhorar o café!!!
Disponibilizar todo material nos validações

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Objetividade nas atividades
- Poder de resumo nos objetivos.

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Organização do evento.
Local.

Oportunidade de discussão
com o grupo de trabalho.

Metodologia do trabalho

Participação da Reitora e equipe.

2) Pontos Fracos/Negativos

Tempo do evento até as 20h.

3) Sugestões

Entrega do material impresso.
para o Campus.

Banners sobre Visão / Missão /
Valores e Princípios para o Campus.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

→ Comprometimento dos participantes.
→ Melhor distribuição do tempo tornou o evento mais produtivo.

2) Pontos Fracos/Negativos

→ Não disponibilização de todas as dimensões p/ verificação
comprometer um pouco a análise
→ Bom local
→ Tempo para coffee break, longo pode diminuir

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Organização excelente com adequado conteúdo a ser discutido.

2) Pontos Fracos/Negativos

Local de realização

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Discussões em alto nível; o tempo foi usado com maior racionalidade.

2) Pontos Fracos/Negativos

Nada a observar.

3) Sugestões

Nada a observar.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Tempo destinado às atividades;
Metodologia;
Diálogos.

2) Pontos Fracos/Negativos

Tempo disponível para elaboração das
ações, infelizmente não temos um tempo
maior para discussão.

3) Sugestões

Novo encontro para validação das
ações.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

MELHORIA NA FORMA DE TRAMITAÇÃO

2) Pontos Fracos/Negativos

DIFICULDADE DA EQUIPE EM CONDUZIR
O PROCESSO E ~~COMO~~ FALTA DE OBJETIVO

3) Sugestões

VOZES JULIO

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Participação dos componentes do plano.
- Orientações da universidade e da empresa contratada.

2) Pontos Fracos/Negativos

Os pontos fracos, inevitavelmente, são inerentes a "caminhos que se fazem andando".

3) Sugestões :

Como a "prática faz a perfeição" - repetir com revisões do PEP.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Discussões contundentes e objetivas

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS, ^{ASSISTÊNCIA} (ACESSIBILIDADE) DA EQUIPE DE CONSULTORES.

2) Pontos Fracos/Negativos

DISCUSSÕES NÃO OBJETIVAS EM ALGUNS MOMENTOS.

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Discussão democrática

2) Pontos Fracos/Negativos

Má condução e votação

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Metodologia adequada p/ encaminhamentos dos processos dos trabalhos.

2) Pontos Fracos/Negativos

- Exter discussões que remetem problemas do pensamento, esquecendo as discussões de ligadas ao planejamento da IES.

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Diversidade de opiniões e ideias. Integração entre campi e troca de informações importantes e institucionais

2) Pontos Fracos/Negativos

Cooperar melhor para ser mais saudável. Poderia haver mais elementos como frutas, vitaminas e sucos naturais.

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- a equipe mais responsável
- dinamismo em algumas equipes
- Pontualidade
- local do evento

2) Pontos Fracos/Negativos

- Abertura extensa com mora de autoridades,

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Discussões amadurecidas sem ataques;
- Elaboração dos objetivos estratégicos abrangentes e de acordo c/ a realidade;
- metodologia altamente produtiva.

2) Pontos Fracos/Negativos

- Pouco tempo p/ discussão nos pequenos grupos;

3) Sugestões

- Deixar um valor menor p/ almoço - R\$ 20,00
- Cada membro da equipe poderia passar nos pequenos grupos p/ orientar - teria sido + produtivo.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Readequação da metodologia para resolver o problema do não uso de codificação.
Participação dos Gestores / Nível de discussão melhor neste seminário / Infraestrutura utilizada, Decisão da vinda de todos para o próximo seminário / diárias pagas antecipadamente

2) Pontos Fracos/Negativos

No início a metodologia me deixou com um pouco de dúvidas pois a princípio olhamos o "externo" e aqui olhamos a partir do ambiente "interno". No entanto com o passar das discussões acabei concordando com o que foi pensado.

3) Sugestões

Presença da Assessoria no próximo seminário.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Dinâmica das validações
- Cumprimento dos honorários estabelecidos
- Local adequado para realização do evento

2) Pontos Fracos/Negativos

- Falta de uma cópia impressa p/ cada grupo

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

metodologia de análise de dados / apresentação
estruturas / local evento

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos:

(i) Re-organização do grupo em relação à composição do grupo do 2º Encontro. Fortalece a pluralidade de ideias e discussões, melhora a qualidade dos resultados.

(ii) Organização

2) Pontos Fracos/Negativos

• Mediação

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

As discussões
As informações que adquirimos
Conhecer os colegas de outros "campus"

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

Continuidade do Planejamento

**“EVENTO: III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT – 2015/2025”**

Cuiabá, 10 de novembro de 2015

AVISO– BOM DIA A TODOS...

*Dentro de instantes, daremos início ao III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE
MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT*

Realização:

- UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
- -----
- FNDE– Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
- Multi Assessoria

MC– SENHORAS E SENHORES, AUTORIDADES PRESENTES...

Gentileza desligarem seus celulares ou colocar no modo silencioso.

I– Saudação Inicial

MC – SEJAM BEM VINDOS!!!

É com satisfação que anunciamos a abertura da II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE
MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA
UNEMAT– Universidade do Estado de Mato Grosso – 2015/2025

II– Sobre O ENCONTRO / Apresentação

O III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT – 2015/2025
tem como objetivo apresentar e consolidar os dados institucionais organizados pelas
equipes técnicas dos 13 *campi* e da sede administrativa no que se refere à identidade e
aos propósitos da Universidade do Estado de Mato Grosso a curto, médio e longo
prazo. Ao longo deste evento será realizada a validação dos objetivos estratégicos
para os próximos dez, oriundos das discussões realizadas em cada campus/sede sobre
as dimensões que compõem o ambiente interno da Unemat, a saber: Técnicos

Administrativos, Docentes, Discentes, Infraestrutura, Orçamento e Finanças, Gestão, Ensino/Currículo e Inovação e Tecnologia.

É importante ressaltar que esta representa a quinta etapa da estratégia metodológica apresentada no I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PEP/UNEMAT, realizado nos polos de Nova Xavantina, Alta Floresta, Cáceres, Sinop e Tangará da Serra. Isto implica afirmar que estes dois dias trabalho darão embasamento para o V SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PEP/UNEMAT que acontecerá no início de 2016.

Portanto, desde já, esta equipe de trabalho que representa a comunidade unematiana se balizará pelos pilares doravante construídos para consolidar a proposta de uma instituição que se propõe “Oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática”.

Dispositivo de Autoridades (Reitora, Representante do Governo, Pró-reitores e representante dos Sindicatos – Adunemat, Sintesmat e DCE)

MC– Inicialmente, procederemos à composição da Mesa de Autoridades para abertura oficial do evento.

MC– *Convidamos:*

01. Profa. Ana Maria Di Renzo

Cargo: Reitora da Unemat

02. Nome: _____

Cargo: _____

03. Nome _____

Cargo: _____

04. Nome _____

Cargo: _____

05. Nome _____

Cargo: _____

05. Nome _____

Cargo: _____

IV- Registro e Agradecimento de Presença

Secretário de _____,

Secretário de _____,

Presidente do Conselho Estadual de Educação _____

Membros do CONCUR _____

Diretores Político-pedagógico e Financeiro,

Diretores Administrativos,

Equipes Técnicas dos campi de Alto Araguaia, Alta Floresta, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Luciara, Juara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra.

V- Fala das Autoridades

MC- *Neste instante, fará uso da palavra... (1º representante do Governo)*

1. Cargo _____

Nome: _____

2. Passamos a palavra ao – representante dos Sindicatos e DCE

Cargo: Presidente da Adunemat _____

Cargo: Presidente do Sintesmat _____

Cargo: Presidente do DCE _____

3. Passamos a palavra ao Coordenador do Comitê de Gestão do PEP

Prof. Francisco Lledo dos Santos

4. Passamos a palavra à Reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª. Ana Maira Di Renzo

MC- Com o pronunciamento das autoridades DECLARAMOS iniciadas as atividades do III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT.

MC- Neste momento, DESFAZ-SE a mesa de autoridades e passaremos para a sequência da programação do evento.

Falar da programação do evento

Convidamos para Coordenar os trabalhos apresentando **Metodologia de Trabalho do Seminário** a Profª. **Elizeth Gonzaga dos Santos Lima** (representando o Comitê Gestor do Planejamento) e o Prof. **Evandro.....** (representando a Ilumeo Consultoria)

Agradecemos a presença dos senhores e tenham todos um ótimo evento.

OBS:

NOME DOS PRÓ-REITORES

Profª. Vera Lucia da Rocha Maquea – Pró-reitora de Ensino de Graduação

Prof. Rodrigo Bruno Zanin – Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Alexandre Gonçalves Porto – Pró-reitor de Extensão e Cultura

Prof. Anderson Marques do Amaral – Pró-reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Francisco Lledo dos Santos – Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Valter Gustavo Danzer – Pró-reitor de Administração

Ezequiel Nunes Pacheco – Pró-reitor de Gestão Financeira

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Logística

Organização das discussões

Participação ativa da Reitoria e membros

2) Pontos Fracos/Negativos

Horário de Almoço

Carga Horária do 1º dia

Participantes repetindo assuntos já concluídos.

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

READEQUAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO SEMINÁRIO
PARTICIPATIVO COLETIVO.

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

METODOLOGIA DOS TRABALHOS PODE SER
MELHORADA.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Participação Democrática, metodologia,
local.

2) Pontos Fracos/Negativos

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

O 3º seminário foi muito mais dinâmico e produtivo, o que garantiu um trabalho bem feito

2) Pontos Fracos/Negativos

não notei pontos fracos.

3) Sugestões

A próxima etapa deveria ser construída assim como o 3º seminário em conjunto, uma vez que os participantes estão cada vez mais preparados.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Organização, solidez, conhecimentos e comprometimento.

2) Pontos Fracos/Negativos

Os horários dos refeições muito diferentes da nossa rotina.

3) Sugestões

Iniciar mais cedo pela manhã, seja 7:00 e respeitar os horários.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

ES PAÇOS LIBERADOS PARA QUE TODOS
POSSAM EXPRIMIR SEU PONTO DE VISTA
EM BUSCA DAS MELHORES SOLUÇÕES PARA
A INSTITUIÇÃO

2) Pontos Fracos/Negativos

CONTROLE POUCO INTENSIVO NA CONDUÇÃO
DA PLENÁRIA, DEIXANDO MARGEM PARA
ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Metodologia de trabalho

2) Pontos Fracos/Negativos

Atraso dos campi no envio dos dados

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- EXPERIENCIA

- COMPROMETIMENTO

2) Pontos Fracos/Negativos

SIG - DURANTE O CADASTRO RECEBI VÁRIAS RECLAMAÇÕES

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

- Organização do evento

- Qualidade das discussões

- Tempo adequado as atividades

- Metodologia adequada e pertinente da Multi
para obtenção dos Objetivos Estratégicos

2) Pontos Fracos/Negativos

- ~~nenhum~~

3) Sugestões

- ~~nenhuma~~

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

Metodologia Adequada e dinâmica

2) Pontos Fracos/Negativos

— u —

3) Sugestões

— || —

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

DEBATES DE ALTO NÍVEL; COMPROMETIMENTO DE
TODOS NA CONSTRUÇÃO DO PEP.

2) Pontos Fracos/Negativos

S/ indicações

3) Sugestões

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
III Seminário de Planejamento Estratégico Participativo

1) Pontos Fortes/Positivos

localização, agilidade do ~~o~~ processo,
desta vez não foi cansativo

2) Pontos Fracos/Negativos

Queriamos ter as informações de todas
as dimensões para acompanhar as vali-
dações.

3) Sugestões

Melhorar o café!!!
Disponibilizar todo material nos validações

FOTOS DO 2º DIA DO III SEMINÁRIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT 2015-2025



FOTOS DO 2º DIA DO III SEMINÁRIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO
DA UNEMAT 2015-2025



[- Voltar a página anterior](#)

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO

III Seminário do PEP/Unemat acontecerá nos dias 8 e 9

02/12/2015 10:34:10
por Hemília Maia



Nos dias 8 e 9 de dezembro será realizado, em Cuiabá, o III Seminário de Elaboração do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade do Estado de Mato Grosso (PEP/Unemat-2015/2025). O foco do III Seminário é a consolidação dos objetivos estratégicos para os próximos dez anos, emergentes das discussões realizadas em cada campus e sede administrativa.

Durante estes dois dias serão analisados, consolidados e validados os objetivos estratégicos da Unemat de curto, médio e longo prazo, referentes às dimensões que compõem o ambiente interno da Unemat: técnicos administrativos; docentes; discentes; infraestrutura; orçamento e finanças; gestão; ensino/currículo; inovação e tecnologia; e fornecer subsídios para elaboração do Plano de Ação para implementação das estratégias a serem desenvolvidas entre 2015 e 2025.

As sete etapas do (PEP/Unemat-2015/2025) compreendem o período preparatório, a formação de multiplicadores, a análise diagnóstica, a construção das diretrizes, a construção da estratégia, a construção dos meios de acompanhamento, a consolidação e finalização da consultoria do PEP.

“Os resultados a serem apresentados neste III Seminário nos possibilitam vivenciar os princípios da participação e da democracia propostos pelo PEP, à medida em que cada equipe técnica representa as diversas vozes que constituem e integram a Unemat, legitimam as ações de gestão, ensino, pesquisa e extensão e asseguram a autonomia institucional, aspecto que identifica a universidade pública como promotora do conhecimento como um bem social”, explica Rinalda Bezerra Carlos, membro do Conselho Gestor.

Programação III Seminário de Elaboração do PEP/Unemat

08 de dezembro 2015

7h30 às 8h Credenciamento

8h Cerimônia de Abertura

8h30 às 9h30 Apresentação da Metodologia de trabalho do evento

9h30 Sorteio das dimensões internas a ser analisada pelos grupos

9h45 Intervalo

10h às 12h30 Reunião dos grupos para análise dos objetivos agrupados por dimensão interna

12h30 às 14h Almoço

14h às 16h30 Validação das dimensões internas

16h30 às 16h45 Intervalo

16h45 às 20h Continuidade da validação das dimensões internas

09 de dezembro 2015

8h às 10h Continuidade da validação das dimensões internas

10h às 10h15 Intervalo

10h15 às 12h Finalização da validação das dimensões internas

12h às 13h30 Almoço

13h30 às 14h Apresentação da proposta de elaboração do documento final

14h às 17h Encaminhamentos de continuidade do PEP; Elaboração do Plano de Ação (oficina); Informações lançamento do PEP-fevereiro de 2016 (Documento final)

17h Encerramento

Mais notícias

03/02/2016

Acadêmicos da Unemat recebem treinamento do Ministério de Minas e Energia

02/02/2016

Parceria entre Unemat e UFG pesquisa espécies de bambu de Mato Grosso

30/01/2016

Unemat chora a morte do professor Maldonado, o primeiro reitor da Instituição

29/01/2016

Cineclub Zumbis exibe 'Luzes da Cidade', clássico de Charlie Chaplin

28/01/2016

Projeto de pesquisa sobre erosões se encerra com seminário em Reserva do Cabaçal

27/01/2016

Está aberta solicitação aos recursos da Chamada Universal

27/01/2016

Inscrições para cursos de teatro e coral vão até dia 5

26/01/2016

Unemat adquire veículo aéreo não-tripulado para projeto de pesquisa

26/01/2016

Professor da Unemat apresentará trabalho em Conferência na Grécia

26/01/2016

Unemat tem mudanças na esfera administrativa

Mais lidas

05/08/2010

Resultado do Vestibular será divulgado nesta sexta

143283 vezes

1

29/11/2004

Unemat publica edital de concurso

107927 vezes

2

01/03/2006

Divulgado edital do concurso público para professor da Unemat

104018 vezes

3

31/10/2012

Unemat oferta 18 cursos de extensão a distância gratuitos

103234 vezes

4

14/12/2012

Três egressos de Geografia são aprovados em programas de mestrado

67719 vezes

5



Notícias relacionadas

Nenhuma notícia relacionada

Sobre a UNEMAT

Histórico
 Reitoria
 Estatuto
 Legislação
 Conselhos Superiores
 Identidade visual
 Comitê de Ética em Pesquisa

Campi

Alta Floresta
 Alto Araguaia
 Barra do Bugres
 Cáceres
 Colider
 Diamantino
 Juara
 Luciara
 Nova Mutum
 Nova Xavantina
 Pontes e Lacerda
 Sinop
 Tangará da Serra

Sistemas

Sistema Acadêmico
 Biblioteca
 Gestão de Pesquisa Online
 Consulta de Processos Online
 Inscrições para Eventos e Cursos
 Acompanhamento do Egresso
 Gestão Patrimonial
 Ambiente Virtual de Aprendizagem
 Atendimento SAGU/GNUTECA
 Gestão de viagens
 WebMail
 Licitação
 Protocolo

Multimídia

Notícias
 Vídeos
 Rádio
 Galeria de Fotos
 Imprensa

Rede Social



Copyright 2011 - Universidade do Estado de Mato Grosso

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada II
 78200-000 - Cáceres - Mato Grosso
 PABX +55 (65) 3221-0000

PEP/UNEMAT

III Seminário de Formação de Multiplicadores PEP/Unemat está sendo realizado em Cuiabá

08/12/2015 11:36:54
por Hemília Maia

Foto por: Deivid Fontes



Começou esta manhã (8) o III Seminário de Formação de Multiplicadores do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade do Estado de Mato Grosso (PEP/Unemat). O evento que é a quinta etapa da estratégia do PEP/Unemat acontece em Cuiabá com a presença de representantes de todos os campi e da sede administrativa da Instituição. A proposta para este encontro é a construção e a validação dos objetivos estratégicos da Universidade.

Durante a cerimônia de abertura compuseram a mesa a reitora, Ana Di Renzo; o vice-reitor, Ariel Lopes e todos os pró-reitores da Unemat e o secretário adjunto de Gestão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secitec), Elias Alves de Andrade, que vem participando dos encontros do PEP.

O coordenador do comitê do PEP e pró-reitor de Planejamento e Tecnologia da Informação (PRPTI) da Unemat, Francisco Lledo, deu as boas vindas ao grupo de trabalho falou da importância de conhecer, revisitar e reescrever os pilares da Instituição assim como reaproximar uma instituição multicampi através destes encontros. A reitora, Ana Di Renzo lembrou que no encontro desta terça e quarta-feira a amostra da comunidade acadêmica que discute o PEP/Unemat representa cerca de 25 mil pessoas em dois dias de trabalhos intensos.

“Não é fácil construir uma ferramenta coletivamente, dá muito trabalho, mas por outro lado legítima”, completou o secretário adjunto. Em sua fala, Elias Alves de Andrade, registrou que a reitora da Unemat tomou posse como membro do Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia há quatro dias e que o professor Dionei Silva, ex-reitor da Unemat, tem colaborado substancialmente na construção da Agenda Estratégica de Ciência, Tecnologia e Inovação. “Cada um em seu segmento, Secitec e Unemat, estão trabalhando em conjunto na consolidação de estratégias que são um projeto de Estado”, citou Elias Andrade.

Ana Di Renzo aproveitou a cerimônia para parabenizar os diretores Políticos-pedagógicos e Financeiros: Luiz Fernando Caldeira Ribeiro e Eurico Lucas de Souza Neto e os diretores de Unidade Regionalizada Administrativa: Cristiano Bensone; Ranher Rodrigues Esmério; Reinaldo Norberto da Silva; Mérick Rocha Silva; Manoel Wespthalen Vescia; Jorge Silveira e Diego Brandão, recentemente eleitos. A nova equipe que toma posse em 2016 participou da reunião para avaliação das atividades no exercício de 2015 e ações para 2016 das atividades de gestão, realizada ontem (7) com os atuais gestores.



Visitas: 9597 | Impressões: 100



Tweetar



Notícias relacionadas

Nenhuma notícia relacionada

Mais notícias

03/02/2016

Acadêmicos da Unemat recebem treinamento do Ministério de Minas e Energia

02/02/2016

Parceria entre Unemat e UFG pesquisa espécies de bambu de Mato Grosso

30/01/2016

Unemat chora a morte do professor Maldonado, o primeiro reitor da Instituição

29/01/2016

Cineclube Zumbis exhibe 'Luzes da Cidade', clássico de Charlie Chaplin

28/01/2016

Projeto de pesquisa sobre erosões se encerra com seminário em Reserva do Cabaçal

27/01/2016

Está aberta solicitação aos recursos da Chamada Universal

27/01/2016

Inscrições para cursos de teatro e coral vão até dia 5

26/01/2016

Unemat adquire veículo aéreo não-tripulado para projeto de pesquisa

26/01/2016

Professor da Unemat apresentará trabalho em Conferência na Grécia

26/01/2016

Unemat tem mudanças na esfera administrativa

Mais lidas

05/08/2010

Resultado do Vestibular será divulgado nesta sexta
143283 vezes

1

29/11/2004

Unemat publica edital de concurso
107927 vezes

2

01/03/2006

Divulgado edital do concurso público para professor da Unemat
104018 vezes

3

31/10/2012

Unemat oferta 18 cursos de extensão a distância gratuitos
103234 vezes

4

14/12/2012

Três egressos de Geografia são aprovados em programas de mestrado
67719 vezes

5

Sobre a UNEMAT

Histórico
Reitoria
Estatuto
Legislação
Conselhos Superiores
Identidade visual
Comitê de Ética em Pesquisa

Campi

Alta Floresta
Alto Araguaia
Barra do Bugres
Cáceres
Colider
Diamantino
Juara
Luciara
Nova Mutum
Nova Xavantina
Pontes e Lacerda
Sinop
Tangará da Serra

Sistemas

Sistema Acadêmico
Biblioteca
Gestão de Pesquisa Online
Consulta de Processos Online
Inscrições para Eventos e Cursos
Acompanhamento do Egresso
Gestão Patrimonial
Ambiente Virtual de Aprendizagem
Atendimento SAGU/GNUTECA
Gestão de viagens
WebMail
Licitação
Protocolo

Multimídia

Notícias
Vídeos
Rádio
Galeria de Fotos
Imprensa

Rede Social





Copyright 2011 - Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada II
78200-000 - Cáceres - Mato Grosso
PABX +55 (65) 3221-0000

[← Voltar a página anterior](#)

PEP/UNEMAT

Os pilares da Unemat, já validados, foram apresentados no III Seminário

08/12/2015 21:15:40
por Hemília Maia

Foto por: Deivid Fontes



[MAIS FOTOS](#)

[VER O VÍDEO](#)

Os pilares da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) foram discutidos e validados no processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) que vem sendo realizado desde fevereiro de 2015. Esses pilares do PEP/Unemat 2015-2025 foram apresentados no III Seminário de Formação de Multiplicadores que começou nesta terça-feira (8).

Os pilares essenciais: Visão, Missão, Valores e Princípios norteiam as ações da Instituição. De acordo com o professor da Universidade de São Paulo, Otávio Freire, doutor em Comunicação e consultor do PEP/Unemat, os fundamentos para o desenvolvimento dos pilares seguiram metodologias que garantiu a participação da comunidade acadêmica.

Otávio Freire ressalta, ainda, que “O desenvolvimento de um trabalho de planejamento estratégico participativo envolvendo o contingente de docentes, técnicos e demais representantes da comunidade da Unemat é extremamente corajoso, pois, apesar de garantir representatividade, é bastante ousado e inovador em termos de tamanho, amplitude e profundidade de seu impacto. Não é comum envolver tantas pessoas em um processo tão complexo como este. Nesse sentido, a Unemat está de parabéns”.

Ao final do III Seminário de Formação de Multiplicadores os objetivos estratégicos estarão definidos e validados e sustentarão a elaboração dos planos de ação da Instituição e de cada campus e suas unidades. De acordo com a professora Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, integrante do Comitê Gestor do PEP/Unemat, “a elaboração dos planos de ação será realizada em todos os campi envolvendo a comunidade acadêmica.

Unemat

Visão: Ser uma instituição multicampi de excelência em ensino, pesquisa, extensão e gestão com reconhecimento nacional e internacional, contribuindo para o desenvolvimento e disseminação do conhecimento.

Missão: Oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de maneira democrática e plural, contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática.

Valores: Comprometimento; Democracia; Sustentabilidade; Responsabilidade Social; Humanismo; Qualidade; Pluralidade.

Princípios: Autonomia didático-pedagógica, científica, administrativa, financeira, orçamentária e política; Equidade e igualdade; Descentralização; Democracia; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Laicidade; Multidimensionalidade do conhecimento; Pluralidade de ideias e conceitos; Respeito; Ética; Valorização humana e profissional; Sustentabilidade; Gestão participativa.




 Visitas: 10770 | Impressões: 64




 Tweetar

Notícias relacionadas

Nenhuma notícia relacionada

Mais notícias

- 03/02/2016**
Acadêmicos da Unemat recebem treinamento do Ministério de Minas e Energia
- 02/02/2016**
Parceria entre Unemat e UFG pesquisa espécies de bambu de Mato Grosso
- 30/01/2016**
Unemat chora a morte do professor Maldonado, o primeiro reitor da Instituição
- 29/01/2016**
Cineclubes Zumbis exibe 'Luzes da Cidade', clássico de Charlie Chaplin
- 28/01/2016**
Projeto de pesquisa sobre erosões se encerra com seminário em Reserva do Cabaçal
- 27/01/2016**
Está aberta solicitação aos recursos da Chamada Universal
- 27/01/2016**
Inscrições para cursos de teatro e coral vão até dia 5
- 26/01/2016**
Unemat adquire veículo aéreo não-tripulado para projeto de pesquisa
- 26/01/2016**
Professor da Unemat apresentará trabalho em Conferência na Grécia
- 26/01/2016**
Unemat tem mudanças na esfera administrativa

Mais lidas

- 05/08/2010**
Resultado do Vestibular será divulgado nesta sexta
143283 vezes **1**
- 29/11/2004**
Unemat publica edital de concurso
107927 vezes **2**
- 01/03/2006**
Divulgado edital do concurso público para professor da Unemat
104018 vezes **3**
- 31/10/2012**
Unemat oferta 18 cursos de extensão a distância gratuitos
103234 vezes **4**
- 14/12/2012**
Três egressos de Geografia são aprovados em programas de mestrado
67719 vezes **5**

Sobre a UNEMAT

Histórico
Reitoria
Estatuto
Legislação
Conselhos Superiores
Identidade visual
Comitê de Ética em Pesquisa

Campi

Alta Floresta
Alto Araguaia
Barra do Bugres
Cáceres
Colider
Diamantino
Juara
Luciara
Nova Mutum
Nova Xavantina

Sistemas

Sistema Acadêmico
Biblioteca
Gestão de Pesquisa Online
Consulta de Processos Online
Inscrições para Eventos e Cursos
Acompanhamento do Egresso
Gestão Patrimonial
Ambiente Virtual de Aprendizagem
Atendimento SAGU/GNUTECA
Gestão de viagens

Multimídia

Notícias
Vídeos
Rádio
Galeria de Fotos
Imprensa

Rede Social



Pontes e Lacerda
Sinop
Tangará da Serra

WebMail
Licitação
Protocolo



Copyright 2011 - Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada II
78200-000 - Cáceres - Mato Grosso
PABX +55 (65) 3221-0000

**“EVENTO: III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT – 2015/2025”**

Cuiabá, 10 de novembro de 2015

AVISO– BOM DIA A TODOS...

*Dentro de instantes, daremos início ao III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE
MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT*

Realização:

- UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
- -----
- FNDE– Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
- Multi Assessoria

MC– SENHORAS E SENHORES, AUTORIDADES PRESENTES...

Gentileza desligarem seus celulares ou colocar no modo silencioso.

I– Saudação Inicial

MC – SEJAM BEM VINDOS!!!

É com satisfação que anunciamos a abertura da II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE
MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA
UNEMAT– Universidade do Estado de Mato Grosso – 2015/2025

II– Sobre O ENCONTRO / Apresentação

O III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT – 2015/2025
tem como objetivo apresentar e consolidar os dados institucionais organizados pelas
equipes técnicas dos 13 *campi* e da sede administrativa no que se refere à identidade e
aos propósitos da Universidade do Estado de Mato Grosso a curto, médio e longo
prazo. Ao longo deste evento será realizada a validação dos objetivos estratégicos
para os próximos dez, oriundos das discussões realizadas em cada campus/sede sobre
as dimensões que compõem o ambiente interno da Unemat, a saber: Técnicos

Administrativos, Docentes, Discentes, Infraestrutura, Orçamento e Finanças, Gestão, Ensino/Currículo e Inovação e Tecnologia.

É importante ressaltar que esta representa a quinta etapa da estratégia metodológica apresentada no I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PEP/UNEMAT, realizado nos polos de Nova Xavantina, Alta Floresta, Cáceres, Sinop e Tangará da Serra. Isto implica afirmar que estes dois dias trabalho darão embasamento para o V SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PEP/UNEMAT que acontecerá no início de 2016.

Portanto, desde já, esta equipe de trabalho que representa a comunidade unematiana se balizará pelos pilares doravante construídos para consolidar a proposta de uma instituição que se propõe “Oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática”.

Dispositivo de Autoridades (Reitora, Representante do Governo, Pró-reitores e representante dos Sindicatos – Adunemat, Sintesmat e DCE)

MC– Inicialmente, procederemos à composição da Mesa de Autoridades para abertura oficial do evento.

MC– *Convidamos:*

01. Profa. Ana Maria Di Renzo

Cargo: Reitora da Unemat

02. Nome: _____

Cargo: _____

03. Nome _____

Cargo: _____

04. Nome _____

Cargo: _____

05. Nome _____

Cargo: _____

05. Nome _____

Cargo: _____

IV- Registro e Agradecimento de Presença

Secretário de _____,

Secretário de _____,

Presidente do Conselho Estadual de Educação _____

Membros do CONCUR _____

Diretores Político-pedagógico e Financeiro,

Diretores Administrativos,

Equipes Técnicas dos campi de Alto Araguaia, Alta Floresta, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Luciara, Juara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra.

V- Fala das Autoridades

MC- *Neste instante, fará uso da palavra... (1º representante do Governo)*

1. Cargo _____

Nome: _____

2. Passamos a palavra ao – representante dos Sindicatos e DCE

Cargo: Presidente da Adunemat _____

Cargo: Presidente do Sintesmat _____

Cargo: Presidente do DCE _____

3. Passamos a palavra ao Coordenador do Comitê de Gestão do PEP

Prof. Francisco Lledo dos Santos

4. Passamos a palavra à Reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª. Ana Maira Di Renzo

MC- Com o pronunciamento das autoridades DECLARAMOS iniciadas as atividades do III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DA UNEMAT.

MC- Neste momento, DESFAZ-SE a mesa de autoridades e passaremos para a sequência da programação do evento.

Falar da programação do evento

Convidamos para Coordenar os trabalhos apresentando **Metodologia de Trabalho do Seminário** a Profª. **Elizeth Gonzaga dos Santos Lima** (representando o Comitê Gestor do Planejamento) e o Prof. **Evandro.....** (representando a Ilumeo Consultoria)

Agradecemos a presença dos senhores e tenham todos um ótimo evento.

OBS:

NOME DOS PRÓ-REITORES

Profª. Vera Lucia da Rocha Maquea – Pró-reitora de Ensino de Graduação

Prof. Rodrigo Bruno Zanin – Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Alexandre Gonçalves Porto – Pró-reitor de Extensão e Cultura

Prof. Anderson Marques do Amaral – Pró-reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Francisco Lledo dos Santos – Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Valter Gustavo Danzer – Pró-reitor de Administração

Ezequiel Nunes Pacheco – Pró-reitor de Gestão Financeira

MEC-FNDE
Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação



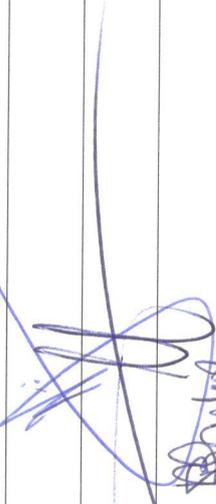
Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012
Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

APÊNDICE II

LISTA DE PRESENÇA DOS PARTICIPANTES

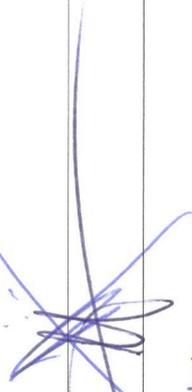
Elaboração do Inventário de Indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos

Lista de Presença do Dia 21/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Elaboração do Inventário de Indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos

Lista de Presença do Dia 22/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

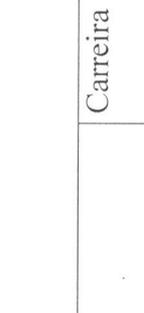
Elaboração do Inventário de Indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos

Lista de Presença do Dia 23/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Elaboração do Inventário de Indicadores existentes na UNEMAT e novos que devem ser construídos

Lista de Presença do Dia 26/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

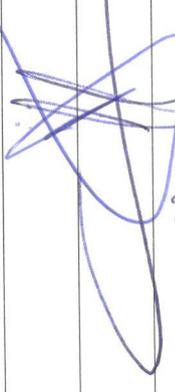
Construção de uma Proposta de Indicadores

Lista de Presença do Dia 28/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Construção de uma Proposta de Indicadores

Lista de Presença do Dia 29/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

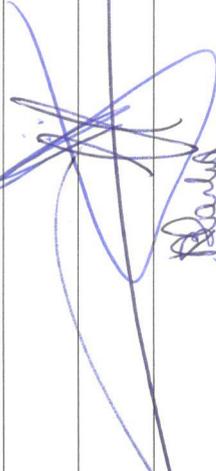
Construção de uma Proposta de Indicadores

Lista de Presença do Dia 30/10/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo

Lista de Presença do Dia 02/11/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

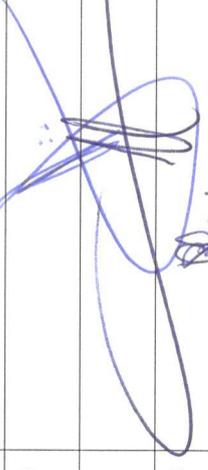
Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo

Lista de Presença do Dia 03/11/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Detalhamento de Indicadores de Desempenho e Metas de Curto, Médio e Longo Prazo

Lista de Presença do Dia 04/11/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

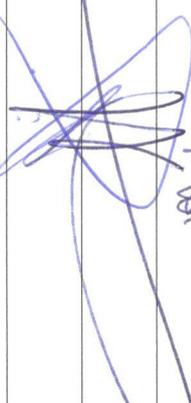
Levantamento das Metas Estratégicas existentes na UNEMAT

Lista de Presença do Dia 05/11/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

Levantamento das Metas Estratégicas existentes na UNEMAT

Lista de Presença do Dia 06/11/2015

Unidade	Participante	Carreira	Assinatura
Comitê de Coordenação	Elizabeth Gonzaga dos S. Lima	Docente	
Comitê de Coordenação	Francisco Lledo dos Santos	Docente	
Comitê de Coordenação	Rafael de Freitas Souza	PTES	
Comitê de Coordenação	Rinalda Bezerra Carlos	Docente	
Comitê de Coordenação	Valci Aparecida Barbosa	PTES	

MEC-FNDE

Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012

Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

APÊNDICE III

CERTIFICADOS DA CAPACITAÇÃO

MEC-FNDE
Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação



Convênio FNDE-UNEMAT N.º 771800/2012
Contrato UNEMAT – MULTI N.º 154/2014

APÊNDICE IV

MEMÓRIA DE REUNIÃO

