Raquel Cristina Ferraroni Sanches

Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: articulação imprescindível.

Marília
2007

Raquel Cristina Ferraroni Sanches

Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: articulação imprescindível.

Tese apresentada pela aluna Raquel Cristina Ferraroni Sanches à Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Hélia Sônia Raphael

Marília
2007

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Sanches, Raquel Cristina Ferraroni.
S211a Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: articulação imprescindível / Raquel Cristina Ferraroni Sanches. – Marília, 2007.
185f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.
Bibliografia: f. 168-174
Orientador: Dra. Hélia Sônia Raphael.

1. Avaliação Institucional. 2. Projeto Pedagógico. 3. Qualidade I. Autor. II. Título.
CDD 378.155

Raquel Cristina Ferraroni Sanches

Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: articulação imprescindível

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor.

Data: 21 de maio de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Hélia Sônia Raphael - UNESP - Marilia

Dr. Eduardo José Manzini - UNESP - Marília

Profª. Dra. Maria Sylvia Simões Bueno - UNESP - Marilia

Profª. Dra. Sônia Maria Duarte Grego - UNESP - Araraquara

Profª. Dra. Nadia Aparecida de Souza - UEL - Londrina

MARILIA
2007

AGRADECIMENTOS

Nessas primeiras páginas escrevo as últimas palavras deste trabalho. Apesar de controversa, essa ação é imprescindível para agradecer a todas as pessoas que, comigo, fazem parte desta tese. São pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo deste meu tempo. O receio agora é o esquecimento de alguém, por isso agradeço carinhosamente a todos os amigos e em especial:

À Profa. Dra. Hélia Sônia Raphael, pela amizade, pela determinação, pela orientação segura e crítica, garantindo a produção acadêmica e respeitando as minhas limitações na elaboração científica desse trabalho e, acima de tudo, pelo exemplo de mulher que é.

À Banca Julgadora, pelas interlocuções críticas fundamentais, cujas contribuições teórico/metodológicas reforçaram e redefiniram rumos do processo de produção científica desse trabalho.

À Instituição pesquisada, palco de vida e excelente ambiente de pesquisa, aos intelectuais e professores que me concederam entrevistas, sem as quais estaria comprometida minha pesquisa.

Ao Centro Universitário Eurípides de Marília, onde atuo profissionalmente, pelo apoio institucional que me foi concedido durante o período da pesquisa.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Carlos, que sempre esteve ao meu lado, estimulou e valorizou minhas iniciativas, dividindo comigo os bons e maus momentos, incentivando sempre.

A meus pais, exemplo de luta e garra, que contribuíram incondicionalmente para meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Várias vezes me substituíram e me auxiliaram nas mais diversas tarefas e, sobretudo, cuidaram de mim, do meu marido e dos meus filhos.

A minha irmã, Renata, pelo apoio e torcida incondicional.

E, com muito carinho, agradeço aos meus filhos Matheus e Pedro, a espera, mesmo que entrecortada pelos "*já acabou o trabalho mãe*?". Pronto, acabei.

Se este trabalho significou para meus filhos menos horas de atenção e paciência mais curta, penso que também deverá servir de exemplo. Exemplo de perseverança, estudos e, principalmente, exemplo da importância que se deve dar à conclusão de nossas metas.

A todos agradeço, profundamente, e dedico o resultado do trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo estudar a importância de articulação entre o processo de Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos de cursos de graduação para aprimorá-los a médio e longo prazo, viabilizando processo interativo e de significado real. Esse estudo da relação dialética entre Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico pode contribuir para que as Instituições de Educação Superior repensem seus objetivos de formar cidadãos críticos, reflexivos e profissionais competentes. Como toda pesquisa, a produção de novos conhecimentos foi a mola propulsora deste trabalho que nasceu de uma dúvida profissional e se configurou em uma proposta alternativa às necessidades atuais de responder às orientações das políticas governamentais. O quadro traçado pode representar um elemento para aprimoramento tanto acadêmico quanto administrativo. Essa intenção foi decisiva para definir o objeto de estudo de caso da presente pesquisa: Avaliação Institucional e sua articulação com Projetos Pedagógicos. A metodologia adotada utilizou-se de pesquisa qualitativa, buscando conhecer e interpretar a realidade pesquisada, adotando como modo de investigação o *Estudo de Caso*. A conclusão da pesquisa proporciona reflexões sobre a proposta inicial da tese – articulação entre Avaliação Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos - e, assim compreender a Avaliação Institucional como instrumento de melhoria da qualidade das Instituições de Educação Superior, adotando a sistemática de vinculá-la aos Projetos Pedagógicos, considerando o contexto institucional em que as Instituições de Educação Superior se encontram.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Projetos Pedagógicos; Educação Superior; qualidade; articulação; burocratização.

ABSTRACT

The present work is intended for studying the importance of the articulation between the Institutional Evaluation process and the Pedagogic Projects of Graduation Courses in order to improve them at short and long term, making possible real meaning interactive process. Such study presenting dialectic relationship between Institutional Evaluation and Pedagogic Project may contribute towards College Institutions to re-think about its mission of forming capable professionals and critic and reflexive citizenships. As every research, the production of new knowledge was the basis of this work, whose idea arose from a professional doubt and configured itself in an alternative propose to the current necessity to answer to the orientation of government policies. The scheme provided may be an element for academic and administrative improvement, which was a decisive factor when defining the study case object of the present work: the Institutional Evaluation and its articulation with the Pedagogic Projects. The methodology adopted was the qualitative research, aiming at knowing and interpreting the reality examined by adopting the case study, which made use of representations such as direct observation, interviews with coordinators, and professors, as well as analyzing Pedagogic Projects of Graduation Courses. The conclusions obtained provides reflection on the initial purpose of the present work – the articulation between Institutional Evaluation process and the Pedagogic Projects of Graduation Courses – and thus comprehend Institutional Evaluation as a tool to improve the quality of College Institutions by adopting the systematic of linking them to Pedagogic Projects considering the institutional context in which college courses are inserted.

Keywords: Institutional Evaluation. Pedagogic Projects. College. Quality. Articulation. Bureaucratization.

.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões elaboradas para conduzir o relato da CPA 112

Quadro 2 - Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria – Plano de desenvolvimento Institucional 124

Quadro 3 - Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Gestão Institucional 125

Quadro 4 - Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria – Projeto Acadêmico. 125

Quadro 5 - Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Avaliação Institucional 125

Quadro 6 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Docente 125

Quadro 7 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Discente e Egresso 126

Quadro 8 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Técnico-Administrativo 126

Quadro 9 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Instalações Gerais 126

Quadro 10 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Biblioteca. 126

Quadro 11 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Infra-Estrutura Física e Logística 127

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas – Coordenadores 150

Tabela 02 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas – Docentes 151

Tabela 03 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas – Coordenadores 151

Tabela 04 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas – Docentes 152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1: Avaliação Institucional 16
1.1 Introdução 16
I.2 Avaliação Institucional e seus pressupostos..... 18
1.3 Avaliação Institucional: delineamento histórico 24
1.4 Avaliação Institucional: um processo 32
1.5 Avaliação Institucional: faces que se complementam 45

CAPÍTULO 2: Projeto Pedagógico 48
2.1 Introdução 48
2.2 A universidade brasileira 51
2.3 Documento norteador: Projeto Pedagógico 53
2.3.1 Construção de um Projeto Pedagógico 57
2.3.2 Concepções sobre o Projeto Pedagógico 64
2.3.2.1 Gestão Democrática e Projeto Pedagógico 64
2.3.2.2 Currículo e Projeto Pedagógico 67
2.3.2.3 Autonomia 70
2.4 Avaliação e Projeto Pedagógico 72

CAPÍTULO 3: Metodologia 75
3.1 Introdução 75
3.2 Fundamentos 75
3.3 Fases 81
3.3.1 Fase exploratória 82
3.3.2 Fase de Delimitação 86
3.3.3 Instrumentos 86
3.3.3.1 Observação Direta 87
3.3.3.2 Documentação 88

3.3.3.3 Entrevistas 88
3.3.3.4 Questionários 92
3.3.4 A fase de análise sistemática dos dados e de elaboração dos textos 92
3.3.4.1 Análise do relato Verbal 94

CAPÍTULO 4: Desvendando a realidade pesquisada 99
4.1 Introdução 99
4. 2 Conhecendo a Instituição Pesquisada 99
4.3 A construção do processo de avaliação da Instituição pesquisada 101
4.4 A contribuição das entrevistas 112
4.4.1 O desenvolvimento do processo de Auto-avaliação Institucional na Instituição Alfa 119
4.4.2 Sob o viés da “Burocratização” 128
4.4.3 Conexões da pesquisa 130
4.5 Questionários 149
4.6 Meta-avaliação 153

Considerações finais 165

Referências 171

APÊNDICE 178

ANEXOS 180

INTRODUÇÃO

Das origens à problemática

Dadas as constantes mudanças que atingem as sociedades, ajustar os processos de ensino à realidade é uma necessidade indiscutível. Até mesmo instituições centenárias, como as Instituições de Educação Superior, estão mergulhadas nesse cenário conturbado. Nesse contexto, por vezes as Instituições de Educação Superior foram identificadas como uma possível saída para a crise que o Estado vive, assim como, sob outro ângulo, o mercado vislumbrou na educação uma possível "mercadoria". Essas posturas têm apresentado dificuldades em conviver com a autonomia das universidades e acabam por influenciar sua organização por meio de mecanismos de controle e regulação.

Para tanto, pensar algo que seja dinâmico, que aprecie o valor de um dado, que compreenda uma situação, que diagnostique a valoração de cada objeto, que estabeleça os parâmetros existentes e os desejados, parece-nos ser a solução de uma procura para encontrar o caminho a fim de resolver os problemas contemporâneos. Um caminho como esse pode ser um processo denominado: *Avaliação Institucional*.

Em uma IES, as decisões e ações não devem se vincular a resultados superficiais e apressados; os projetos são, na sua maioria, de médio e longo prazo, pois se trata de uma instância que tem como compromisso e responsabilidade a formação adequada de profissionais que atuarão em diferentes áreas e atividades humanas. Uma Instituição de Educação Superior necessita repensar constantemente suas práticas, seus princípios, seus valores, sua missão, enfim, todo o conjunto que a constitui como Instituição e, para isso, é possível apontar que o melhor caminho é a Avaliação Institucional, pois, em tese, rompe com visões centralizadoras e autoritárias.

Uma Instituição de Educação Superior melhor se constrói se apoiada em discussões, ações e reflexões, uma vez que cada instituição tem características peculiares. Para viabilizar esse processo interativo é necessário estabelecer um processo avaliativo com significado real, gerado e constituído pela sua própria comunidade acadêmica. Apenas assim um processo da amplitude da Avaliação

Institucional poderá contribuir para que a Instituição de Educação Superior repense sua missão de formar cidadãos críticos, reflexivos e profissionais competentes.

Encontrar uma alternativa para que a Avaliação Institucional se configure em um instrumento de melhoria da qualidade das Instituições de Educação Superior é um desafio. Entretanto, adotar um processo de Avaliação Institucional, desvinculado de seus Projetos Pedagógicos e sem considerar o contexto institucional em que as Instituições de Educação Superior estão imersas, é algo temerário.

Para se ter uma noção da amplitude desse processo, destacamos que o ensino de Pós-Graduação já é acompanhado e avaliado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) desde 1977, por meio de relatórios anuais, credenciamento de cursos, recredenciamento, visitas *in loco* e avaliação por pares.

Já a pesquisa, tem no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e em instituições regionais de amparo à pesquisa (FAPESP, por exemplo) seus avaliadores constantes.

Apesar de todo esse trabalho já em desenvolvimento, o ensino de Graduação ainda se debate entre várias proposições de Avaliação Institucional. Um problema central é que a avaliação é vista como ameaça pelas Instituições de Educação Superior, ao apresentar-se através de políticas de submissão, quando o Estado age como “colonizador, impondo seus decretos, criando secretarias de Avaliações, Comissões de elaboração de provas e avaliação de exames” (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p.39).

É possível compreender o Estado, portanto, como um “burocrata por excelência”, na medida em que transforma os processos avaliativos em instrumentos de poder, desrespeitando o princípio da autonomia universitária e minando as possibilidades de se ter uma avaliação de caráter emancipatório.

O que se precisa num cenário mais amplo, porém, é orientar a Instituição de Educação Superior no sentido do autoconhecimento, para que ela busque a melhoria de suas ações e o aprimoramento em seus projetos. Também fortalecer seu compromisso social enquanto instância que é palco de ensino, pesquisa e extensão é outra necessidade a ser contemplada. Considerando-se que a qualidade é um juízo valorativo que se constrói socialmente, é, assim, inevitável considerar a relação da qualidade com os processos de Avaliação Institucional.

Muito se fala em qualidade quando o assunto é Avaliação Institucional e essa postura se justifica pela necessidade que hoje se vive, de discutir qual é a formação de valor para os estudantes, para a sociedade, e como as Instituições de Educação Superior contribuem nesse processo.

O pressuposto de que a Avaliação Institucional deve ser um processo ininterrupto de busca pela qualidade pressupõe e exige que os atores estejam preparados para participar de processos de reconstrução. Se tudo muda num ritmo acelerado, também os processos que envolvem instituições, como é o caso das universidades, devem acompanhar esse dinamismo exigido pelos meios científicos, tecnológicos, culturais, organizacionais, políticos e sociais. Se as instituições precisam se preparar para atuar no atual cenário, como prescindir das mudanças?

Todos os atores acabam envolvidos pelos processos avaliativos. Ao pessoal docente são exigidas atualizações constantes; aos servidores e técnico-administrativos, a eficácia e o aprimoramento profissional são palavras de ordem num mundo em transformação; aos alunos, é exigido crescimento pessoal e profissional. Enfim, o conceito que em breve terá cadeira cativa nas discussões, quando o assunto for Avaliação Institucional, será a auto-superação. Auto-superação compreendida como aprendizado permanente, crescimento contínuo, diretamente ligada à capacidade de atualização, de se superar. É este o papel da Avaliação Institucional: favorecer o aprimoramento de todo o seu contexto, dos atores do processo às instâncias avaliadas.

Quando o processo de avaliação é sólido e seguro, revela os pontos fortes e fracos, que auxiliam na busca de novas direções, subsidiando o planejamento estratégico da Instituição. E se uma das vertentes de avaliar é produzir sentidos, os questionamentos acerca de sua função acabam por desembocar na articulação com os Projetos Pedagógicos Institucionais e de Cursos.

Discutir a importância de oportunizar articulações entre a Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos é o objeto desse trabalho. Esse problema nasceu da preocupação em melhorar a atuação profissional como coordenadora de uma seção responsável pela condução do processo de Avaliação Institucional em uma Instituição de Educação Superior, de caráter privado e confessional, assumido em 2002. A preocupação em construir uma cultura interna de avaliação, de modo que pudesse contribuir para o aprimoramento tanto

acadêmico quanto administrativo, foi decisiva para definir o objeto de estudo de caso da presente pesquisa.

O processo

Usar os dados colhidos no processo de Avaliação Institucional seja em nível interno ou externo, para a adequação dos Projetos Pedagógicos, mostrou-se como um dos caminhos para construir uma relação dialética que visa à melhoria da formação dos estudantes e, desta forma, contribuir com efetivas transformações no interior das Instituições de Educação Superior.

Uma vez assim, os objetivos específicos norteadores do trabalho são:

- avaliar a relação entre Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e o processo de Avaliação Institucional;
- descrever uma experiência real para analisar mecanismos de Avaliação Institucional, verificando a existência de relação articulada com os Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação;
- incentivar a construção de uma cultura avaliativa, a partir da reflexão das finalidades e dos propósitos da Instituição de Educação Superior e dos Projetos Pedagógicos de seus Cursos;
- proporcionar reflexões que possam incentivar o desenvolvimento de processos de Avaliação Institucional referenciados nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

A estratégia metodológica compreendeu uma pesquisa qualitativa, com o propósito de obter subsídios para conhecer e interpretar a realidade pesquisada, configurando-se, portanto, o modo de investigação como estudo de caso.

Os principais procedimentos de pesquisa foram:

- análise de documentos e registros e posterior confronto com a realidade observada e os dados coletados;
- análise do Projeto de Auto-avaliação da Instituição a ser focado como objeto de pesquisa;
- coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas; e
- análise dos dados obtidos com docentes e discentes, objetivando identificar a compreensão que têm sobre o Projeto Pedagógico dos

cursos de Graduação e o que pensam sobre a Avaliação Institucional.

Para tanto, são discutidas, no primeiro capítulo, as idéias centrais sobre Avaliação Institucional, o cenário nacional em que está imersa, seus pressupostos, um breve relato histórico, seu desenvolvimento enquanto processo e suas principais fases de execução.

No segundo capítulo, são abordados os Projetos Pedagógicos de Cursos das Instituições de Educação Brasileiras, o processo de construção desses Projetos Pedagógicos, as concepções acerca do mesmo (gestão, currículo e autonomia) e sua relação com os processos de Avaliação Institucional.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia utilizada, seus fundamentos, suas fases, os instrumentos utilizados para coleta de dados e a forma de condução da análise.

Já o quarto capítulo, este apresenta as informações colhidas *in loco* que proporcionarão análises para a elucidação da proposta do trabalho, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento da realidade pesquisada.

As Considerações Finais discorrem sobre as conclusões produzidas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Construir, portanto, uma sociedade educativa é um desafio sempre atual. E é nesse contexto que a Avaliação Institucional pode contribuir ao apontar criticamente se as instituições estão cumprindo sua missão de construir uma sociedade mais desenvolvida, sob os aspectos tecnológicos e científicos, e ainda mais rica em conhecimento e cultura, com solidariedade e justiça.

Capítulo 1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1.1 Introdução

O final do século passado foi coroado de expectativas, pois a humanidade vislumbrou significativas inovações para o início do novo milênio, entretanto muitas das transformações esperadas ficaram apenas na esperança. Com os pés no século XXI, o que enxergamos é a força econômica que, apesar de não prescindir da força de trabalho dos menos favorecidos, os mantém submissos aos ditames impostos pelos sistemas econômico e social, que se baseiam na predominância do capital e na aquisição ilimitada de bens, mostrando-se fortemente arraigados nas sociedades em que pequena parcela da população detém o capital.

As constantes e sucessivas transformações que impregnam as sociedades redesenharam não somente os mapas e as fronteiras, mas principalmente as relações entre os seres humanos. Nas sociedades contemporâneas, fruto de inúmeras transformações vividas, a educação tem papel inegável, mas difícil de ser assumido. O que se destaca é a velocidade com que as mudanças acontecem. Eric Hobsbaw (1995), historiador inglês, analisando o século XX, aponta que, nos seus últimos cinqüenta anos a humanidade viu emergir em seu convívio mais inovações do que em todo o resto da sua história.

Nesse contexto, é preciso rediscutir a crise dos modelos econômicos atuais e o descompromisso do Estado em assumir seus papéis, ou, ainda pior, em declinar de suas responsabilidades, entre elas a de educação e de transformação social. Como aponta Dias Sobrinho (2003, p.19), “toda reflexão sobre educação, para ser completa, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Deve ser prospectiva”.

O olhar que se lança à Educação Superior, num processo prospectivo, passa necessariamente pelos desafios em que essa modalidade está imersa, em seu propósito de participar do processo de desenvolvimento econômico e social da realidade em que está inserida. Essa participação pode ser por meio da produção do conhecimento, da pesquisa, da extensão, da formação de profissionais. No entanto,

essa mesma participação no desenvolvimento econômico e social implica em encontrar caminhos de superação das dificuldades.

Um leque de alternativas que se colocam para superar as dificuldades vividas pelas instituições de ensino, imersas num sistema tão perverso, pode estar na recuperação dos conteúdos trabalhados pelos educadores, na redefinição das finalidades e missões de cada instituição, na necessidade de um trabalho integrado dos educadores para a construção de conhecimentos sólidos e no trabalho a ser realizado com o aluno real e complexo que está às portas das universidades, não com o aluno idealizado, sem problemas de formação, sem dificuldades econômicas ou emocionais. De acordo com Sanches e Raphael (2006 p. 104):

> As Instituições de Educação Superior (IES), na busca por atender às demandas de produção e socialização dos conhecimentos exigidos pelo contexto atual, são conduzidas a redimensionarem seu papel social, enfrentando o desafio de, ao mesmo tempo em que são atores sociais, compreenderem e desvendarem os meandros de suas relações e, ainda, constituírem-se em instituições que possam criar e exercer uma pedagogia que possibilite à educação assumir cada vez mais sua dimensão de cidadania, ampliando os espaços de participação social, produtiva e política dos educandos.

Evidente que se devem evitar as visões imediatistas que colocam as universidades em patamares apenas utilitaristas, de eficiência balizada pelo quantitativo. É preciso compreender, como aponta Morin (2002, p. 3), que “o mundo não é uma mercadoria”.

Sob essa mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2000, p.39) destaca que:

> Os conhecimentos são, hoje, a mais importante ferramenta do desenvolvimento econômico das nações. A educação é uma área de extrema complexidade que deve dar conta dos mais graves problemas, especialmente num país como o Brasil, que carrega as heranças de um passado irresoluto, que tampouco está resolvendo as questões do presente e, portanto, não consegue construir as bases para o futuro. O Brasil precisa superar índices crônicos de analfabetismo ao mesmo tempo em que deve desenvolver a mais avançada ciência e a mais sofisticada tecnologia, manter-se ligado às grandes redes internacionais de comunicação e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que construir a pertinência, a relevância social e a cidadania ativa.

Buscar melhores condições para o enfrentamento dos problemas sociais, e, sobretudo educacionais requer investimentos, estudos, reflexões profundas a

respeito de possibilidades concretas de intervenção no cenário da realidade de cada instituição. Isso tudo se configura um meio de transformação social. Nessa busca empreendida pelos atores da vida universitária, um compromisso inadiável é criar e/ou fortalecer programas que estruturem e subsidiem modelos de gestão acadêmica e administrativa.

Nos últimos anos, os dirigentes das Instituições de Educação Superior estão se preocupando em proceder à avaliação de suas estruturas e de seu funcionamento por meio da Avaliação Institucional, pois cresce a consciência de que as transformações que atingem as Instituições de Educação Superior, na verdade, acabarão sendo o mote para sua própria evolução, uma vez que no interior dos processos estão as cobranças por eficiência e eficácia.

Nesse contexto, os processos de Avaliação Interna ganham relevância quando são utilizados como fonte de dados e indicadores para a reestruturação dos Projetos Pedagógicos Institucionais e, em especial, dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

1.2 Avaliação Institucional: seus pressupostos

Apesar de muitos esforços terem sido empreendidos para implementar a Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior, seu conceito entre os educadores menos atentos ainda se restringe, na maioria das vezes, ao processo de ensino-aprendizagem ou, ainda, apenas à avaliação das condições físicas da instituição. É preciso partir do princípio que avaliar não é medir, é começar com o pé direito; não se pode confundir avaliação com mensuração. A mensuração deve, quando necessária, ser apenas o ponta-pé inicial, pois, no processo avaliativo, interagem diferentes variáveis que compõem o quadro final da Avaliação Institucional.

Renomados autores como Dias Sobrinho (1998) e Belloni (1998) apontaram que de um lado está o Estado e do outro a Comunidade Acadêmica. Permeando essas relações tão delicadas e imbricadas, há o mercado usando mecanismos a seu favor, que na maioria das vezes se apresentam como punitivos ou excludentes. Embora essa teia de relações se apresente num primeiro momento como um emaranhado de fios a amarrar um processo que se queria mais flexível, ela pode ser olhada sob um novo prisma e, assim, ser compreendida como espaço de reflexões

sobre o quanto os limites podem ser permeáveis para favorecer a construção de uma cultura democrática e autônoma de Avaliação Institucional.

A Avaliação Institucional, se compreendida como um processo que busca redimensionar a democratização da educação, tem posição de destaque nos processos educacionais, porque é por meio dela que se conquista maior autonomia, passando pela melhoria dos serviços das instituições educacionais. É a possibilidade de se configurar em um instrumento de prestação de contas à sociedade que a faz tão necessária para uma gestão eficaz.

> Se a instituição for pública, a sociedade precisa ter conhecimento sobre o que e como está fazendo, pois seus recursos decorrem dos impostos pagos por ela. No caso das instituições particulares, a própria comunidade acadêmica está, a cada dia, mais exigente no que diz respeito à participação, geralmente preocupada com os investimentos que faz. Esses procedimentos levarão as IES a terem mais credibilidade e reconhecimento perante a sociedade em que está inserida. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 104 - 105).

É cada vez mais presente a necessidade de que as Instituições de Educação Superior implementem processos de reorganização e reestruturação que lhes permitam enfrentar as demandas das transformações sociais externas e, também, das mudanças que atingem o cotidiano institucional. Estabelecer um diálogo entre as características mais marcantes da instituição e seus objetivos direciona sua posição social e sua identidade educacional, deixando entrever seu grau de comprometimento com a busca da qualidade da educação que se propõe trabalhar.

Segundo Sanches e Raphael (2006, p.108):

> A Avaliação Institucional é, por sua essência, um processo global no qual se revisa o que foi planejado e se constrói, continuamente, a IES, mediante processo de autoconhecimento. Nessa análise contínua, deve-se considerar principalmente a missão da instituição e o contexto em que está inserida, bem como sua trajetória histórica. Não é um processo que, isolado, resolva todos os problemas da instituição, mas que contribui para a sinalização dos mesmos e a efetiva reflexão sobre as alternativas mais eficazes.

Para delimitar a compreensão sobre Avaliação Institucional nesse trabalho, optou-se por adotar uma postura que compreende a avaliação como um instrumento de acompanhamento do aluno, de um grupo ou organização, sob a égide da

avaliação formativa, que, segundo Raphael (2003, p. 17), implica em modificar não apenas os procedimentos de avaliação, mas toda a organização pedagógica de uma escola ou um curso. “Supõe, ainda, uma revisão do projeto de curso, da interação professor/aluno (passando da verticalização a um plano de ações horizontais) e de uma reanálise política do curso no contexto social e cultural do país e do mundo”.

Sob a ótica da avaliação formativa, é possível trabalhar com perspectivas de emancipação, participação e colaboração, por meio das quais os sujeitos envolvidos no processo de avaliação podem negociar o propósito e os critérios de julgamento sob os quais serão avaliados. A perspectiva diagnóstica dos processos avaliativos resgata o princípio articulado da identificação dos problemas e da solução dos mesmos, num processo dialético de identificação de novos rumos para as universidades e das práticas em seu interior.

As Instituições de Educação estão construindo a concepção de que avaliar é um processo de mão dupla que, quando bem conduzido, proporciona o autoconhecimento e, na mesma proporção, um *feedback* das muitas ações e relações vividas no interior das instituições.

Assim, avaliar a gestão e a administração, o trabalho da equipe docente, o corpo discente, as condições materiais, os aspectos físicos e outros, em conjunto, significa proporcionar um novo olhar para o processo de Avaliação Institucional. Os resultados fragmentados não contam uma história; quando organizados sob a égide da Avaliação Institucional, porém assumem uma nova dimensão.

Ristoff (2003, p. 21-33) destaca autores da área de Avaliação Institucional que, ao longo de sua história, têm procurado definir sua conceituação. Dentre esses, podemos citar: Tyler (1950), Cronbach (1963), Stufflebeam (1983), Floden (1983), Scriven (1991), Sobrinho (1995), Belloni (1995), Patton (1997), Trice Gray (1998), Vianna (2000), Ristoff (1996) e outros.

O que se verifica, portanto é que os processos de Avaliação Institucional ganharam força, impulsionados por duas correntes: de um lado as Universidades e seus estudiosos tentando se manter como instituições contemporâneas, na vanguarda de seu tempo, como pólos geradores de pesquisa e conhecimento, garantindo, ainda, os necessários financiamentos para sua manutenção. Já do outro lado o Estado, precisando orientar suas políticas de financiamento e responder às pressões da sociedade no tocante à ampliação de acesso e à manutenção da qualidade.

Segundo Dias Sobrinho (1998), o interesse pela Avaliação Institucional não se deve somente a seu potencial de transformação qualitativa, melhoramento pedagógico e eficácia de gestão, mas também em função das exigências de regulação e de controle da Educação Superior pelos Estados.

Nesse contexto e imersa em muitas discussões, na verdade em anos de ensaio, a Avaliação Institucional começou a sair do papel, do plano das idéias, para fases de tentativas de implantações, pois os temores de sua prática sempre foram muitos. Nessa alternância de erros e acertos, a preocupação dos envolvidos continua a ser a de buscar as melhores definições, os melhores ângulos metodológicos para que o processo ultrapasse a existência formal e se constitua em realidade.

Os esforços para a implantação e realização de programas de Avaliação Institucional têm se intensificado, constituindo-se numa realidade no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento da educação, fazendo com que as Instituições de Educação Superior tenham suas políticas internas construídas a partir de ajustes de sua prática cotidiana aos padrões existentes, às pressões políticas, sociais e governamentais.

Os ajustes principais compreendem: assegurar a qualidade da ação universitária; prestar contas à sociedade das ações da instituição; diagnosticar, planejar e executar melhorias das tarefas acadêmicas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; explicitar as diretrizes de um projeto pedagógico; explicitar as diretrizes de um programa sistemático e participativo de avaliação e, conseqüentemente, de ações corretivas, além de planejar estrategicamente a instituição, adequando-a ao momento histórico em que se insere.

É o princípio da autonomia que, ao mesmo tempo em que impulsiona o processo, procura apontar que não há uma única forma de avaliar, como proposto por Ristoff (1994) sobre o princípio do Respeito à Identidade Institucional. Para o princípio da autonomia é preciso contemplar também a diversidade e heterogeneidade de cada Instituição de Educação Superior e as relações que acontecem em seu interior. Uma vez assim, seriam favorecidos processos descentralizados e diversificados, com múltiplas formas de avaliar, objetivando um processo mais flexível, mas que deve estar atento para adotar processos metodológicos adequados às Diretrizes Nacionais.

Para que esse princípio se efetive, a Instituição de Educação Superior precisa, antes de tudo, repensar sua prática e retomar continuamente seus princípios éticos e seus valores; deve ter a coragem de rediscutir a sua ação, rediscutir sua missão e pensar efetivamente uma maneira de cumpri-la.

A concepção de "missão" tem sido apresentada sob diferentes enfoques, entretanto o mais popularizado é o que a define como a razão de ser de uma organização. Os autores Wright, Kroll e Parnel (2000) escreveram que "É difícil saber para onde se está indo se não se sabe primeiro quem se é".

Um autor nacional que também adota essa concepção é Santos (1997), que aponta que a missão estabelece qual a razão de existir da instituição, diferenciando-a da concepção de visão, que mostra para onde a instituição se desloca em longo prazo.

A necessidade de redimensionamento das Instituições de Educação Superior no âmbito da realidade histórico-social brasileira atribui à Avaliação Institucional importância de instrumento gerencial e pedagógico. Sob essa ótica, a Avaliação Institucional deixa de lado a compreensão de objeto de caráter apenas burocrático e controlador para assumir uma dimensão institucionalizada e processual, marcando um ponto de partida para a análise e reflexão acerca das reais necessidades da instituição.

O problema é que a maioria das discussões sobre os processos de Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior se resume ao "*seu conteúdo visível*", às questões mais técnicas, instrumentais. Entretanto, as "*questões de fundo*" que atingem diretamente o destino das Instituições de Educação Superior, ou seja, da sociedade, acabam relegadas a um segundo plano, ou mesmo nunca são abordados.

De acordo com Dias Sobrinho (1997), a principal função da educação superior é a formação e a Avaliação Institucional nesse contexto não pode contentar-se em levantar dados e quantificá-los, embora sejam importantes indicadores, mas é fundamental que um processo avaliativo carregue em si, possibilidades de transformação.

Quando essa dimensão mais política e filosófica é motivo de discussões, revela tensões e interesses políticos só possíveis no âmbito das universidades, uma vez que as mesmas são consideradas como *lócus* ideal para a formação humana, diretamente relacionada com a vida das pessoas e o destino da sociedade.

Para cumprir com esses objetivos emancipatórios e tentar evitar traços de autoritarismo e conservadorismo, uma avaliação necessita ser diagnóstica e transformadora. Quando compreendida como transformadora, ela própria se constitui em instrumento dialético de avanço, de identificação de novos rumos, assumindo, assim, "importância fundamental no planejamento e na gestão das organizações educacionais" (BORDIGNON, 1995, p. 404). Ainda segundo o autor, para que Avaliação Institucional atinja esse estágio de relevância é preciso apresentar para as instituições os pressupostos:

- ser considerada um processo crítico e dialógico, que se dá por meio da negociação entre atores, respeitando a "*pluralidade de vozes*";

- buscar atribuir valores a meios e processos (não às pessoas), *"superando a atual prática autoritária";*

- alcançar, por meio dos objetivos institucionais, a qualidade do ensino e a educação cidadã;

- ser referencial de qualidade na crítica da realidade;

- cumprir a função diagnóstica na identificação das dificuldades;

- promover mudanças na realidade;

- promover a cultura do sucesso institucional.

Assim pensadas, as experiências de Avaliação Institucional não podem se resumir a um simples ato avaliativo, a um delator dos problemas educativos e institucionais, mas deve proporcionar e instigar o avanço das discussões sobre como os resultados dos processos avaliativos têm contribuído para mudanças nos contextos sócio, político e econômico das Instituições. Dias Sobrinho (2000, p. 89) destaca a força instrumental e a densidade política necessárias aos processos de Avaliação Institucional, pois embora "também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua ação e seu significado políticos".

A Avaliação Institucional é o espaço mais adequado, no âmbito das Instituições de Educação Superior, para produzir reflexões e críticas, aliás, isso é o que se espera dela: que ultrapasse os limites dessas ações, analise o já realizado para embasar a discussão dos paradigmas reinantes e busque construir um futuro novo. Sob essa compreensão, é preciso que a Avaliação Institucional ultrapasse seus limites técnicos de constatações e mensurações, com o intuito de não perder o dinamismo, a vida institucional.

Desenvolver uma nova cultura capaz de assimilar que a Avaliação Institucional deve estar numa esfera mais ampla, integrada ao Projeto Institucional, para estar, logo após, integrada ao Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação, é de fundamental importância para a concretização de investimentos em busca de melhorias da qualidade do ensino e dos serviços institucionais.

A Avaliação Institucional coloca em evidência o Projeto Institucional, transformando essa ação num momento privilegiado de discussões sobre os referenciais tanto dos projetos pedagógicos como dos processos de avaliação, pois é no encontro de sujeitos que se constroem os projetos, que se aproximam às verdades, que se harmonizam as vozes, sem descaracterizar a individualidade de cada cidadão, de cada instituição.

Se compreendermos que um processo de Avaliação Institucional deve partir de um diagnóstico, de um auto-retrato, de um autoconhecimento, desembocando num processo de autoconsciência institucional, esse movimento precisa ter um ponto de referência, que pode ser o projeto pedagógico, o projeto institucional, ou seja, um horizonte, uma meta a ser atingida, tendo em vista que avaliar é produzir questionamentos e sentidos, é atribuir valores e contribuir para as emancipações pessoais, institucionais e sociais.

A avaliação requer, além de juízos de valor, tomada de decisão, incentivos e concretização de mudanças. Não é o momento fotografado e estático, mas precisa fazer parte de um programa permanente de ações institucionais em busca de melhorias.

E, dentre os vários objetivos da Avaliação Institucional, rever o Projeto Pedagógico de cada curso, assim como o institucional, é favorecer um permanente processo de reflexão que resulta em melhoria da qualidade para a instituição. Isso é possível na medida em que determinadas ações podem ser colocadas em prática.

1.3 Avaliação Institucional: delineamento histórico

No que tange à Avaliação no âmbito das Instituições de Educação Superior, vive-se o resultado de um processo histórico construído ao longo dos últimos vinte anos em estreita relação com outros movimentos sociais.

De acordo com Macário (1994), até 1950, a concepção que se tinha de avaliação a situava como instrumento controlador, baseada em verificações prévias,

em relatórios parciais, em relacionamento do avaliador com o avaliado, utilizando-se apenas dos resultados mais convenientes, a fim de manter a classe dominante no poder.

Entretanto, com o aumento da participação da comunidade acadêmica na gestão universitária, novas modalidades de avaliação são propostas, principalmente as de caráter diagnóstico (sondagem), na prerrogativa de influenciar a tomada de novas decisões na Educação Superior.

Países como o Chile, o México e a Colômbia também investem em programas de avaliação externa como forma de controle da gestão do sistema de ensino; no Brasil esse processo intensificou-se a partir da década de 90.

A implantação da LDB/96 concretizou o poder da avaliação como instrumento de gestão com vistas às metas políticas no sistema de ensino, mediante o Decreto Federal nº. 2.026[1], de 10 de outubro de 1996, que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das Instituições de Educação Superior, com predominância de indicadores de desempenho global.

Esse Decreto promoveu uma ampla reorganização do sistema de avaliação da Educação Superior ajustando, inclusive, os mecanismos avaliativos anteriormente existentes. Tal medida modificou o cenário universitário, uma vez que o Exame Nacional de Cursos forçou as Instituições de Educação Superior a terem uma preocupação maior com a qualidade de seus cursos e com a qualificação do corpo docente. Em conseqüência disso, os cursos promoveram revisões em seus Projetos Pedagógicos, adequando-os aos padrões de qualidade que a sociedade demandava. Enfim houve a motivação de um olhar mais amplo sobre a realidade institucional.

Tal fato criou um clima rico em situações desafiadoras para as instituições, estimulando novas posturas que responderam, em primeira instância, às necessidades da sociedade de conhecer melhor o que as Instituições de Educação

---

[1] Os procedimentos indicados de avaliação dos cursos e das instituições da Educação Superior, conforme o art. 1º, eram os seguintes:
I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de Educação Superior, por região e unidade de federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições;
II - avaliação do desempenho individual das instituições de Educação Superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Superior estavam fazendo. E a avaliação externa alcança contornos impensados, sendo promotora de referencial para a administração de instituições e sistemas.

Para as Instituições de Educação Superior, a Avaliação Institucional está prevista pela Lei Federal nº 9.394/96, Artigo 9º, Inciso VII, segundo o qual:

> A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino. (BRASIL, 1996).

Atualmente, a Avaliação Institucional está norteada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES e entre seus objetivos procura integrar as dimensões das avaliações internas e externas. Esse procedimento assegura que uma avaliação complemente a outra, pois, muitas vezes, o curto espaço de tempo que as Comissões Externas de Avaliação *in loco* têm, não lhes proporcionará conhecer a realidade institucional, o que se pretende que seja garantido com a contribuição da Auto-avaliação interna, conduzida pelas próprias instituições. (BRASIL, 2004)

De acordo com Ristoff (1994), as primeiras discussões sobre Avaliação Institucional no Brasil têm início por volta de 1982 (na vigência da Lei 5.540 que fixava as normas de organização e funcionamento da Educação Superior e sua articulação com a escola de Ensino Médio), por iniciativa da Associação Nacional de Docentes do Educação Superior (ANDES), que propunha a criação de um padrão de qualidade único para as universidades. Assim seria desenvolvido um Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

Em 1983, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo objetivo era conhecer as reais condições da gestão nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento, permitindo, desse modo, a outros setores sociais, expressarem suas opiniões. Infelizmente o programa só durou três anos.

Já em 1986, alguns movimentos novamente impulsionaram as discussões sobre avaliação da educação superior: a criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Educação Superior (Geres); a criação da Comissão de Avaliação Institucional, coordenada pela Profª. Isaura Belloni, na Universidade de Brasília; a iniciativa do desenvolvimento de processos de Avaliação Institucional na

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

A Sesu-Mec promoveu, em 1987, um encontro internacional de avaliação do Educação Superior. Em 1988, aconteceram mais quatro encontros sobre Avaliação Institucional que contribuíram para a sensibilização da comunidade acadêmica.

Nesse momento, o processo de Avaliação Institucional já era o centro das discussões no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. A década de 90, porém, é o período que marca o auge das discussões, ao seguir uma tendência, influenciada pelas ações governamentais, já em crescimento na Europa e nos Estados Unidos, quando suas universidades começaram a praticar a Avaliação Institucional e a teorizar sobre essa prática (DIAS SOBRINHO, 1996).

O assunto que permeava instâncias como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, conseguiu influenciar o Ministério que tomou para si a responsabilidade de ser o órgão coordenador, articulador, viabilizador e financiador do Processo de Avaliação Institucional, por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado oficialmente em 1993 com os objetivos de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político das instituições. Em 1994, foi publicado o texto de apresentação do referido Programa: "*Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras: o sonho que se transforma em realidade*."[2]

Ristoff (apud DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995), ao analisar o PAIUB, destacou 7 princípios articulados uns aos outros e que norteavam as ações do Programa:

1) globalidade: indicadores gerais;
2) comparabilidade: uniformidade de metodologia e indicadores;
3) respeito à Identidade Institucional: cada instituição tem suas próprias características;

[2] O texto, dividido em partes, abordou na parte A os princípios básicos, os objetivos e a característica, o desenvolvimento da proposta e os indicadores institucionais de avaliação.
Na parte B, abordou a avaliação do ensino de graduação, enfocando seus aspectos gerais de metodologia e desenvolvimento.
Na parte C, se dispôs a oferecer contribuições em direção ao aperfeiçoamento da proposta, reconhecendo suas limitações.

4) não premiação ou castigo: não estar ligada a mecanismos de punição nem de premiação;
5) adesão voluntária: deve ser embasada por uma cultura de avaliação;
6) legitimidade: técnica garantida por uma metodologia adequada;
7) continuidade: manter a dinâmica de processo.

Cabe destacar aqui que, ao longo da edificação da história da Avaliação Institucional, fomos influenciados por contribuições norte-americanas e européias. Dos Estados Unidos têm sido significativas, dentre outros autores, as contribuições teóricas de House (1994), que nos auxilia a compreender as diferentes compreensões e fases dos enfoques avaliativos, sob a perspectiva do liberalismo, ou melhor, das variações do liberalismo.

Se nos EUA as avaliações no âmbito do Estado tiveram início no pós II Guerra Mundial (concomitantes com a criação do Estado de Bem Estar Social), no Brasil, somente após a década de 90, com o crescimento da política neoliberal, é que os processos de Avaliação Institucional tornaram-se obrigatórios e, como conseqüência, o uso de pesquisa em avaliação tem sido cada vez mais reforçado.

Do processo norte-americano, duas modalidades de avaliação que encontraram terreno fértil, dadas as suas características de controle e legitimação (DIAS SOBRINHO, 2003), são:

- *Assessment*: termo cuja tradução para o português não encontra sinônimos muito adequados, mas que se refere à medição do rendimento de indivíduos e/ou grupos de outras dimensões institucionais, tomando como referência objetivos e padrões predeterminados. Essa condução resulta num processo que visa à valoração e à classificação.
- *Accountability*: refere-se à idéia de responsabilidade pública, de eficiência, de prestação de contas e do uso eficiente dos recursos. Deve ser a comprovação de resultados obtidos, observadas metas ou objetivos estabelecidos previamente. É o dever de prestar contas.

São modalidades que se mostram eficientes no sentido de atender às novas organizações de cultura gerencial, que objetivam lucro e competitividade,

maximizando a eficiência e a produtividade, sendo, por isso mesmo, preferidas por governos e agências financeiras.

Nessa ótica, o governo brasileiro, como já apontado no presente capítulo, estabeleceu a obrigatoriedade da Avaliação Institucional para o Educação Superior em 10 de outubro de 1996, por meio do Decreto Federal nº 2.026, documento esse que sintetizou as diversas formas de avaliação e pelo qual foram criados procedimentos, sem considerar os esforços já empreendidos pelo PAIUB, tais como: Indicadores Globais de Desempenho, Exame Nacional de Cursos (Provão), Comissões de Especialistas para avaliação das condições de ofertas dos cursos de Graduação e Avaliação Institucional interna. (BRASIL, 1996)

O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente denominado “Provão”, serviu como instrumento de pressão para a melhoria da Educação Superior no Brasil, mas as críticas o apontaram apenas como um instrumento de mediação de resultados finais, enquadrando-o nos referidos padrões anglo-saxônicos, que não considerava fatores como processo de aprendizagem e condições institucionais. Além disso, foi observado que pouco ofereceu para a melhoria das instituições e do sistema, já que não conseguiu identificar as causas das dificuldades.

Atualmente, a proposta avaliativa que substitui o ENC (Provão), é o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), instituído em 2004, defendido por seus idealizadores como uma avaliação integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, como tal, com uma proposta dinâmica sustentada por um constante aperfeiçoamento.

O objetivo maior do SINAES é avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes e, sob essa perspectiva, o ENADE foi elaborado com o objetivo de verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos, profissionalizantes e transdisciplinares. O exame é aplicado a cada três anos por grupos de áreas, podendo utilizar sistema de amostragem, e inclui estudantes do primeiro e do último ano.

De acordo com Limana e Brito (2005, p. 33):

> Essa nova concepção do exame implica em mudança na abordagem da avaliação, passando de uma avaliação estática para uma avaliação dinâmica, através da qual será aferido o potencial de aprendizagem do ingressante, que é uma condição indispensável para se verificar a ocorrência de mudança.

Esse modelo tem como objetivo avaliar o processo e não apenas o produto, analisando as mudanças decorrentes da passagem dos estudantes pela Educação Superior. Procura, ainda, ser mais completo do que o modelo do ENC, que sofreu duras críticas por ser composto de uma única prova, aplicada em larga escala, que media o desempenho do estudante com relação a um conjunto de questões para se avaliar todo um curso. Isso é o que se podia classificar de *assessement*, oferecendo pouca contribuição para a melhoria das Instituições de Educação Superior.

Com a nova postura, o olhar se volta para o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo e para as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição. Procura alcançar e reconhecer a maneira como as relações sociais, a administração, os processos internos e o relacionamento pessoal acontecem nas instituições.

Em sua forma mais apurada, a proposta do ENADE foca a infra-estrutura e a sustentabilidade financeira, os fluxos de informação e o funcionamento de seus colegiados. Enfim, com ela se observa uma vigorosa tentativa de realmente conhecer como as Instituições de Educação Superior desenvolvem suas atividades fins – ensino, pesquisa e, extensão – e, desse modo, atendem às demandas sociais e profissionais.

Todavia, sombras pairam sobre as intenções finais do referido processo avaliativo, uma vez que não está claro se pretende levar em conta os desejos e as necessidades particulares das Instituições de Educação Superior ou, simplesmente, ter e trocar informações de boa qualidade. Também ainda restam sombras sobre a justiça e a imparcialidade da comissão avaliativa, tendo em vista a subjetividade que impregna as avaliações.

Toda essa precaução se observa nas palavras de Sanches e Raphael (2006, p.106), que apontam que:

> A ênfase quantitativa dos mecanismos estatais de avaliação conduz a conclusões aligeiradas e utilizadas pela mídia como um ranking que têm servido para propósitos muito diferentes dos almejados pelos idealizadores do Exame Nacional de Cursos. Sob esse aspecto, percebe-se que a opinião pública pressiona a cultura acadêmica e acaba por influenciar no desenvolvimento de suas atividades. Mais ainda: problematiza a cultura acadêmica, pretendendo distinguir suas metas de qualidade e seus valores massificados. Desse modo, a autonomia das IES fica condicionada a fatores externos.

Resguardadas as críticas e as preocupações com sua implantação, seus idealizadores se comprometem a ajudar a construir uma concepção de Educação Superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções, oferecendo a garantia de se balizar, em termos conceituais e políticos, por um conjunto de princípios, dentre eles o de que a educação é um direito social e dever do Estado e que a vida das Instituições de Educação deve se pautar por valores sociais historicamente determinados. Sanches e Raphael (2006, p.107) destacam também que:

> Os processos de avaliações institucionais externas propõem processos de análises, oferecem subsídios, fazem recomendações, discutem critérios e estratégias de políticas de avaliações da Educação Superior, mas, por si só, não são capazes de promover processos avaliativos internos de aderência à cultura institucional. Tal efetividade apenas é conseguida quando o processo de Auto-avaliação interno envolve a comunidade ao seu entorno e permite, aos diferentes atores, reflexões acerca da função social da educação superior, enquanto universo valorativo que possibilite a formação ética e política, além do desenvolvimento de habilidades científicas e técnicas, indispensáveis à formação profissional.

Os procedimentos da Avaliação Institucional são bem mais aceitos na atualidade, entretanto, ainda hoje provocam medos e ansiedade nos atores envolvidos, uma vez que sempre que, ao se falar em avaliação, os fantasmas da punição voltam a assombrar.

Para exorcizar esses temores e colocar a Avaliação Institucional como elemento fundamental de qualquer processo, seria necessário envolver todos os interessados nas discussões sobre os caminhos para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de Educação e, também para a melhoria das relações humanas, interpessoais e sociais.

Apesar dessa ciência, sabemos que é na base do processo que suas intenções são traçadas. Assim de acordo com Durham e Schwartzman (1992), as justificativas para a aplicação da Avaliação Institucional podem ser localizadas em duas grandes necessidades:

- para o Estado orientar financiamentos e canalizar as pressões que recebe da sociedade;
- para as próprias instituições de ensino reavaliarem suas políticas e evitarem o perigo de se tornarem obsoletas.

A contribuição do processo de Avaliação Institucional dependerá, portanto, em grande parte dos objetivos e da linha político-ideológica que se pretende ter como norteador para o desenvolvimento do processo, já que pode não resolver imediatamente os problemas macroestruturais, ainda que contribua para identificar a perspectiva de investimentos. De todo modo, será o principal ponto de partida para as mudanças necessárias.

1.4 Avaliação Institucional: um processo

Avaliação Institucional como um processo global revisa o que foi planejado e se reconstrói continuamente, proporcionando às instituições, em especial às universitárias, um processo de autoconhecimento que aborda sua missão, seu contexto e sua história. Por isso, é pertinente a preocupação em se conhecer os diferentes modelos de Avaliação Institucional para adequar aquele que é o mais pertinente às necessidades da instituição, ainda que se considere que cada uma tem uma identidade própria que precisa ser respeitada.

Um programa de Avaliação Institucional para ser eficiente e lograr êxito precisa ter finalidades bem definidas, claras, executáveis. Além disso, é preciso aprofundar o conhecimento da instituição, promover a análise de seu projeto, perfil e percurso, e também apontar alterações, desencadeando importantes ações de melhoria das Instituições de Educação Superior.

Compreender a não neutralidade das ações de um Programa de Avaliação Institucional, na realidade, indica sua opção política, seus propósitos ideológicos e sua posição ética, pois o processo terá sempre duas direções: uma crítica, proporcionada por discussões, reuniões, exercícios de autocrítica, e outra, menos flexível e diretamente inversa à anterior, pois pode ser a da manipulação, do exercício do poder, da punição, da pressão, do controle e da barganha. Assim, embora avaliar seja uma prática do nosso cotidiano que tomamos a cada decisão, essa prática pode ser conduzida através de um diálogo construtivo ou mediante um posicionamento autoritário e repressivo.

Dias Sobrinho (2000, p. 67) chama a atenção para o fato de que:

> [...] o enfoque avaliativo da universidade deve ser garantido como sendo a expressão do sistema de valores mais comumente aceito e adotado por essa comunidade. Tendo sempre em vista os processos democráticos e o sentido e a responsabilidade públicos como valores básicos, as questões passam a ser: Quais os princípios da Avaliação Institucional? Como avaliar? Quem avalia o quê? Quais os objetivos? Quais os critérios? Avaliação para qual universidade? Universidade para qual sociedade? E assim por diante. [...]

A existência de relações diretas entre os resultados da Avaliação Institucional, a tomada de decisões e a reorganização do trabalho acadêmico, é um processo que pode desvendar os bastidores do funcionamento das relações existentes na Educação Superior. Por isso, a Avaliação Institucional precisa captar os pontos frágeis da instituição e apontar novos rumos de sua superação, objetivando elevar o nível do desempenho institucional em face aos seus compromissos sociais.

Até mesmo a intenção de promover um processo de Avaliação Institucional é um importante indicador da predisposição da instituição em rever seu papel social e os resultados de suas ações pois, como aponta Dias Sobrinho (1997, p.19), “a Avaliação Institucional começa muito antes que esteja pronto o seu desenho, estejam elaborados os seus instrumentos e se levantem os primeiros dados da realidade a ser avaliada.”

Nisso consiste a afirmativa de que a avaliação “não é um processo puramente técnico, neutro” (GADOTTI, 2000, p. 11), mas se posiciona em relação a algo e se configura em uma ação global. E para uma maior possibilidade de êxito na condução de um processo de Avaliação Institucional, é preciso observar alguns marcos metodológicos que subsidiarão o trabalho, dando-lhe significado e evitando que se transforme numa atividade meramente burocrática e sem sentido. Conseqüentemente, os objetivos, o planejamento e os métodos, derivarão da filosofia adotada.

Dias Sobrinho (2000, p. 103 – 107) nos apresenta alguns conceitos que auxiliam na adoção de procedimentos adequados. São eles:

> 1) *Institucionalidade*, como princípio explicativo. Pensamos que a avaliação é institucional no triplo sentido do sujeito e do objeto e do modo como funciona.

> 2) *Globalidade*, como princípio heurístico. A Avaliação Institucional deve pretender estender uma visão global sobre a universidade, em toda sua complexidade. Isto não significa deixar de lado as visões mais detalhadas de aspectos parciais.
> 3) *Qualidade*, como objetivo. A qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto.
> 4) *A avaliação deve ser um processo pedagógico*. Referida à educação, inscreve-se num tempo total. [...] É um processo formativo que, para além do conhecimento de aspectos particulares e de críticas episódicas, produz uma visão de conjunto da instituição e procura as melhores formas e meios para articulação das funções, dos fins e das estruturas organizacionais, científicas e pedagógicas.
> 5) *Avaliação interna, externa, re*-avaliação: *dimensões complementares e interativas*. A Avaliação Institucional tem várias etapas que se desenvolvem não necessariamente como uma sucessão temporal. Todas cumprem funções específicas importantes, mas é na articulação entre elas que reside sua força maior.
> 6) *Avaliação quantitativa e qualitativa*: *ênfases e combinações*. Nesse processo amplo e abrangente, cada ação ou informação tem sentido e se justifica à medida que integra ao todo. Não se trata de opor quantidade a qualidade, mesmo porque não há uma sem a outra. Como opção metodológica, não se deve excluir uma ou outra, e sim tratá-las complementarmente e combinadamente. (grifos do autor).

Possuir esse olhar é imprescindível para construir a abordagem – bem como suas estratégias e métodos – e a concepção do processo. Isso posto, é preciso destacar que a avaliação deve ser resultado de um processo de construção coletiva, voltado para a promoção da *qualidade social* (Dias Sobrinho, 2000, p.102).

Logo, sobre as razões da realização da Avaliação Institucional, são apontadas: instrumento para promover a melhoria do ensino; prestação de contas à sociedade do uso que faz dos recursos destinados e do desempenho de suas funções; falência do modelo corporativista; ampliação dos serviços prestados à sociedade, ultrapassando os limites da cientificidade e permeando as dimensões sociais e públicas.

Os primeiros passos de um processo de Auto-Avaliação Institucional Interna passam pela definição de seu objeto, que é a Instituição Superior como um todo, compreendendo todas as suas dimensões, relações, processos e sujeitos, configurando-se, assim, em ações de reflexão sobre a realidade institucional, de modo a valorizar cada setor, cada ator. Também a definição de seus objetivos é marcadamente importante e significativa nessa fase, pois deve envolver o desenvolvimento das pessoas e o aperfeiçoamento da instituição.

Todos os atores acadêmicos devem participar dessa etapa, com críticas e sugestões que são decisivas para as melhorias almejadas, ou seja, aproximar-se cada vez mais de uma instituição ideal. Esse momento culmina com o fluxo de informações obtidas, o diagnóstico do processo e a fase *in processo.*

Definido o objeto da Avaliação Institucional e seus objetivos é chegado o momento de se coletar dados e de trabalhar com os indicadores. Os dados terão, inicialmente, um caráter descritivo da realidade, de maneira a enriquecer as informações. Se essa descrição for capaz de construir articulações, será possível delinear a Instituição de maneira a respeitar suas características, a leitura dessas articulações por sua vez, constituir-se-ão num processo pedagógico que configura a avaliação com o objetivo de melhorar a realidade.

Esse processo de sistematização dos dados passa, naturalmente, pela "opção do tipo quantitativo ou qualitativo e eventualmente quantificação" (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 123). Um cuidado importante é saber a adequação de cada um dos tipos, tratando-os com igual importância, pois o que aponta a sua definição ou este ou àquele tipo são os dados a serem trabalhados. Para isso é imprescindível que se tenha clareza que o importante é a combinação adequada dos enfoques, pois o que se objetiva é compreender a realidade como um todo, não apenas fragmentos.

A constituição dos critérios para o tratamento dos dados é outra importante fase do processo de Avaliação Institucional. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 126), "os juízos de valor são emitidos com referências e critérios ou parâmetros de qualidade." O autor destaca, ainda, o cuidado que se deve ter para que os critérios sejam construídos coletivamente e "identificados socialmente como sendo os marcos padrões a que devem referir-se os objetivos."

Os passos seguintes apontam para o processo de tomada de decisão, com base nas informações da Auto-Avaliação Institucional. Tais passos refletem sobre o mesmo, discutem e elaboram um plano de ações a serem desencadeadas no seio da realidade institucional.

A execução do plano de ações se configura nos passos decisivos do processo, pois integra as decisões dos diferentes órgãos, setores e atores institucionais, a fim de investir em melhorias institucionais, tomando como subsídios as prioridades identificadas a partir do processo de Auto-avaliação. Se de fato se pretende minimizar as dificuldades e entraves, estabelecer um plano de ações e

executá-lo é condição obrigatória para dar legitimidade ao processo de Avaliação Institucional.

Em última instância, o processo de Avaliação Institucional deve proporcionar uma identificação das instituições educacionais com a sociedade em que estão inseridas, para que o conhecimento e a cultura tornem-se domínio de todos. Ou seja, a Avaliação Institucional precisa ser compreendida como um compromisso com a aprendizagem de todos e com as inovações institucionais.

A utilização do termo conhecimento pressupõe a necessidade de explicitá-lo, uma vez que o mesmo não é consensual e, menos ainda, definitivo. Tema de interesse geral, o conhecimento desperta a atenção e está estreitamente relacionado com o papel das Instituições de Educação Superior, uma vez que a universidade é compreendida como *lócus* mais adequado para a produção, a disseminação e a mediação de conhecimentos.

Traduzir em palavras o que se compreende por conhecimento é uma tarefa presunçosa, pois o que importa, como destaca Bardin (1977, p. 41), não é unicamente "a 'letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano." Dessa forma, são atingidos significados que estão por trás das letras; conhecimento portanto é um vocábulo que comporta mais de um significado.

Aranha e Martins (1993, p. 21*)* destacam que "o conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido". Demo (2000) ressaltou em sua obra *Política social do conhecimento* que o conhecimento deve estar articulado a uma compreensão crítica da realidade e, assim, ele resulta numa representação mental de relações coletivas.

Desse modo, no presente trabalho, consideramos adequada a compreensão de que o conhecimento não é resultado, único e exclusivamente, de um processo de lógica formal. O conhecimento resulta de um processo interativo entre sujeito (organismo) e o meio, é uma conseqüência de suas interações com o mundo e de suas reflexões sobre essas experiências, isto é, tudo aquilo que se pode abstrair delas.

A forma de entendimento construída pelo sujeito tende a se basear em idéias, mas, caso estas estruturas não estejam ainda construídas, existirá um esforço contrário ao da assimilação. Haverá uma modificação de hipóteses e concepções anteriores que irão se ajustar àquilo que não foi possível assimilar. A esse processo, Piaget (1978) chama de acomodação, que é quando o sujeito age no

sentido de transformar-se em função das experiências colocadas pelo objeto do conhecimento. O autor destaca que não existe conhecimento resultante apenas do registro de observações e informações, sem uma estrutura devida às atividades do próprio sujeito, assim como tampouco existem estruturas inatas no homem. As estruturas formam-se mediante uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos, mediante um trabalho de equilíbrio.

Sobre isso, Piaget (1978, p. 140) esclarece:

> O equilíbrio não é qualquer coisa de passivo, mas, ao contrário, alguma coisa essencialmente ativa. É preciso, então, uma atividade tanto maior quanto maior for o equilíbrio [...]. Portanto, equilíbrio é sinônimo de atividade.

Assim compreendido o conhecimento, compreende-se também que o processo de Avaliação Institucional, para ter um caráter formativo, precisa ser bem pensado, ser sustentado por uma teoria que proporcione reflexões e reestruturação dos conhecimentos prévios, ou seja, necessita de um conjunto de ações coesas e eficazes que provoquem uma construção do conhecimento sobre o objeto *Avaliação*.

Discutir a importância de um processo de Avaliação Institucional a fim de oferecer caminhos que possam ser percorridos com eficiência necessária para a melhoria constante da qualidade do trabalho institucional já é lugar comum quando se tenta trabalhar a justificativa da implantação de programas institucionais de Auto-avaliação.

O processo de Avaliação Institucional pressupõe a elaboração de juízos de valor sobre os elementos identificados na busca de um melhor fazer institucional. Quando os fundamentos são os de uma avaliação formativa e as informações são coletadas no seio da própria instituição mediante instrumentos de Auto-avaliação, a reflexão é estimulada, o que permite à instituição a oportunidade de realizar um questionamento sobre si mesma, com objetivo de aprimorar seus programas e serviços.

A avaliação transformada em atividade rotineira pode proporcionar diagnóstico constante pelo fato desses permearem o cotidiano institucional. Assim, há a possibilidade de transformar a avaliação da instituição em um processo de acompanhamento que *pode* melhorar o desempenho da mesma, aproximando o seu produto das expectativas dos estudantes e da comunidade. Proceder à Auto-

avaliação deve, principalmente, incentivar a articulação das metas institucionais com os resultados alcançados e estabelecer novos planos de metas e ações.

O processo de Avaliação Institucional tem seu sentido ampliado quando os resultados são analisados e as decisões são tomadas de maneira eficiente e rápida, oferecendo subsídio para novas formas de organizar o trabalho institucional. Isso acontece porque, sobretudo na atualidade, decisões que se demoram a tomar e a colocar em prática perdem o sentido. É preciso, portanto, que as decisões sejam rápidas, baseadas em informações fidedignas, tomadas em trabalho coletivo e não por uns poucos iluminados. Entretanto, é preciso também se tomar cuidado para que essa descentralização não provoque desintegração das ações e, conseqüentemente, a perda de foco do processo de Avaliação Institucional.

A avaliação extrapola o âmbito do que pode ser medido, estratificado; estende seu olhar às relações acadêmicas e é tanto mais institucional quanto mais global se apresenta, tendo em vista que só assim conseguirá compreender a Instituição de Educação Superior em seu conjunto. É a visão do todo que auxilia na compreensão da instituição em sua realidade mais concreta. Na falta de uma visão que possibilite compreender a instituição e suas relações, o processo de Avaliação Institucional deve contribuir para proporcionar ações integradoras que proporcionem compreender melhor a IES.

Utilizar a Avaliação Institucional, enquanto processo de conhecimento e reflexão da realidade institucional, e os resultados obtidos tanto das auto-avaliações como das avaliações externas, como indutores de melhorias nos Projetos Pedagógicos e nos processos de ensino e aprendizagem, é um ganho muito importante, pois parte de reflexões que se originaram nos dados coletados na realidade em foco.

É de fundamental importância compreendermos que o processo de avaliação não pode ficar circunscrito aos indicadores quantitativos, mas, ao contrário, deve levar em conta outros indicadores que ampliam o olhar sobre a instituição avaliada, a saber: sua identidade, sua história, sua diversidade, sua contribuição e seu compromisso com a sociedade. Os números, os dados quantificáveis, são as cores que ilustram a tela, mas a compreensão do quadro só é possível com a combinação certa das cores, dos contornos, das sombras, enfim, quantidade e qualidade não se excluem, antes, se integram.

A idéia de qualidade nos leva a refletir um pouco sobre o conceito qualitativo, objeto de controvérsias no âmbito da educação, pois, apesar de ser um fator de peso a interferir na condução das Instituições de Educação Superior, foi justamente o modismo da qualidade total, adotado nas organizações empresariais, que chegou às universidades, em especial como uma das exigências do Banco Mundial[3], que estabelece como satisfatório o valor agregado ao ensino, ou seja, a aquisição de mais e novos conhecimentos, resultando em maior probabilidade de que se execute atividades geradoras de renda.

Todo esse cuidado em detalhar um pouco mais o conceito de "qualidade" se deve principalmente à intenção de evitar que se atenda, nas universidades, sobretudo as brasileiras, unicamente aos propósitos do mercado que busca nos egressos da Educação Superior "*eficiência funcional*". Dias Sobrinho (2000, p.92) observa que:

> Querem impor uma orientação positivista e tecnicista à avaliação todos aqueles que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas imediatas postas pela nova ordem econômica de amplitude global (embora não totalmente global). Em nome da determinação objetiva do mercado, entenda-se em função do lucro que interessa aos que detêm o poder econômico, produz-se a despolitização e se tenta produzir a desnacionalização [...].

Diferentemente disso, é preciso compreender que falar em Avaliação Institucional implica falar em qualidade da educação oferecida. Qualidade essa que, sozinha, não resolve todos os problemas de uma Instituição de Educação Superior; mas funciona como um dos elos de uma corrente que, para denotar resistência, precisa contar com a ação de todos: do sistema administrativo e da gestão, do corpo docente, da infra-estrutura física e até do conjunto de valores e atitudes que permeiam a instituição.

Quando se menciona qualidade na educação, é preciso que se remeta à capacidade de gestão do sistema de ensino para que se alcance a real amplitude semântica da palavra. Em se tratando de educação, a compreensão do termo

[3] De acordo com José Dias Sobrinho, o Banco Mundial é o braço operacional e o instrumento ideológico da economia globalizada, que empurra a universidade para o moinho da competitividade do mercado, formando pessoas competitivas. Deve também consolidar a competitividade como valor central da vida humana.

qualidade não se dá num processo linear, facilmente adaptável; é preciso que seja marcado por profundas reflexões.

Para Dias Sobrinho (2000, p.85),

> A noção de qualidade em educação é inseparável da noção de cidadania. Qualidade, atributo essencial a ser construído no conjunto do trabalho universitário, tem, como se sabe, do ponto de vista da universidade, uma semântica dispersiva. Por isso, intervêm do exterior aqueles conceitos normalmente referenciados à produtividade e rentabilidade do mercado e da tecnocracia.

Para as universidades, a construção do conceito de qualidade é cada vez mais crítico, pois pressupõe um real interesse em rever e reavaliar seu papel na sociedade, suas contribuições, sua missão e sua estrutura interna; somente assim o interesse pelo tema será assumido por todos os atores institucionais. Entretanto, uma instituição de educação superior não pode prescindir da qualidade, pelo contrário, segundo Buarque (1994), ela deve ter tanta qualidade que lhe permita definir o que de fato é qualidade.

Para que o conceito de qualidade não seja apenas mais um vocábulo da moda para as Instituições de Educação Superior, é preciso aventurar-se por novos caminhos e compreender, por exemplo, que um curso de qualidade é aquele que oferece conhecimentos básicos para o desenvolvimento de competências e habilidades que são necessárias para o sucesso dos estudantes quando de sua atuação na sociedade, no mundo profissional, na família, enfim, no contexto em que estão inseridos como cidadãos.

Demo (1996) aponta que a Avaliação Institucional é um componente intrínseco a todo o processo comprometido com a qualidade educativa, definindo qualidade não como algo contrário, oposto ou apenas diferente de quantidade, mas como a dimensão histórica da intensidade; lembremos que todo fenômeno qualitativo é, desde logo, um processo de (re)construção com marca humana. É assim, portanto que (re)construção ou aperfeiçoamento deve implicar necessariamente em melhoria da qualidade (do ensino, da pesquisa, da gestão, etc.).

A Avaliação Institucional tem importante papel na identificação dos fatores que interferem - favorável ou negativamente - na qualidade, oferecendo subsídios

bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas e administrativas que tenham essa finalidade.

Conforme Sguissardi (1997, p. 44),

> Distinguir as propostas e práticas de avaliação conducentes a uma universidade produtora de saber e crítica daquelas propostas e práticas tendentes a 'ampliar e tornar mais eficaz o funcionamento do sistema escolar (universitário) dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e da ótica do capital' - hoje em grande medida inspirados nos princípios traduzidos pela Filosofia da Qualidade Total – é uma tarefa urgente que se impõe aos que pretendem contribuir para a melhoria e democratização da universidade.

Para a Avaliação Institucional, é usual se falar em qualidade, como se fosse a "palavra da moda", mas sua natureza polissêmica tem assumido a centralidade das discussões, já que o conceito de qualidade apresenta diferentes conotações. Como mencionado anteriormente, o conceito de qualidade está revestido da especificidade histórica de cada contexto e assim, ultrapassa a perspectiva apenas empresarial do modelo da qualidade universitária medida por eficiência/produtividade. Para Dias Sobrinho (1999, p. 160), a idéia de qualidade no mundo empresarial está apoiada na "*tríade qualidade-produtividade-rentabilidade*" e é destituída de qualquer noção ético-filosófica. Essa idéia, imposta pelo Banco Mundial, segundo o autor, tem incentivado os governos a realizarem um tipo de:

> Avaliação de qualidade, que corresponde à mensuração e ao controle da eficiência custo-benefício em educação [...]. É preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado, com o mínimo desperdício e o menor custo possível (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 161).

Entretanto, a universidade deve ser comprometida com sua história, sua autonomia, sua função social de desenvolvimento e de formação de cidadãos. Uma vez assim, a busca pela qualidade deverá, portanto, ultrapassar o olhar limitado da produção de resultados imediatos para adentrar na interpretação dos resultados, dando especial atenção ao funcionamento do todo, como um organismo que só funciona com o compartilhamento de todos os órgãos.

Se o discurso primeiro é o da busca de qualidade, num segundo plano não podemos deixar de identificar que não há outro caminho senão o que leve as Instituições de Educação Superior a tomarem para si o compromisso de se auto-

avaliarem, de buscarem a reflexão de suas práticas cotidianas. Sobre isso, Tejedor (1997, p.10) ressalta que:

> A exigência de um sistema de Avaliação Institucional é uma clara expressão da crescente atenção da dimensão extrínseca da qualidade de uma universidade em crise: a sociedade não parece disposta a seguir aceitando que as universidades se autojustifiquem e desejam conhecer como as atividades se desenvolvem.

Dessa forma, compreende-se o modo como a sociedade tem influenciado a tomada de decisões das Instituições de Educação Superior, valorizando, na maioria das vezes, aspectos não relevantes à instituição, distanciando-a assim, de sua personalidade institucional. De acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 25),

> A educação superior está, pois, afetada pela função profissionalista, cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas. O valor central do conhecimento não é mais a verdade, e sim a utilidade. [...] A universidade, tributária e promotora das mudanças e objeto de demandas múltiplas, ambíguas e desorganizadas, é instada a prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais, com eficiência de empresa. Como tal é cobrada, não importando se as exigências que lhe são impostas correspondem aos valores da sociedade em seu alcance mais amplo e se comportam um mínimo de coerência e se as condições existem ou não adequadamente.

Nesse sentido, a Avaliação Institucional pode auxiliar no aprimoramento da qualidade acadêmica, evitando que a Educação Superior se prenda, única e exclusivamente, às demandas do mercado. Para tanto, será necessário ter clareza de que é responsável pela formação de profissionais que atuarão no mercado de trabalho, ainda que sua atuação não se encerre nesse patamar. As Instituições de Educação Superior são responsáveis também pela manutenção, evolução e desenvolvimento das ciências.

Uma vez compreendido *um dos papéis* da Avaliação Institucional – o aprimoramento da qualidade acadêmica –, é preciso priorizar o "valor social das realidades avaliadas" e reforçar a "significação pedagógica e formativa dos processos", evitando os riscos que são apontados por Dias Sobrinho (2000, p.101 - 102):

> 1) A universidade não pode deixar escapar a titularidade da avaliação nem se furtar à exigência de auscultar as vozes da sociedade [...]
> 2) A universidade não pode de modo algum realizar uma avaliação laudatória, pela qual faria um auto-elogio da instituição, de seus dirigentes e do próprio processo de avaliação [...].
> 3) É também decisivamente condenável que a avaliação, conforme as conveniências, desmereça de propósito aspectos importantes, supervalorize outros secundários ou atribua valores diferenciados a realidades equivalentes [...].
> 4) A avaliação não deve servir para comparar realidades diferentes, por exemplo, instituições entre si [...].
> 5) As universidades também incorrem em grave erro se constituírem o universo de pessoas implicadas no processo avaliatório sem levar em conta a necessária independência ética e política, sem uma consistente visão do papel da formação, da ciência e da cultura, ou sem adesão aos princípios da avaliação.

Esses cuidados reforçam a idéia de que a avaliação não pode ser compreendida como um instrumento a serviço do mercado econômico ou da política de rendimentos. Os processos de Avaliação Institucional devem ser construídos a partir de questionamentos coletivos, que objetivem a promoção da *qualidade social* (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 102). Qualidade essa, aliás, que deve estar diretamente relacionada à cientificidade, aos valores de pertinência, de solidariedade, de democracia e de cidadania.

Quando nos referimos à busca pela qualidade, portanto, estamos nos reportando a um processo contínuo e aberto, diante do qual todos os setores e as pessoas que os compõem participam do repensar dos objetivos, dos modos de atuação e dos resultados de sua atividade em busca da melhoria da instituição. O esforço no sentido de se alcançar práticas qualitativas é, assim, um dos determinantes da necessidade de um projeto em que estejam configurados: o perfil do profissional a ser formado, os objetivos do curso, as mediações necessárias a seu cumprimento e as articulações internas e externas à instituição. A busca pela qualidade deve, enfim, corresponder aos objetivos da Instituição de Educação Superior.

O processo de Avaliação Institucional e seus resultados podem alicerçar o planejamento institucional e o desenvolvimento de projetos de maneira crítica e criativa, pois, por sua base investigativa, possibilitam conhecimentos relacionados a aspectos educativos, políticos e sociais.

Por isso, é de fundamental importância destacar que, apesar da Avaliação Institucional ser o foco principal para a garantia da melhoria da qualidade, outras

questões específicas ao sistema de educação nacional precisam ser discutidas para reorientar o funcionamento das Instituições de Educação Superior, dentre elas: os sistemas acadêmicos, os sistemas de gestão administrativa e financeira. É importante, porém, que esteja claro que, sob essa perspectiva, deve-se respeitar as diferentes identidades institucionais, as vocações e o contexto em que as Instituições de Educação Superior estão inseridas.

Outra importante característica que precisa gravitar ao redor da Avaliação Institucional é a continuidade do processo, proporcionando-lhe conhecer os campos necessários sobre onde intervir e como intervir.

Segundo Manzano (2001), é até possível fazer uma analogia entre os apontamentos de Vygotsky (1994)[4] e as etapas descritas anteriormente, pois, após a Auto-avaliação e o estabelecimento do plano de ações é preciso viver um momento de desenvolvimento institucional das ações, um momento de "*desenvolvimento proximal*" que se situa entre a instituição real e a instituição ideal, que se quer alcançar. Essa etapa de desenvolvimento institucional se constitui num momento de intervenção e de mudanças e corresponde ao espaço disponível para o crescimento da instituição.

Para além dos discursos existentes sobre a Avaliação Institucional é possível identificar desafios complexos para o fortalecimento dessa prática no Brasil, pois, embora seja reconhecida como muito importante, a mesma é mantida, por vezes, em lugares inviáveis na estrutura das instituições, impedindo a prática da reflexão. Em outras circunstâncias, as dificuldades de implantação de medidas corretivas evidenciadas a partir da análise dos resultados obtidos deixam profundo sentimento de frustração nos profissionais envolvidos com o processo.

Dias Sobrinho (2000, p.78) enfatiza que:

> Assumir a titularidade da Avaliação Institucional implica a responsabilidade de construir, através de processos intersubjetivos da comunidade acadêmica, os indicadores adequados à compreensão da universidade e da qualidade de suas atividades. Implica também a tarefa de construir coletivamente os mecanismos de integração e de melhoria da qualidade. Na avaliação educativa

4 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida por VYGOTSKY (1994, p. 112) como:
[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes .

> não cabe punição. Processos de avaliação educativa são construtivos, proativos, antropológicos e obviamente pedagógicos.

Fica claro, portanto, que a avaliação nunca é neutra, mas inscreve-se sempre num plano político e, por esse motivo tão forte, torna-se imprescindível refletir constantemente sobre o sentido do "pensamento avaliativo" e quais as influências que este pode exercer nas dinâmicas curriculares dos projetos institucionais.

Como possui muitas faces e múltiplas interfaces, o processo de Avaliação Institucional precisa ser observado e conduzido de maneira completamente integrada à realidade institucional, possibilitando traçar políticas institucionais que acompanhem a dinâmica dialética de pensar o real, o processo histórico de projetar o futuro, viver a prática e revisitar o contexto. Esse movimento espiralado proporciona condições para que aconteçam transformações e ajustes necessários à concepção, implementação e reformulação de políticas institucionais.

Sanches e Raphael (2006, p.109) enfatizam o papel dos processos avaliativos para o crescimento institucional e sua contribuição à sociedade:

> Enquanto instrumento que proporciona reflexões sobre o cotidiano e as ações de gestão, a avaliação das Instituições de Educação Superior brasileiras pode ser apontada como oportunidade ímpar, com âmbito de atuação estendido além de seus limites físicos, atingindo toda a comunidade interna e externa da instituição, proporcionando investimentos que visem à melhoria tanto da Instituição de Educação Superior como da sociedade em que está inserida.
> Muitas universidades de expressão no cenário nacional vêm trabalhando para desenvolver propostas avaliativas cada vez mais participativas e emancipatórias, procurando rever e romper com estruturas arcaicas de gestão e produção do saber.

Buscar transparência e eqüidade, mesmo com desenhos e métodos que se apresentam frágeis ou pouco democráticos, (ou mesmo superficiais e pouco confiáveis), já revela a ampliação do "*pensamento avaliativo*" no Brasil.

1.5 Avaliação Institucional: faces que se complementam

Quando as Instituições de Educação Superior implementam um processo de Avaliação Institucional, elas o fazem norteadas por duas faces bem distintas: a Auto-avaliação (avaliação interna) e a avaliação externa.

O antigo PAIUB estabelecia as etapas desse processo como: sensibilização, diagnóstico, Auto-avaliação, avaliação externa e reavaliação. O atual SINAES estabelece três grandes eixos de trabalho assim constituídos:

1º Eixo: Preparação
- Constituição de CPA
- Sensibilização
- Elaboração do Projeto de Avaliação

2º Eixo: Desenvolvimento
- Ações
- Levantamento de Dados e Informações
- Análise das Informações. Relatórios Parciais

3º Eixo: Consolidação
- Relatório
- Divulgação
- Balanço Crítico

Nesses sistemas, a contribuição das etapas a serem observadas é muito positiva, pois a Avaliação Institucional é complexa, perscruta o impenetrável, insinua-se para a gestão e acena como um imperativo para as Instituições de Educação superior.

Evidentemente, não se está dizendo que este seja um processo tranqüilo, sem alterações em sua organização. Na realidade, é um processo que acaba por se envolver em conflitos e disputas existentes no seio das instituições, uma vez que, embora se apresente como o *lócus* mais propício às reflexões, o processo em si ainda não deriva da cultura de aplicar uma conduta reflexiva em seus próprios processos.

É consenso entre os autores da área de Avaliação Institucional que a criação de uma cultura sobre a mesma é de difícil implantação, pois todos os envolvidos no

processo ou são sujeitos ou objetos. Quando, porém, é possível sedimentar a Avaliação como uma cultura institucional, não um fim em si mesma, o processo avaliativo se transforma em um meio de aperfeiçoamento da instituição, pois é crucial avaliar o que foi proposto por seus membros através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), comparando-o com o que já foi realizado. Cabe lembrarmos que os elementos básicos do PDI são: missão, princípios e valores, objetivos institucionais e dos projetos pedagógicos de cursos, do projeto administrativo-financeiro, enfim, apontamentos acerca das prioridades e metas de uma Instituição de Educação Superior.

Finalmente podemos afirmar que uma das principais contribuições da Avaliação Institucional tem sido provocar nas Instituições de Educação Superior um repensar dos projetos pedagógicos assumindo, nesse sentido, intenções de ensino, já que é, sobretudo, por meio dessa postura, que é possível compreender os processos que as constituem. Avaliar não é apenas a etapa final de um processo, mas sim um momento do caminhar.

CAPÍTULO 2

PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 Introdução

A formação de profissionais para o terceiro milênio exige das Instituições de Educação Superior um reflexivo processo sobre as habilidades necessárias para essa formação, pois estamos imersos em processos de internacionalização e globalização da economia. Esses desafios atuais exigem um novo dinamismo educacional, que estabeleça a articulação entre teoria e prática, dando sustentabilidade ao processo educativo, e que contribua para a formação de indivíduos capazes de conduzir suas vidas com autonomia e postura crítica.

Na sociedade contemporânea, a tentativa de prever o futuro é uma constante, pois se busca cada dia mais o domínio do tempo, do espaço e das relações. Gadotti (1994, p. 579) nos leva a refletir sobre essa postura quando aponta que:

> Todo projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, as Instituições de Educação são espaços privilegiados para a construção de novas posturas, de novos olhares. Sob esse contexto é possível compreender a importância dos Projetos Pedagógicos, se forem considerados inicialmente sob a obviedade de se tentar justificar semanticamente a sua existência estando os mesmos, apoiados na concepção de projetar, de lançar para frente. Outro enfoque que justifica sua importância é apontado por Veiga (2003, p. 268) e reside na necessidade de “construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população”.

Compreender que dos Projetos Pedagógicos emanam as concepções e finalidades da educação, passa também pela compreensão de que, como processo de auto-gestão, o Projeto Pedagógico é o meio pelo qual a instituição dá sentido ao seu saber fazer, é sua realização concreta como *locus* do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações dinâmicas e históricas.

Rios (1992, p. 74) destaca que:

> Se o futuro é baseado no momento em que vivemos, nosso desafio está na organização de sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja.
> Começamos a Escola do futuro no presente, nas escolas que temos. Isto reclama de nós uma primeira atitude: a consideração da realidade, da situação das escolas que temos, e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir.

Uma vez assim, os Projetos Pedagógicos não são mais compreendidos como cartas de intenções que atendem apenas às exigências administrativas ou burocráticas, mas são verdadeiros documentos que devem explicitar todo um processo de reflexão realizado pela instituição e seus atores, como forma de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, às necessidades da instituição e de sua comunidade acadêmica, respeitando e concretizando, assim, a identidade da escola. Os Projetos Pedagógicos são, portanto, importantes referenciais teórico-metodológicos que visam a auxiliar na superação dos desafios da instituição.

Analisando sob esse enfoque, observa-se, ainda, que os Projetos Pedagógicos não são documentos de moda nem de domínio exclusivo dos dirigentes da instituição. Pelo contrário, são norteadores de trabalho que indicam rumos e garantem a unidade dos profissionais envolvidos com o mesmo. São balizadores das práticas pedagógicas, das ações docentes, discentes e dos gestores de cursos.

Tendo em vista, portanto, que o contexto da presente pesquisa permeia as instâncias da Educação Superior, vamos nos deter nessa dimensão para melhor abordar a questão do Projeto Pedagógico.

Referir-se ao Projeto Pedagógico de uma instituição e/ou de um curso *é referir-se à sua identidade,* pois dele emanam as concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagens. A identidade de um curso é expressa em seu currículo e concretizada no Projeto Pedagógico, por

isso é tão importante que sua construção seja coletiva, premiando a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Reconhecendo a importância desse processo, a discussão/concepção do Projeto Pedagógico deve, então, ser precedida de reflexões acerca do conceito de educação que a instituição/curso defende e de sua relação com a sociedade. Essa postura, porém não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado e a consciência crítica a ser construída, ou seja, o indivíduo que se quer formar e o mundo que se quer construir, principalmente se considerado o cenário de diversidade em que as Instituições de Educação estão inseridas.

As Instituições de Educação Superior devem, em primeira instância, ser compreendidas como parte do sistema social, pois se articulam com outros segmentos sociais. De um lado, são responsáveis pela transmissão formal do saber, sob a égide da produção e divulgação do conhecimento científico; por outro, dependendo do momento histórico, interferem em maior ou menor grau na vida da sociedade. E é dessa forma que as Instituições de Educação Superior estão envolvidas diretamente com os Projetos Pedagógicos, já que todas as ações passam, necessariamente, por eles, já que são tais projetos que dão o “tom” da organização e da atuação da Instituição de Educação Superior na sociedade. Do mesmo modo, são os Projetos Pedagógicos que refletem a vontade política e pedagógica dos diferentes segmentos da IES, ou, deveriam ser.

Para se compreender os Projetos Pedagógicos no contexto histórico brasileiro é fundamental ter como referência a trajetória das universidades nacionais, a concepção de educação nos diferentes momentos da história e a introdução do Projeto Pedagógico no Educação Superior. Mais ainda, é preciso estabelecer articulações que proporcionem ao Projeto Pedagógico estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa no novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania.

Logo, embora discutir sobre as características da universidade de produção e transmissão formal do saber não seja o objetivo desta pesquisa, resgatar um pouco de sua história será importante, pois nos auxiliará a compreender seu alcance social, que está diretamente relacionado com o Projeto Pedagógico, que por sua vez, foi construído em seu interior. Vale ressaltar, portanto, que cada Projeto

Pedagógico de Curso corresponde a um determinado conjunto de interesses, tanto da sociedade quanto da Instituição de Educação Superior.

2.2 A Universidade Brasileira

Uma das mais importantes características da universidade é seu *status* de instituição social, como resultado do processo de produção da atividade humana. Determinadas condições históricas proporcionam ao homem construir sua trajetória, seu tempo e seu lugar. É este o preponderante papel de intervenção do homem, enquanto sujeito das relações e do processo de criação cultural e científica.

A universidade é, em essência, atividade própria do homem num campo específico: o saber. Se inicialmente o homem primitivo não tinha intencionalidade de transmitir seus conhecimentos, com a evolução dos tempos e das relações, a transmissão do conhecimento historicamente construído passou a ser condição *sine quan non* para a evolução e, assim, o saber foi sendo institucionalizado.

Os fatores culturais, sociais e econômicos de cada período histórico sempre estiveram presentes de maneira a influenciar todo o processo de construção da história da universidade e, diretamente relacionados às questões pedagógicas e políticas que acontecem no interior das mesmas, estão os Projetos Pedagógicos. É justamente por isso, que não podem ser elaborados apenas para cumprir uma exigência legal e burocrática.

As constantes transformações na organização econômica desafiam diretamente as universidades, mediante demandas da área mercantil nos cursos. As universidades passaram a viver uma nova especificidade: favorecer a articulação entre o pensar e o fazer, objetivando produção de novos saberes, novas competências necessárias ao novo processo produtivo e social.

Nesse caminhar, também as propostas pedagógicas sofreram alterações sensíveis para acompanhar uma nova concepção de Educação Superior, de caráter mais emancipador e democrático. A clássica concepção puramente humanista precisou incorporar novas profissões e ciências, resultantes do capitalismo.

No cenário nacional, a história da universidade não tem a densidade histórica que tem a história das universidades européias. Nosso marco referencial para a implantação das universidades é o século XX, um dos mais tardios na história das universidades.

As primeiras experiências foram de instituições isoladas, como as faculdades isoladas de medicina, engenharia e direito, todas sob influência napoleônica e que estiveram voltadas em especial para o ensino profissional. Essa fragmentação não proporcionava uma proposta pedagógica que superasse o modelo francês.

Apenas no início década de 60 é que a influência norte-americana atinge a Educação Superior brasileira. Nesse momento, prenunciava-se uma sociedade menos submissa, com os olhos na produção do saber, no cinema, no teatro, no surgimento de novos atores sociais. Entretanto, essa efervescência foi interrompida pelo Golpe Militar de 64.

Em 1968, tivemos o início do processo da reforma universitária e o modelo americano se infiltrou nas raízes da universidade, refletindo a influência da filosofia tecnicista, isto é, direcionando a Educação Superior para carreiras mais liberais e profissões mais técnicas.

Os debates sobre a universidade brasileira e sua relação direta com a sociedade só afloraram com propriedade na década de 80, quando acabaram por apontar a necessidade da busca de novos caminhos, por meio de um processo de autonomia universitária, em que ela pôde resgatar os fins para os quais foi criada. A universidade, enquanto *locus* da ação educativa, ocupa lugar central no âmbito das relações sociais.

A relação universidade/sociedade é rica de significados relacionados dialeticamente a uma e a outra, desde a concepção de educação que, em tese, determinará a sociedade, ou vice-versa, até a relação de complementaridade entre ambas: educação e sociedade. Ainda mais rica se torna essa relação, quando situamos a principal preocupação do sistema educativo da atualidade: melhorar a qualidade da educação.

E essa ação passa necessariamente pela intenção de se promover o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e do trabalho. Um sujeito assim preparado estará dotado de competências e habilidades que lhe proporcionarão atuar na sociedade em que está inserido, compreender o sistema político e participar de processos produtivos que lhe garantam sobrevivência digna, configurando uma forma adequada de desenvolvimento pessoal e social.

2.3 Documento norteador: Projeto Pedagógico

A partir do momento em que a universidade se posiciona criticamente e busca trilhar caminhos de transformação da sociedade, esta ultrapassa os limites ideológicos e, por meio de sua proposta pedagógica, determina como vai interferir socialmente. Tal perspectiva nos proporciona compreender que o Projeto Pedagógico de uma universidade deve favorecer a construção crítica de um saber capaz de mediar as necessidades sociais e as possibilidades de educação superior.

Quando nos referimos aos Projetos Pedagógicos, especificamente em relação ao ensino de graduação, nos referimos a um processo que aponta a organização interna da Instituição de Educação Superior e que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicitando sua marca, sua missão, sua visão de sociedade e de Educação Superior. Também explicita a forma como planeja os cursos, as atividades e os projetos que pretende desenvolver na área de ensino e de extensão, organizando e mobilizando toda sua infra-estrutura para alcançar tais objetivos. Ou seja, a estruturação do projeto é uma atividade conduzida de forma "consciente e organizada", que objetiva "problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica." (VEIGA, 2003, p.279).

Sob esse olhar, o Projeto Pedagógico possibilita a definição dos conteúdos, das metodologias, da situação existente e da desejada, das possibilidades e das necessidades. A Instituição de Educação, sendo o *locus* de execução e avaliação de seu Projeto Pedagógico, é, portanto, o espaço no qual emergem as dificuldades a serem enfrentadas. Quando essas dificuldades podem ser identificadas, proporcionam o surgimento de uma nova dimensão, a dimensão da ação intencional.

Sob outro ângulo, o Projeto Pedagógico é também processo que proporciona reflexão e análise, que por sua vez possibilitam apontar rumos para a realização do trabalho pedagógico, indicando a articulação entre teoria e prática.

Na medida em que os processos de Avaliação Institucional ganham relevância e revisam seus princípios e conceitos, também interferem nos projetos em que estão inseridos o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação.

Detendo-nos nos Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação, é preciso, antes de discutirmos sua importância no contexto avaliativo atual, aprofundar um pouco mais a concepção que temos dos referidos projetos, uma vez que os

compreendemos como naturais e intencionais, propulsores de ações de transformação, solucionadores de problemas e facilitadores da construção de conhecimentos.

Buscar a compreensão dos Projetos Pedagógicos como inovação implica analisar os principais pressupostos que embasam sua concepção, pois estes precisam ser compreendidos como referenciais teórico-metodológicos que buscam inovações desejáveis, por meio de processos com fundamentação político-pedagógico-administrativa e filosófica, baseada, por sua vez, na realidade e no contexto político e social da instituição. Ou seja, o Projeto Pedagógico deve ser entendido como norteador da organização do trabalho pedagógico na instituição como um todo e, por conseqüência, também na sala de aula.

Importa ressalvar, ainda, que, tendencialmente, associa-se o conceito de inovação ao conceito de mudança. Entretanto, é importante apontar algumas distinções: mudança refere-se ao ato de alterar a regra, a estrutura, o regime ou a organização, geralmente provocando incertezas e gerando expectativas; inovação é um processo intencional, assumido conscientemente com o objetivo de promover uma ação de melhoria. Na inovação está contida ação de mudança.

Assim, compreendemos que inovação é a ação que é problematizada, que provoca uma intervenção planejada, deliberada. E é importante observar que, o processo de inovação tem suas possibilidades de sucesso reduzidas, caso os atores não estejam envolvidos na construção dos processos inovadores. É preciso a busca da inovação seja institucionalizada, assumida, vivenciada e compreendida; assim também se dá com os Projetos Pedagógicos.

Quando os projetos individuais dos docentes convergem em torno de um mesmo objetivo (apontado no Projeto Pedagógico), é possível assumir uma postura em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, as necessidades são reconhecidas e assumidas coletivamente; os problemas da realidade escolar são socializados, as áreas do conhecimento a serem abordadas são discutidas; os procedimentos considerados mais adequados são estabelecidos e a interação entre todos, contribuem para um permanente movimento de prática reflexiva.

Esse trabalho coletivo proporciona aos docentes aprimorarem sua compreensão sobre o contexto e a organização institucional, desenvolvendo-se profissionalmente e pessoalmente, pois é possível compreender que, num grupo

heterogêneo, teremos docentes com diferentes formações e, conseqüentemente, diferentes posicionamentos. Para tanto, será necessário, num primeiro momento, alcançar um patamar comum no que tange à compreensão sobre alguns elementos básicos: homem, mundo, sociedade, educador, aluno, escola, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação.

Um outro aspecto desafiador é que o grupo compreenda quais são, na realidade, os problemas da instituição escolar, não os confundindo com problemas estruturais da sociedade.

Assim, o Projeto Pedagógico constitui-se num processo articulador das ações humanas e de contribuição à formação docente, pois sua construção é um espaço de reflexão e ação, além de um estímulo à adoção de uma postura co-responsável pela concretização do Projeto.

Além disso, do envolvimento do corpo docente depende a condução adequada das ações previstas nos Projetos Pedagógicos. Dias Sobrinho (2000, p.177) destaca que “nenhuma inovação ou reforma no campo educacional pode ser bem sucedida sem a adesão e melhoria do professor”.

Sendo um processo contínuo, sua sistematização nunca é definitiva, mas vai se concretizando ao longo de seu desenvolvimento, de sua “caminhada”. Uma vez construídos com a participação dos sujeitos evolvidos no processo educativo da instituição, se transformam em compromisso coletivo. Veiga e Resende (1998, p. 25) destacam que:

> Ele exige uma reflexão aprofundada sobre as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social e a definição dos caminhos a serem trilhados, formas operacionais e ações a serem empreendidas pelos sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Enfocar os projetos na perspectiva educacional traz implícita a dimensão pedagógica e política que, de acordo com André (2001, p.189), é “político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”, ou seja, é político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de Educação Superior assume e é pedagógico quando possibilita a concretização das intenções da escola, no sentido da formação do cidadão crítico, responsável e compromissado com a sociedade em que está inserido.

Desse modo, toda vez que nos reportamos, no presente trabalho, a Projeto Pedagógico, o estamos compreendendo sob o viés de que todo Projeto Pedagógico é, invariavelmente, político, ou ainda, conforme aponta Saviani (1993), a dimensão política se realiza na medida em que se realiza a dimensão pedagógica.

Sintetizando: não se pode pensar em Projeto Pedagógico sem que seja Político ou pensar em um Projeto Político sem que seja Pedagógico; neste caso, se considerado como um processo constante de reflexão e discussão de tudo que acontece na instituição.

Na década de 70, as Instituições de Educação são muito criticadas sob o ponto de vista sociológico, sendo consideradas reprodutoras de desigualdades sociais. Diante disso, na década de 80, as discussões acirram-se no sentido de buscar novas formas de planejamento e concepções.

Uma das primeiras referências aos Projetos Pedagógicos se deu por meio dos programas grupais desenvolvidos pela Secretaria da Educação Superior – SESU, com trabalhos que objetivavam a definição da identidade institucional mediante a discussão e implementação de um projeto que fosse orientador das ações de ensino, de pesquisa e extensão, de infra-estruturas acadêmicas, administrativas e pedagógicas.

Em meados da década de 90, o ideal de Projeto Pedagógico vai se concretizando e aparecendo nos discursos oficiais da maioria das Instituições de Educação brasileiras, quando passa a ser objeto de discussões e estudos mais amplos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96)[5] deixa explícita a idéia de que as Instituições de Educação devem refletir sobre sua intencionalidade, seus objetivos, enfim, sobre a sua missão. Todos os aspectos encontram-se presentes, portanto, nos Projetos Pedagógicos de Cursos, que também já têm referência na Lei no Artigo 14, Inciso I[6]. (BRASIL, 1996), da referida Lei.

---

[5] LDB - Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[6] LDB - Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

No âmbito das Políticas Institucionais mais amplas, o Projeto Pedagógico é o elemento mais importante, pois consolida as atividades acadêmicas e orienta a política de contratação de docentes e funcionários, o processo de seleção dos candidatos, a capacitação e o desenvolvimento deles, e a infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.

2.3.1 Construção de um Projeto Pedagógico

A construção de Projetos Pedagógicos em Instituições de Educação Superior evidencia ainda mais a relação dialética entre a sua capacidade de produzir conhecimentos críticos e a possibilidade de que esses conhecimentos concretizem alternativas de soluções para as dificuldades enfrentadas pela sociedade na produção de suas diferentes funções.

Em seu processo construtivo, os Projetos Pedagógicos passam por dois momentos importantes e interligados, permeados de ações avaliativas: o da concepção e o da execução. Além disso, alguns autores que tratam da fase do planejamento, a exemplo de Moacir Gadotti (2000), falam simplesmente em referencial; entretanto, outros, como Danilo Gandin (1994), apontam três marcos que devem ser considerados: situacional, doutrinal e operativo.

Se analisados sob uma visão mais ampla, é possível englobar o referencial situacional e doutrinal sob a fase da concepção do Projeto, e o referencial operativo sob a fase da execução. Assim, a descrição desses referenciais pode ser realizada da seguinte maneira:

- Fase de Concepção do Projeto Pedagógico (Referencial Situacional e Doutrinal)

A edificação dessa fase passa pelo desvelamento da realidade sócio-política, econômica, educacional e ocupacional da Instituição de Educação Superior. É o momento de ir além da percepção imediata por meio de análises das relações existentes entre o fazer pedagógico e as questões sociais mais amplas, bem como as relações de mútua interdependência.

Para que a fase de concepção do Projeto Pedagógico seja executada de maneira adequada é importante que se tenha uma compreensão clara do contexto social em que a instituição está inserida, qual é seu público-alvo (e o de cada curso),

sua prática pedagógica; qual o papel e a relação da instituição/curso com a sociedade e o mundo do trabalho. Deve-se incluir também a análise da instituição tendo em conta a sua história, o papel que desempenha na região, seu prestígio e o desempenho profissional de seus egressos.

O conhecimento de tais informações acaba por delinear a concepção ou visão de sociedade, homem, educação, currículo, ensino e aprendizagem que será contemplada no Projeto Pedagógico, por meio de:

- adequação da formação a contextos específicos de atuação: tal aspecto deve expressar-se por meio da flexibilidade de conteúdos, valorizando a dimensão da interdisciplinaridade;

- formação global em diferentes níveis: técnico e superior (graduação e pós-graduação);

- formação complementar para os vários campos de atuação: nesse contexto, a formação geral se complementa por um conjunto de conhecimentos voltados para realidades específicas, como é o caso de disciplinas optativas ou de disciplinas de natureza pedagógica para habilitação ao ensino;

- educação continuada: nesse âmbito, o compromisso da Instituição de Educação vai além da educação formal, propiciando oportunidades de atualização ou aprofundamento de conhecimentos;

- respeito à vocação e ao perfil dos recursos humanos disponíveis na instituição para o instante da concepção e implantação de projetos pedagógicos, buscando garantir, ao mesmo tempo, uma coerência entre o contexto, a capacitação docente e a formação almejada.

A fase de concepção é, assim, o elo necessário, o elemento de coerência no processo de construção de um Projeto Pedagógico, de tal modo que a fase operacional se dê em consonância com as especificidades conjunturais apontadas pela fase.

- Fase de Execução (Referencial Operativo)

Essa fase é a concretização das ações. É o momento em que se assumem as atividades que serão colocadas em prática para transformar a realidade do curso, como sua própria denominação indica. E, nesse sentido, todos os atores do processo devem estar envolvidos e participantes, caso contrário a consolidação do projeto ficará comprometida.

"Marco operativo é, pois, o conjunto de diretrizes a serem seguidas na formulação do projeto; define o que vai e o que não vai ser valorizado, o que ficará dentro ou fora do Projeto Pedagógico" (SALGADO, 2001, p. 36).

Na elaboração de um Projeto Pedagógico, alguns elementos são considerados muito importantes, uma vez que proporcionam realizar esse movimento de construir o presente a partir do que se quer para o futuro. Esses elementos são: a apresentação (situando o curso em relação ao seu contexto na instituição e na sociedade); a justificativa (necessidade de construir ou reformular o projeto); o objetivo do curso; e o conjunto das disciplinas e suas ementas (compondo a estrutura curricular).

Tais elementos são considerados a base estrutural do Projeto Pedagógico, que para estar mais adequado às necessidades de cada curso, deve contemplar ainda: histórico da formação do profissional; perfil do profissional a ser formado; proposta pedagógica; necessidades atuais do curso; recursos humanos necessários às atividades de ensino e de pesquisa e; por fim, avaliação.

Outros pressupostos para a operacionalização dos Projetos Pedagógicos são a organização do trabalho pedagógico, os processos de gestão e os recursos. Esses pressupostos se concretizam quando são:

- utilizados princípios e métodos que levem em conta as necessidades pessoais e sociais;
- oferecidos currículos abertos e flexíveis, com núcleo obrigatório e optativo que respondam aos interesses pessoais de formação, evitando pré-requisitos desnecessários;
- priorizados procedimentos que valorizem a construção de significados;
- promovidas atividades que conciliem teoria e prática;

- produzidos e utilizados recursos didáticos variados, múltiplos, de acordo com os objetivos e conteúdos; e

- avaliados os processos educativos como um todo, por meio de critérios e parâmetros previamente definidos no Projeto Pedagógico.

Respeitados esses pontos de operacionalização, o principal resultado será o de capacitar o egresso, numa perspectiva de formação integral, para atuar com competência, de modo a responder às demandas sociais, mais especificamente como gestor e mediador da informação, nas disciplinas associadas às quatro áreas curriculares, considerando a peculiaridade da formação.

Gadotti (1994, p. 5) aponta, ainda, outros componentes que são muito importantes para o êxito na elaboração dos Projetos Pedagógicos:

> 1º) Uma *comunicação* eficiente. Um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido.
> 2º) *Adesão voluntária* e consciente ao projeto. Todos precisam estar envolvidos. A co-responsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto.
> 3º) Bom *suporte institucional e financeiro,* que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos - principalmente dos dirigentes - e recursos financeiros claramente definidos.
> 4º) *Controle, acompanhamento e avaliação* do projeto. Um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos.
> 5º) Uma *atmosfera,* um ambiente favorável. Não é desprezível um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, uma certa mística (ou ideologia) que cimenta a todos os que se envolvem no “design” de um projeto;
> 6º) *Credibilidade*. As idéias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade só podem obstaculizar o projeto.
> 7º) Um bom *referencial teórico* que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto. (grifos do autor)

Em suma, importantes pilares a serem considerados como ponto de apoio na edificação de um Projeto Pedagógico, são:

- envolvimento do corpo docente de forma crítica e participativa;

- criação e/ou aprofundamento, no corpo discente, de uma consciência crítica, proporcionando que seja um sujeito ativo, reflexivo e participante;

- contato do corpo discente com diferentes contextos e com diferentes unidades de informação;

- do ponto de vista pedagógico, rompimento com as práticas tradicionais de ensinar e aprender (currículos estruturados sob a lógica teoria-prática), dando lugar privilegiado à prática, na qual o aluno seja um sujeito ativo da sua formação;

- estímulo aos alunos, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias, assim como estabelecer relações entre o fazer e o pensar, a buscar soluções de problemas, despertar de interesses, a usar a criatividade na busca de soluções para problemas;

- concepção de uma formação integral ao educando, fundamentada em uma metodologia de ensino que articule o ensino, a pesquisa e a extensão;

- capacitação do corpo docente, o seu amadurecimento intelectual e a sua capacidade de desenvolver pesquisa associada ao ensino;

- desenvolvimento de avaliação como um processo contínuo e constante.

Por outro lado, o Projeto Pedagógico por si só não leva a inovações na Educação Superior, à melhoria da qualidade do ensino. É importante a vontade política e pedagógica dos envolvidos no processo educacional; é imprescindível o querer, o desejo, a convicção da importância de se construir o Projeto Pedagógico na instituição ou no curso. Assim, há necessidade de ação, estudo, execução, avaliação contínua e reavaliação do produto, do resultado do Projeto Pedagógico em questão.

As reflexões sobre o Projeto Pedagógico não são tarefas simples, pois implicam em que a instituição/curso reconheça sua história e a relevância de sua contribuição, faça autocrítica e busque uma nova forma de organização de trabalho pedagógico.

Considerando que cada instituição é única, resultado do processo da vivência de suas próprias contradições e desafios, há uma pluralidade de projetos que, hoje, fazem parte da história da educação que estamos vivendo. Desse modo,

não há a predominância de um modelo único de Projeto Pedagógico, até mesmo porque não se pode desconsiderar o princípio do respeito à autonomia das instituições.

As produções teóricas sobre Projeto Pedagógico, marcadamente na década de 90, procuravam atender às necessidades que os educadores tinham, no sentido de melhor se adequarem às políticas educacionais vigentes e aos pressupostos da Educação Superior. Essas produções tiveram efeito positivo e, ainda hoje, estão influenciando os trabalhos com o tema na Educação Superior, encaminhando o debate no meio acadêmico, considerando, assim, a relação: ensino, pesquisa e extensão.

Realizando uma retrospectiva histórica, observamos, portanto, que as primeiras referências utilizaram a terminologia "*Projeto Educativo"*, como se observa entre os autores: Vasconcellos (1991), Costa (1991), Barroso (1992), Gadotti (1994), Rolla (1994), Carvalho e Diogo (1994), Rocha (1996).

Quanto à utilização do termo "Projeto Pedagógico", este começou a ser utilizado com Marques (1990) e foi adotada, a seguir, também por Azevedo (1995), Camargo (1995), Coelho (1995), Sartre (1995), Vale (1995) e outros. Igualmente é de Marques (1995) a inclusão do termo "político" à expressão Projeto Pedagógico, resultando em "Projeto Político-Pedagógico". Assim, após essa atualização precursora do conceito, outros autores passaram a adotar essa denominação: Almeida (1995) Pimenta (1993) e Veiga (1995).

Além dos autores anteriores, também foram utilizadas outras terminologias para definir o mesmo documento: Fusari (1993) – "Proposta Educacional", Carvalho (1993) – "Projeto de Escola", Bixio (1996) – "Projeto Institucional", Alfiz (1997) – "Projeto Educativo Institucional.*"*

Essa profusão de terminologias muitas vezes causa controvérsias, pois cada qual traz em seu interior, a compreensão de seu autor, a sua significação. Por outro lado, o termo "Projeto Político-Pedagógico" não é utilizado por autores estrangeiros. Tal fato, porém, não significa que a dimensão política não estivesse sendo abordada pela maioria deles, contudo é em Veiga (1998) que a terminologia melhor fica explicitada como sendo aquela que considera a dimensão política num processo permanente de reflexão e discussão das dificuldades.

Do mesmo modo é importante que se tenha clareza de que as propostas dos Projetos Pedagógicos somente se consolidam em longo prazo, daí ser muito

importante que se estabelecem condições de discussões para construir diretrizes de apoio. De acordo com Demo (2001, p. 241), é preciso observar os pressupostos importantes para que um Projeto Pedagógico seja factível:

> - desenha a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola;
> - consolida a escola como o lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema;
> - oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo;
> - sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos;
> - indica a função precípua da direção da Escola, que , a par de administrar bem, deve, sobretudo cuidar da "política educativa" e liderá-la.

Outra questão fundamental que deve ser lembrada é a dinâmica do processo, isto é, o processo não pode e não deve parar, por isso, os três atos, que englobam o marco situacional, doutrinal e operativo, devem ser contínuos quanto a reflexão, estratégias, planejamento e operacionalização.

Para tanto, a avaliação é ponto de partida e ponto de chegada do processo de planejamento (concepção e operacionalização) do Projeto Pedagógico, implicando em que as decisões das várias etapas do planejamento se apóiem em avaliação. Considerando, assim, a avaliação como a análise planificada, consciente e regular do trabalho pedagógico, é possível enfatizar dois pontos fundamentais:

- é um processo dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao Projeto Pedagógico;
- imprime uma direção às ações dos professores e dos alunos.

Desse modo, é muito importante que os Projetos explicitem os processos de avaliação, os critérios de análise, seus objetivos e suas estruturas. Ao refletir, uma Instituição de Educação Superior, planeja e constrói um Projeto Pedagógico, realizando, assim, um exercício de projetar-se no tempo, de lançar-se para um futuro que espera ser diferente. A Instituição de Educação Superior deve colocar em suas metas e objetivos o ideal de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Dessa forma, um Projeto Pedagógico não chega ao seu ponto final, nunca está acabado ou atinge sua forma definitiva, pelo contrário, se apresenta em

constante alteração. Ao dirigir-se para o futuro, está se projetando, lançando-se em outras direções, com o propósito de alcançar objetivos determinados.

2.3.2 Concepções sobre o Projeto Pedagógico

No processo de desenvolvimento e amadurecimento dos Projetos Pedagógicos, os mesmos vêm sofrendo constantes evoluções no que se refere à compreensão de sua importância no meio acadêmico, resultando, dessa forma, em buscas incessantes de sua conceituação, como uma maneira de compreendê-lo cada vez mais e melhor.

Entretanto, várias posturas têm sido adotadas por diferentes autores, como afirma Távora (2002), refletindo "diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas". Essas concepções distintas sobre o Projeto Pedagógico resultam em três diferentes abordagens: "*Gestão Democrática, Currículo e Autonomia".*

2.3.2.1 Gestão Democrática e Projeto Pedagógico

A concepção de Projeto Pedagógico transcende a idéia de agrupamento de planos de ensino e atividades outras. Transcende também a dimensão regulatória ou meramente técnica, voltada para a burocratização das instituições. Segundo Libâneo (2001, p.125), o Projeto Pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização escolar."

Entretanto, deve-se ficar atento ao fato de que um Projeto Pedagógico é o desencadeador de discussões constantes, pois ele não pode enrijecer o processo; deve, ao contrário, desenvolver competências e, por isso mesmo, precisa ser espaço de crítica e criatividade, não um depositário de idéias, uma vez que permite potencializar o trabalho, os objetivos, o exercício da participação democrática.

Sob essa compreensão, deve ser construído coletivamente, contando com a diretividade de um membro que lidere sua confecção, pois, quando é elaborado sem a participação dos demais membros da comunidade, adotado como uma imposição, na maioria das vezes, não chega a sair do papel.

Construir um Projeto Pedagógico de maneira coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento; lembrando que só será realmente colocado em prática, se for assumido por todos.

Veiga e Resende (1998, p.15) destacam que o processo de construção de um Projeto Pedagógico “envolve e abrange crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, levando a um compromisso político e pedagógico coletivo”.

Muito importante é a participação do corpo docente nesse processo de elaboração do Projeto Pedagógico, uma vez que cada professor não é apenas um ministrador de disciplinas, mas um importante profissional, um formador de opiniões alguém que, na prática, é quem concretiza o Projeto na sala de aula. Também é muito significativo que o docente saiba qual o perfil de profissional que a Instituição de Educação Superior definiu para formar, pois, dessa forma, poderá contribuir para essa construção por meio da disciplina que ministra, colaborando para um trabalho articulado com as demais disciplinas, que, em seu conjunto, contribuirão para a formação integral do futuro profissional.

Um Projeto que não tenha suas raízes no “chão” da Instituição, contanto com o apoio e o envolvimento da comunidade acadêmica, se reduz a um documento verticalizado e desconectado da realidade na qual a Instituição está inserida.

Veiga e Resende (1998, p. 29) fazem esse destaque:

> O projeto político-pedagógico deve nascer do chão da escola, da necessidade dos sujeitos que fazem parte do processo educativo; não deve haver qualquer tipo de convencimento ou mobilização para que trabalhem mais, antes se deve proporcionar aos mesmos as condições necessárias para refletir o fazer pedagógico de forma consciente e coerente.

Dessa forma, como importantes características pertinentes aos Projetos Pedagógicos podemos apontar que o mesmo:

- seja construído coletivamente;
- tenha na organização do trabalho pedagógico a possibilidade de resolver ou minimizar os conflitos e as contradições;
- deixe claro o compromisso com a formação do cidadão;
- use o trabalho coletivo como meio de superação das dificuldades da realidade escolar;
- valorize os princípios de autonomia, solidariedade e estímulo à participação em projetos comuns e coletivos;
- nasça da realidade em que a instituição está inserida;

- promova a articulação de todos os sujeitos e ações diretamente envolvidos na realidade institucional;
- constitua-se como processo em permanente construção.

Na Educação Superior, a implantação dos Projetos Pedagógicos sempre foi muito burocrática, pois eram construídos sem a participação da comunidade acadêmica. Em tese, os Projetos Pedagógicos deveriam desenvolver uma grande interação entre todos os profissionais e os diferentes ambientes de uma instituição, solicitando uma participação efetiva de todos os membros da IES no “como fazer” o Projeto.

Esse processo de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é desejado e entre o que é possível realizar, reduz as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas. Conforme destaca Masetto (2003, p.61), “a discussão é a estratégia por excelência para veicular as críticas e proposições de professores, alunos, funcionários e profissionais da área que vivenciam os problemas do dia-a-dia”.

Essa, aliás, é uma característica que se apresenta agora sim, como sendo muito importante à organicidade dos Projetos Pedagógicos, pois, ainda segundo Masetto (2003, p. 61):

> Articulam-se organicamente professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas e de atividades, carga horária, uso dos espaços e dos recursos existentes na Instituição, políticas de ensino, de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, promoção na carreira, política de titulação, atividades de interação com a sociedade, política de informática, e assim por diante. Articulação orgânica de acordo com os objetivos e as metas que tiverem sido estabelecidos.

Um Projeto Pedagógico que se paute por uma construção coletiva, traz em seu interior as sementes de um processo de inovações e rupturas com estruturas burocráticas e autoritárias, favorecendo o florescimento de uma Gestão Democrática e participativa. Esse, por sinal, é o maior desafio de um Projeto Pedagógico: a construção do novo na educação, de um novo projeto, de uma nova política, de uma nova gestão, de uma nova administração.

Assim, para essa construção “do novo”, romper com limites de liberdade e autonomia é imprescindível, pois as Instituições de Educação têm necessidades urgentes de reorganização administrativa e pedagógica, pautadas por pressupostos mais democráticos que os vividos até hoje.

É no processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico que é possível desencadear um processo de análise da administração, da gestão e seus meandros de relações de poder, das posições, dos valores, das idéias e outros. Superar idéias já sedimentas de comodismo, descrença e resistências são um obstáculo considerável para se alcançar um patamar de reflexões mais aprofundadas sobre o modelo de homem, de sociedade e qual escola se pretende alcançar.

Em suma: é no envolvimento de todos os atores acadêmicos que se encontra o caminho para superar essas dicotomias e alcançar patamares de maior autonomia e democracia interna.

2.3.2.2 Currículo e Projeto Pedagógico

Projeto Pedagógico não pode ser confundido com *proposta pedagógica* nem com *plano de ensino* ou *plano curricular.* Quando o termo proposta pedagógica aparece na LDB em seu Artigo 12, esta não faz distinção ou apontamento sobre o real significado do mesmo; contudo, diferentes autores discutem que se trata da intenção de fazer menção a Projeto Pedagógico, uma vez que o mesmo é mais amplo e contém a proposta pedagógica a ser adotada por uma instituição.(BRASIL, 1996)

Não apenas um planejamento participativo e flexível é importante na construção de um Projeto Pedagógico, mas também a organização do currículo, pois um curso toma forma a partir de seu currículo; é por meio do currículo que os rumos da formação do profissional são delineadas. A elaboração de um currículo toma forma a partir da concepção de conhecimento que se tem e, de fato de que uma visão mais ampliada resulta da visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se alcançou até aquele momento.

O currículo de um curso organiza e envolve os planos e a proposta pedagógica do que acontece efetivamente na sala de aula, é intencional e sistemático, implicando na elaboração e realização de um programa de ações pedagógicas na instituição. Contudo o mesmo não pode ser confundido com Projeto

Pedagógico, pois o Projeto Pedagógico é mais amplo, mais profundo; sonda o futuro e prepara ações presentes que apontem uma direção, um rumo para o curso, delimitando suas metas e seus objetivos.

Enfim, o Projeto Pedagógico aborda aspectos como: as características do profissional a ser formado, a ação coletiva necessária para atingir os fins propostos, as etapas a vencer, os meios a empregar, as decisões a tomar, os ajustes a fazer, os problemas a resolver, os recursos a providenciar e os resultados a avaliar. O referencial maior de uma instituição encontra-se, portanto, em seu Projeto Pedagógico.

A organização curricular é a dimensão do Projeto Pedagógico que garante o conteúdo disciplinar indispensável à formação dos estudantes, fazendo a síntese necessária entre o conhecimento teórico e a relação prática da área de conhecimento. Essa dimensão se dá por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entretanto, a organização curricular também não pode ser confundida com “grade curricular”, “estrutura curricular”, pois é muito mais ampla, uma vez que a expressão “estrutura curricular” limita-se apenas a denominar, a listar as disciplinas que comporão um conjunto de saberes a serem trabalhados em determinado curso.

O currículo não é um elemento isolado, neutro, no contexto institucional; é o resultado da interação de conhecimentos, valores, conceitos, interpretações dos fatos sociais, das visões de mundo, dos modelos de sociedade. Dessa forma, pensar a construção de um currículo é vivenciar um processo que toma a situação presente para propor um determinado futuro.

Assim, pensar um currículo hoje não é simplesmente pensar em aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas pensar em favorecer a aplicação e integração dos conhecimentos adquiridos para desenvolver capacidade de solucionar problemas, pensar em construir competências. O currículo não pode ser separado do contexto social, pois é histórico e perpassado por ideologias e culturas; é um processo dinâmico que ultrapassa a estrutura linear que o definia até recentemente, considerando como um elenco de disciplinas.

Superar a linearidade que caracterizou até há pouco tempo currículos, significa superar também a compartimentalização dos saberes, e esse processo é indispensável quando se aponta que os Projetos Pedagógicos são dialógicos entre as diferentes áreas do conhecimento.

Estabelecer pontes entre escola, educadores e educandos é tarefa a ser realizada por Projetos Pedagógicos com propósitos claros e pautados por ações que objetivem superar dogmatismos e individualismos presentes na organização escolar, de forma a propor um novo pensamento, um novo olhar para o mundo onde constantemente são estabelecidas relações produtoras de saber.

É por meio do currículo que a vida e a cultura perpassam o cotidiano das Instituições de Educação e se configuram no Projeto Pedagógico, colocando, ou não, em interação, os saberes e as técnicas, a teoria e a prática, as ciências atuais e suas produções nas disciplinas, os recursos tecnológicos e os procedimentos didáticos.

Falar em currículo invariavelmente nos encaminha a falar em duas formas de currículo discutidas em meados da década de 90: *currículo formal e currículo oculto.*

O "currículo formal" refere-se aos saberes científicos e o "currículo oculto" refere-se a um todo ainda maior, que envolve o funcionamento das instituições, o seu modo de vida, os fatores comuns e necessários, sem os quais não é possível se imaginar uma instituição: a organização dos trabalhos, a manutenção da ordem, o agrupamento dos alunos, os professores e seus alunos, o modo de distribuir essas turmas, a organização do tempo e do espaço, a construção dos saberes, a transmissão dos conhecimentos, as práticas pedagógicas e sua efetivação, as formas de avaliação. Enfim, todo um conjunto de dimensões que cooperam entre si e que, por um lado são coordenadas de tal modo que desaparecem nos meandros da estrutura escolar e, por outro, são concretas a partir do momento em que se fazem interiorizar na vida de cada qual dentro de um contexto específico.

O currículo formal e o currículo oculto coexistem pacificamente e se somam para compor o currículo de um curso. Essa perspectiva é a mais moderna e adequada aos desafios porque passam as Instituições de Educação Superior, pois não se pode mais compreender currículo apenas como as disciplinas de um curso; devemos compreendê-lo, antes, como a totalidade das experiências que são vivenciadas no interior da instituição.

2.3.2.3 Autonomia

Nos últimos anos, as experiências inovadoras ocorridas no setor educacional proporcionam cada vez mais subsídios para que se repense os Projetos Pedagógicos como processos “capazes” de apontar e concretizar a mediação entre os novos conhecimentos e sua efetiva implementação prática. Aliás, é importante resgatar aqui que os atores sociais que participam diretamente da elaboração dos Projetos Pedagógicos são formados pelos intelectuais da Instituição de Educação Superior e, que são exatamente eles que vão definir o perfil da instituição, a filosofia dos cursos, o perfil dos alunos a serem formados, as linhas teóricas e políticas de formação pedagógica.

É, portanto, justamente por este motivo, que se destaca a importância do trabalho coletivo de construção dos Projetos Pedagógicos e que devem ser ouvidos não apenas os intelectuais de uma instituição, mas também a comunidade ao seu entorno e os alunos envolvidos no processo.

Ao se deslocar a atenção para os Projetos Pedagógicos, somos levados a compreendê-los, primeiramente como uma inovação regulatória e técnica, sob o viés burocrático. Romper com essa estrutura, porém, é o desafio que se coloca para as Instituições de Educação Superior, a fim de que seja superada a reprodução acrítica, a rotina e a racionalidade técnica.

Isso, por sinal, é o que significa enfrentar o desafio de organizar o processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos de maneira inovadora e emancipatória, repensando as estruturas tradicionais de poder e procurando compreender as questões colocadas pela prática pedagógica.

A concepção de educação e a visão de homem implícita no processo educacional das Instituições de Educação interferem diretamente na concepção que se constrói do Projeto Pedagógico.

Tais concepções norteiam os estudos, as leituras, as discussões, enfim, todo o trabalho de construção dos Projetos Pedagógicos, documentos esses que se nutrem de todo um conjunto de atividades integradas, de uma metodologia a ser utilizada, sempre de modo a lançar mão de referenciais concordantes com a concepção que norteia o pensamento coletivo da instituição, permitindo, assim, o exercício da autonomia.

Para a Educação Superior é fundamental que os Projetos Pedagógicos sejam compreendidos como indicadores de uma direção, definidos por propósitos coletivos em processos permanentes de reflexão e discussão das dificuldades existentes.

Apenas por si, assumir essa postura já direciona a concepção de Projeto que se adota, pois, ao buscar efetivar sua intencionalidade de ser meio de vivência para a prática democrática, isto é, de ser espaço propício de reflexões e debates, de organizar o trabalho pedagógico levando-se em conta o contexto social, já se está apontando a opção política que norteará suas ações e, com isso, já se está cumprindo a dimensão "*política*" de seu Projeto Pedagógico. E por essa razão, aliás, que, no presente trabalho utilizaremos o termo Projeto Pedagógico, uma vez que compreendemos que a dimensão política não se separa da pedagógica.

É natural se esperar que no interior das Instituições de Educação Superior estejam privilegiadas a circulação das idéias, os debates, as posturas de abertura e a vivência da prática democrática. Nesse contexto, portanto, a prática educativa precisa conduzir o estudante de modo a lhe fornecer uma formação teórico-prática imersa em uma visão crítica da realidade, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais humanizada. É exatamente assim que se cumpre o caráter "pedagógico" do *"Projeto Político-Pedagógico".*

Logo, uma vez articuladas, as dimensões política e pedagógica tanto são indissociáveis para uma proposta de universidade imersa em constante processo de reflexão quanto deixam transparecer o grau de autonomia da Instituição de Educação Superior na condução seus processos.

Quando se almeja um Projeto Pedagógico com essas características, é preciso que o mesmo tenha um caráter transformador, resultante da compreensão da realidade em que a instituição está inserida e dos problemas que a permeiam.

As concepções de educação, de homem e de sociedade a serem assumidas como valores institucionais são fundamentais, pois são elas que determinarão o conteúdo do projeto que se constrói com base nos pressupostos pedagógicos, já que a educação é fruto da vida em sociedade, resultado de uma prática circunstanciada da relação homem e sociedade.

Entretanto, é necessário que se tenha muita clareza ao construir e desenvolver os Projetos Pedagógicos, pois a construção dos mesmos trouxe para as instituições de educação a possibilidade de se repensar o seu contexto e sua

ação, por outro lado, por meio de uma análise mais cuidadosa, a realidade deixa explícita a ausência de autonomia da maioria das instituições, que muitas vezes vivem a realidade da burocratização legal a que devem atender e, desse modo, os Projetos Pedagógicos resumem-se a fazer um relato descritivo da instituição e de suas intenções.

2.4 Avaliação e Projeto Pedagógico

Uma vez compreendido que a educação é um processo resultante da ação humana e, por isso mesmo, um tema em constante modificação, também o Projeto Pedagógico é um processo inacabado, dinâmico, que se renova a cada dia, a cada ação avaliada. E como um processo, deve estar a serviço dos interesses da maioria da sociedade.

A própria LDB[7] vigente é compreendida como avanço no que se refere à orientação de que a proposta pedagógica não deve ficar restrita à equipe técnico-administrativa ou somente à administração das Instituições de Educação. Aliás quando se reporta à LDB, o que encontramos é que ela propõe que a proposta pedagógica seja construída, discutida, acompanhada e executada por todos os membros envolvidos no processo educacional.

Quando a atenção se volta a processos de construção dos Projetos Pedagógicos das Instituições de Educação Superior, essa necessidade de construção coletiva com o envolvimento da comunidade acadêmica fica ainda mais aparente, pois a Educação Superior já vem assumindo com mais intensidade a intencionalidade do processo educacional a partir de sua própria função na sociedade. É nesse contexto, portanto, que as Avaliações Institucionais são importantes, na medida em que são compreendidas sob o enfoque de assegurar a qualidade do ensino e dos cursos ofertados.

Entretanto, o processo de avaliação não pode estar descontextualizado da realidade, vindo a ser concebido apenas como um momento estanque, aplicado somente a um dos segmentos da Instituição de Educação Superior.

[7] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96)

O processo de Avaliação Institucional é mais complexo e apenas pode ser considerado como mais adequado quando consegue avaliar o curso em sua totalidade, tendo como pano de fundo o Projeto Pedagógico, o desempenho docente e discente, a infra-estrutura física, a estrutura acadêmica, as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Unicamente com a dimensão da totalidade prevalecendo sobre a individualidade dos atores envolvidos, é que os pressupostos da Avaliação Institucional serão alcançados.

É assim, portanto, que um processo mais coerente de avaliação precisa ser sistemático e ter como balizador o Projeto Pedagógico da instituição e do curso avaliado, de modo a estabelecer indicadores e parâmetros de avaliação em consonância com as metas definidas para a instância avaliada.

Logo, a reflexão deve ser a principal característica envolvida, uma vez que, tanto o Projeto Pedagógico como os processos de avaliação estão em permanente construção e “re-construção”.

Quando o Projeto Pedagógico é capaz de apontar o perfil da proposta pedagógica com clareza, e também de executá-la, acompanhá-la e avaliar seu próprio desempenho, esta estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, é possível compreender que o processo de Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos de instituições e de cursos são elementos que precisam estar articulados, pois são os Projetos Pedagógicos que proporcionam que a Instituição de Educação Superior explicite seus fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos, que subsidiarão todas as ações desenvolvidas em seu interior e, conseqüentemente, em seus cursos, respeitando, além disso, a função social da instituição, a filosofia do curso, o perfil do aluno em formação e os objetivos do curso mediante a sociedade em que este está inserido.

Afirmar, portanto, que o Projeto Pedagógico, por si só, signifique melhoria da qualidade da educação, bem como que a existência do processo de Avaliação Institucional, visto de forma isolada, também signifique melhorias institucionais não é algo possível, pois ambos necessitam um do outro para promover um processo real de avaliação, de análise e de investimentos em ações de melhoria. Trata-se de um processo que deve se retroalimentar na dinâmica das relações das Instituições de Educação Superior.

Durante sua elaboração, o Projeto Pedagógico deve ser acompanhado e avaliado e, nesse percurso, é imprescindível que seja efetuada uma correção de rumos, por meio de novas discussões e reformulações com os envolvidos. Essa gestão pedagógica do projeto significa fazer um acompanhamento efetivo, crítico e constante sobre o assunto/tema discutido, planejado e, sobretudo, sobre sua concretização na prática. É a avaliação do Projeto Pedagógico que subsidia a sua construção.

E essa avaliação não se encerra em apreciar o desempenho dos alunos ou dos docentes, mas em que se tenha um caráter institucional, atingindo todas as instâncias da instituição: atuação docente, desempenho dos alunos, atuação de outros atores acadêmicos, currículos, relações humanas, condições físicas e materiais, sustentabilidade financeira, enfim, avaliando todo o conjunto de dimensões que compõem a Instituição.

Veiga (1997, p.32) aponta que há necessidade de que o processo avaliativo compreenda três momentos: “A descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva”.

O processo avaliativo pode auxiliar os integrantes da Instituição na compreensão de que conflitos e dificuldades fazem parte do cotidiano institucional, e que saber enfrentá-los, envolvendo a comunidade acadêmica, é preparar-se para transformações, a fim de melhor conduzir o processo de gestão.

Enfim, é redundante, mas necessário, destacar a importância do Projeto Pedagógico no redirecionamento, na reorganização da Instituição de Educação, seja em sua organização administrativa, ou em sua condução pedagógica.

Reorganização essa, aliás, que é indispensável para contribuir com as melhorias não apenas do processo educativo, como também das instâncias educacionais em que essas melhorias acontecem. É importante compreender que quando o Projeto Pedagógico deixa o papel escrito e permeia seu entorno, o currículo, a proposta pedagógica, passa a cumprir um importante papel social de contribuir para um novo modelo de gestão, baseado em processos mais democráticos.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA

3.1 Introdução

Os caminhos trilhados pela presente investigação passaram, necessariamente, pelo conhecimento dos fatos e pela coleta de dados e sua interpretação. Nesse contexto, de complexidade das situações reais, isto é, dos diferentes atores participantes das relações institucionais, revelaram a exigência de se vivenciar um movimento de diálogo entre a observação e a análise, composto por diferentes momentos e situações, entre observações e análise.

Essa situação revelou-se, portanto, oposta a uma posição de pesquisa contemplativa, de um “congelar de momento” ou, ainda, de fotografar uma ação estática, para transformá-la em objeto de pesquisa. Por outro lado, ao manter-se o caráter imóvel, este artificializaria e descaracterizaria a pesquisa, já que a mesma constitui-se em uma totalidade inserida, que não pode ser subtraída de seu contexto social e temporal.

A condução da investigação contou com uma complexidade que se inscreveu não só nas situações desafiadoras e limitadoras, mas também nas características inerentes ao próprio local da estrutura considerada. Logo, para chegar às conclusões a que chegamos, foi preciso uma compreensão do que foi expresso de forma verbal e não verbal, sob a égide de diferentes naturezas de relações, incluindo-se aqui as abordagens quantitativas e qualitativas. Para tanto se optou por efetuar uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, uma vez que o mesmo é flexível e recomendável para investigação de novos temas, além de permitir acompanhar mudanças ocorridas, preparando o terreno para futuros estudos.

3.2 Fundamentos

A sobrevivência do homem é seu principal objetivo e, para tanto, ele atua sobre a natureza e, nessa interação, satisfaz suas necessidades. Entretanto, diferentemente de outros animais, o homem não se limita ao imediato das situações, mas ultrapassa os limites com os quais se depara. Ao interagir com a natureza, o

homem modifica-a e se modifica, num processo permanente de transformação, de produção da existência humana.

Ao satisfazer suas necessidades, novas necessidades vão surgindo, criando expectativas à modificação das necessidades básicas e proporcionando ao homem consciência do conhecimento adquirido. Esse processo contínuo envolve inter-relações e interferências recíprocas entre idéias e condições materiais. Dentre as idéias produzidas, conforme Andery (1988, p. 5), “parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. O conhecimento humano, suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc), mesmo sendo incorreto ou parcial, ou expressando posições antagônicas, exprime condições materiais de um dado momento histórico.”

As tentativas do homem em compreender e explicar racionalmente a natureza produz conhecimentos, que, na sua forma mais depurada, é a produção da ciência.

Ainda tomando como referência Andery (1988), pode-se afirmar que a ciência se caracteriza por tentar explicar a realidade e ser uma atividade metodológica com ações passíveis de serem reproduzidas. E falar de método científico é ter clareza sobre um conjunto de concepções a respeito do homem, da natureza e do próprio conhecimento, que articulados num todo de regras de ações, de procedimentos, constroem conhecimento científico.

É uma boa medida compreender que existem diferentes necessidades, assim como existem diferentes possibilidades; há, ainda, diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, e, assim, diferentes concepções de método.

Adotar um método que permita recolher dados do ambiente natural em que as ações experenciadas acontecem e buscar compreender o significado que cada experiência assume para cada participante justifica a realização de uma abordagem de pesquisa qualitativa. Este tipo de abordagem não pretende exercer o controle dos fenômenos, mas descrevê-los e interpretá-los de modo a responder a questões de natureza explicativa. É dessa forma, portanto, que o estudo de caso é a opção mais adequada.

O método de estudo de caso foi visto, por muito tempo, com certa desconfiança por pesquisadores da área da educação, embora já venha sendo

utilizado, há tempos, em outras áreas do conhecimento, tais como antropologia, sociologia, medicina, psicologia, administração e outras.

Para autores como Adelman, Jenkins e Kemmis (1980, apud André, 2005, p.15-16), o estudo de caso “sempre envolve uma instância em ação”, pois “não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”, que gera um conhecimento específico e que tem como características os pontos elencados por Merriam (1988, apud André, 2005, p. 17-18):

- Particularidade: focaliza um fenômeno particular;
- Descrição: é preciso uma descrição densa do fenômeno;
- Heurística: os estudos de caso auxiliam na compreensão do leitor;
- Indução: baseiam-se numa lógica indutiva.

Na busca por utilizar uma denominação que não acentue a dicotomia qualidade-quantidade, André (1995) prefere utilizar a denominação de *estudo de caso do tipo etnográfico,* que situa o pesquisador como o instrumento principal na coleta de dados e que proporciona a manutenção de um processo de coleta aberto e flexível, que permite, se necessário, realizar a inclusão de novos sujeitos, de novos instrumentos e técnicas de coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para orientar a decisão de optar por um *estudo de caso do tipo etnográfico*, André (1985, p. 29) cita os autores Kenny e Grotelueschen (1980), que estabeleceram critérios que devem ser considerados no momento da opção. André destaca que, segundo eles, a análise deve passar por três importantes etapas, a saber: primeiramente, é preciso verificar se os objetivos da pesquisa têm como foco resultados humanistas ou diferenças individuais. Na segunda etapa, é preciso que as informações sejam *submetidas “ao escrutínio com base na credibilidade”. E, finalmente, a* terceira etapa representa a singularidade da situação a ser pesquisada, devendo ser representativa de outros estudos.

Além disso, André (2005, p. 30) sinaliza outros três indicadores que nos ajudam na compreensão da adequação da utilização do estudo *de caso do tipo etnográfico,* ou seja, do momento em que essa metodologia pode ser adotada. Para a autora, a técnica é possível quando: “(1) as perguntas forem do tipo ‘como’ e ‘por que’; (2) o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou pode acontecer; (3) o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.”

Igualmente, a conclusão de André (2005, p. 31) sobre a adequação da utilização do estudo de *caso do tipo etnográfico* nos auxilia a justificar sua utilização nessa pesquisa, pois ela elenca três importantes aspectos a serem considerados antes de sua adoção: "(1) há interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural."

O método de estudo de caso é uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade, que seja representativo do seu universo, com o intuito de examinar aspectos variados de sua vida. Também Triviños (1987) aponta estudo de caso como uma pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com maior rigor, tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. Para ele, embora os resultados sejam válidos apenas para o fenômeno estudado, o conhecimento aprofundado de uma dada realidade permite a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Segundo Gil (2002), os estudos de caso podem ser constituídos tanto de um único, quanto de múltiplos casos e sua utilização é justificada por um único caso, quando o caso estudado é, por exemplo, uma empresa que apresenta características peculiares. Ou seja, para situações que necessitam de uma atenção mais cuidadosa, na qual o pesquisador precisa vivenciar a situação investigada para compreender como funciona o objeto investigado, o método do estudo de caso é bastante eficaz.

Desse modo, a opção por adotar o estudo de caso para nortear a metodologia utilizada na presente pesquisa justifica-se porque há o interesse em conhecer o que se passa numa determinada situação, no caso em específico, em uma instituição específica de Educação Superior, levando em conta seu contexto e suas inter-relações, enfim sua dinâmica.

A principal vantagem da adoção da estratégia metodológica do estudo de caso é a "possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variedades" (ANDRÉ, 2005, p. 33). Segundo a autora, outras vantagens igualmente importantes podem ser elencadas:

- capacidade de retratar a vida real, sem prejuízo de sua complexidade e sua dinâmica;

- capacidade heurística de iluminar a compreensão do leitor sobre os fatos observados;

- contribuição aos problemas da prática educacional;

- dependência da capacidade, sensibilidade e do preparo do pesquisador;

- respeito às questões éticas relacionadas ao fenômeno observado.

Para que a estratégia metodológica de estudo de caso etnográfico seja mais bem utilizada, também é importante que se considere qualidades pessoais do pesquisador, uma vez que autores como Yin (1989) e outros acreditam que a referida estratégia metodológica exige maior envolvimento intelectual, pessoal e emocional do que outras estratégias. As qualidades mais apontadas pelos autores que se debruçam sobre esse tema são: tolerância à ambigüidade, sensibilidade, comunicação, empatia e habilidade de expressão escrita.

A metodologia de estudo de caso fornece um exemplo único de pessoas reais em situações reais, observadas em contextos reais, de forma a reconhecer, assim, que o todo é mais significativo do que a soma de suas partes.

De acordo com Yin (2001), em estudos de caso são especialmente importantes cinco componentes de um projeto de pesquisa:

1) as questões de um estudo;
2) suas proposições;
3) sua unidade de análise;
4) a lógica que une os dados às proposições; e
5) os critérios para interpretar as constatações.

Além disso, destaca a capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.

A utilização de instrumentos padronizados, como observação direta, entrevistas e formulários conferem ao estudo de caso um cuidado destacado, principalmente porque, além do levantamento dos dados, conta com a imersão do pesquisador no contexto pesquisado.

Apesar das vantagens do método, limitações também têm sido apontadas por alguns autores. São elas:

- falta de rigor metodológico: essa limitação, contudo, não é prerrogativa apenas dos estudos de caso, isso pode ocorrer em outras metodologias também; é possível que se trabalhe com um nível desejável de rigor, que depende do pesquisador;

- dificuldades de generalizações científicas: a análise de um único caso fornece base ágil para generalização científica. Por outro lado, como o propósito não é proporcionar conhecimentos precisos de um universo, mas sim a generalização analítica, isso é possível.
- tempo estimado à pesquisa e documentos inelegíveis: essa é uma limitação que tem sido combatida por estudos recentes, realizados em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação.

O método de estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa e, embora criticado, sua utilização tem sido intensa na pesquisa social, principalmente quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual está inserido.

Os estudos de caso podem basear-se na interação de evidências quantitativas e qualificativas. A pesquisa puramente qualitativa exerce pressão na construção da natureza social, na intimidade das relações entre o pesquisador e o que está sendo estudado.

Goode e Hatt (1964, apud BRESSAN, 2000, p. 2) definiram estudo de caso como "um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado." Em 1976, Tull o identificou como sendo mais adequado para pesquisas exploratórias e particularmente útil para a geração de hipóteses.

Bonoma (1985, apud LAZZARINI, 1997, p. 12), por sua vez, aponta propostas de pesquisas de acordo com o problema: "descrição, comparação, mensuração/estimação, estabelecimento de associação e determinação de causa e efeito."

Já Bressan (2000, p. 4) destaca as colocações de Yin (1989) e de Goode e Hatt (1967) sobre algumas medidas que devem ser observadas para condução de um bom estudo de caso:

1. desenvolver um plano de pesquisa que considere estes perigos ou críticas. Por exemplo, com relação ao sentimento de certeza, pode-se usar um padrão de amostra apropriado, pois, *"sabendo que sua amostra é boa, ele tem uma base racional para fazer estimativas sobre o universo do qual ela é retirada*" (1989 GOODE & HATT, *apud* Bressan 2000, p.4).
2. ao se fazer generalizações, da mesma maneira que nas generalizações a partir de experimentos, fazê-las em relação às proposições teóricas e não para populações ou universos (1989 YIN, *apud* Bressan, 2000, p.4).
3. planejar a utilização, tanto quanto possível, da *"... técnica do código qualitativo para traços e fatores individuais que são*

> *passíveis de tais classificações. Se usar categorias como 'egoísta' ou 'ajustado'... desenvolverá um conjunto de instruções para decidir se um determinado caso está dentro da categoria e estas instruções devem ser escritas de maneira que outros cientistas possam repeti-las*" (1969, GOODE & HATT, *apud* Bressan, 2000, p. 04).
> 4. evitar narrações longas e relatórios extensos, uma vez que relatórios deste tipo desencorajam a leitura e a análise do estudo do caso.
> 5. proceder à seleção e ao treinamento criteriosos dos investigadores e assistentes para assegurar o domínio das habilidades necessárias à realização do estudo de caso. (grifos do autor)

O estudo de caso necessita ser desenvolvido por meio de um processo em que o pesquisador embeba-se das minúcias da instituição, a fim de conhecer seus costumes e suas práticas, seus pontos fortes e fracos.

O desenrolar de uma pesquisa, cuja estratégia metodológica é o *estudo de caso do tipo etnográfico* passa, segundo Nisbet e Watts (apud ANDRÉ 2005, p. 47), por três fases que se completam:

- fase exploratória,
- fase de delimitação e coleta de dados,
- fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório.

3.3 Fases

A pesquisa realizada passou pelas clássicas fases de exploração, planejamento, delineamento teórico, coleta e análise dos dados, e, apesar de aparentar uma certa linearidade de ações, as etapas foram sendo cumpridas na medida em que as necessidades de investigação, reflexão e crítica foram se apresentando ao processo. É por essa razão que essas etapas aconteceram de forma concomitante.

Para melhor ilustrar os momentos distintos ou concomitantes que se vivenciam nos estudos de caso, André (1995) recorre a Nisbet e Watts, pois os mesmos apontaram três fases para abordar as pesquisas: a primeira fase aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Na presente pesquisa, é possível, pois dividir e apresentar suas etapas à luz das fases anteriormente apontadas:

3.3.1 Fase exploratória

É necessário aqui, apresentar a instituição palco da pesquisa, que doravante será identificada como “Instituição Alfa”, para evitarmos a exposição de seu nome. A Instituição Alfa é uma instituição de médio porte, com aproximadamente 5.000 alunos, 17 cursos de Graduação, classificada como Centro Universitário, situada no interior paulista e que tem como missão: “Promover o desenvolvimento integral de cidadãos, mediante formação humanista, crítica e reflexiva, capacitando-os para a construção de melhorias na sociedade contemporânea” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2006, p. 18).

Esse ideal tem sido confirmado pela análise do percurso histórico de seus cursos, de sua preocupação na área acadêmica e, ainda, pela sua inserção regional, formando profissionais com perfis diferenciados, que atuam desde a área acadêmica e de pesquisa, até os diferentes meandros exigidos pelo mercado de trabalho.

A Instituição norteia suas ações com uma filosofia de atendimento às necessidades de formação e atualização profissional da região onde está situada, firmando parcerias com prefeituras, associações de classe e empresas da região. Sua capacidade de integrar-se ao desenvolvimento da região é um diferencial que lhe propicia ser considerada uma instituição com “vocação regional”.

Seus objetivos e princípios procuram concretizar sua missão, na medida em que declaram que suas intenções são:

> - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, propiciando condições de educação ao homem, como sujeito e agente de seu processo educativo e de sua história, pelo cultivo do saber, em suas diferentes vertentes, formas e modalidades;
> - Contribuir para a formação de pessoas aptas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;
> - Incentivar o trabalho de pesquisa científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura;
> - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade

> através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> - Atuar permanentemente no sentido do aperfeiçoamento cultural e profissional, integrando os conhecimentos de forma articulada, multi e interdisciplinarmente;
> - Possibilitar o conhecimento dos problemas do mundo, em particular os nacionais, regionais e locais, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade;
> - Promover a extensão, aberta à participação da comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
> - Promover, no exercício de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento harmônico e integrado de sua comunidade, com vistas ao bem-estar social, econômico, político e espiritual do homem;
> - Preservar os valores éticos, morais, cívicos e cristãos, contribuindo para aperfeiçoar a sociedade, na busca do equilíbrio e bem-estar do homem;
> - Desenvolver ações que contribuam para a formação da consciência planetária, visando ao equilíbrio ambiental e a preservação dos direitos humanos (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2006, p. 20-21)

O conhecimento da dinâmica interna da Instituição foi fundamental para definir o conjunto de cursos que seria objeto de estudos. Desse modo, optou-se por trabalhar com os cursos de: Direito, Administração, Ciência da Computação e Letras, num recorte de tempo situado entre os anos de 2003 a 2006. Essa opção justifica-se pela necessidade de se focar, na presente pesquisa, também os Projetos Pedagógicos e, em se tratando dos cursos que estavam instituídos na data delimitada no estudo, estes já possuíam Projetos Pedagógicos conforme orientação do Ministério da Educação e Cultura para a Educação Superior, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)[8].

A Instituição Alfa é de caráter confessional, com certificado de filantropia, nascida ao final da década de 60, fruto do idealismo de um grupo de cidadãos, membros de comunidade religiosa local. Conhecendo as exigências do Conselho Federal de Educação para autorizar a abertura de uma Instituição de Educação Superior, os idealizadores criaram uma Fundação para tal fim e esta iniciou sua

[8] O Projeto Pedagógico (PP) foi instituído pela LDB 9.394/96, embora sua obrigatoriedade esteja mais bem explicitada na legislação do CEE (Conselho Estadual de Educação), deliberação 07/2000, no Artigo 4º, que especifica os aspectos que o PP deve contemplar e as considerações das próprias questões pedagógicas que caracterizam o PP.

trajetória dedicando-se apenas a cursos na área do Direito, da Administração de Empresas e das Ciências Contábeis, adotando uma linha de formação humanista.

Já nos últimos anos da década de 90, a Instituição avançou com a implantação de cursos novos, ampliando para as áreas de Informática e de Letras, além de novos cursos na área de Administração.

A experiência acumulada ao longo de sua trajetória foi consolidando o perfil vocacional da Instituição. Na área de Direito, a pesquisa passou a ser direcionada para o tema dos Direitos Humanos e da Cidadania; na área de Administração ganharam espaço os múltiplos desdobramentos da gestão empresarial, da competitividade e da regionalidade e na área de Informática, as tecnologias inovadoras de informática ligadas à Realidade Virtual, à Arquitetura de Sistemas Computacionais e à Engenharia de *Software*.

Toda esta nova configuração possibilitou a implantação de dois Programas de Mestrado autorizados pela CAPES, sendo um na área de Direito e outro na área de Ciência da Computação.

Foi assim, portanto que em 2003, a Instituição Alfa foi credenciada pelo Ministério da Educação como Centro Universitário. Atualmente ela tem em torno de 5.000 alunos, distribuídos nos 17 cursos que oferece.

Desde 1999, a Instituição já vinha dando passos na busca de implementar um processo de Avaliação Institucional, tendo como princípios para o seu Programa de Avaliação Institucional as orientações do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993).

Paralelo a esse esforço da Instituição pesquisada, em 14 de abril de 2004, foi instituído pela Lei nº 10.861, o SINAES, cujo objetivo é garantir qualidade ao processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Com o SINAES, Brasil (2004a, p. 83-84), se

> [...] busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para

> tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

O contexto exposto proporcionou, assim, que a fase inicial partisse da problemática sobre a necessidade da articulação de Projetos Pedagógicos de cursos com o Processo de Avaliação Institucional. As leituras sobre os temas suscitaram as primeiras indagações:

- Qual a importância dos Projetos Pedagógicos de Cursos?

- Qual a importância do Processo de Avaliação Institucional?

- Como o Processo de Avaliação Institucional pode estabelecer os parâmetros de avaliação?

Esses questionamentos iniciais foram se ampliando com o tempo:

- É preciso articular o Projeto Pedagógico de Cursos com o Processo de Avaliação Institucional?

- Qual a importância dessa articulação?

- Como pode ser realizada a articulação do Projeto Pedagógico de Cursos com o Processo de Avaliação Institucional?

- Qual a concepção dos atores sociais (docentes e discentes) sobre os processos?

A fase exploratória da pesquisa deu prosseguimento à coleta de dados, após o contato inicial com os coordenadores dos cursos de graduação e a leitura do material disponível até aquele momento. A partir desse contato, definiu-se que o objetivo do estudo de caso seria investigar o Processo de Avaliação Institucional e sua articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação.

A escolha em entrevistar inicialmente os coordenadores de curso deve-se ao fato de que esses representam, no processo de gestão universitária, os principais articuladores entre os Projetos Pedagógicos e todos os demais projetos institucionais, entre eles o da Avaliação Institucional.

Desse modo, trabalhar com a observação e análise do cotidiano da instituição em foco caracterizou-se como um estudo de caso e, como tal, configurou-se como a melhor maneira de se aprofundar os conhecimentos sobre o processo de Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos de Cursos.

3.3.2 Fase de Delimitação

Após a fase exploratória, a pesquisadora pôde concretizar sua inserção no campo de estudos e iniciar o levantamento dos dados documentais e estruturais da Instituição que foi palco deste trabalho. Dessa forma, foi possível ter acesso às informações pertinentes ao estudo, selecionar os atores do processo investigado, analisar a contextualização do ambiente, definir critérios de investigação, enfim, tomar atitudes que são imprescindíveis quando um estudo de caso é único e necessita de uma coleta de dados ainda mais cuidadosa.

Foi preciso, em seguida, definir as unidades de pesquisa, levando-se em conta o tempo total da duração da pesquisa, a abrangência do conhecimento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do Processo de Avaliação Institucional, a possibilidade da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e a delimitação da abrangência do universo a ser investigado.

Essa fase, denominada de fase de delimitação, além de definir as unidades de pesquisa, preocupou-se em compreender o processo de transitoriedade e a preocupação institucional em atender às solicitações legais no que diz respeito ao Processo de Avaliação Institucional, uma vez que a referida Instituição mostrou-se solo profícuo para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3.3 Instrumentos

Retomando os princípios da metodologia do estudo de caso, um elemento a ser destacado é o princípio do uso de múltiplas fontes de evidências, que auxilia o investigador a abordar o caso de forma mais ampla e completa, além de proporcionar o cruzamento de informações.

Na condução da presente pesquisa, tendo como norteador a possibilidade de se utilizar mais de uma fonte de coleta de dados, e respeitando-se os procedimentos metodológicos de estudo de caso, as principais fontes de evidências foram: a observação direta, as entrevistas e a análise documental. Cada uma dessas fontes exigiu habilidades e procedimentos específicos para que pudessem ser utilizados com fidedignidade e veracidade na pesquisa.

Desse modo, decidiu-se por trabalhar com a análise documental e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Após elaboração de um roteiro para as

entrevistas, foi realizado um pré-teste em 2004 que, depois de aplicado, teve corrigidas as falhas detectadas. Em seguida, foi reorganizado o roteiro final e as entrevistas foram oficialmente aplicadas em 2005.

Depois de elencados os elementos-chave e os contornos prováveis do estudo, o processo seguinte foi a coleta de dados.

Na perspectiva de Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2005, p.51), há três grandes métodos para coleta de dados: fazer perguntas e ouvir, observar eventos e ler documentos. E foi dessa forma o desenrolar da presente pesquisa; sendo a fase de fazer perguntas e ouvir muito importante para auxiliar na delimitação do objeto de estudo, pois as entrevistas forneceram o referencial que possibilitou estruturar e delimitar a seleção dos aspectos mais relevantes ao estudo. É imprescindível destacar que neste momento é feito apenas um recorte do fenômeno, mas se procura, ainda assim, não perder de vista os pressupostos que orientam a pesquisa.

As observações foram ingredientes indispensáveis para a compreensão do caso, elucidando os diferentes aspectos levantados com as entrevistas. Essa complementação compôs o contexto em que a pesquisa se deu, não apenas o contexto físico, mas também o clima institucional, o cultural, o social e o político.

A análise dos documentos administrativos, formais e informais, acrescentou às entrevistas e à observação do contexto institucional, elementos que contribuíram para a compreensão de fatos já apontados e que, juntos, compõem uma triangulação de dados.

A referida estratégia de observação direta do contexto institucional foi obtida por meio do contato direto com o fenômeno observado, o que possibilitou colher informações dos documentos institucionais e ainda, das ações dos atores em seu contexto natural. Essas informações foram anotadas durante todo o processo de pesquisa, compondo um diário de campo para registro constante sobre contexto físico, cultural, social e afetivo do contexto pesquisado.

3.3.3.1 Observação Direta

Os locais em que as pesquisas se deram fazem parte dos elementos que se constituem para contextualizar um estudo e, portanto, sua observação é relevante para complementar a coleta sobre as evidências. Segundo Yin (1989, p. 91), as

“evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico e o estudo”.

O ambiente natural é um dos instrumentos-chave do pesquisar e, portanto, foi observado a partir de um olhar mais amplo e complexo da realidade em que está inserido, de forma a deter-se em significados aparentes e essenciais da Avaliação Institucional e dos Projetos Pedagógicos, sem perder de vista os significados ocultos pelos meandros das relações institucionais.

Desse modo, é imprescindível caracterizar o campo de observação, realizando uma breve caracterização do perfil da Instituição em foco, que se localiza em cidade do interior do Estado de São Paulo, na Região da Alta Paulista e que, de acordo com a Fundação SEADE, possuía em 2005, população estimada em 218.000 habitantes.

3.3.3.2 Documentação

A documentação constitui-se outra importante fonte de dados, que pode ser representada por diferentes tipos de documentos, tais como: cartas, documentos administrativos, atas, memorandos, agendas, estudos formais, relatórios, avaliações, artigos e outros. Além das informações literais contidas em seu interior, os documentos podem corroborar para aumentar as evidências vindas de outras fontes.

Na pesquisa em questão os documentos que se somaram para compor os instrumentos de coleta de dados foram: Leis e Decretos Nacionais, Estatuto e Regimento da Instituição, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Programa de Auto-Avaliação Institucional, Relatórios de Avaliações Institucionais.

A necessidade e importância de se realizar a análise documental justifica-se como sendo uma forma de comprovar evidências e dar mais “consistência” aos dados. Nesta pesquisa, essa análise proporcionou adentrar num rico banco de dados, que viabilizou, durante o desenvolvimento dos trabalhos, identificar indícios, confirmar evidências, confrontar, corrigir e validar informações.

3. 3.3.3 Entrevistas

Uma das fontes mais relevantes para Estudos de Caso são as entrevistas, pois são fontes de evidências para estudos, constituindo-se numa forma orgânica de apresentação dos fatos, que permite que os fenômenos subjetivos e particulares que apenas o entrevistado tem acesso possam ser identificados durante o relato verbal, ou seja, trazem à tona a representação que os entrevistados têm dos fenômenos.

As entrevistas realizadas foram aplicadas a representantes dos segmentos de Coordenação de Cursos e a Docentes da Instituição pesquisada, escolhidos dentre aqueles que, após terem sido expostos os objetivos da investigação, mostraram-se dispostos a colaborar e autorizaram tanto a sua gravação como a sua utilização no presente trabalho (modelo de autorização em anexo A).

Para facilitar a transcrição das entrevistas e evitar a caracterização de cada um dos coordenadores e/ou docentes, optamos por identificá-los apenas com as nomenclaturas:

- Curso A (Coordenador do Curso A e Docentes do Curso A);
- Curso B (Coordenador do Curso B e Docentes do Curso B);
- Curso C (Coordenador do Curso C e Docentes do Curso C); e
- Curso D (Coordenador do Curso D e Docentes do Curso D).

Os registros foram realizados com a gravação em fitas cassete e estas, posteriormente, foram transcritas pela própria investigadora, com a preocupação de não perder os detalhes decisivos para a análise posterior.

A transcrição ocorreu de modo concomitante à escuta das fitas que continham os registros das entrevistas e a classificação se deu de acordo com os objetivos previamente propostos para a realização do presente trabalho. Algumas vezes cansativas em sua fase de transcrição, as entrevistas proporcionaram análises profícuas, levando-se em conta gestos, silêncios e outros detalhes somente possíveis de serem observados com a investigadora estando presente nos momentos de entrevista.

Apresenta-se em apêndice o modelo do roteiro das entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos no processo investigado e com a Instituição em foco, procurando pautar-se pelo que diz Cury (1992, p.14) sobre a importância que o lugar social impõe sobre a forma como cada sujeito apreende o mundo, balizado pelo seu modo de relacionamento com a situação real.

As entrevistas foram realizadas no período de Setembro a Dezembro de 2005, com 12 profissionais da Educação Superior:

- 04 Coordenadores de Curso (um de cada uma das áreas mantidas pela Instituição: Letras, Direito, Informática e Administração);

- 08 Docentes (dois docentes de cada uma das áreas anteriormente citadas).

O objetivo maior das entrevistas foi conhecer como os Coordenadores e os Docentes de Cursos de graduação da Instituição Alfa compreendem os Projetos Pedagógicos e o Processo de Avaliação Institucional, uma vez que se entende que a construção de um Projeto de Avaliação Institucional, que reflita a articulação com o Projeto Político Pedagógico de Instituições de Educação Superior, ainda é um desafio. A avaliação através de seus vários objetivos (aperfeiçoar suas atividades institucionais; buscar clareza no processo de tomada de decisões sobre os programas; permitir prestação de contas; tornar-se forma de pesquisa) está aos poucos sendo incorporada ao cotidiano universitário, fazendo parte de sua cultura. Isto faz com que pensemos cada vez mais em aperfeiçoá-la e em transformá-la num valioso instrumento para definir e atualizar o papel da universidade.

A Instituição de Educação Superior, ao voltar os olhos para si mesma, deve se perguntar: como estão os nossos Projetos Pedagógicos dos Cursos? Estão ativos ou engavetados? São projetos que foram construídos com a comunidade acadêmica ou foi uma imposição burocrática? Servem de referência para a avaliação?

Se a natureza do Educação Superior é a de produzir conhecimento e, naturalmente, fazer com que esse conhecimento chegue a toda a sociedade através da pesquisa, do ensino e da extensão, então, a abordagem crítica e prospectiva em relação aos Projetos Pedagógicos deve ser fortalecida.

O que se coloca a partir desta realidade é trabalhar a necessidade da articulação entre os Projeto Pedagógicos e o processo de Avaliação Institucional, para que haja a consubstanciação de um projeto global de qualidade que garanta a avanço científico, de caráter inovador. Uma Instituição que não promove essa ponte torna-se cada vez mais desvinculada das exigências colocadas pela sociedade; incapaz de acompanhar os avanços da Ciência e Tecnologia; omissa no que concerne à formação de profissionais com qualificação recomendável; e incompetente no atendimento de um mercado de trabalho cada vez mais difícil e complexo.

É por isso que se justifica a utilização das entrevistas como uma das principais fontes de coleta de dados para estudos de casos, pois é muito forte o pressuposto de que a fala é reveladora de condições estruturais de uma cultura, além das interações entre entrevistador e entrevistado (MINAYO, 2000 p. 109-113).

Uma entrevista pode ser descrita como um encontro e uma troca verbal, na qual os sujeitos estão face a face, um deles denominado entrevistador/pesquisador, aquele que tenta obter dados, informações, opiniões, relatos, depoimentos, e o outro denominado entrevistado ou respondente. Dependendo do objetivo da pesquisa, ela assume diferentes características, o que resulta, conseqüentemente, em uma “troca verbal” com enfoques variados.

Utilizando como referência Lakatos e Marconi (2003), podemos apontar que a estrutura adotada na presente pesquisa para denominar as entrevistas é a padronizada. Entrevista padronizada é aquela em que o entrevistador segue ou utiliza um roteiro predefinido e as mesmas perguntas são feitas a todos os entrevistados, supondo-se que os mesmos possam abordar, responder, discorrer sobre os mesmos temas. Nesse tipo de entrevista, porém, o entrevistador detém o controle da condução da seqüência de questões e dos temas abordados de modo a dosar as intervenções quando necessário ou alterar a ordem das questões.

Adotada a estrutura padronizada, outros cuidados se fazem imperativos para o sucesso da coleta de dados com a técnica adotada. A saber: manter respeito pelo entrevistado; ter capacidade de ouvir atentamente e estimular novas informações; seguir o roteiro predefinido (mesmo que seja necessária a alteração da ordem das questões ou intervenções para que o entrevistado não se desvie dos objetivos do entrevistador); ter habilidade para captar aspectos não verbais da exposição do entrevistado; proceder à gravação ou anotação das entrevistas com fidedignidade.

Para manter o padrão das entrevistas, foi necessário estabelecer um roteiro para as questões que abordariam os temas/assuntos a serem focados, orientados por Manzini (2004).

A segunda fase de elaboração do roteiro para as entrevistas foi alcançada após várias lapidações, tomando-se cuidado com as questões que pudessem levar a dupla interpretação ou que, ainda, proporcionassem ao entrevistado responder apenas com uma resposta negativa ou afirmativa, inviabilizando a continuidade da pesquisa, de modo que dados importantes pudessem ser perdidos.

3.3.3.4 Questionários

Outro recurso metodológico utilizado na coleta de dados foi a aplicação de questionários, recurso também indicado para pesquisas institucionais, objetivando alcançar um número maior de respondentes e podendo, assim, confirmar algumas das hipóteses levantadas a partir da análise do relato verbal. Ou seja, os questionários são elementos auxiliares das entrevistas. A utilização dos questionários é mais viável quando se procura a obtenção de dados empíricos sobre determinados padrões de comportamento e quando há o desejo de poder contar com uma amostra maior. Por isso, foram aplicados questionários e entrevistas a 05 coordenadores (100%) e 76 docentes (72,38%) (Anexo B) que compõe um universo diferente do utilizado nas entrevistas.

Para a análise dos questionários, procurou-se compreender criticamente o sentido das respostas, seu conteúdo manifesto, as significações explícitas ou ocultas, pois, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79), o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

3.3.4 A fase de análise sistemática dos dados

Colocar um fenômeno em evidência exige imergir totalmente no meio observado. Em outros casos, o pesquisador deve tomar distância de seu objeto.

As ciências não dispõem de um caminho único, pois, como possuem uma pluralidade de objetivos e de princípios, também são plurais as metodologias que podem ser utilizadas. O pesquisador, porém, não pode utilizar-se de todas as metodologias ou adotar uma opção metodológica sem antes observar com rigor as características do fenômeno que será objeto de estudo.

Bachelard (1996, p. 18) sublinhou que “todo conhecimento é uma resposta a uma questão”. Logo, pode-se compreender que a ciência não é estática, mas evolui, continuadamente, em busca da verdade. Por sua vez, é essa verdade, por mais tímida e fragmentária que seja, a razão do trabalho científico e sua validade é o respaldo ético e de prestação de contas à sociedade.

As pesquisas realizadas por meio de estudos de casos mantêm o foco na compreensão dos fatos, em detrimento de mensuração; propõe-se a estudar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais.

Poder lançar mão de diferentes e simultâneas fontes de coleta de dados é uma vantagem admitida apenas na metodologia de estudos de casos. Nela, é possível ao pesquisador utilizar dados qualitativos e quantitativos para explicar relações causais, descrever um contexto de vida real, ilustrar determinados casos e explorar situações em que os resultados não são perfeitamente dados.

Por isso, no relato do estudo de caso, é utilizada uma variada fonte de informações, de modo a retratar a realidade do modo mais completo possível. O estilo narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, têm sua origem em observações, depoimentos feitos por membros da comunidade acadêmica e possibilita um conforto maior de idéias, bem como a confirmação ou rejeição de hipóteses.

A fase da análise não se encerrou em apenas um momento ápice do projeto; a mesma foi se dando ao longo de todo o processo de investigação, porém, de maneira não tão sistemática como acontece ao final da coleta de dados.

Encerrada a fase de coleta, tem início, então, uma fase mais formal de análise, em que os dados são organizados, separados por categoria ou ordem, conforme a necessidade do pesquisador, para, assim, contribuir, em seguida, para a construção das categorias descritivas, objetivando ir além da mera descrição e acrescentar algo novo ao assunto que é o objeto de pesquisa. Após isso, o passo final foi a produção do texto, transcrevendo o caso estudado.

A análise dos dados foi realizada em duas fases que se distinguem pelo nível de profundidade da análise e pelo seu objetivo. A primeira fase correspondeu à escuta e a uma leitura atenta das entrevistas e das reflexões sobre a compreensão de cada participante a respeito do objeto de estudo.

Já a segunda fase de análise teve início com a definição da estrutura para a descrição e análise dos casos.

A validade de um estudo de caso pode ser comprovada quando os dados extrapolam os resultados de um estudo realizado em uma população para outras populações, permitindo difundir os resultados do estudo a outros contextos ou situações mais amplos ou a uma população maior. A teoria precisa ser testada

através de replicações das descobertas e essa replicação precisa ser aceita por um número expressivo de pessoas.

Dada a dificuldade de se estabelecer rotinas metodológicas para o estudo de caso, a utilização do método para coleta de dados pelo pesquisador deve ser permeada de maior rigor do que o exigido em outros métodos, pois já que será preciso trabalhar com ilusões surgidas ao longo da pesquisa.

O rigor metodológico, a seriedade, a persistência e a disciplina de trabalho são qualidades imprescindíveis para o pesquisador que se utiliza a referida metodologia, pois um estudo de caso deve:

- ser significativo; deve ser de interesse público geral e/ou abranger assuntos subjacentes nacionalmente importantes – em termos teóricos, políticos ou práticos;
- ser completo, de tal forma que as fronteiras – isto é, a distinção entre o fenômeno estudado e o seu contexto – sejam definidas;
- considerar perspectivas alternativas, uma vez que o exame das evidências de diferentes perspectivas irá aumentar as chances de que o estudo seja exemplar;
- mostrar suficientes evidências;
- ser composto de maneira a engajar o leitor.

Respeitados esses cuidados, o estudo de caso, em razão de um aprofundamento específico, possibilita relações e prepara o caminho para futuros estudos.

3.3.4.1 Análise do Relato Verbal

Em um estudo de caso, a unidade de análise é a entidade central do problema pesquisado, podendo enfocar indivíduos, grupos, organizações, atividades, processos e outros.

Com a realização e a transcrição das entrevistas, foi sendo construída, também, a análise dos dados coletados, a partir de inferências, conforme recomendações enunciadas por Bardin (1977, p. 39), que permitiu que se identificasse, além das opiniões, as atitudes dos entrevistados.

As fases de sistematização da pesquisa podem ser descritas sob três grandes etapas:

1ª Etapa

Em um primeiro momento, foram aplicadas as entrevistas a Coordenadores e a Docentes, todos da mesma Instituição Alfa, variando o curso e resultando na participação de 12 entrevistados, sendo um coordenador e dois docentes de cada curso, de modo a favorecer a triangulação das respostas.

A transcrição das entrevistas ocorreu paralelamente à sua aplicação, na tentativa de se captar de maneira mais fidedigna as características de cada entrevistado, as informações subjacentes à fala, os olhares, a entonação da voz e o olhar, que além da fala registrada, muito dizem. Essa fase, Bardin (1977, p. 100) chama de "preparação do material". Assim, foram transcritas as fitas cassete gravadas e produzidas as entrevistas, reproduzidas em total conformidade com sua primeira forma, sem modificações.

Para subsidiar a análise, também foram importantes as informações sobre identificação dos entrevistados (que serão mantidos sob anonimato para efeito desse trabalho), a formação acadêmica de cada um e o Regime de Trabalho sob o qual foram contratados.

Sobre a especificidade da Instituição Alfa enquanto Centro Universitário, no atendimento às exigências legais, é estabelecido que:

> Art. 1º. Os centros universitários são instituições de Educação Superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.
> Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de Educação Superior que atendam aos seguintes requisitos:
> I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e
> II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (BRASIL, 2006)

Da amostra utilizada na presente pesquisa, 04 docentes são doutores, 05 são mestres e 03 são especialistas. O regime de contrato de trabalho também atende às exigências para os Centros Universitários e, desse modo, temos 06 dos entrevistados em regime de tempo integral (40 horas semanais), 04 em regime de tempo parcial (24 e 30 horas) e 02 são horistas (contratados para ministrarem as horas-aulas atribuídas em sala de aula).

Para se obter uma checagem dos dados, as entrevistas foram aplicadas a três membros acadêmicos de um mesmo curso: o Coordenador e 02 docentes de cada um dos cursos de graduação. Essa triangulação proporcionou trabalhar com um grau de fidedignidade maior sobre os dados obtidos em cada entrevista.

2ª Etapa

Num segundo desdobramento, as entrevistas foram retomadas sob o ponto de vista do agrupamento de conteúdos, procurando construir uma corrente de elos lógicos entre si e buscando encontrar nas falas dos entrevistados uma relação de significados dos fenômenos investigados: o Projeto Pedagógico de cada curso e o Processo de Avaliação Institucional.

É importa aqui destacar que as falas e opiniões não foram produzidas no vazio ou a partir do nada, mas são resultado de um processo acadêmico que vem sendo amadurecido na Instituição Alfa há, aproximadamente, três anos, com a reelaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, há quatro anos, com a implementação de um tímido Processo de Auto-Avaliação Institucional.

Aliado a isso, também o conhecimento da Instituição em foco e a participação da pesquisadora nos processos pesquisados proporcionaram estabelecer, de forma mais adequada, o liame existente entre os apontamentos dos entrevistados sobre o objeto de pesquisa: Projeto Pedagógico do Curso e Processo de Avaliação Institucional.

3ª Etapa

Na terceira etapa, para proceder à análise do relato verbal, o primeiro passo foi a organização do material, dividindo-o em partes, relacionando as partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Após isso, o passo seguinte compreendeu a reavaliação dessas tendências e padrões, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado, procedendo, assim, a uma delimitação progressiva do foco de estudo.

A formulação de questões que possibilitaram articular a teoria e os dados coletados, observados e pesquisados, necessitou de um aprofundamento de literatura. Somente assim foi possível elaborar a construção de categorias (com base

no referencial teórico) e trabalhar com a possibilidade de novas proposições, novas explicações e interpretações para o estudo em foco.

As categorias de análise indicadas pertencem a uma estrutura dinâmica que é própria da realidade e apenas as relações que estabelecem com o todo podem torná-las eficazes e operantes enquanto objeto de análise. As falas transcritas dos profissionais entrevistados representam as tendências de análise que mais expressam cada elemento analisado. Tal validação é especialmente possível mediante o conhecimento, por parte da pesquisadora, do contexto institucional.

Num primeiro momento foram estabelecidos dois tipos de relações:

a - Relação conhecimento assunto/regime de trabalho

Dos docentes entrevistados, os que mais apontaram não ter conhecimento sobre alguns dos assuntos questionados, como o conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso, são os contratados por hora/aula, configurando-se em horistas.

b - Relação conhecimento assunto/divulgação da coordenação

O fato observado na relação anterior foi reincidente entre os docentes que apontaram não ter conhecimento sobre um determinado assunto, por serem vinculados a um determinado Curso, cujo coordenador não divulgou o Projeto Pedagógico do Curso nem informações mais detalhadas sobre o Processo de Avaliação Institucional.

Essa primeira organização baseou-se na identificação de unidades de sentido, imersas na fala dos entrevistados e cuja incidência ou freqüência foram significativas. A busca da compreensão da forma como os Projetos Pedagógicos dos Cursos são compreendidos pelos entrevistados e a verificação de que se há alguma relação com o Processo de Avaliação Institucional configuraram-se nas categorias de análise centrais para a compreensão do objeto pesquisado. Esse processo é efetivamente chamado por Bardin (1977, p. 117) de ”categorização”.

No processo de categorização, as entrevistas foram classificadas à luz de agrupamentos por assunto/tema, em concordância entre a maioria dos entrevistados, tomando-se como referência a opinião de Coordenadores e opinião de Docentes. Para melhor construir o processo de elucidação das categorias, foram elaborados quadros de análise de conteúdo com a transcrição exata dos trechos de interesse para uma análise horizontal (o que existe de comum sobre o mesmo assunto) e uma síntese vertical (aquilo que cada entrevista tem de particular).

Para cada categoria havia um conjunto de questões que possibilitou a apresentação de sub-categorias que, por sua vez, proporcionam as conclusões apresentadas no decorrer da pesquisa. Desse modo, foram destacadas como principais categorias de análise:

- a importância da articulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e o Processo de Avaliação Institucional e,
- a pressão explícita da burocratização.

Capítulo 4
DESVENDANDO A REALIDADE PESQUISADA

4.1 Introdução

No resgate histórico realizado nos capítulos precedentes podemos perceber que as Instituições de Educação Superior têm conseguido atender aos desafios da sociedade e, por isso mesmo, sobreviveram às muitas modificações econômicas, sociais e políticas. Isso não significa que atende aos desafios de maneira tranqüila e sem resistências, pelo contrário, as tensões que viveram e vivem as Instituições de Educação Superior interferem diretamente na sua cultura de sobrevivência.

Franco, Leite e Morosini (1989, apud LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p.29) apontam que essa sobrevivência passou por:

> Períodos de *submissão* – com aceitação de normas e diretrizes emanadas dos poderes centrais – ou de *reatividade*, quando reagem a essas normas e regras, encontrando caminhos próprios para seus fins, muitas vezes ao arrepio das leis propostas. Ou, ainda, podem tais instituições desenvolver culturas *antecipativas,* quando estas se colocam à frente do Estado, mostrando a ele seus interesses e intenções. (grifos do autor)

Um exemplo desse apontamento para o futuro pode ser considerado quando a Educação Superior, em seu intento de colaborar para a criação de uma sociedade educativa que envolva todos os seus componentes, promove processos avaliativos contínuos e ampliados, que contribuam para a emancipação e construção da autonomia das pessoas na sociedade em que estão inseridas.

4.2 Conhecendo a Instituição pesquisada por meio da observação direta

Conhecer um pouco da realidade da Instituição foi fundamental para a pesquisa pudesse cumprir seu papel investigativo e retratar a vida real sem prejuízos, contribuindo na elucidação dos fatos e na solução dos problemas. Assim, descrevemos a seguir, a implantação do processo de Avaliação Institucional, na Instituição, foco da presente pesquisa.

Para a Instituição pesquisada, implantar o processo de Avaliação Institucional teve como norteador o objetivo:

> Promover a Auto-avaliação [...] de forma global, enfatizando a auto-análise de sua missão, das políticas institucionais, das atividades, dos cursos, dos projetos e gestão, considerando as diferentes dimensões institucionais e visando à construção de uma consciência institucional que possibilite reflexões das potencialidades e dificuldades, tendo em vista a sua relevância acadêmica e social (PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p. 21)

Esse objetivo influenciou de tal modo a Instituição que, após intenso acompanhamento no processo de Avaliação Institucional, se desmembrou nas duas principais vertentes de análise da presente pesquisa: a burocratização e a articulação com os Projetos Pedagógicos de Cursos.

Compreender o funcionamento da Instituição foco da pesquisa constituiu-se um desafio, pois a mesma estava passando por um período de reorganização de suas instâncias internas, de suas políticas, de seus Projetos Pedagógicos e Institucional, de seus currículos e planos. Somente a partir das observações é que sua dinâmica foi se edificando a ponto de proporcionar a compreensão do processo de Avaliação Institucional e de suas dificuldades de articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como a necessidade de atendimento às solicitações legais de avaliação, que, por sua vez, resultavam num processo burocratizado e moroso.

As observações realizadas procuram desvendar os bastidores da Instituição, oferecendo um filme em preto e branco de um período específico (compreendido entre 2003 a 2006), do funcionamento e das relações institucionais. Esse período de observação foi de extrema importância para a presente pesquisa, pois apenas desse modo foi possível captar, pela observação das interações dos envolvidos, as principais características da realidade em constante movimento. É importante destacar que não se pretende considerar a observação descrita como pontual e definitiva, pois a cada novo dia, novas relações são estabelecidas, construídas e vividas pelos atores da comunidade acadêmica.

4.3 A construção do processo de avaliação da Instituição pesquisada e a análise documental

Na atualidade, toda Instituição de Educação que desejar atender às demandas da sociedade, no que diz respeito ao preparo de seus membros, e oferecer uma educação de qualidade, deverá redesenhar-se de modo que vise a dar, em seu âmbito, um sentido à aprendizagem, e a Avaliação Institucional, como já foi dito, é uma ferramenta poderosa para as necessárias mudanças na Educação Superior, na medida em que busca a melhoria da qualidade e uma maior aproximação com a sociedade contemporânea.

Consciente dessa realidade, a Instituição pesquisada vem desenvolvendo iniciativas de Auto-Avaliação Institucional há quatro anos e compreende, assim, que esse processo avaliativo deve ser baseado na legitimidade dos critérios da Avaliação Institucional, na participação dos vários segmentos da comunidade universitária, no comprometimento individual e coletivo com o aperfeiçoamento institucional e no entendimento da avaliação como um caminho para o desenvolvimento da Instituição, a partir dos resultados obtidos.

Com o propósito de criar um processo avaliativo que tenha como referência de qualidade um projeto de Educação Superior relevante para a sociedade, com sentido ético, político, científico e técnico para alunos, professores, funcionários e dirigentes, a Instituição iniciou seu processo de Avaliação em atenção à Portaria MEC n.º 302/98, que, em seu Artigo 2º, estabelece que o processo de Avaliação das Instituições de Educação Superior constitui uma atividade permanente e compreende, entre outras coisas, "processo de Auto-avaliação conduzido pela própria instituição, observadas as orientações e os parâmetros estabelecidos pela SESu"[9] (BRASIL, 1998).

Assim, para a Instituição, o processo de avaliação aponta para um balanço que possibilita identificar os rumos e os valores a serem alcançados, além de estimular o aprimoramento das atividades e evitar a descaracterização dos objetivos

[9] Ressalte-se que a referida portaria foi posteriormente revogada pela Portaria nº 3.819/2005, que revogou um grande número de Portarias ministeriais editadas após a publicação da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujos efeitos já se exauriram, caíram em desuso ou já se encontram implicitamente revogadas por legislação superveniente e hierarquicamente superior, considerando a conveniência de simplificar a consulta aos atos normativos que regem a educação superior.

e das finalidades a que se propõe. De acordo com Demo (1996, p.29), a Avaliação Institucional é um componente intrínseco de todo o processo comprometido com a qualidade educativa, “definindo qualidade, não como algo contrário, oposto, apenas diferente de quantidade, mas como a dimensão histórica da intensidade; todo fenômeno qualitativo é, desde logo, processo de (re)construção com marca humana.”

O conhecimento não consiste, pois, em uma mera aquisição passiva de informações, mas sim em uma constante descoberta do sujeito tendo por base suas ações. Essas ações implicam transformações do indivíduo, influenciando, assim, a sua forma de estar no mundo.

Desta forma, a busca de qualidade é um processo contínuo e aberto, diante do qual todos os setores e as pessoas que o compõem devem participar do repensar dos objetivos, dos modos de atuação e dos resultados de sua atividade em busca da melhoria da Instituição.

Por outro lado, as premissas com as quais a Instituição trabalha compreendem que a realidade não é algo dado, o homem não é um ser passivo; pelo contrário, o homem é construtor do mundo, o edificador da realidade. Essa realidade é construída, forjada, no encontro entre os sujeitos humanos, o mundo em que vivem e a construção de uma legitimidade política que é imprescindível para implementar o processo de avaliação.

O processo de avaliação da Instituição pesquisada se pretende comprometido com a aprendizagem e, por isso, tem sido desenvolvido de forma contínua e sistemática, proporcionando aperfeiçoamento, reflexão e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da Instituição, tomando o cuidado de ser desvinculado de mecanismos de punição ou premiação.

A Instituição em foco tem procurado trabalhar no sentido de influenciar uma cultura de Avaliação Institucional desde 2000 e, nesse processo, foi construindo balizadores para sua compreensão e aplicação. Assim, para ela o primeiro norteador para desenvolver o processo de Avaliação Institucional foi estabelecer dois enfoques básicos: o *autoconhecimento e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoar* seu funcionamento e seus resultados, ambos constituindo-se, dessa forma, em uma atividade intrínseca à própria Instituição e ao sistema como um todo, já que interferem e produzem efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro.

Considerando que a avaliação busca o aperfeiçoamento, sua ação central, portanto, deve ser de reconstrução.

Autoconhecimento significa identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica em assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e acadêmico-científica da Instituição e do sistema como um todo.

A tomada de decisão, por outro lado, é a ação inerente à avaliação conseqüente. Ou seja, conhecidas as estratégias que dão certo, é necessário tentar disseminar, generalizar, o sucesso. Em contrapartida, é importante deixar de reproduzir as velhas formas, modificar o que funciona mal ou com baixa qualidade, e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos.

Nesse processo, então, a avaliação tem importante papel na identificação dos fatores que interferem - favorável e negativamente - na qualidade, oferecendo subsídios claros para a tomada de decisão, isto é, para a reformulação de ações (pedagógicas ou administrativas), com a finalidade de corrigir os entraves identificados ou valorizar os pontos fortes da Instituição.

De acordo com a proposta de Avaliação Institucional da Instituição pesquisada, esse processo de constante autoconhecimento e reconstrução institucional é o caminho para a construção da mediação com a realidade social. O processo de investigar e produzir conhecimento, o processo de formar profissionais, de qualificar professores, de estender o conhecimento à realidade, ocorre de uma forma sistemática e continuada.

Não é processo inerte em um momento determinado do tempo, pois a avaliação não pode ser uma fotografia, ou um momento destacado da realidade. É um processo sistemático, porque é desenvolvido ao longo do tempo.

Assim colocado, justifica-se o fato de que a Instituição tenha procurado desenvolver uma avaliação de caráter contínuo e em consonância com as Diretrizes do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que compreende a Avaliação Institucional como:

> [...] impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão. Neste sentido, contribui para a

> formulação de caminhos para a transformação da Educação Superior, evidenciando o compromisso desta com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente.
>
> Para tanto, a Avaliação Institucional deve possibilitar a construção de um projeto acadêmico sustentado por princípios como a gestão democrática e a autonomia, que visam a consolidar a responsabilidade social e o compromisso científico-cultural da IES. Em conseqüência, os resultados das avaliações previstas no **SINAES**, além de subsidiarem as ações internas e a (re)formulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, formarão a base para a implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de Educação Superior.(BRASIL. 2004b, p.10)

O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de garantir qualidade ao processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. O SINAES,

> [...] busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. (Brasil 2004a, p. 83-84).

Como característica principal, a proposta do SINAES aponta a Avaliação Institucional como centro do processo avaliativo, sendo a responsável pela integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e no respeito à identidade e à diversidade institucionais. Tais características possibilitam levar em conta a realidade e a missão de cada instituição, ressaltando o que há de comum e universal na Educação Superior, bem como naquilo que são consideradas especificidades das áreas de conhecimento.

O processo de Avaliação Institucional das IES, apresentado pelo SINAES, compreenderá:

- Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES):

a) Auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), cujo modelo deve se pautar nas orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES);

b) Avaliação Externa *in loco*, realizada por Comissão Externa de Avaliação Institucional designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG);
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Além desses itens, também serão considerados instrumentos complementares para o SINAES:

- Dados gerais e específicos da IES constantes do *Censo da Educação Superior* e do *Cadastro de Instituições de Educação Superior*;
- *Dados do Questionário Sócio-econômico dos Estudantes*, coletados na aplicação do ENADE;
- Relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- Relatórios e conceitos da *CAPES* para os Cursos de Pós-graduação da IES, uma vez que a Instituição pesquisada tem dois mestrados;
- Documentos sobre o credenciamento da IES e seu último recredenciamento. (Brasil, 2004a)

A regulamentação do SINAES aponta que o mesmo tem por finalidade a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do

respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucionais.

Para isso, a Avaliação Institucional, tanto no que se refere à Auto-avaliação quanto à Avaliação Externa, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e da gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações.

A Avaliação Institucional Externa tem como referência os relatórios das auto-avaliações, coordenadas pelas Comissões Próprias de Avaliação, e os padrões de qualidade para a Educação Superior, expressos nos instrumentos de avaliação.

A partir das diretrizes do SINAES, as atividades das etapas de desenvolvimento dos processos avaliativos em cada instituição serão desenvolvidas em sintonia com o documento de Orientações Gerais, que oferecerá às instituições – para além do núcleo de tópicos comuns – possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de Auto-Avaliação Institucional.

Para colocar em prática tais procedimentos, entram em cena as Comissões Próprias de Avaliação, que foram estabelecidas pelo SINAES, Artigos 11 e 12, que dispõe que, em cada Instituição de Educação Superior, fosse constituída uma Comissão Própria de Avaliação (CPA):

> Art. 11. Cada Instituição de Educação Superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:
> I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de Educação Superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
> II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na Instituição de Educação Superior.
> Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas. (BRASIL, 2004a).

Na Instituição pesquisada, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi criada em Junho de 2004, com o objetivo de coordenar e articular o processo interno de

Auto-avaliação da Instituição e de disponibilizar informações, conforme a exigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na Instituição em foco objetiva-se que a CPA deva, também, estabelecer o elo entre o projeto de Auto-Avaliação Institucional e o conjunto do sistema de Educação Superior do país, através do SINAES.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), da Instituição foco da pesquisa é constituída:

> I - pelo seu coordenador, designado pelo Reitor dentre os seus membros;
> II - por um representante da comunidade, convidado pelo Reitor;
> III - por um representante da mantenedora, indicado pela mesma;
> IV - por um representante do corpo técnico-administrativo, indicado pelo Reitor;
> V - por um representante do corpo docente, indicado pelo Reitor;
> VI - por um representante do corpo discente, indicado pelos seus pares. (PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p. 04)

A Instituição obedeceu, em sua Proposta de Auto-Avaliação Institucional (2004, p. 17-18), às diretrizes estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no que compete à Comissão Própria de Avaliação, para estabelecer os objetivos da sua CPA:

- conduzir os processos de avaliação internos da Instituição;
- sistematizar e prestar informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP);
- participar do processo de elaboração de Planejamento Estratégico da Instituição;
- acompanhar sistematicamente os principais projetos estabelecidos no Planejamento Estratégico da Instituição;
- coordenar o processo de diagnóstico dos principais problemas enfrentados pela Instituição (considerados verdadeiros insumos para o Planejamento Estratégico);
- acompanhar os processos de Avaliação Externa da Instituição;
- acompanhar a evolução do tema “Avaliação da Educação Superior” junto ao MEC, no sentido de manter a Instituição atualizada sobre essa discussão.

Face aos novos desafios presentes no âmbito da Instituição pesquisada, foram promovidas significativas mudanças na condução do processo, com vistas a acompanhar as diretrizes do SINAES no tocante à Avaliação Institucional. Entretanto, é importante destacar também que a prática da Auto-avaliação já estava sendo desenvolvida desde 2000.

O programa de Avaliação Institucional em vigor de 2000 a 2004 se propôs implementar "um processo contínuo, sistemático e crítico capaz de assegurar um permanente processo de diagnóstico e de consolidar mecanismos de avaliação interna e externa." (PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p.18).

Com a proposição dos princípios do SINAES, instalou-se, então, a necessidade de efetuar uma adequação dos princípios já adotados pela Instituição aos novos estabelecidos pelo SINAES, uma vez que os princípios que norteavam, até o momento, os passos do Programa de Avaliação Institucional da Instituição - implantado em 2000 - estavam referenciados nas orientações do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993), quais eram:

> - instituir a avaliação como um processo permanente;
> - desenvolver uma cultura através da qual a avaliação seja um espaço de reflexão e mudança das ações institucionais;
> - avaliar a relação entre as práticas cotidianas de cada um dos seus cursos, seu projeto pedagógico e a Política Acadêmica;
> - avaliar a relação entre as práticas administrativas e a política acadêmica;
> - instituir a avaliação como instrumento de informação, de planejamento e de gestão;
> - discutir a tese de que a avaliação Institucional deve ter como uma das referências de qualidade, o projeto político pedagógico da Instituição.
> - avaliar o projeto político-pedagógico, suas principais ações e resultados, na perspectiva da afirmação de um Ensino Superior que responda às necessidades da instituição e contribua com efetivas transformações em seu interior;
> - avaliar a relação entre as práticas cotidianas dos cursos, seus projetos pedagógicos e a política Acadêmica, instituindo a avaliação institucional como instrumento de informação, planejamento e gestão;
> - contribuir para a construção uma nova cultura avaliativa, a partir da reflexão constante das finalidades e dos propósitos da Instituição, das suas ações de ensino, pesquisa, extensão e de gestão;

> - implementar mecanismos de avaliação, reafirmando a vontade política de efetivar um diagnóstico emancipador, aberto à crítica e a novos direcionamentos.
> - Estudar, propor e implementar mudanças acadêmicas de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes. (PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. 2000, p. 12).

Os objetivos propostos pelo SINAES na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu § 1º. para o processo nacional de Avaliação da Educação Superior são:

> A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a)

A Instituição foco da pesquisa precisou, então, balizar seus objetivos em relação ao Processo de Avaliação Institucional pelos objetivos propostos pelo SINAES. Assim, levando em consideração as características da Instituição, foram propostos objetivos que se pautaram na premissa segundo a qual a Avaliação Institucional é entendida como instrumento de reorientação das ações acadêmicas e administrativas, referenciadas no Projeto Pedagógico Institucional, que, por sua vez, prevê a universidade em diálogo com a realidade estrutural e conjuntural da região e do país.

Um outro balizador para a implantação do processo de Avaliação Institucional na Instituição pesquisada foi o Relatório da UNESCO (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI), em que Delors (1999) aponta caminhos para que os educadores preocupados com a educação voltada para a formação da identidade das futuras gerações pudessem repensar suas ações. Segundo Delors (1999, p. 90), a educação deverá passar pela edificação de quatro pilares do conhecimento:

> - aprender a ser;
> - aprender a fazer;
> - aprender a conviver e conhecer; e

- aprender a aprender.

Assim, ficou estabelecido na Instituição pesquisada que o objetivo geral, discutido em conjunto entre a CPA e os gestores institucionais (Coordenadores, órgãos representativos e Reitoria) é promover a Avaliação Institucional de forma global,

> Enfatizando a auto-análise de sua missão, das políticas institucionais, das atividades, dos cursos, dos projetos e da gestão, considerando as diferentes dimensões institucionais e visando à construção de uma consciência institucional que possibilite reflexões das potencialidades e dificuldades, tendo em vista a sua relevância acadêmica e social. (PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p.21).

Os objetivos específicos, de acordo com a Proposta de Auto-Avaliação Institucional (2004, p.21), da Instituição foco da pesquisa primam por:

- Contribuir para o cumprimento das diretrizes propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que prevêem a Auto-avaliação como instrumento de melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma em particular e do conjunto das instituições educacionais brasileiras;
- Desenvolver a Auto-Avaliação Institucional como um processo permanente de análise e debate sobre o projeto institucional, no contexto sócio-político-econômico e cultural;
- Desenvolver uma cultura por meio da qual a Auto-avaliação seja um espaço de reflexão e mudança das ações institucionais;
- Instituir a Auto-Avaliação Institucional como instrumento de informação, de planejamento e de gestão;
- Impulsionar para a construção de uma nova cultura avaliativa, a partir da reflexão constante das finalidades e dos propósitos da Instituição, das suas ações de ensino, pesquisa, extensão e de gestão;
- Implementar mecanismos de Auto-avaliação, reafirmando a vontade política de efetivar um diagnóstico emancipador, aberto à crítica e a novos direcionamentos;
- Estabelecer estratégias de ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo as potencialidades e melhorando os pontos fracos da Instituição, obtidos após diagnóstico e Auto-avaliação periódica.

Durante as observações foi possível constatar por meio de análise de sua Proposta de Auto-avaliação, da prática de aplicação de instrumentos de avaliação e das discussões decorrentes dessa prática que a Instituição tem procurado cumprir a meta de exercitar:

> [...] o princípio educativo da Auto-avaliação do cotidiano institucional. Para isso, tem procurado criar uma cultura avaliativa, que contribua para um repensar contínuo e crítico dos seus objetivos, dos seus modos de atuação, favorecendo a efetiva problematização de seus caminhos e de suas decisões na perspectiva de uma universidade dinâmica e em consonância com o momento histórico em que está inserida. (PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p. 22).

A IES pesquisada menciona em seus documentos internos que tem como princípio o fato de que a Avaliação Institucional é um processo de construção de conhecimento da sua realidade, um pensar sobre a sua missão, seus objetivos estando sua função social imersa em aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. É dessa forma, portanto, que a metodologia adotada procurou contemplar uma visão dialética, que, conforme Vasconcellos (1993, p.21, apud Proposta de Avaliação Institucional, 2004, p. 23), promova os seguintes aspectos:

- Partir da prática - ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação;
- Refletir sobre a prática - através da reflexão crítica e coletiva, buscar subsídios, procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de sua transformação;
- Transformar a prática – atuar, coletiva e organizadamente, sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada.

A condução da Auto-avaliação procura realizar uma retrospectiva crítica, configurando um diagnóstico para explicitação dos vários propósitos institucionais e, portanto, realizar uma avaliação que proporcione a melhoria e o fortalecimento institucionais.

Através da leitura dos documentos oficiais de Avaliação Institucional (Proposta de Auto-Avaliação Institucional/2004 e Relatório de Auto-avaliação da Instituição/2005), nos foi possível observar que a Instituição pesquisada demonstra compreender que um projeto de Avaliação Institucional, em face de sua abrangência e complexidade, deve contemplar várias fases de execução, interligadas e interdependentes, mas com características e naturezas próprias, respeitando a interface com o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI). Assim, preocupada em atender os critérios estabelecidos pelo SINAES, a Instituição adotou e colocou em

prática as fases de: Sensibilização, Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.

4.4 A contribuição das entrevistas

Para melhor ilustrar o Processo de Auto-Avaliação Institucional, a CPA da Instituição pesquisada foi convidada a dar seu depoimento sobre a condução do processo, mesmo porque representa hoje, os principais envolvidos na Instituição.

A proposta inicial para colher os depoimentos dos integrantes da CPA era a mesma aplicada aos demais entrevistados da pesquisa, ou seja, entrevistas individuais, com relatos independentes, entretanto os integrantes da CPA solicitaram uma reunião em conjunto para que fossem dados os depoimentos, sob a alegação de que, por ser um relato de experiências institucionais, e por já estarem trabalhando em conjunto há algum tempo (aproximadamente três anos), gostariam de poder fornecer as informações num discurso mais unificado.

Para conduzir o relato da CPA foram elaboradas as seguintes questões:

Quadro 01

01	Como a CPA dessa instituição foi constituída?
02	Como têm sido conduzidos os trabalhos da CPA?
03	A CPA tem autonomia para conduzir seus trabalhos?
04	Como foram construídos os instrumentos de avaliação? Quem participou da construção?
05	E quem respondeu à avaliação? Eram obrigados a participar?
06	No geral, como foi desenvolvido o processo de Auto-Avaliação Institucional?
07	A gestão da Instituição é avaliada?
08	E porque aparece de maneira mais preponderante a avaliação dos docentes?
09	E como os resultados são utilizados?
10	Vocês consideram que o processo de Auto-avaliação tem servido a quem?

Tomando como base o roteiro acima, as questões foram dirigidas a todos os membros da CPA; quem se sentia apto, respondia.

Entrevistador: Como têm sido conduzidos os trabalhos da CPA?

> *Esse trabalho é interessante. não é muito difícil porque antes já era feita Avaliação, o pessoal já sabia o que era. Não foi novidade pra Faculdade. Mas também não é fácil porque tem que fazer conforme o MEC diz, porque senão a Faculdade não consegue responder tudo o que precisa e depois vem os avaliadores e a coisa pode complicar.* (Representante da comunidade externa)

Entrevistador: Vocês acham que a CPA tem autonomia para conduzir seus trabalhos?

> *Bem... falar de autonomia é complicado, a gente sempre fica em dúvida, mas o que sentimos é que fazemos o trabalho conforme as orientações do MEC, àquelas Diretrizes, os Seminários que o Coordenador vai... essas coisas... ninguém da Reitoria vem nos dizer o que fazer ou como fazer, a não ser quando estávamos discutindo qual o melhor instrumento utilizar, se o da Consultoria[10] ou não, mas nós também concordamos que naquele momento talvez fosse melhor utilizar um instrumento mais completo. Acho que isso é um pouco de autonomia. Claro que ninguém vai falar bobagem nem criticar sem fundamentos...* (risos). (Representante dos funcionários)

Essa fala é ilustrativa da discussão que será apresentada abaixo, quando uma parte do processo de Avaliação Institucional será induzida pela Consultoria que apresentou um roteiro de questões a serem trabalhadas *on line* e abrangendo todas as dimensões propostas pelo SINAES, mas estando distante do objetivo da presente pesquisa que é articular o processo de Avaliação Institucional com os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Logo, o instrumento proposto pela Consultoria não é objeto de estudo no presente trabalho, embora seja um indicador importante da pouca força que a CPA ainda tem nas instituições particulares.

Entrevistador: Como foram construídos os instrumentos de avaliação? Quem participou da construção?

> *Bem... para construir os instrumentos nós fizemos assim: lemos com muito cuidado as Diretrizes do MEC, o Roteiro de Auto-avaliação[11]*

[10] A Instituição pesquisada contou com uma Consultoria da área educacional entre os anos de 2003 e 2006, no momento em que foi credenciada como Centro Universitário.

[11] Documentos do SINAES (2004):
Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior;

> *Institucional, discutimos o que é que se queria avaliar e pegamos os instrumentos que já tínhamos e fomos adequando, pois, assim, a gente podia aproveitar a estrutura da leitura ótica que é feita pelo CPD e agilizaria a leitura dos resultados, mas tomando o cuidado de avaliar todas as dimensões que o documento do SINAES propunha. Algumas das dimensões nem se aplicavam ao nosso caso, por isso não foram avaliadas. Já pensou no trabalhão tabular tudo sem leitura ótica? Isso sem contar que nos instrumentos, aquele formulário vermelho... ainda há espaço para críticas e sugestões e os participantes escrevem mesmo, esses a gente teve que ler todos. Depois que montamos um boneco passamos para todos os coordenadores, para os chefes de setores e até para a Reitoria. Todos deram sugestões que foram corrigidas nos instrumentos, só depois os aplicamos. No último processo teve também o instrumento da Consultoria, que era on line, mas o que mais utilizamos foram os nossos instrumentos.* (Representante dos funcionários)

Na fala do representante dos funcionários podemos compreender como foram elaborados os instrumentos, bem como a preocupação da CPA em adequar os instrumentos à realidade institucional. Observamos também que, mesmo com a imposição do instrumento interno, os mais focados eram os instrumentos da própria Instituição; nesses, aliás, foi possível identificar a participação dos próprios membros da CPA, dos coordenadores, docentes, chefes de setores, representantes dos funcionários e Reitoria.

Entrevistador: E quem respondeu à avaliação? Eram obrigados a participar?

> *Eu entendi que todos participaram... porque tinha instrumento para os alunos, para os professores, para os funcionários e ainda nós tivemos que ler certos documentos da Faculdade para responder informações que não tinha uma pessoa específica para responder. Não eram obrigados a participar e nem a se identificar, mas mesmo não sendo obrigados a participar nós fizemos campanha sobre a importância da participação de todos, senão não teríamos dados suficientes para trabalhar. Os funcionários foram os que mais participaram: podemos dizer que 99% participaram. Os alunos são os mais difíceis porque os alunos só fazem o que é obrigado, né?!* (risos). *Mas nós encontramos uma saída ótima: quem participou pôde contar*

Roteiro de Auto-Avaliação Institucional – 2004;
SINAES – da Concepção à Regulamentação.

> *com duas horas de Atividade Complementar, uma porque entendemos que é uma atividade acadêmica, outra porque não é um prêmio assim de graça, o aluno teve que ler, analisar, pensar bem antes de responder, já que as informações vão para o MEC e também para a Faculdade se melhorar. Ah, ia me esquecendo da comunidade externa*[12] *temos nosso amigo aqui, que falou muito bem...* (risos) (Representante Discente)

Essa resposta nos indica como foi o processo de participação dos diferentes atores da comunidade acadêmica na Auto-Avaliação Institucional. Observe-se que, no momento de responder aos instrumentos de avaliação, foram convidados alunos, docentes, coordenadores, funcionários e membro da comunidade.

Entrevistador: No geral, como foi desenvolvido o processo de Auto-Avaliação Institucional?

> *A Instituição já vinha desenvolvendo atividades de Avaliação desde 2000, acho até que começou antes... Bem, fazendo um retrospecto rapidamente acho que primeiramente era preciso considerar o que já estava pronto. Então esse foi o ponto para fazermos uma nova Proposta de Avaliação Institucional, que passou pela apresentação e aprovação da Proposta de Auto-avaliação no Conselho Universitário (CONSU), que foi aprovada no ato, sem discussões, pelo contrário, até elogios tivemos...* (risos). *Bem, só então foram se desenvolvendo as fases de construção dos instrumentos de coleta de dados, que foram: questionários, entrevistas, grupo de trabalho e outros trabalhos de pesquisa. Depois disso, veio a fase da aplicação dos instrumentos de avaliação, essa fase a Profª. X destaca sempre que é a avaliação interna* (risos). *Teve a aplicação também dos questionários na Internet no ano passado, mas os mais utilizados são os nossos mesmos, têm mais a nossa cara. Aí veio um trabalho grande, a análise e interpretação, trabalho com os dados, para só depois poder fazer a elaboração dos relatórios parciais de Auto-avaliação. Depois desse trabalhão todo, demoramos cerca de 06 meses nesse relatório, é que fechamos a primeira parte do relatório e começamos a divulgação dos resultados e discussão com a comunidade, aliás isso foi ainda mais difícil, pois se marcavam reuniões e poucos professores, funcionários e alunos apareciam, até parecia que não se preocupavam. Mas depois de umas tentativas deu certo, pois, como todos os*

[12] O representante da comunidade é atualmente membro do Conselho Federal de Administradores na cidade de Marília/SP.

> *coordenadores já estavam envolvidos acabaram incentivando seus docentes e alguns alunos.*
> *Quando ficou pronto o Relatório Final foi ótimo (*risos*), pois, além de fecharmos um ciclo de trabalho grande, ele continha a análise dos participantes da CPA, de todos os coordenadores e de alguns docentes e até alunos, além de ter também a discussão e aprovação pela Reitoria, pois isso deu mais legitimidade aos trabalhos. Finalmente, o Relatório Final da Avaliação Institucional foi finalizado pela CPA e foi divulgado ao CONSU. Só então o Relatório Final foi encaminhamento ao INEP.* (Representante docente – atual coordenador)

Embora longa, essa descrição do representante docente nos possibilitou compreender melhor como vem sendo desenvolvido o processo de Auto-avaliação da Instituição em foco. A pesquisa documental nos possibilitou complementar as informações, pois identificamos que, no projeto de Avaliação Institucional da Instituição pesquisada, estavam sendo focados, por meio de questionários, seus três principais segmentos da comunidade acadêmica: docentes, discentes e corpo técnico-administrativo.

Entrevistador: A gestão da Instituição é avaliada?

> *Perguntamos sobre algumas coisas sim, de forma clara sem disfarce; perguntamos sobre cada setor, cada instância, só tomamos o cuidado de não expor ninguém, como se apenas uma pessoa fosse responsável por um setor, como se ele não fizesse parte da Instituição.* (Representante dos funcionários)

Entrevistador: E porque aparece de maneira mais preponderante a avaliação dos docentes?

> *Essa eu gostaria de responder: a gente já fazia a avaliação, como foi dito, e quando começamos a reformular pensamos em mudar um pouco, dar um peso por igual para tudo. Mas os coordenadores pediram muito que essa parte de avaliar os docentes permanecesse, pois mesmo os professores gostam de receber os resultados e para eles (coordenadores) é uma maneira de acompanhar o desempenho na sala de aula.* (Representante docente)

Como já destacado anteriormente, a *avaliação de desempenho docente* foi um dos primeiros instrumentos de Avaliação Institucional desenvolvido na Instituição

pesquisada e nasceu em 1999, da necessidade levantada por coordenadores de cursos. Alguns dirigentes da Instituição na época, pelo trâmite nas dependências do Ministério da Educação, já vislumbravam o papel que a Avaliação Institucional assumiria e, em conjunto com os coordenadores, deram início ao processo avaliando apenas o desempenho docente.

> *O Prof. X já havia nos dito que fazer Avaliação Institucional era muito importante, que no futuro íamos ter de fazer como obrigação. Mas o que precisávamos lá naquela época era saber como estavam os professores na sala de aula, pois tínhamos um quadro docente muito grande, inchado até. E estávamos vivendo a época da divulgação das primeiras Diretrizes Curriculares. Então, pode até parecer um instrumento de "caça às bruxas", mas não foi, foi uma necessidade de conhecer melhor o que pensavam nossos alunos sobre nossos professores. E até hoje ninguém foi demitido por causa da avaliação, pois quem faz uso dela são os coordenadores, que procuram mais orientar do que culpar. Quando um professor não é bem avaliado, tem uma média baixa em relação aos demais docentes da turma, ou os alunos fazem comentários ruins, ele é chamado e orientado, discute suas dificuldades com o coordenador. Às vezes tem até a opção de mudar de turma no ano seguinte para verificar se há um entrosamento melhor com a turma ou com a matéria.* (Representante docente)

Entrevistador: E como os resultados são utilizados?

> *Bem, os coordenadores recebem os relatórios e os comentários de cada pessoa que respondeu. Então são orientados a lerem cuidadosamente o material, pois recebem tanto os resultados das respostas dos alunos, como das respostas dos docentes de cada turma;, assim podem comparar o que alunos e professores responderam. Os relatórios apresentam análises estatísticas e qualitativas e devem ser utilizados para nortear os docentes e o processo de ensino e de aprendizagem. Cada coordenador faz, então, reuniões com seus docentes, uma geral para passar os dados gerais e depois vai entregando as avaliações de cada docente e discutindo, individualmente com cada um os resultados, as queixas dos alunos, as queixas dele, professor e se procura encontrar um caminho para diminuir os problemas.* (Representante docente)

Essa fala retrata não somente o processo de Auto-Avaliação Institucional realizado mediante as orientações do SINAES, mas a prática que vem sendo realizada desde 2000.

Entrevistador: Vocês consideram que os resultados dos diferentes instrumentos têm servido a quem?

> *Essa é difícil de responder..., mas deve ser para nós mesmos.* (Representante discente)
>
> *Eu não havia pensado dessa forma... servir a alguém... deve ser ao MEC, mas nós também aproveitamos os resultados para nossas melhorias internas.* (Representante dos funcionários)
>
> *Concordo, porque nas leituras dos documentos, tem sempre a obrigação de enviar os relatórios ao MEC, não é mesmo?* (Representante da comunidade)
>
> *Bem, acho que precisamos responder com cuidado, porque a gente faz a Auto-avaliação e envia os relatórios ao MEC, a CONAES, esses órgãos... mas, antes, a gente já fazia, lembram? Então entendo que Auto-avaliação serve mais ainda para a gente mesmo, pois nos mostra o que está bom e, principalmente, o que está ruim, o que precisa ser melhorado, precisa de correção, de cuidados, essas coisas. É um trabalho muito grande fazer a Auto-avaliação, mas é muito bom para a Faculdade, é ela que colhe os frutos quando consegue se melhorar. Então não é só para responder ao governo, é um processo em que todos nós podemos sair ganhando se fizermos certo.* (Representante docente)

A própria CPA aponta ter realizado diferentes leituras sobre Avaliação Institucional, objetivando melhor compreender seu significado; porém observa-se, infelizmente, pouca ou nenhuma compreensão acerca dos propósitos da avaliação e a quem ela serve.

Pela fala dos entrevistados, também é possível perceber que há uma forte preocupação com os aspectos legais; a palavra “MEC” aparece nas respostas de todos os integrantes da CPA. Outro aspecto a ser destacado é que já existe a compreensão de que ações de melhoria da Instituição estão diretamente ligadas ao processo de Auto-Avaliação Institucional.

O depoimento da CPA foi anotado e autorizado por seus membros a fazer parte da presente pesquisa (modelo anexo).

A avaliação na Instituição palco do presente trabalho, vem, portanto, gradativamente tornando-se um processo intrínseco de um fazer universitário, trabalhando no sentido de criar a consciência de sua importância e da necessidade do processo avaliativo. Essa necessidade de planejamento de ações que visem ao enfrentamento e à tomada de decisões frente aos pontos elencados se justifica após análise dos relatórios gerados, mediante análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

Para a Instituição, a fase de Avaliação Externa corresponde à submissão de todo o processo - dos trabalhos executados na Auto-avaliação Interna, dos resultados alcançados e das mudanças por eles induzidos - ao crivo de examinadores externos que, por não estarem envolvidos com aquela realidade, podem realizar uma crítica isenta e construtiva. A Avaliação Externa tem, assim, o objetivo de "evitar que a Avaliação Institucional, como um todo, resulte em um retrato corporativo daquilo que a Instituição pretende ser, não do que ela é e do que dela espera a sociedade". (PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p. 24)

4.4.1 O desenvolvimento do processo de Auto-Avaliação Institucional na Instituição Alfa

Para descrever de forma mais cuidadosa o processo que compõe a Auto-Avaliação Institucional da Instituição Alfa, foi necessário pormenorizar o trabalho que, por sua vez, já vinha sendo desenvolvido pela Seção de Avaliação Institucional e, atualmente, pela CPA.

O processo compreendido entre 2000 e 2004 pode ser dividido em ciclos que se iniciam sempre com as ações de sensibilização da comunidade acadêmica, que, por sua vez, objetivam garantir o acolhimento e a participação no processo avaliativo, focando tanto a participação dos docentes, como dos alunos e dos funcionários. Assim, para efetivar o processo de sensibilização, são realizadas, de abril a maio, as seguintes ações:

- reuniões com todos segmentos da Instituição (cada grupo em um momento), de dirigentes a coordenadores, docentes, representantes discentes e funcionários técnico-administrativos, para divulgação do

processo e recepção de sugestões e, após isso, com os alunos, para divulgação o processo de avaliação que será aplicado;

- os instrumentos que compõem o processo de Avaliação Institucional da Instituição Alfa são: avaliação respondida por coordenadores e docentes, avaliação respondida por funcionários, avaliação respondida pelos alunos e AVIN (Avaliação Integradora), também para os alunos.
- composição de grupos de trabalho (por segmento) para análise e críticas/sugestões das questões dos instrumentos de avaliação de desempenho que serão aplicados;
- coordenações de cursos discutem com seus docentes as questões que serão elaboradas para a AVIN (avaliação de aprendizagem que, de acordo com a Instituição, é uma das ações do processo de Avaliação Institucional, sem interferências no processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido em cada disciplina).

A Avaliação Integradora (AVIN) é uma avaliação de aprendizagem que vem sendo desenvolvida na Instituição Alfa desde 2000; essa avaliação é incentivada pela Instituição como forma de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de cada curso. A Instituição destaca, segundo a fala informal de seus dirigentes, que não objetiva com esse trabalho realizar uma preparação de seus alunos para o atual ENADE (Exame Nacional de Avaliação e Desenvolvimento dos Estudantes) nem mesmo teve a intenção de preparar para o ENC que era a prova que vigorava na época da implantação da AVIN.

Entretanto a AVIN foi uma avaliação que nasceu quando a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 entrava em vigor e apontava a necessidade de se acompanhar mais efetivamente a Educação Superior, estabelecendo procedimentos para a avaliação dos cursos e das Instituições de Educação Superior. Foi nesse momento, portanto que o Exame Nacional de Cursos (ENC), como apontamos, influenciou as IES a se preocuparem com a qualidade de seus cursos e com a qualificação do corpo docente.

A Instituição pesquisada utiliza, assim, os resultados dessa avaliação de aprendizagem para apontar aos coordenadores e docentes de cada curso o rendimento de seus estudantes, as disciplinas com maior número de erros ou acertos, a sedimentação da aprendizagem em algumas áreas e não em outras, e até mesmo, para acompanhar o trabalho docente no atendimento ao estabelecido pelos

Projetos Pedagógicos e, conseqüentemente, pelos Planos de Ensino. Os resultados são utilizados, também, para que os alunos possam acompanhar seu processo de aprendizagem, suas dificuldades e suas dúvidas.

A participação do aluno é facultativa, porém um grande número deles faz a prova (média de participação nos últimos três anos = 75,8%), pois são incentivados por docentes e coordenadores, que têm interesse em acompanhar o desempenho de seus alunos sob um olhar mais geral. Os alunos têm, também, como incentivo, poder utilizar os resultados obtidos no fechamento do último bimestre, além de poder pleitear bolsas de desconto de 10% sobre o valor das mensalidades, que é concedida ao melhor resultado de cada classe.

Embora abordar a avaliação de aprendizagem não fosse o objetivo da presente pesquisa, a colocação sobre a avaliação anteriormente mencionada (AVIN) existente no contexto das atividades da Instituição pesquisada, nos leva a compreender, nas entrelinhas do discurso, que a preocupação com o desempenho nas avaliações externas é muito forte, atingindo indistintamente as Instituições de Educação Superior, que se vêem pressionadas tanto pela necessidade de promover seu autoconhecimento como pela necessidade de apresentar um bom desempenho em ações que podem promover um *ranking* externo, que, por sua vez, pode vir a se tornar motivo de marketing ou de desacreditação pública.

A seção de Avaliação Institucional em conjunto com a CPA tem o período de junho a agosto para receber e analisar as sugestões e proceder às alterações dos instrumentos de Avaliação de Desempenho, pois, em setembro esses instrumentos são enviados para confecção em empresa especializada em produzir formulários para leitura óptica.

Também em setembro são recepcionadas pela Seção de Avaliação Institucional e pela CPA as questões que comporão a AVIN. As questões que comporão a avaliação são, então, selecionadas pelos coordenadores, pois previamente cada docente enviou um conjunto de questões sobre a disciplina ministrada até o momento. Em geral os docentes não ficam sabendo quais de suas questões foram selecionadas para a AVIN.

Em setembro e outubro é realizada a divulgação aos alunos sobre o processo de Avaliação Institucional a iniciar-se pela AVIN. Após o período de divulgação, em outubro, é aplicada a AVIN, em dia especificado em calendário escolar, pois a mesma é compreendida pela Instituição como uma atividade

acadêmica e, portanto, merecedora de atenção especial, do mesmo modo que acontece com as aulas. Em sua aplicação participam docentes e funcionários segundo uma organização diferenciada de salas e horários, conferindo ao processo uma dinâmica específica.

Na semana seguinte à aplicação da AVIN, as questões dissertativas são corrigidas pelos docentes que as elaboraram em cada curso e as questões de múltipla escolha são corrigidas por leitura óptica. No início de novembro são divulgados os resultados da AVIN.

Ainda em novembro, são aplicados aos alunos os instrumentos de Avaliação de Desempenho da Instituição, que envolvem a auto-avaliação discente, as estruturas acadêmica e física e a atuação docente. Esse instrumento é respondido da seguinte maneira:

- para que os alunos respondam com tranqüilidade, toma-se o cuidado de estabelecer com o coordenador de cada curso o melhor dia. O professor recebe o envelope com os instrumentos, entrega aos alunos e proporciona à sala um espaço de tempo de cerca de 30 minutos para que respondam;
- a sala, nesse período, fica sob a responsabilidade do representante de classe que recolhe os instrumentos respondidos e os entrega em envelope fechado diretamente à coordenação do curso;
- o Coordenador, por sua vez, encaminha os instrumentos aplicados e preenchidos à Seção de Avaliação Institucional, que, com apoio do Centro de Processamento de Dados da Instituição faz a leitura óptica dos instrumentos e gera os relatórios estatísticos.
- como no instrumento há espaço aberto para críticas e sugestões, após a leitura óptica, os instrumentos retornam à Seção de Avaliação Institucional para que esses dados sejam lidos e organizados sob forma de relatório qualitativo.

Da mesma forma que os alunos participam, também há instrumentos que são respondidos pelos docentes e pelos funcionários técnico-administrativos. Os Instrumentos que os docentes respondem são aplicados após o término do período letivo e também compreendem itens como a auto-avaliação docente, as estruturas acadêmica e física, a avaliação das disciplinas que ministram e a atuação dos estudantes enquanto tais.

Os instrumentos que são aplicados aos funcionários também são respondidos após o término do período letivo e englobam a auto-avaliação dos funcionários, da estrutura administrativa e da infra-estrutura física e a atuação dos órgãos administrativos da Instituição pesquisada.

Na continuidade das ações desencadeadas com a aplicação dos instrumentos de Avaliação de Desempenho temos:

- em dezembro, após a produção dos dados estatísticos e a organização das informações colhidas no espaço aberto, a produção dos primeiros relatórios qualitativos, que são enviados diretamente aos coordenadores para análise e ponderações;
- a produção, em janeiro do ano seguinte, do relatório final, bem como o envio do mesmo à Reitoria, Pró-reitorias (Administrativa, Acadêmica e de Pós-Graduação), às Coordenações, e aos chefes de setores, com apresentação dos resultados gerais. Ressalve-se que, excetuando-se a Reitoria e as Pró-Reitorias, cada coordenador ou chefe de setor, nesse momento, recebe o relatório da instância (curso ou setor) sob sua responsabilidade;
- o início dos trabalhos por parte dos Coordenadores já no Planejamento do início do ano letivo. Na oportunidade busca-se uma apreciação dos resultados, promovendo discussões com os docentes dos pontos mais destacados, bem como a realização de um trabalho individualizado com cada professor sobre a avaliação realizada a seu respeito e da disciplina que ministra;
- um trabalho semelhante é realizado pelos Chefes de Setores, que analisam com os demais funcionários os resultados alcançados pelo seu setor em questão;
- novas observações derivadas das discussões parciais anteriormente apontadas. Essas novas observações, por sua vez, é que acabam por compor um relatório final, de caráter institucional, que é apresentado novamente aos dirigentes da Instituição Alfa;
- o traçado de um plano de metas e ações, por parte dos dirigentes, após o conhecimento do relatório final. Esse plano é anual e divulgado posteriormente, em conjunto com todos os envolvidos, inclusive aos representantes discentes.

Destaque-se que nesse relatório final há a preocupação de não se identificar atores institucionais, nominando-se pessoas avaliadas, para evitar, assim, constrangimentos e/ou o caráter punitivo do processo.

- Os documentos originais são arquivados na Seção de Avaliação Institucional pelo período de um ano, quando, então, serão substituídos por novos resultados.

Entretanto, para adequar os procedimentos já existentes às diretrizes propostas pelo SINAES em 2004, como apontado pelos representantes da CPA, foi necessária a ampliação do foco de Auto-avaliação. Nesse período, a Instituição pesquisada contava com a orientação de uma consultoria externa, que indicou novos instrumentos para serem aplicados a coordenadores, docentes, alunos e funcionários técnico-administrativos. Os referidos instrumentos sugeridos pela consultoria externa deveriam ser aplicados *on line*.

O instrumento proposto pela Consultoria externa foi analisado pela CPA, que o considerou relativamente extenso, mas que a realização via Internet poderia agilizar o processo. A direção discutiu com a CPA a possibilidade de implantar o referido instrumento e considerou que, dado o momento de transição institucional para Centro Universitário, era apropriado acatar a indicação da Consultoria. Os instrumentos abrangiam todas as dimensões propostas pelo SINAES:

Quadro 2 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria – Plano de Desenvolvimento Institucional

DIMENSÃO	**ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL**
CATEGORIA	**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**
OBJETIVOS	- Analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional, sua execução e aplicabilidade; - Definir propostas de redirecionamento; - Verificar a adequação do PDI ao PPI, aos projetos dos cursos, bem como a efetividade dos procedimentos de avaliação, buscando a integração do processo avaliativo com o planejamento e a vocação institucionais e com o despertar da cultura de avaliação.

Quadro 3 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Gestão Institucional

DIMENSÃO	**ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL**
CATEGORIA	**GESTÃO INSTITUCIONAL**
OBJETIVOS	- Verificar e avaliar o grau de independência e autonomia da gestão acadêmica, os mecanismos de gestão, as relações de poder entre as estruturas e a participação efetiva na construção das políticas da Instituição, buscando coerência entre os meios de gestão e o cumprimento dos objetivos e planejamento institucional; - Verificar o compromisso e a contribuição da Instituição em ações que envolvem responsabilidade social, buscando contemplar esta característica fundamental, considerando a finalidade da Instituição e suas correlações com o cenário externo; - Avaliar a comunicação da Instituição com a comunidade, sua efetividade, identificando as formas de aproximação utilizadas, buscando fazer com que a atividade acadêmica se comprometa com a melhoria das condições de vida da comunidade; - Avaliar a capacidade de administração financeira da Instituição, buscando o cumprimento dos compromissos institucionais, a manutenção da sustentabilidade e do equilíbrio financeiros; - Estabelecer políticas de manutenção de estudantes e de captação de novos estudantes.

Quadro 4 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria – Projeto Acadêmico.

DIMENSÃO	**ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL**
CATEGORIA	**PROJETO ACADÊMICO**
OBJETIVOS	- Analisar e determinar os vetores da produtividade acadêmica da Instituição que compõem o ensino, a pesquisa e a extensão, redefinindo suas políticas e a aplicação destas visando a possíveis mudanças, atualizações e adequações.

Quadro 5 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Avaliação Institucional

DIMENSÃO	**ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL**
CATEGORIA	**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**
OBJETIVOS	- Elaborar instrumentos para o processo de Auto-Avaliação Institucional e coordenar o processo.

Quadro 6 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Docente

DIMENSÃO	**CORPO SOCIAL**

DIMENSÃO	**CORPO SOCIAL**
CATEGORIA	**CORPO DOCENTE**
OBJETIVOS	- Avaliar o planejamento da carreira e a capacitação do corpo docente, os processos de formação continuada e o nível de satisfação e relacionamento desse segmento, buscando desenvolver e/ou aprimorar o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho do capital humano atuante na Instituição.

Quadro 7 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Discente e Egresso

DIMENSÃO	**CORPO SOCIAL**
CATEGORIA	**CORPO DISCENTE E EGRESSO**
OBJETIVOS	- Avaliar as formas de atendimento ao corpo discente e a integração deste à vida acadêmica, identificando os programas de ingresso, acompanhamento pedagógico, permanência do estudante, participação em programas de ensino, pesquisa e extensão e a representação nos órgãos estudantis, buscando propostas de adequação e melhoria desta prática na Instituição para a qualidade da vida estudantil.

Quadro 8 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Corpo Técnico-Administrativo

DIMENSÃO	**CORPO SOCIAL**
CATEGORIA	**CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO**
OBJETIVOS	- Avaliar o planejamento da carreira e a capacitação do corpo técnico-administrativo, os processos de formação continuada e o nível de satisfação e relacionamento desse segmento, buscando desenvolver e/ou aprimorar o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho do capital humano atuante na Instituição.

Quadro 9 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Instalações Gerais

DIMENSÃO	**INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E LOGÍSTICA**
CATEGORIA	**INSTALAÇÕES GERAIS**
OBJETIVOS	- Avaliar a infra-estrutura física e tecnológica existente na Instituição para atendimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à definição de propostas de redimensionamento.

Quadro 10 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Biblioteca.

DIMENSÃO	**INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E LOGÍSTICA**
CATEGORIA	**BIBLIOTECA**
OBJETIVOS	- Avaliar a infra-estrutura física, o acervo e os serviços existentes na Biblioteca para atendimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à definição de propostas de redimensionamento.

Quadro 11 – Objetivos da Avaliação Institucional para a categoria Infra-Estrutura Física e Logística

DIMENSÃO	**INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E LOGÍSTICA**
CATEGORIA	**LABORATÓRIOS E INSTALAÇÕES ESPECIAIS**
OBJETIVOS	- Avaliar a infra-estrutura física, os equipamentos, o pessoal técnico e os serviços existentes nos Laboratórios para atendimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à definição de propostas de redimensionamento.

*Quadros utilizados pela Instituição pesquisada.

Desse modo, com a anuência da CPA, o instrumento indicado pela Consultoria foi aplicado à comunidade acadêmica, ou seja, coordenadores, docentes, alunos e funcionários técnico-administrativos. A condução do processo de tabulação e análise dos dados foi a mesma desenvolvida nos anos anteriores, com a diferença de solicitar um cuidado ainda maior da CPA, pois, por ser um instrumento elaborado externamente e abrangendo todas as dimensões propostas pelo SINAES, exigiu a análise de cada dimensão para além das repostas obtidas nos questionários.

Tal postura foi adotada tomando-se por base o processo que já vinha sendo desenvolvido e que, nesse momento, pôde, pois, subsidiar os grupos de trabalho internos, da Instituição pesquisada (coordenações, chefes de setores, representantes docentes e discentes), que, por sua vez, complementaram as informações obtidas nos questionários com aquelas que já se conhecia da Instituição, dando, assim, por fim, ao processo as características próprias da Instituição.

O que se verificou na prática, portanto, foi que, em 2005, foi aplicado o questionário indicado pela Consultoria, mas que o material utilizado, de fato, para elaboração do Relatório Final de Auto-Avaliação Institucional foi aquele elaborado tomando-se como base os indicadores dos instrumentos internos da Instituição que

alimentou os processos dos três últimos anos, procurando assim, não perder de vista a Instituição e suas peculiaridades, bem como, utilizar indicadores que já eram de conhecimento da comunidade acadêmica.

As questões que serão mencionadas nas páginas 151 a 153 foram extraídas do instrumento aplicado pela Consultoria aos docentes.

Entretanto, após o fechamento do ciclo avaliativo, inclusive com o envio do Relatório Final ao INEP, conforme orientação da CONAES, os coordenadores, representantes docentes e funcionários técnico-administrativos solicitaram à direção da Instituição o retorno da utilização dos instrumentos próprios, de leitura ótica, aplicados até 2004, com as devidas alterações, pois os mesmos eram mais adequados à utilização interna do que o indicado pela Consultoria. A CPA ponderou com os dirigentes e tal solicitação foi atendida.

4.4.2 Sob o viés da "Burocratização"

Um olhar mais atento sobre o processo de Auto-Avaliação Institucional que a Instituição pesquisada está desenvolvendo deixa entrever o forte direcionamento que a burocratização do atual sistema de avaliação da Educação Superior vem impondo às instituições universitárias, influenciando até mesmo sua Avaliação Interna e a compreensão de seu papel. Essa situação é evidenciada na fala dos membros da CPA e na sua recorrência em apontar o MEC como um dos principais agentes ligados ao processo de Avaliação Institucional.

Para se compreender melhor as raízes do processo burocratizado que envolve os processos de Avaliação Institucional é preciso compreender, num primeiro olhar, os parâmetros que nortearam a organização do sistema educacional brasileiro, mais especificamente a Educação Superior.

Já discutimos no Capítulo II que as Instituições de Educação Superior, no contexto nacional, sempre tiveram uma inclinação ao poder, à centralização, à burocratização. Trata-se da necessidade de poder que as diferentes instâncias têm para exercer um controle, por menor que seja, sobre o processo do fazer universitário. Destaque-se aqui, então, que falar em burocratização não quer dizer exclusivamente controle do Estado, mas também das disputas internas por poder e controle dos processos.

Além disso, há uma permanente tensão entre Estado e Comunidade que se reflete automaticamente nas Instituições de Educação Superior, independente do nível com o qual trabalha. Inseridas nessa realidade histórico-social que presencia constantemente mudanças nos modos de viver, trabalhar, pensar, produzir e até de sentir dos homens, as Instituições de Educação Superior procuram uma alternativa aos modelos baseados em competitividade. Nessa busca por um novo caminho, a Avaliação Institucional representa uma possibilidade de se repensar as práticas administrativas e pedagógicas ainda contaminadas pela velha ditadura, que engessam a articulação democrática entre a docência e a pesquisa.

De acordo com Sanches e Raphael (2006) os esforços para a realização e implantação de programas de Avaliação Institucional têm se intensificado, constituindo-se numa realidade no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento da educação. Desse modo, as Instituição de Educação Superior têm suas políticas internas construídas a partir de ajustes de sua prática cotidiana aos padrões existentes, às pressões políticas, sociais e governamentais.

A burocratização que permeia muitos dos processos de Avaliação Institucional entra em conflito com a autonomia das Instituições de Educação Superior, em especial no momento em que vivemos, quando passam a ser exigidas, quase que sob caráter de urgência, melhorias do ensino e da pesquisa para contribuição na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, para uma atuação mais eficaz da Avaliação Institucional, é necessário que se respeite um de seus princípios fundamentais: a autonomia, pois ela é um dos pilares para a construção de uma gestão democrática.

No Capítulo I do presente trabalho, já foi discutida a importância do princípio da autonomia para o processo de Avaliação Institucional, como uma alternativa para se discutir a reconstrução das bases da Educação Superior, respeitando-se a diversidade e a heterogeneidade tanto da Instituição como de sua comunidade acadêmica.

O compromisso com uma formação sólida dos discentes e com inovações sócio-culturais se impõe com tal força que é impossível fazer ”*vistas grossas*” às contribuições que a Avaliação Institucional pode dar nesse processo, uma vez que pode auxiliar a implantar uma gestão democrática e autônoma, na medida em que revê seus objetivos, princípios (administrativos e pedagógicos) e processos

educativos. Contudo, é necessário evitar que os ditames burocráticos prejudiquem o diálogo entre a universidade e as práticas sociais criadoras.

A Avaliação Institucional, como meio mais propício para proporcionar e instigar discussões e reflexões consubstancia-se em compromisso ético e coletivo para gestão e ação da Instituição de Educação Superior, pois objetiva seu aperfeiçoamento. Todavia, quando o Estado assume os processos avaliativos, o faz tomando-o como exercício de mão única, enrijecendo os processos e burocratizando-os. O Estado pauta seu olhar no sentido da regulação, objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade, usando, assim, como respaldo a lógica do mercado.

Desse modo, o processo de Avaliação Institucional não pode encerrar-se no âmbito das diretrizes estatais, mas deve possibilitar às Instituição de Educação Superior uma gestão mais crítica e atuante, pois, como enfatizam Sanches e RaphaeL (2006, p.108), “a Instituição de Educação Superior precisa, antes de tudo, repensar sua prática e retomar continuamente seus princípios éticos e seus valores; deve ter a coragem de rediscutir a sua ação, rediscutir sua missão e pensar efetivamente uma maneira de cumpri-la.”

4.4.3 Conexões da pesquisa

Respeitadas e observadas as considerações sobre um Estudo de Caso, a pesquisa foi conduzida na Instituição já descrita no Capítulo III.

Um primeiro dado identificado ao longo do trabalho de observação do local de pesquisa e do levantamento documental foi a constatação da presença da Avaliação Institucional no Projeto Pedagógico Institucional, enfocada nesse documento como elemento norteador do comportamento institucional. O PPI aponta, também, referências de utilização dos resultados do processo de Auto-Avaliação Institucional na condução de outros processos, como, por exemplo, de ensino-aprendizagem, de capacitação docente, de nivelamento, de orientação didático-pedagógica, entre outros.

Outro dado, objeto de análise nessa pesquisa refere-se aos Projetos Pedagógicos de cada curso que, por meio da análise documental, foram constatados como importantes referenciais para os cursos e seus gestores. Aliás,

tanto o foram que, estavam passando por estudos e reformulações no momento da pesquisa.

Observa-se, também, pelo histórico da Instituição que o crescimento esteve estagnado por um longo período. Entretanto, de acordo com depoimentos obtidos em sondagens informais junto a seus dirigentes, a chegada de novos membros impulsionou a implantação de estratégias que atendessem às demandas econômicas e às exigências do Estado, solicitando, portanto, do grupo dirigente, estudos sobre gestão que conduziram à implantação do processo de Avaliação Institucional.

Os depoimentos que serão destacados a seguir são um retrato do pensamento e posicionamento do conjunto dos entrevistados, que compreendem um total de doze participantes, todos representantes de cada uma das áreas de conhecimento trabalhadas pela Instituição foco da pesquisa: jurídica, comunicação, administração e informática.

Tendo em vista que o problema da pesquisa é abordar a importância da articulação entre Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, esses dois indicadores foram os referenciais centrais do roteiro das questões das entrevistas realizadas junto aos coordenadores e docentes.

As primeiras falas destacadas sobre os Projetos Pedagógicos são ilustrativas, a iniciar pelo conhecimento dos mesmos, uma vez que a questão formulada questionava se o curso ao qual o entrevistado estava vinculado possuía um Projeto Pedagógico e, diante de uma resposta positiva, quem havia participado de sua elaboração.

> *Possui. Ele foi elaborado com um agregado de professores, aonde também participaram pessoas ligadas à comunidade industrial, à comunidade comercial e todas as pessoas que, obviamente, fazem parte de um conjunto, que fariam parte de um conjunto de ações que nós pudéssemos, obviamente, ao receber essas informações pudéssemos ter um cenário de como nós iríamos direcionar o nosso curso.*
> *Em conjunto com os professores, nós tivemos, então, a participação também da comunidade industrial, comercial e da comunidade em si, para que nós pudéssemos então nortear o nosso curso, em busca das necessidades de mercado.* (Coordenador Curso A)

> *Possui. Bom, ele foi dividido em partes e os professores e o coordenador antigo, participaram da elaboração, cada um teve umas partes...alguma, uma parte, .depois ele foi passado inteiro para todos os docentes para darem opinião.* (Coordenador Curso B)

> *Possui. Olha, isso eu, o que eu posso te dizer é o seguinte: é que esse projeto, ele já existe em épocas passadas e ele vem sofrendo muito pouca alteração até agora, aliás isso foi uma das...das. brigas homéricas que nós tivemos na consultoria, justamente por causa disso, querendo dizer que nós do Curso C não tínhamos um Projeto Pedagógico...e existe, existe, ele está aí... certo... da maneira como foi feito e com algumas alterações que foram introduzidas aí, na questão de uns três, quatro anos, mas que tem, tem sim.* (Coordenador Curso C)

> *Sim. Pelo Conselho de Curso. Professores. Alunos não, nesse momento ainda não tínhamos consciência da importância da participação dos alunos.* (Coordenador Curso D)

Para essa primeira análise foram apresentadas as falas de todos os coordenadores entrevistados, pois estes, pensando-se no contexto da realidade observada, encontram-se numa posição diferenciada dos docentes, uma vez que, pelo compromisso administrativo que possuem em relação à Instituição e ao próprio Curso que coordenam, necessitam saber da existência dos Projetos Pedagógicos e do processo de construção.

O que fica claro nessas falas é que cada Projeto Pedagógico foi construído, elaborado de uma maneira própria, até mesmo pelas especificidades de cada Curso. O Coordenador do Curso A destaca a participação da comunidade como um diferencial de construção do Projeto, além de apontar a participação dos docentes; entretanto, na entrevista com um docente do curso, o mesmo aponta que não conhecia o Projeto, pois “apenas o Conselho estava envolvido na sua elaboração”.

O Coordenador do Curso B relatou com segurança e tranqüilidade que o Projeto foi dividido em partes e cada um deu a sua colaboração. A postura do entrevistado durante a entrevista demonstrou que a preocupação com a construção coletiva do Projeto Pedagógico foi superada pela preocupação em atender uma necessidade puramente formal da Instituição.

Outro Coordenador também aponta a existência do Projeto, mas o faz como algo que está pronto e acabado, sem necessidade de alteração, inovações,

apontando a não compreensão do mesmo como algo dinâmico, vivo em constante alteração, assim como a realidade, que precisa ser acompanhada no processo de formação dos estudantes.

E, finalmente o Coordenador do Curso D, por sua vez, destacou diretamente a participação do Conselho, ainda que também tenha ressaltado a não participação dos alunos, dando mostras de uma compreensão um pouco mais ampliada de construção coletiva, em especial quando destaca em seu discurso a palavra "consciência" como algo que se está construindo no Projeto Pedagógico. A utilização desse termo na entrevista pelo coordenador não foi algo impensado, pelo contrário, o referido coordenador possui amplo repertório e domínio semântico das palavras e dos termos utilizados, em especial pela sua formação.

A seguir são destacadas as falas dos docentes de cada curso, todos os entrevistados com as mesmas perguntas. Nas respostas dos mesmos, porém, observamos que, embora apontassem saber da existência dos Projetos, responderam de forma mais objetiva, sem detalhes.

> *Sim, possui. Foi elaborado com base nas diretrizes propostas pelo MEC e pela SBC, além da participação da Consultoria.* (Docente Curso B)

> *Sim, tem sim. Sei sim... foi elaborado a partir de discussões, sabe... reuniões... entre representantes do corpo docente e alunos, do D.A., levando-se em consideração as necessidades atuais, perfil do egresso, perspectiva moderna de ensino-aprendizagem, necessidades de mercado de trabalho.* (Docente Curso C)

> *Sim! Foi elaborado em duas fases ou dois momentos. No 1º - curso de Z*[13] *– sob a sábia orientação do Prof. T. Na 2ª fase, na criação do curso Y, quando se propôs unificar os dois, nos dois primeiros anos. Me lembro que foi o Conselho de Curso e demais professores que, na época, trabalhavam na Instituição, no curso Z.* (Docente Curso D)

Esses três relatos considerados das entrevistas são representativos dos demais, pois destacam três aspectos comuns às outras entrevistas: atender às exigências legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares; alguma forma de

[13] O Curso Z não foi selecionado para participar das entrevistas, pois está em sua última turma.

participação do segmento docente e discreta participação discente; é maior participação dos Conselhos de Cursos.

Nas falas destacadas, observa-se, ainda, que há, por detrás delas, tímidas reações de mudança em relação aos Projetos Pedagógicos. Porém, destaque-se aqui a utilização do termo *mudança* como já descrito no presente trabalho (p. 56): *mudança refere-se ao ato de alterar a regra, a estrutura, o regime ou a organização, geralmente provocando incertezas e gerando expectativas*. Na presente pesquisa, portanto, percebe-se que a postura das mudanças ainda configura-se em ações sem alteração das convicções anteriores, ou seja, os entrevistados sabem sobre a necessidade dos Projetos Pedagógicos, mas não compreendem a real importância de promover discussões sobre o mesmo, de exercitar o princípio da autonomia universitária, de envolver a maioria do corpo docente, de resgatar o cenário nacional e regional, de estabelecer articulação entre graduação e pós-graduação, de reconhecer as demandas sociais, econômicas e políticas.

Assim, o trabalho de construção coletiva dos Projetos Pedagógicos, embora muito importante, pois auxilia a superar a inércia e a resistência às inovações, favorecendo discussões e socializações que acabam por torná-lo objeto comum, de responsabilidade de todos, como defendem Veiga e Resende (1988), acaba ficando no plano das idéias, pois a prática se revela diferente do plano conceitual.

Outro aspecto relevante é destacar que a condução do coordenador tem influências diretas no envolvimento dos docentes, pois, durante as observações, constatamos que alguns coordenadores conduziam a administração de seu curso em conjunto com os Conselhos de Cursos e promoviam constantes reuniões com seus docentes, a exemplo dos coordenadores dos cursos B e C e, em menor intensidade, o coordenador do curso D. Os docentes desses cursos apontaram ter conhecimento dos Projetos.

Entretanto, como é de conhecimento do entrevistador, o coordenador do curso A promovia reuniões apenas com seu Conselho de Curso, sem envolver o restante do corpo docente. Durante as entrevistas, os docentes do curso A apontaram por diversas vezes não ter conhecimento de ações desempenhadas pela coordenação em relação aos Projetos Pedagógicos, como pode ser constatado nas falas abaixo:

> *Sim existe. Exceto a Coordenação do Curso e os membros do Conselho, os demais professores não tiveram contato com o mesmo. Logo, não sabemos como o mesmo foi elaborado, não é mesmo?* (Docente Curso A)

> *Sim. Não sei... entrei na Instituição em 01/08/05 e não tive contato com o mesmo.* (Docente Curso A)

> *Não tenho nem conhecimento, só ouço algumas coisas, mas, no concreto, para poder te responder: nada*! (Docente Curso A)

> *Bem... tomando a minha pessoa por base, posso afirmar com certeza de que o desconhecimento do próprio Projeto por parte da grande maioria dos docentes é o grande ponto de entrave.* (Docente Curso A)

> *Acredito que apesar de pouco tempo na Instituição, deveria ter tido contato com o mesmo, pois o próprio desconhecimento apresenta-se como um ponto de entrave, uma vez que o Projeto Pedagógico só pode ser materializado através da discussão e do conhecimento pelo corpo docente e discente.* (Docente Curso A)

Apesar dos destaques acima, os depoimentos sobre a existência dos Projetos Pedagógicos na Instituição pesquisada assinalam que está havendo, paulatinamente, uma compreensão de sua importância, pois, quando questionado a cada um deles sobre o significado de Projeto Pedagógico, as respostas apontaram para um processo de reestruturação da compreensão sobre seu significado. Assim, se não há significativas mudanças práticas sobre sua elaboração e condução percebe-se que ainda está se iniciando um processo de tomada de consciência sobre o mesmo.

> *O Projeto Pedagógico é a forma de você... fundamentar (*pausa) *aquilo que você quer alcançar.* (Coordenador Curso A)

> *Bem...* (pausa) *Projeto Pedagógico é responsável por nortear as diretrizes básicas de um curso de graduação, incluindo os objetivos, o perfil que o aluno terá com sua formação, entre outras coisas.* (Docente Curso A)

O Coordenador do Curso A se refere ao Projeto Pedagógico apenas como um instrumento cuja elaboração não precede ao desenvolvimento do curso, postura diferente do docente do mesmo curso que aponta o Projeto Pedagógico como norteador do curso, demonstrando conhecer inclusive, itens necessários à sua composição. Há, portanto, uma dissonância da compreensão que Coordenador e docente demonstram sobre Projetos Pedagógicos.

> *Para mim, eu entendo assim: ele é principalmente o documento que deve nortear o caminho do curso para atingir o perfil de egresso desejado. Eu entendo assim. E se esse perfil de egresso for alterado ao longo do tempo, isso deveria realimentar o Projeto Pedagógico que deveria ser alterado, isso... é... que deveria influenciar em todas as outras áreas, o próprio currículo que faz parte do Projeto Pedagógico. Eu entendo ele como sendo somente isso, né, como um documento que define qual é o egresso que a gente tem e trata o caminho a se chegar naquele egresso desejado. Para mim é exatamente isso.* (Coordenador Curso B)

Ressalte-se aqui que, embora o Coordenador do Curso B se refira ao projeto Pedagógico como um "documento" (resquícios de uma visão tecnicista), utiliza mais adiante termos que retratam a idéia de movimento (caminho, alterar, realimentar, chegar) de processo que um Projeto deve contemplar, demonstrando que sua compreensão está vivenciando mudanças e, quem sabe, possa vir a resultar num processo de inovação.

> *Como já disse anteriormente, o Projeto Pedagógico é que define a teoria e a doutrina de como devemos educar nossos alunos. É ele quem define o perfil do profissional que pretendemos formar, mesmo com as dificuldades impostas às vezes pela capacidade de nossos alunos, temos que seguir esse ideal, que seguindo-o estaremos fazendo a nossa parte.* (Docente Curso B)

Também o docente do curso B demonstra compreender o Projeto Pedagógico como um "instrumento", com a agravante de desconsiderar as possibilidades de dinamicidade do mesmo, uma vez que aponta o fato da necessidade de segui-lo e atribui isso às dificuldades dos alunos.

> *Olha, eu... acho... que o Projeto Pedagógico* (pausa) *seria, seria não, é a nossa bússola, é aquilo que vai nos nortear...dentro da Instituição, num curso [...]* (Coordenador Curso C)

> *Projeto Pedagógico é o instrumento que deve conter as linhas de formação, conteúdos que promovam a interdisciplinaridade, visando a formação plena com o objetivo focado na região de formação e no mercado, devendo haver um acompanhamento do egresso, esse deve ser o verdadeiro Projeto Pedagógico.* (Docente Curso C)

Também nas falas dos integrantes do curso C, observamos a compreensão de Projeto Pedagógico como um "instrumento", entretanto também observamos indícios que este tratamento pode ser apenas uma maneira de se referir ao mesmo, pois, na análise mais ampla dos depoimentos, observamos que se referem ao Projeto como algo dinâmico, como "norteador", destacando o aspecto interdisciplinar e de formação ampla do estudante. A referência ao mercado é um resquício das discussões sobre os Projetos Pedagógicos, nas quais cada curso procurou reestruturar seu Projeto à luz das necessidades atuais.

> *Projeto vem do latim protjicere* (soletrou a escrita) *que é lançar, atirar... Colocar algo à frente do caminho a seguir e procurar atingir isso que foi proposto como meta a ser atingida. É como se fosse o ideal a ser atingido...* (Docente Curso D).

> *Significa um norteador em minha prática docente.* (Docente Curso D)

Embora as coordenações adotem diferentes formas de conduzir a gestão de cada curso, a maioria aponta estar construindo a concepção básica sobre Projeto Pedagógico que, como já apontamos no Capítulo II, transcende a idéia de agrupamentos de planos de ensino e outras atividades; é, como apontou Libâneo (2001, p. 125), "um instrumento e processo de organização escolar".

Para Veiga (1995), os Projetos Pedagógicos buscam exatamente "um rumo, uma direção", por isso mesmo, são intencionais. Um trabalho intencional, então, exigirá de seus participantes comprometimento em torno de um trabalho reflexivo sobre a realidade e desencadeamento de ações que primem por objetivos comuns e práticas inovadoras.

À medida que o trabalho de pesquisa foi se desenvolvendo, foi ficando cada vez mais clara a necessidade de um processo articulado entre Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional, pois ambos são processos que se renovam com a existência comum: para seu aprimoramento, os Projetos Pedagógicos precisam ser dinâmicos e viverem constante processo de avaliação de sua adequação; já a Avaliação Institucional deve nortear seus parâmetros avaliativos pelos Projetos Pedagógicos propostos.

Esse movimento espiralado, percebido nas falas dos entrevistados, nos encaminhou no processo das entrevistas a questionar sobre a Avaliação Institucional, sua existência, sua importância, seus pontos positivos e negativos e, finalmente, se é percebida articulação entre Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico.

Na primeira abordagem, os entrevistados foram questionados sobre a existência de um processo de Avaliação Institucional. Identificou-se, então, na fala deles que o Processo de Avaliação Institucional já é compreendido pelos atores como elemento de diagnóstico e gestão.

> *Ele é desenvolvido, vou falar a verdade, ele é desenvolvido de uma forma muito especial, e agora vou falar mais ainda, que das sessenta e oito faculdades das quais eu visitei como consultor[14]; avaliando todos eles, o mais perfeito, o que realmente preenche os quesitos para que você tenha resultados, é o dessa escola.* (Coordenador Curso A)

> *Sim. Ele é desenvolvido através de avaliações discentes e docentes. No caso da avaliação com os docentes, são contempladas questões relativas ao aproveitamento discente, bem como questões acerca da infra-estrutura. Já no caso da avaliação com os discentes, há avaliação acerca dos conhecimentos adquiridos, bem como avaliação da didática dos professores e questões sobre a infra-estrutura.* (Docente Curso A)

Tanto coordenador como docente do curso A apontam a existência do Processo de Avaliação Institucional, descrevendo, inclusive, seus diferentes instrumentos.

[14] O Coordenador entrevistado é Avaliador *ad hoc*, compondo comissões de Avaliação Externa do MEC para processos de Reconhecimento de Cursos, Recredenciamento de Instituições.

> *Ele é extremamente importante. Bom, ele tem várias esferas, várias. categorias, tá? Então ele assume, até onde nós conhecemos, através de uma prova, na parte discente, tem uma avaliação integradora que é realizada todo ano e é somente divulgada pelos alunos e os alunos efetivamente participam, no final a maioria. No final a totalidade, ou seja, a maioria absoluta participa, e tem tido bons resultados, porque, inclusive os alunos são compensados pelo seu desempenho em termos de nota e geralmente tem bolsa. Aí, no final do ano nós temos uma avaliação geral onde todo mundo avalia todo mundo ou quase todo mundo avalia quase todo mundo, mas... os alunos avaliam os docentes, os docentes avaliam os alunos, os docentes avaliam a coordenação, os alunos avaliam a coordenação, a coordenação avalia infra-estrutura ou setor administrativo, então tem um processo efetivamente implantado.* (Coordenador Curso B)

> *Sim, é um processo que envolve a Instituição num todo (discentes, docentes, funcionários). Além desse, com questionários e avaliações diversas, há a AVIN, uma prova bem maior que acompanha o desenvolvimento dos alunos.* (Docente Curso D)

Dessa forma, na continuidade das entrevistas, questionar sobre o conhecimento e a importância do processo de Avaliação Institucional não nos pareceu à primeira vista suficiente para desvelar até que ponto o processo era compreendido pela comunidade, pois todos os entrevistados responderam positivamente sobre esses itens; foi assim, portanto, que se questionou também o *significado* de Avaliação Institucional para cada participante. As respostas a esses questionamentos foram:

> *Avaliação Institucional é uma ferramenta de verificação, de verificação de professores, ela também tem, acima de tudo, uma... não é que me fugiu a palavra... Ela tem uma... um poder muito forte, porque à medida em que você fala em Avaliação, supõe-se que a escola está preocupada, fundamentalmente, também em verificar o posicionamento dos seus professores junto aos seus discentes.* (Coordenador Curso A)

Em fala anterior o Coordenador do Curso A ressaltou a assertividade do processo de Avaliação Institucional realizado na presente Instituição, entretanto nesta fala demonstrou, pelas pausas e repetições de termos, que não possui muita segurança ao falar sobre o assunto.

Fundamentando essa análise, nos reportamos a Bardin (1977, p. 41) que destaca que, na análise dos conteúdos das comunicações, a letra não é a única forma de efetuar uma leitura, mas deve-se também, realçar "um sentido que se encontra em segundo plano".

> *[...] é uma forma positiva de se obter um diagnóstico contínuo acerca das práticas pedagógicas, dos conhecimentos apreendidos pelos discentes e da infra-estrutura da Instituição, é isso. (*Docente Curso A)

Diferentemente de seu Coordenador, o docente do Curso A foi seguro e preciso ao apontar o Processo de Avaliação Institucional como um "diagnóstico". Essa perspectiva diagnóstica do processo de Avaliação Institucional tem sido trabalhada internamente pela CPA da Instituição, pois em sua Proposta de Auto Avaliação Institucional (2004, p.12), destaca que a avaliação deve "aprimorar sua função diagnóstica".

Outra fala a ser destacada do mesmo coordenador é a que se refere à função diagnóstica da avaliação confirmando que essa idéia tem sido trabalhada no âmbito interno da Instituição.

> *Geralmente, por ser um processo que trabalha com uma parte gradativa, ele é diagnóstico, então ele vai levantar vários pontos positivos que vão indicar todo o trabalho que deve ser feito futuramente.* (Coordenador Curso D)

> *Eu acredito que é um processo, é...* (pausa) *de reflexão constante a respeito dos pontos positivos e negativos em todos os setores, em setor administrativo, em setor acadêmico, a respeito dos docentes e a respeito dos discentes. Para mim é isso.* (Coordenador Curso B)

Também a fala do Coordenador do Curso B retrata uma abrangência do trabalho da CPA, pois já é possível identificarmos nessa resposta a utilização do termo "processo", tendo como conotação a idéia de movimento, de continuidade.

> *Significa melhoria no ensino, pesquisa e extensão. Melhoria no atendimento ao acadêmico. Melhoria na qualidade dos cursos e reaprender a ensinar.* (Docente Curso B)

Destaque-se dessa fala a idéia de melhorias, de aprimoramento da qualidade da Educação Superior. O que se pode inferir nessa análise é que há uma aderência maior entre as falas do Coordenador do Curso B e seus docentes.

> *Eu, o que eu posso te dizer de uma maneira bem simplista para você, Avaliação Institucional é uma radiografia do nosso curso e da Instituição.* (Coordenador Curso C)

> *Acredito que é um processo de verificação das condições oferecidas pela Instituição, não só no contexto das disciplinas, mas também quanto a corpo docente, estrutura acadêmica, infra-estrutura física, processo de ensino e aprendizagem, funcionários, enfim toda a Instituição.* (Docente Curso C)

Coordenador e docente do Curso C demonstram visões que se complementam no que concerne à compreensão do que seja Avaliação Institucional. Mais adiante veremos que também o Coordenador do Curso C utiliza o termo processo para adjetivar a Avaliação Institucional.

Já o Coordenador do Curso D faz um interessante recorte sobre o significado de Avaliação Institucional, demonstrando conhecê-lo e, ainda, a dinâmica mais ampla que envolve os instrumentos internos e externos:

> *Bom, o projeto é desenvolvido por uma comissão e é um processo. É desenvolvido por instrumentos internos e também externos.*(Coordenador Curso D)

> *Olha, pra mim é um momento de reflexão do processo, ou melhor, da Instituição como um todo e até do processo de ensino e aprendizagem.* (Docente Curso D)

Entretanto um dos docentes do Curso D entrevistado faz referência a um "momento" do processo, abordando o mesmo com um enfoque de imobilidade, de fotografia da realidade; diferentemente dos demais entrevistados que apontaram a Avaliação Institucional como um processo dinâmico, de construção e re-construção. Buscando a explicação para esta postura, nos deparamos com um docente recém contratado, não conhecedor do trabalho de Avaliação Institucional realizado pela Instituição pesquisada.

Ainda que de maneira muito tênue, a maioria das respostas demonstrou que uma das metas da Instituição foco da pesquisa está começando a ser vislumbrada: a criação de uma cultura de Avaliação Institucional, *cultura* essa compreendida como um conjunto de idéias, valores e atitudes sobre um determinado tema. Neste caso, a Avaliação Institucional compreendida como função educativa, como prática acadêmica.

Entretanto, apesar da consciência da importância do processo de Avaliação Institucional, identificamos nas entrevistas de alguns participantes uma preocupação também com um processo que promova o atendimento legal ditado pelo Estado.

> *Por exemplo, quando se faz algumas perguntas dentro do contexto do próprio PDI, então você, você pega os PDIs de todas as faculdades, eles têm a mesma formatação, a mesma estruturação, não existe nada de inovação. É apenas para formatar para mostrar para o MEC que existe. Não existe criatividade dentro desse conjunto.* (Coordenador Curso A)

Lembrando que esse coordenador é Avaliador *ad hoc* do MEC, por isso seu conhecimento de outros Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), além do pertencente à Instituição.

> *Está sendo elaborado sim, pois é uma exigência do MEC que todas as instituições tenham um PDI e, sabe como é, a gente tem que ficar atento ao que o MEC exige, senão não tem reconhecimento legal.* (Coordenador Curso C)

Essa constatação nos remete às preocupações de autores como Eunice R. Durham e Simon Schwratzman (1992), que ressaltam que os processos de Avaliação Institucional surgiram de uma *dupla necessidade*: de um lado, a necessidade do Estado, no sentido de orientar os financiamentos e responder às pressões por melhorias que recebe da sociedade; de outro lado, a necessidade das próprias Instituições de Educação Superior de se mostrarem capazes de atender às mudanças de cenário e de garantir a qualidade de sua atividade-fim.

Assim, antes de adotar uma posição puramente antagônica às exigências legais em defesa de um processo de Avaliação Institucional desvinculado de qualquer direcionamento estatal, é preciso compreendê-la como uma prática que

pode ser realizada com os necessários controles democráticos, mas sem a rigidez burocrática, respeitando-se, desse modo, a autonomia e a criticidade que são tão características das Instituições de Educação Superior.

Entretanto, apesar da identificação das vertentes da burocratização, do controle e, por fim, do fator acadêmico como gerenciador de qualidade, foi possível captar na fala dos entrevistados que a maioria dos atores acadêmicos têm consciência da importância desse processo, como se pode observar em alguns dos trechos das entrevistas, evidenciados abaixo. Essas falas são resultantes do questionamento sobre a importância da Avaliação Institucional.

> *Olha, é um dos ferramentais...* (pausa) *vou deixar bem claro é que, pode te dar algumas, alguns dados, apesar de muitos, muitas pessoas acharem que isso daí é uma... é uma... é um caminho de dois, com duas vertentes, não é? Porque de um lado, ela pode penalizar, de outro lado, ela pode, eu vejo de uma forma bastante clara e bastante limpa, de que fundamentalmente, esse ferramental tem o seu valor dentro do contexto.* (Coordenador Curso A)

Novamente observamos uma atitude titubeante na fala no Coordenador do Curso A, com repetições de palavras e pausas.

> *Atribuo grande importância, principalmente quando se tem por objetivo excelência e qualidade. Nosso curso, especialmente, tem tomado os resultados das avaliações para nortear suas ações.* (Docente Curso A)

A mesma observação pode ser destacada em relação aos docentes dos demais cursos que participaram das entrevistas, demonstrando que há uma tendência ao aceite do processo de Avaliação Institucional, assim como da compreensão de sua real importância. A inferência sobre alguns termos utilizados pelos entrevistados nos sinaliza a conclusão apontada. São eles: “benefício”, “pontos positivos”, “pontos negativos”, “melhorias”, “mudanças”, “qualidade” “valorização.”

> *É um benefício a todos envolvidos na formação de nossos egressos. Não adianta termos uma boa Secretaria, se não tivermos condições de dar um bom atendimento. O mesmo não adianta termos excelentes*

> *professores, se não houver bons Laboratórios para complementar o ensino, a pesquisa e a extensão, não é mesmo?* (Docente Curso B)

> *Acho que é importante para proporcionar, identificar objetivamente os pontos positivos e negativos da Instituição, aqueles que necessitam de melhorias, de mudanças, sabe, é um processo que pode ser ainda melhor aproveitado, pois é bem feito, mas falta mais articulação com as instâncias superiores, ou melhor, as instâncias superiores deveriam levar os resultados da Avaliação Institucional mais a sério.* (Docente Curso C)

> *Ele é importante porque proporciona melhoria na qualidade a ser ofertada à comunidade, valorização de pontos positivos. É muito bom.* (Docente Curso D)

Esse leque de respostas enfocando a Avaliação Institucional como uma ferramenta importante para a gestão, como uma forma de ação em busca de melhorias na qualidade da atividade-fim da Instituição, como um instrumento de diagnóstico das ações institucionais entre outras, nos direciona para o que já destacava Dias Sobrinho (2000, p. 71):

> Tenho procurado deixar claro que a Avaliação Institucional interfere em todas as instâncias e dimensões de uma universidade. Envolve em ações intersubjetivas os docentes, os estudantes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz efeitos em toda a estrutura social da universidade.

Ao longo da sistemática de observações - somada á análise das entrevistas - realizadas na Instituição pesquisada e, das falas de todos entrevistados parece emergir uma concepção de Avaliação Institucional que se equilibra entre dois pesos: o processo burocratizado que envolve a Instituição de Educação Superior em seus processos avaliativos e a necessária ação voltada para a melhoria dos processos institucionais. Há, por outro lado, a compreensão da importância dos Projetos Pedagógicos para uma eficiente condução de cada curso.

Essa compreensão da importância dos Projetos Pedagógicos para os cursos, assim como do processo de Avaliação Institucional, encaminharam naturalmente para a pergunta realizada pela pesquisadora junto aos participantes: Existe articulação entre os Projetos Pedagógicos e do processo de Avaliação Institucional?

> *[...] à medida com que eu tenho o Projeto Pedagógico, à medida com que eu tenho os programas dos professores, eu posso mensurar de acordo com as perguntas feitas na Avaliação, ela vai me dar alguns resultados, nos quais eu poderei avaliar se o professor está desenvolvendo ou não as atividades pré-estabelecidas no programa.*
> *Eu vejo é que é um ferramental muito forte que poderia ser implementado outros, outros quesitos que pudessem nos dar um cenário mais amplo de toda a estrutura a qual nós buscamos.* (Coordenador Curso A)

O Coordenador do curso A aponta que é importante uma relação entre o Projeto Pedagógico do Curso e o processo de Avaliação Institucional, mas confunde essa relação com instrumentos de checagem da validação dos Projetos Pedagógicos e não o contrário, como propomos nesse trabalho de pesquisa: que o processo de Avaliação Institucional esteja articulado com os Projetos Pedagógicos de maneira a se complementarem, um contribuindo para que o outro enriqueça suas ações e contribua para o melhoramento da qualidade da Educação Superior.

Já o coordenador do curso B compreendeu melhor sobre qual articulação a pergunta se referia:

> (reflexão antes da reposta) *Em partes, mas eu acho que a articulação ainda é pequena. Eu acredito que poderia fazer algo assim, por exemplo, o Projeto Pedagógico estabelece o perfil do egresso, tá? Deveria ter alguma avaliação, que de fato nós estamos é formando o egresso a partir daquele perfil que nós estabelecemos. Como que isso poderia ser feito? A partir de uma avaliação feita pelos próprios egressos, né?! Que é uma coisa que a gente pretende fazer... a partir de uma avaliação feita pelos docentes se o egresso está sendo formado com o perfil do Projeto Pedagógico, né?! E a partir de uma avaliação feita pelos próprios discentes que estão cursando, não que já tenham saído, mas que estão cursando, se as disciplinas do currículo, do conteúdo estão levando aquele perfil, né?! Então eu*

> *acho que a gente precisaria tentar... é... é uma ação trabalhosa, mas acho que poderia ser feita, para ver diversos pontos do Projeto Pedagógico que estão sendo avaliados, né?! Então esse é o perfil do egresso, depois tem objetivos do curso, então na avaliação a gente poderia verificar se de fato os objetivos estão sendo atingidos, aí, depois, tem a integração do currículo do curso, vertical e horizontal, ainda mais, a gente poderia verificar, se bem que isso já é feito em partes por algumas questões de avaliação. Acho que a gente poderia fazer isso.* (Coordenador Curso B)

Apesar da redundância do exemplo, o Coordenador apontou um dos caminhos para que se possa estabelecer articulação entre Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico. Vale, porém, lembrar que esse caminho não é o único. Outras articulações podem ser estabelecidas derivadas da discussão coletiva entre gestores e coordenadores dos cursos sobre os objetivos da Avaliação Institucional, quem conduzirá o processo, como seus resultados poderão ser utilizados, quais os procedimentos avaliativos, como será a elaboração dos instrumentos de avaliação, como será o trabalho de sensibilização e a coleta dos dados.

> *Sim* (risos), *porque a Avaliação Institucional é um dos instrumentos que são adotados para direcionar o Projeto e verificar seu cumprimento. Por exemplo: a parte didático-pedagógica da formação de professores e a avaliação da pesquisa pela IES, mas sei que isso é bastante complexo e envolve mais coisas além da Avaliação Institucional.* (Docente Curso B)

O docente do curso B, a exemplo de seu Coordenador, também aponta a necessidade e a importância de articulação, porém não a identifica no exemplo que dá sobre a pesquisa, na fala destacada acima.

> *Já! Eu... eu posso dizer isso, porque a gente está a algum tempo até usando os resultados para subsidiar muitas de nossas ações na coordenação. Então usamos como um instrumento de trabalho, para eu ter um norte aí para poder é, desenvolver o Projeto Pedagógico do Curso. As alterações, nós estamos tentando fazer alguma alteração já para o ano que vem, com a atribuição de horas e atividades e eu estou trabalhando em cima, com os resultados da Avaliação... aliás, cobrando, assim, de uma maneira insistente que fique um pouco*

> *orientado pelos resultados. Dá trabalho né?* (risos) *mas dá pra fazer algumas coisas razoáveis* (risos). (Coordenador Curso C)

O Coordenador do curso C compreende que a articulação referenciada na questão formulada na entrevista se resume à utilização dos resultados do processo de Avaliação Institucional na condução de seu curso, corrigindo atribuições de horas e atividades docentes.

> *Além da avaliação externa do INEP, foi utilizada a nossa avaliação interna institucional para a confecção de nosso Projeto Pedagógico. É claro, não poderia ter sido diferente, uma vez que deve haver sempre essa coerência...* (Docente Curso C)

Entretanto o docente do curso C apontou a utilização dos resultados da Avaliação Institucional também para confecção do Projeto Pedagógico, procurando com isso demonstrar algum tipo de articulação.

O Coordenador e o docente do curso D pareceram-nos mais alinhados em suas respostas, pois procuraram apontar a importância da articulação e a existência da mesma na condução do Projeto Pedagógico do curso, entretanto também percebemos que a compreensão do que pode ser um processo articulado entre Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional ainda está distante das ações práticas da atualidade.

> *Na essência existe, tá?! O processo de Avaliação, ele vai dar todas as condições para que o Projeto possa ser o que eu falei agora, mais trabalhado, melhorado, dimensionado para que o professor possa ter ali um, um momento de reflexão para que, mais tarde, se necessário for, tomar algumas medidas que sejam na direção de melhorar o seu trabalho de docente, pra que a formação, que era o que se buscava no egresso inicialmente, possa agora ser contemplado.* (Coordenador Curso D)

> *Ah, sim! Isso é diferente... como procura identificar aspectos de cada curso, pode auxiliar na organização do Projeto do Curso também, além de apontar as maiores reclamações dos alunos e dos professores, então... pra existir a articulação, o coordenador tem que conhecer bem o curso e bem os resultados do seu curso. A partir daí dá pra fazer um bom trabalho.* (Docente Curso D)

As respostas proporcionaram à pesquisadora a compreensão de que existem sementes sendo lançadas sobre a necessidade da articulação entre Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico de Cursos. Na prática, porém, essa articulação ainda é muito tênue, frágil, pois as pausas nas respostas deixaram entrever que ainda não se havia procedido a uma reflexão sobre a questão: articulação entre o processo de Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Se por um lado essa constatação nos obriga a encaminhar com maior cuidado a análise, por outro, a mesma é desprovida de pré-conceitos sobre o tema.

Assim, quando Estrela e Nóvoa (1993, p. 11) apontam que "a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja", destaque-se aqui sua função primordial de "*atuar*" e, neste sentido, a encontraremos intimamente ligada ao Projeto Político Pedagógico. É desse modo, portanto, que a Avaliação Institucional permite verificar diretamente a qualidade do Projeto Político Pedagógico e presta-se como auxiliar na identificação e formulação de políticas ou ações institucionais, estando ao mesmo tempo desvinculado do mecanismo de punição ou premiação, assim como também ocorre com o Projeto Pedagógico, que deve estar comprometido, por sua vez, com a mediação e a transformação da realidade social.

Justificando essa proximidade positiva, Sanches e Raphael (2006, p. 110) apontam que:

> Não basta a proposição de um processo de Avaliação Institucional, se não se considerar a importância da articulação do Projeto Pedagógico com esse processo. O Projeto Pedagógico deve ser permanentemente construído, avaliado e reconstruído, com a participação democrática da comunidade, em um processo dinâmico de ação e reflexão, que se refaz no tempo, objetivando-se e concretizando-se.

Dessa maneira, avolumaram-se as idéias de que promover análises e discussões sobre a importância da articulação entre Projeto Político Pedagógico da Instituição tendo como finalidade o processo de Avaliação Institucional é uma das maneiras de possibilitar, aos diferentes atores acadêmicos, uma reflexão fundamental acerca da função social da Educação Superior, bem como de edificar patamares básicos de qualidade, refletindo e antecipando, assim, novas funções e identidades das Instituições de Educação Superior na sociedade contemporânea.

Estudos realizados pela pesquisadora na busca de alternativas para o redirecionamento do processo de Avaliação Institucional, tendo como um de seus balizadores o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação, depararam-se com a compreensão de que o conhecimento não é uma mera aquisição passiva de informações, mas sim um processo constante de construção pelo sujeito, tendo por base suas ações. Essas reflexões resultaram na compreensão de que um processo de avaliação, que se pretende comprometido com a aprendizagem, é contínuo e sistemático, gerando permanente aperfeiçoamento, reflexão e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica.

Assim, redefinir os pressupostos para reformulação do processo de Avaliação Institucional à luz dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação configurou-se em imperativo para um processo avaliativo global, compromissado e ético, fundamentalmente preocupado em proporcionar condições para a promoção da melhoria da qualidade das ações empreendidas pela Instituição pesquisada.

4.5 Questionários

Uma preocupação constante durante os processos de pesquisa, em especial dos estudos de casos, é a confiabilidade dos mesmos. Por essa razão, já foram estabelecidos critérios para aumentar a confiabilidade dos resultados da pesquisa, dentre os quais: credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade.

Uma hipótese considerada e utilizada pela pesquisadora para demonstrar a confirmabilidade foi trabalhar, além da análise documental, da observação direta e da aplicação das entrevistas, com os resultados de um dos processos de Avaliação Institucional interno, desenvolvido por Consultoria externa, como já explicado anteriormente, e aplicado pela Instituição pesquisada meses antes da aplicação das entrevistas, ou seja, em agosto de 2005.

Desse modo, foi possível confirmar, trabalhando com um conjunto maior de atores pertencentes ao contexto da Instituição pesquisada, o conhecimento sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos e a existência do processo de Avaliação Institucional. Ressalte-se que as informações foram selecionadas para compor esse rol de análises *a posteriori* da aplicação dos instrumentos e, por este motivo, são desprovidas de qualquer interferência prévia.

Os questionários aplicados haviam sido elaborados de acordo com as novas propostas do SINAES (Brasil, 2004a) e procuraram abordar todas as dimensões propostas pelo mesmo. Para aproveitamento neste trabalho de pesquisa foi possível destacar entre as questões formuladas apenas aquelas que se remetiam ao "*Projeto Pedagógico*".

A primeira questão destacada foi:

> 1 - Existe na Instituição Projeto Pedagógico para cada curso de Graduação?

As repostas indicaram que 100% dos coordenadores que participaram da pesquisa, ou seja, cinco (05) Coordenadores, sendo quatro deles coordenadores de Cursos de Graduação Tradicional e um (01) Coordenador de Curso Superior de Tecnologia, responderam positivamente sobre a existência dos Projetos Pedagógicos para cada curso.

Outras duas questões foram destacadas como uma maneira de checar se os coordenadores realmente têm conhecimento sobre os Projetos Pedagógicos. Também sobre elas, eles responderam positivamente:

> 2 - O curso apresenta objetivos gerais e específicos claros e abrangentes?
>
> 3 - O perfil desejado para o egresso é coerente com os objetivos do curso?

A figura a seguir ilustra essas afirmações:

Tabela 01 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas - Coordenadores

Respostas Questão	Sim (participantes)	Sim (%)	Não (participantes)	Não (%)	Não Sei (participantes)	Não Sei (%)	Total (participantes)	Total (%)
1	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00 %
2	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00 %
3	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00 %

Com a intenção de confirmar as respostas dos docentes, as mesmas questões aplicadas aos coordenadores foram selecionadas dentre as aplicadas aos docentes e a freqüência das repostas podem ser verificadas na figura a seguir:

1 - Existe na Instituição Projeto Pedagógico para cada curso de Graduação?

2 - O curso apresenta objetivos gerais e específicos claros e abrangentes?

3 - O perfil desejado para o egresso é coerente com os objetivos do curso?

Tabela 02 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas - Docentes

Respostas / Questão	Sim (participantes)	Sim (%)	Não (participantes)	Não (%)	Não Sei (participantes)	Não Sei (%)	Total (participantes)	Total (%)
1	73	100,00 %	0	0,00%	0	0,00%	73	100,00 %
2	72	98,63%	1	1,37%	0	0,00%	73	100,00 %
3	65	89,04%	1	1,37%	7	9,59%	73	100,00 %

As questões aplicadas à maioria dos docentes da Instituição revelaram as mesmas hipóteses levantadas na análise do relato verbal das entrevistas, ou seja, que a maioria tem conhecimento dos Projetos, mas que nem todos têm sobre eles efetivo domínio.

Da dimensão de Avaliação Institucional foram destacadas as questões:

1 - Existe na Instituição um Programa de Auto-avaliação?

2 - Os resultados da Auto-avaliação são divulgados por meio de gráficos, relatórios, Internet e seminários?

Tabela 03 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas – Coordenadores

Respostas / Questão	Sim (participantes)	Sim (%)	Não (participantes)	Não (%)	Não Sei (participantes)	Não Sei (%)	Total (participantes)	Total (%)
1	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00 %
2	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00 %

Para proporcionar a análise comparativa entre as respostas de docentes e de coordenadores, a exemplo do apontamento sobre os Projetos Pedagógicos, do questionário aplicado ao corpo docente foram destacadas as mesmas questões:

1 - Existe na Instituição um Programa de Auto-avaliação?

2 - Os resultados da Auto-avaliação são divulgados por meio de gráficos, relatórios, Internet e seminários?

Tabela 04 – Demonstrativo numérico do número de participantes e a freqüência das respostas - Docentes

Respostas Questão	Sim (participantes)	Sim (%)	Não (participantes)	Não (%)	Não Sei (participantes)	Não Sei (%)	Total (participantes)	Total (%)
1	73	100%	0	0,00%	0	0,00%	73	100,00 %
2	67	91,78%	1	1,37%	5	6,85%	73	100,00 %

Os questionários aplicados aos coordenadores e ao corpo docente apontam que todos os coordenadores e a maioria dos docentes concordam que existe na Instituição pesquisada um Programa de Auto-avaliação e que os resultados da Auto-avaliação são divulgados por meio de gráficos, relatórios, Internet, seminários. Essas informações confirmaram os dados obtidos com as entrevistas, nos quais os respondentes afirmaram ter conhecimento da existência do processo de Avaliação Institucional.

Entretanto, a segunda questão nos aponta, assim como nas entrevistas, um dado muito importante, que a comunidade acadêmica como um todo necessita de maior envolvimento nas ações de Avaliação Institucional.

Essa afirmação se justifica, uma vez que a participação de docentes, direção, funcionários, acadêmicos e comunidade, em busca de soluções, através de revisões, reorganização da proposta pedagógica, dos programas de ensino, do funcionamento dos laboratórios, enfim, de todas as instâncias da Instituição, possibilitará estabelecer a correlação de que, a Avaliação Institucional, quando de sua análise qualitativa, promoverá conhecimento e intervenções políticas baseadas em compreensão das resistências, assumindo um papel tão importante quanto o do processo de avaliação de aprendizagem para o crescimento dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva em que as avaliações são o meio e não o fim em si mesmas.

Todavia, para ter sucesso e confiabilidade junto à comunidade acadêmica, o processo de Avaliação Institucional não pode estar ligado à idéia de que seus resultados promoverão premiação ou punição. Na Instituição pesquisada, esse é um dado positivo, pois, observa-se, pela condução do processo, que a mesma procura não se revestir desses valores. Segundo as palavras de um dos dirigentes da Instituição "a avaliação dos cursos, das condições físicas e de desempenho acadêmico objetiva acompanhar e projetar a qualidade do ensino, permitindo, desse modo podendo melhorá-la e atender às exigências da sociedade contemporânea".

4.6 Meta-avaliação

A meta-avaliação é discutida com propriedade pela Profª Sônia M. D. Grego (1997) que destaca estudos de Stuffleebeam, nos quais ele define o que é meta-avaliação e, delineia as duas funções principais da meta-avaliação: a função formativa e a função somativa. Destaque-se aqui a referida definição de Stuffleebeam (1981, apud GREGO 1997, p.99):

> Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamento sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos.

A prática da meta-avaliação pode contribuir significativamente com os processos de Avaliação Institucional, pois objetiva perscrutar quais os valores envolvidos, qual a concepção de avaliação, quais os fundamentos teórico-metodológicos, resultando num processo de auto-reflexão, de autocrítica sobre o processo. Além disso, leva em consideração os padrões éticos e legais que favoreçam a avaliação dos mecanismos, procedimentos e critérios de avaliação utilizados.

Do consenso de profissionais da área da avaliação, reunidos no Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, apud LETICHEVSKY et al. 2005, p. 258), foram elaborados 30 padrões que podem ser agrupados em quatro categorias norteadoras, constituindo-se um quadro geral dos principais indicadores que um processo de meta-avaliação deve priorizar:

- Utilidade – a avaliação realizada deve ser útil para auxiliar nas decisões;

- Validade – a avaliação deve ser prática em sua condução e de relação custo-benefício positiva;
- Ética – a avaliação deve atuar conforme os princípios da ética;
- Precisão – a avaliação deve ser tecnicamente confiável.

Tendo em vista que os 30 padrões delineados pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) resultariam num trabalho muito pormenorizado, optamos, no presente trabalho, por adotar como norteadores as questões levantadas por David Nevo (apud RISTOFF; DIAS SOBRINHO, 2002) que sugere as dimensões a partir das quais o processo de avaliação pode ser avaliado. São elas:

1. Como a avaliação é definida?
2. Quais são as funções da avaliação?
3. Quais são os objetos da avaliação?
4. Que tipo de informação sobre o objeto deve ser reunido?
5. Que critérios devem ser utilizados para julgar o mérito e o valor de um objeto avaliado?
6. A quem deve servir a avaliação?
7. O que entendemos por processo de avaliação?
8. Que métodos de investigação devem ser utilizados na avaliação?
9. Quem deve fazer a avaliação?
10. Através de que critérios deve a avaliação ser julgada?

Se aplicarmos essas questões sobre o processo e Avaliação Institucional da Instituição pesquisada, delinearemos com mais clareza a compreensão sobre a avaliação que seus integrantes possuem no atual contexto. Para assim procedermos, foi necessário retomar o trabalho investigativo sobre a Instituição, em especial as entrevistas, que nos proporcionaram reflexões sobre a necessidade de trilhar novos caminhos para aprimorar a construção de uma visão de avaliação mais adequada às necessidades institucionais.

Das perguntas colocadas por Nevo (apud RISTOFF, 2002), respeitaremos a ordem em que foram apresentadas para traçarmos um paralelo com nossa investigação. Assim teremos:

1 – Como a avaliação é definida?

Pelas respostas dos entrevistados observamos que a idéia de verificação e controle é muito forte, permeando o posicionamento dos entrevistados, inclusive no tratamento aos resultados:

> *[...] à medida com que eu tenho o Projeto Pedagógico, à medida com que eu tenho os programas dos professores, eu posso mensurar de acordo com as perguntas feitas na Avaliação, ela vai me dar alguns resultados, nos quais eu poderei avaliar se o professor está desenvolvendo ou não as atividades pré-estabelecidas no programa.* (Coordenador Curso A - fala já destacada anteriormente)

> *E se o processo de Avaliação vai estar constantemente verificando esses, esses mediadores, a tendência é que ele possa também auxiliar como um todo, desenvolver uma forma de verificar os problemas.* (Coordenador Curso D)

> *Sim, pois podem ser destacados pontos que devem ser aprimorados e também indicando aqueles cujos objetivos estão sendo alcançados com sucesso.* (Docente curso B)

Numa análise pouco aprofundada das concepções teóricas dos entrevistados, pois esse não era o objetivo da presente pesquisa, é possível afirmar que alguns deles, como os do exemplo acima, ainda compreendem avaliação como no enfoque da *segunda geração* (PENNA FIRME, 1994, p.108) quando o objeto da avaliação era constituído pelos dados obtidos em função dos objetivos estabelecidos *a priori*.

2 – Quais são as funções da avaliação?

Dias Sobrinho e Ristoff (2002) nos apresentam resumidamente as funções formativa, somativa, sócio-política e administrativa. Dessas, em nossa pesquisa podemos identificar que a compreensão sobre a função da avaliação se resume em promover uma seleção ou uma prestação de contas, caracterizando-se como avaliação *somativa*, que se preocupa com o resultado final, o resultado alcançado. A fala a seguir é bastante ilustrativa dessa conclusão:

> *Esse é o ponto forte da Avaliação. Ou seja, eu poder sentar e discutir com o meu professor o resultado da Avaliação. E justamente mostrar os resultados obtidos na média da classe e o seu resultado... para que ele possa sentir então, e se adequar, porque às vezes nós estamos trabalhando, achamos que estamos indo bem e temos uma série de pontos fracos. É uma forma de você também fazer uma reflexão* (...) *e verificar os seus, seus próprios erros.* (Coordenador Curso A)

A identificação da adoção da função somativa não exclui do processo a presença de outras funções, como a formativa, a diagnóstica e a sócio-política. Entretanto, o que ressaltamos com essa observação é que a predominância de apenas uma das funções é prejudicial à proposta de um processo de avaliação que se pretende ter como ponto de partida e de chegada o entremeio do trabalho pedagógico.

3 – Quais são os objetos da avaliação educacional?

Embora a primeira formulação da questão por Nevo, enfatize a "avaliação educacional", nosso objetivo aqui é trabalhá-la como "Avaliação Institucional", por isso, buscamos nas falas dos entrevistados quais os objetos identificados por eles como sendo objetos dos processos avaliativos da Instituição. Nesse item, não tivemos discrepância:

> *[...] a Avaliação Institucional é...vai avaliar todos os ambientes da Instituição.* (Coordenador Curso D)

> *Eu acredito que é um processo... é... (pausa) de reflexão constante a respeito dos pontos positivos e negativos em todos os setores, em setor administrativo, em setor acadêmico, a respeito dos docentes e a respeito dos discentes. Para mim é isso.* (Coordenador Curso B - fala já destacada anteriormente)

> *Acredito que é um processo de verificação das condições oferecidas pela Instituição, não só no contexto das disciplinas, mas também quanto a corpo docente, estrutura acadêmica, infra-estrutura física, processo de ensino e aprendizagem..., funcionários..., enfim toda a Instituição.* (Docente Curso A - fala já destacada anteriormente)

Essas três falas destacadas nos permitem identificar que o objeto primeiro da Avaliação Institucional é identificado por todos: a Instituição como um todo, composta por seu ambiente físico e social, seus setores administrativos e toda a comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários).

> 4 Que tipo de informações devem ser reunidas acerca de um objeto?

Tratando-se, neste estudo, especificamente de Avaliação Institucional, as informações precisam ser suficientes para prestar contas à sociedade e realimentar o processo educativo que a Instituição desenvolve, revelando os pontos positivos e os pontos de entrave, servindo para redirecionar práticas e reformular as estratégias que devem levar à melhoria da qualidade do processo.

No processo pesquisado as informações acerca dos objetos da avaliação parecem ser claras para os envolvidos, pois se observa nas falas que os resultados são norteadores de ações seguintes, extrapolando os limites primeiros dos produtos obtidos com o processo de avaliação:

> *O projeto de Avaliação vai permitir que todo o Projeto Pedagógico seja trabalhado e melhorado... a gente sabe que ele não é um produto acabado, a tendência é que nós tenhamos também alguma necessidade de adaptação do material.* (Docente Curso D)

> *Significa que é a oportunidade de conhecer melhor a Instituição. Caso a Avaliação seja bem elaborada, é possível conhecer e analisar a Instituição por completo.* (Coordenador Curso B)

> 5 – Que critérios devem ser utilizados para julgar o mérito de um objeto?

Estabelecer quais são os critérios mais adequados para julgar o mérito do objeto da Avaliação Institucional depende diretamente da concepção de avaliação que se tem. Retomando o que afirmamos acima, ou seja, que a maioria dos entrevistados demonstrou que ainda compreende avaliação como um processo que

se dá em função de objetivos preestabelecidos, os critérios utilizados acabam por se configurar dentro dessa mesma perspectiva: se os objetivos foram ou não atingidos.

> *Sim. Mostrando e pondo os docentes a par do que os alunos fizeram e seu resultado. A coordenação dos cursos... verificando se as questões propostas pelos docentes estão dentro do seu planejamento. Plano de Ensino – ninguém verifica isso (risos). O professor pode fazer um belo Plano de Ensino – e não segui-lo.* (Docente Curso D)

6- A quem deve servir a avaliação?

Essa questão incendeia a discussão sobre Avaliação Institucional, pois se de um lado compreendemos que a avaliação deve preocupar-se com a elevação da qualidade do processo educativo em que se encontra e, assim, atender à necessidade de informação de todos os envolvidos no processo, numa tendência de democratização; por outro lado, verificamos também que há interesses públicos permeando os atuais processos de Avaliação Institucional.

Sabedores que somos que a escolha de um modelo de avaliação não é neutra, mas determinada pelas diferentes concepções de educação, de ensino, e ainda, de atendimento às políticas públicas de avaliação, compreendemos que a Instituição pesquisada vive uma realidade que se divide entre conduzir um processo de Auto-Avaliação Institucional para investir em melhorias ou para atender às diretrizes estabelecidas por padrões externos de avaliação.

Os padrões de regulação, eficientemente elaborados, acabam por direcionar as ações institucionais para compor uma teia de informações que possam ser utilizadas na perspectiva de organizar e acompanhar a prestação de informações, hoje solicitadas pelo INEP, por meio da atuação do SINAES, como já apresentado anteriormente.

Atualmente as principais informações solicitadas pelo documento oficial da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, (BRASIL, 2004b) contempla, dez dimensões da Auto-avaliação, assim denominadas: (1) A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; (2) Perspectiva pedagógica e formadora de políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; (3) Responsabilidade Social das IES, (4) Comunicação com a Sociedade; (5) Políticas de Pessoal, Carreira, Aperfeiçoamento e Condições

de trabalho; (6) Organização e Gestão da Universidade; (7) Infra-estrutura Física; (8) Planejamento e Avaliação; (9) Políticas de atendimento a estudantes e egressos; e (10) Sustentabilidade Financeira.

Esse caráter matricial que foi adotado para que se reunisse na proposta de Auto-Avaliação Institucional e no relatório final de Auto-avaliação as principais informações de cada instituição, contemplando as informações relativas aos cursos em funcionamento e à Instituição como um todo, acaba por influenciar diretamente a execução do processo de Avaliação Institucional.

Assim, se no processo Avaliação Institucional pesquisado detectamos falhas no que se refere à concepção de Avaliação, às suas funções, aos seus objetos e objetivos, às informações levantadas e à utilização dos resultados, aos critérios de julgamento de mérito e valor e até em relação aos métodos de investigação, detectamos também que, referente ao atendimento das exigências legais, a Instituição está perfeitamente ajustada, pois, ao passar por processo de Recredenciamento como Centro Universitário, teve seu processo de Auto-Avaliação Institucional Interno avaliado com as notas máximas.

7 – O que entendemos por processo da avaliação?

Todo método de avaliação deve passar necessariamente por três etapas distintas: focar o problema da avaliação, coletar e analisar os dados, repassar ao público as descobertas. Dessas etapas, a análise realizada *in loco* proporcionou verificar que todas são cumpridas.

Como já demonstrado anteriormente, o objeto da Avaliação Institucional na IES pesquisada tem como objeto da avaliação a Instituição como um todo, e isso é do entendimento de todos os envolvidos. Também a fase da coleta e análise dos dados é apontada pelos entrevistados e pôde ser verificada por meio dos documentos analisados e do acompanhamento do processo.

Sobre a etapa da divulgação dos resultados há, ainda, controvérsias, pois o que se verifica é que há a divulgação por meio de relatórios parciais, relatórios específicos por curso ou segmentos avaliados, divulgação na rede interna de Internet, cartazes e folderes. Entretanto, os resultados ainda são pouco utilizados como parâmetros para futuras ações, uma vez que cada que segmento os recebem, espera que os mesmos contenham as soluções aos problemas detectados.

> *Ele é extremamente importante, a única questão é que nós não chegamos em um nível de maturidade ainda. Os resultados são muito bem tabulados e apresentados, mas nós não chegamos em um nível onde nós conseguimos, ainda, saber o que fazer com esses resultados. Eu acho que faltam algumas ações, eu acho que o processo de Avaliação Institucional é muito bem feito, mas faltam ações a partir dos resultados obtidos.* (Coordenador Curso B)

8 – Que métodos de investigação devem ser utilizados na avaliação?

O perigo de se adotar uma metodologia única para conduzir os processos de Avaliação Institucional é uma preocupação que não se pode perder de vista. Na Instituição pesquisada observamos que o processo está em construção permanente, norteando-se por parâmetros teóricos da Avaliação Institucional e pelos parâmetros das políticas governamentais, além de atentar para a participação da comunidade acadêmica.

Considere-se também que em determinadas etapas a metodologia assume características de natureza quantitativa e classificatória, a exemplo do momento da tabulação dos dados. Entretanto, em seu processo de trabalho com os resultados indicadores, há a predominância da análise qualitativa, em especial quando se prima pelo aperfeiçoamento da qualidade, como é o discurso da Instituição pesquisada.

9 – Quem deve fazer a avaliação?

Nos documentos do SINAES, Brasil (2004a), há a indicação de que a avaliação deve ser conduzida por pessoas que possuam competência em metodologia de pesquisa ou técnicas de análise de dados; compreensão do contexto social e do objeto da avaliação; habilidade para desenvolver boas relações humanas com indivíduos ou grupos envolvidos com a avaliação; integridade pessoal; objetividade e uma estrutura conceitual capaz de integrar as habilidades anteriores.

Diante do exposto, a Instituição pesquisada, que já havia optado por contratar um profissional com formação pedagógica, que pudesse compreender melhor o processo de avaliação, procurou, também, incentivar a capacitação desse profissional na área específica de Avaliação Institucional, como pôde ser verificado pelos documentos comprobatórios, no momento da pesquisa documental.

Também há a preocupação de que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) esteja aprimorando suas referências teóricas sobre o tema, com leituras, estudos, discussões, participações em seminários e cursos de capacitação. Porém, esse aprimoramento ainda tem um caminho considerável a percorrer, conforme pôde ser observado pelos depoimentos dos componentes da CPA.

10 – Através de que critérios a avaliação deve ser julgada?

Julgar a avaliação é uma ação complexa que envolve focar sua utilidade, sua exatidão, sua viabilidade, sua legalidade e sua ética. Envolve, dessa forma, mais do que um olhar contemplativo; extrapola essa atitude e impulsiona a uma tomada de decisão.

Se adotarmos a postura de que o processo avaliativo deve ser democrático e emancipador, é preciso buscar sua lógica no diálogo, no respeito à identidade institucional, às diferenças sócio-culturais e, em especial, compreendermos que o processo é que deve se sobrepor à estrutura, e a técnica não deve prevalecer sobre o humano.

Porém, sob a lógica reguladora, o processo fica encurralado a pautar-se pelas orientações legais, o que o torna muitas vezes enrijecido e fragmentando. A tão pleiteada busca pela qualidade acaba por se resumir a atender aos indicadores normativos e à lógica do mercado, regulando-se pelo eficientismo e vivendo sob a ameaça do descredenciamento, ou do não reconhecimento de seus cursos. Quando a Avaliação Institucional é realizada apenas para atender às exigências legais, ela perde seu significado e a Instituição perde a oportunidade ímpar de reorganizar seu trabalho.

As falas abaixo, destacadas dos depoimentos de coordenadores e docentes da Instituição pesquisada, nos revela que ainda não estava sedimentada, no

momento da aplicação das entrevistas a compreensão da necessidade de articular o processo de Avaliação Institucional aos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Alguns confundiam essa articulação com a utilização dos resultados:

> *É que existe, veja bem, à medida com que eu tenho o Projeto Pedagógico, à medida com que eu tenho os programas dos professores, eu posso mensurar de acordo com as perguntas feitas na Avaliação, ela vai me dar alguns resultados, nos quais eu poderei avaliar se o professor está desenvolvendo ou não as atividades pré-estabelecidas no programa. Eu vejo é que é um ferramental muito forte que poderia ser implementado outros, outros quesitos que pudessem nos dar um cenário mais amplo de toda a estrutura a qual nós buscamos.* (Coordenador Curso A) Trecho já utilizado.

Há também quem não consigua focar a resposta, embora compreenda que a articulação solicitada na questão da entrevista, não está efetivamente ocorrendo:

> *Acho que é importante para proporcionar, identificar objetivamente os pontos positivos e negativos da Instituição, aqueles que necessitam de melhorias, de mudanças, sabe, é um processo que pode ser ainda melhor aproveitado, pois é bem feito, mas falta mais articulação com as instâncias superiores, ou melhor as instâncias superiores deveriam levar os resultados da Avaliação Institucional mais a sério.* (Trecho já utilizado)
>
> *Penso que em nossa Instituição o processo de Avaliação é o que efetivamente se conhece e por indução poderia se dizer que contempla verificar a realização do Projeto Pedagógico.*(Docente Curso A1)

Entretanto arrisca-se a apontar alternativa de solução, uma vez que está acompanhando o processo avaliativo:

> *Que se trabalhe melhor o Projeto Pedagógico, seus objetivos, conteúdos e interdisciplinaridade e acompanhamento de egressos por toda a comunidade e em especial pelos docentes, só assim eu acredito que o Projeto Pedagógico ficaria conhecido e os resultados da avaliação institucional poderiam ser mais bem utilizados, como temos discutido com a CPA.* (Docente Curso A1)

Outro demonstra claramente que nem mesmo conhece o Projeto Pedagógico, o que inviabiliza qualquer tipo de articulação:

> *Não sei....Por não conhecer o Projeto Pedagógico, não posso afirmar se há articulação ou não, sinto muito...* (Docente Curso A2)

Entretanto, apesar da maioria ter dificuldades em apontar a articulação que buscamos, há àqueles que já vislumbram essa necessidade como um indicador positivo e que possa aprimorar o processo:

> (reflexão antes da reposta) *Em partes, mas eu acho que a articulação ainda é pequena. Eu acredito que poderia fazer algo assim, por exemplo, o Projeto Pedagógico estabelece o perfil do egresso, tá? Deveria ter alguma avaliação, que de fato nós estamos é formando o egresso a partir daquele perfil que nós estabelecemos. (...)* (Coordenador Curso B) Trecho já utilizado.

À medida que o trabalho de investigação foi se concretizando, proporcionando reflexões e apontando alternativas, a sensação foi a de construir um caminho próprio, de tecer uma renda, um bordado, pois após o término do processo de pesquisa, dada a inserção no ambiente institucional, foi possível perceber que mudanças se iniciaram devido às questões levantadas pela entrevistadora.

Os resultados das Avaliações passaram a ser mais bem utilizados tanto para orientação aos docentes, realizadas pelos coordenadores, como para reorganização dos Projetos Pedagógicos. Os perfis de egressos foram revistos em todos os cursos, assim como, conseqüentemente as ementas e a estrutura curricular.

Em função dessas alterações, os coordenadores solicitaram, em reunião pedagógica com a CPA, alteração nos instrumentos de Avaliação Institucional, sob a seguinte alegação destacada abaixo:

> *Bem, agora que fizemos alterações nos Projetos precisaremos corrigir os instrumentos da avaliação, não é mesmo? Não foi isso que você nos perguntou nas entrevistas? Então vamos modificar a avaliação também, senão não saberemos se as mudanças estão dando certo, não é isso?* (Coordenador Curso C)

Essa fala teve a anuência dos demais coordenadores e foi registrada no diário de campo utilizado pela pesquisadora ao longo de todo o trabalho investigativo e deu-se em maio de 2006, aproximadamente seis meses após as entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] o mal-estar e a insatisfação inerentes à dúvida despertam um estímulo para a acção. (RUI GOMES, 1996, p. 89)

Observamos ao longo do presente trabalho que um dos desafios enfrentados pela Instituição pesquisada é a construção de um projeto de Auto-Avaliação Institucional que reflita a articulação com os Projetos Pedagógicos de seus cursos de graduação.

Entretanto, observamos também que, não só para essa Instituição, mas para a maioria das instituições preocupadas com sua prestação de contas à sociedade, a qualidade do ensino oferecido e, especialmente, com o atendimento às demandas legais, o processo de Avaliação Institucional ocupa uma posição de destaque na atual lista de preocupações. A iniciativa de discussão sobre Avaliação Institucional é um indício de que ainda é possível sonhar com um processo respaldado por reflexões sérias, que não seja indiferente às mudanças postas pela realidade mundial e que envolva os co-responsáveis pela educação superior na definição de um padrão de qualidade, que, por usa vez, não será único, mas que terá legitimidade no contexto em que a instituição estiver inserida, pois acompanhará a evolução dos tempos, os avanços tecnológicos, as exigências mercadológicas, as mudanças políticas e econômicas.

Neste momento somos protagonistas de um processo de Avaliação Institucional que, aos poucos, está tomando uma forma mais clara e definida e que, de acordo com Dias Sobrinho (2000, p.102):

> [...] deve se tornar aos poucos um processo integrado aos demais processos formativos da universidade, que se articula ao modo de uma rede de muitas formas e diversos conteúdos. Normalmente, os processos do cotidiano não são tematizados, habitualmente não são colocados como questão. A Avaliação Institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais.

Observa-se, contudo, no conteúdo das entrevistas com os atores da Instituição Alfa, que um processo de autocrítica e de decisões coletivas ainda não

está em prática. E esse deveria ser o caminho que resultaria em qualidade e produtividade num ambiente harmônico de trabalho universitário.

Das leituras realizadas observamos, também, que outro entrave ao processo de Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior é o tratamento dado aos resultados, pois na maioria das vezes há uma aparente ausência de decisões a partir dos dados coletados, o que desgasta consideravelmente a imagem da Avaliação Institucional e de seus organizadores. Além dessa, outra dificuldade que permeia o processo de Avaliação Institucional é a atitude de resistência dos atores, que, por vezes, dificulta a implementação e realização do processo avaliativo.

Entretanto, apesar da importância das considerações anteriores, o que nos detém nesse momento é a preocupação em destacar a importância da articulação entre o processo de Avaliação Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Discutir a necessidade de implementar um Projeto Pedagógico pautado por reflexões sérias e constantes chega a ser redundante, uma vez que a demanda pela atualização e pelo acompanhamento dos Projetos Pedagógicos, no contexto político e social atual, vive a exigência indiscutível de responder às diferentes necessidades da IES, objetivando, como isso o cumprimento de suas finalidades científicas e sociais.

A consciência de que é preciso levar a Instituição de Educação Superior a assumir a responsabilidade efetiva de sua gestão política, acadêmica e científica tem por objetivo levar a um processo de autoconhecimento que visa ao aperfeiçoamento, à melhoria da qualidade do funcionamento da Instituição, de suas atividades, das ações desenvolvidas pelos atores dos processos de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão. A Avaliação Institucional é, nesse contexto, o processo que proporciona à Instituição a construção de conhecimentos sobre si mesma e, desse modo, a identificação tanto de seus pontos fracos, como de seus pontos fortes, e, ainda, de suas potencialidades, podendo ser um processo contínuo de alimentação de análises, reflexões e ações, que subsidiarão a condução de seus processos.

Dentre seus processos relevantes, a efetiva implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos está imbricada com o processo de Avaliação Institucional; a existência dessa pressupõe a existência daquele. Já quanto à ordem de aparecimento dos mesmos, esta obedeceu às seguintes orientações legais:

- os Projetos Pedagógicos passaram a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) no ano de 1996. Seu Artigo 12, estabelece que as instituições de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- a Avaliação Institucional teve sua oficialização na vigência da Lei 5.540 que fixava as normas de organização e funcionamento da Educação Superior. Hoje é obrigatória e norteada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES e, entre seus objetivos, procura integrar as dimensões das avaliações internas e externas.

Quando discutimos que a Avaliação Institucional deve ultrapassar as iniciativas fragmentadas e se constituir em um processo de construção crítica e envolvente de todos os segmentos institucionais, queremos dizer que a avaliação só será possível se for implementada e consolidada em um espaço acadêmico participativo, contando com o envolvimento de seus atores, assim como na construção e implementação de seus Projetos Pedagógicos.

A participação de docentes, direção, funcionários, acadêmicos e comunidade, em busca de soluções, através de revisões, reorganização da proposta pedagógica, dos programas de ensino, do funcionamento dos laboratórios, enfim, de todas as instâncias da Instituição, possibilitou estabelecer a correlação de que a Avaliação Institucional, quando de sua análise qualitativa, promove o conhecimento e intervenções políticas baseadas na compreensão das resistências, assumindo um papel tão importante quanto o do processo de avaliação de aprendizagem - para o crescimento dos alunos - e do processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva em que as avaliações são o meio e não o fim em si mesmas.

Essa efetividade é alcançada quando o processo de Auto-avaliação interno envolve a comunidade e proporciona, aos diferentes atores, reflexões acerca das reais necessidades da Educação Superior. Desse modo, a Avaliação Institucional deixa de lado o caráter burocrático e controlador, para assumir uma dimensão institucionalizada e processual, marcando um ponto de partida para a análise e a reflexão a respeito das necessidades da Instituição, em busca da melhoria de sua qualidade.

Compreender os processos de Avaliação Institucional comprometidos com a busca da qualidade educativa é compreendê-los também como processos de (re)construção com marca humana. Essa (re)construção deve se dar por meio de um

processo contínuo e coletivo, em que os ambientes e as pessoas que os compõem possam participam do repensar dos objetivos, dos modos de atuação e dos resultados de sua atividade com o intuito de proporcionar melhorias da Instituição. Essa busca de qualidade, aliás, é um dos determinantes da necessidade de um Projeto Pedagógico em que estejam configurados: o perfil do profissional a ser formado, os objetivos do curso, as mediações necessárias a seu cumprimento e as articulações internas e externas à Instituição.

Se a avaliação hoje extrapolou o conceito de “julgar”, “provar” para o de “atuar”, “diagnosticar”, “formar”, ela encontra-se, assim, diretamente relacionada ao Projeto Pedagógico, que, por sua vez, também deve ser permanentemente avaliado, reconstruído e reavaliado.

Ao estabelecer seus parâmetros de qualidade, a Instituição toma como ponto de partida os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os compromissos do ensino com a construção da cidadania que neles são apontados e, por meio deles, concretizados. O processo de Avaliação Institucional permite verificar direta e indiretamente, a qualidade dos Projetos Pedagógicos, mediante a emersão de sua identidade Institucional.

Como uma exigência para a renovação constante do fazer universitário no sentido de garantir padrões de qualidade, a Avaliação Institucional deve constituir-se em uma prática permanente na instituição, condição esta imprescindível para a manutenção do seu nível de qualificação, bem como do alcance de um grau de transparência que lhe assegure a credibilidade da sociedade. São as práticas de reflexão e reconstrução dos processos que proporcionam o aperfeiçoamento da Instituição, o que deve implicar, necessariamente, em melhoria da qualidade (do ensino, da pesquisa, da gestão e das relações institucionais).

Esse importante papel reflexivo da Avaliação Institucional oferece subsídios para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas e administrativas, constituindo-se na base para a condução dos Projetos Pedagógicos. Esse processo dialético que alimenta tanto os processos de Avaliação Institucional como os Projetos Pedagógicos deve resultar numa articulação de autoconhecimento e reconstrução institucionais mediados pela realidade social.

Apesar de compreendida aqui como elemento primordial para o sucesso dos processos de Avaliação Institucional, a articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos ainda está distante de acontecer. Essa afirmação se justifica quando

promovemos um exercício de reflexão sobre o processo de Avaliação Institucional da Instituição pesquisada. A essa reflexão crítica sobre o processo avaliativo denominamos meta-avaliação.

Retomando, pois nesse momento, os objetivos traçados no início do presente trabalho e com base nas reflexões realizadas foi possível esboçar algumas alternativas para a busca de aprimoramento do processo de Avaliação Institucional. Ressalve-se, porém, que, mesmo que não sejam suficientes para resolver todos os problemas, essas alternativas talvez possam contribuir para que alguns entraves venham a ser minimizados a médio e longo prazo. São elas:

- a avaliação é um caminho, não apenas o ponto de chegada, é subsídio para ser utilizada no aprimoramento das dimensões pedagógica e administrativa;
- a Avaliação Institucional deve se configurar como elemento de auto-reflexão articulado e referenciado com os Projetos Pedagógicos;
- a Avaliação Institucional articulada com Projeto Pedagógico precisa ser compreendida como um compromisso com a aprendizagem de todos e com as inovações institucionais.
- a função diagnóstica e formativa deve orientar a condução de processos auto-avaliativos das Instituições de Educação Superior;
- o processo de Avaliação Institucional deve proporcionar identificação das instituições educacionais com a sociedade em que estão inseridas, criando, assim uma cultura de sua importância e realização.

Para que essas reflexões deixem o papel, é preciso criar um contexto em que as instituições sejam ágeis, valorizem a si próprias e sejam capazes de se questionar. Projetar o futuro e aspirar excelência as constituirão em instituições dispostas a reconhecer, a aprender com seus erros e, num processo harmonioso de correção de rumos, a envolver toda a sua comunidade, fortalecendo a si e a seus atores. Essa afirmação pôde ser confirmada ao final do presente trabalho, quando, apesar das dificuldades e pontos de entrave apontados, observou-se a mudança de comportamento de seus coordenadores, solicitando um redirecionamento no trabalho realizado para adequação às novas situações que estavam sendo desencadeadas e que influenciariam tanto nos Projetos Pedagógicos como, consequentemente, no Processo de Avaliação Institucional.

Se, por um lado, a presente pesquisa apontou um processo avaliativo deficitário no que se referia à articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos,

por outro cumpriu uma importante e fundamental tarefa: desestruturou uma posição sedimentada em relação ao processo de Avaliação Institucional e influenciou reflexões acerca do mesmo e de sua importância no âmbito institucional e para cada curso, levando a uma tomada de decisão para realinhar novas ações que proporcionem a articulação que propomos desde o início do trabalho.

Construir um pensamento, um caminho novo, com os resultados do trabalho é gratificante, mas é preciso ter a clareza de que, como destaca Morin (2002, p. 24), “não se pode reformar uma instituição, se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for reformada.”

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência*: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

ANDRÉ, Marli E.D.A. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Thomson, 2001.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília : Líber Livro Editora, 2005.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia A.; MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura. A função social da Avaliação Institucional. *Avaliação*: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.3, n. 4, p. 37-50, 1998.

BITAR. Hélia F. et al. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n. 30).

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na gestão das organizações educacionais. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, out./dez., p. 401 – 410, 1995,

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/LEI10861.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2006.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394 de 1996. Brasília: Subsecretaria Edições Técnicas, 1997.

_____. Decreto nº 2026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos de ensino superior. Brasília, 1996. Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/d2026_96.htm >. Acesso em: 18 maio 2006.

_____. Decreto nº 5.768 de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <

http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5786.htm >. Acesso em: 18 maio 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Nº 302/98 de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de Educação Superior. Brasília, 1998.

_____. Portaria nº 3.819, de 3 de novembro de 2005. Revogação de Portarias. *Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 04 nov. 2005. Seção 1. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institicional/Portaria_MEC_n3.819_3-11-2005.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. CONAES. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*, Brasília: INEP, 2004b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES*): da concepção à regulamentação. 2. ed., Brasília: INEP, 2004c.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. *Administração On Line*, v. 1, n. 1, jan./mar, 2000. Disponível em: < http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 18 maio 2006.

BUARQUE, Cristovan. *A aventura da universidade*. São Paulo: EDUNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento:* de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Orgs.) *Os sentidos da democracia*: políticas do dissenso e hegemonia global. Co-edição. São Paulo: FAPESP; Petrópolis: Vozes, 1999, p. 27-51.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Política social do conhecimento*: sobre futuros do combate à pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *A nova LDB*: ranços e avanços. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, p. 36-48, set-dez., 2001.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional*: a experiência da UNICAMP - Condições, Princípios, Processo. Campinas: Pro-Posições,, 1995. (Serie: N. Temático: Avaliação Institucional da Universidade).

_____. Avaliação Institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. *Avaliação:* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas: Editorial, v.3, n. 4, p. 29-36,1998.

_____. Concepções de universidade e de Avaliação Institucional. In: TRINDADE, Hélgio. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores.* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 149-169.

_____. *Avaliação:.* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP: Editorial, ano 1, v.1, p.5-8, 1996.

_____. Avaliação Institucional: integração e ação integradora*. Avaliação*: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior Campinas, SP: Editorial . v. 2, p. 19-29, jun., 1997.

_____. *Avaliação da educação superior.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior, São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação da Educação Superior: – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: SEMINARIO UNIVERSIDADE: PORQUE E COMO REFORMAR? 2003, Brasília, *Anais eletrônicos...*Brasilia: MEC/SESU, 6 e 7 ago. 2003. p. 109-120. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicações> . Acesso em: 20 abr. 2006.

_____.; BALZAN, Newton C. (Orgs.) *Avaliação Institucional*: teoria e experiências*.* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. ; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação democrática*: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DURHAM, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs). *Avaliação da educação superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, Albano ; NÓVOA, António. (Orgs.). *Avaliação em educação*: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/escola-cidada/projeto_politico_ped_1998.pdf > . Acesso em 18 abr. 2006.

_____. Avaliação Institucional: necessidades e condições para a sua realização. In: _____ (Org.). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, cap. 18.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso, governamental.* Petrópolis: Vozes, 1994.

GASPARETTO, Agenor. Avaliação Institucional: processo doloroso de mudança: a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia: Sócio Estatística. Disponível em: <http://www.socio-estatistica.com.br/avalia.htm>. Acesso em: 10 jun. 2006.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaborações, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. - *Métodos em pesquisa social*. 3. ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. 428p.

GREGO, Sônia M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Avaliação universitária em questão:* reformas do Estado e da educação superior.Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.91-121.

GUNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz. *Instrumentos psicológicos*: manual prático de elaboração. Brasília: LabPam; IBAPP, 1999, p 231-258.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HOUSE, Ernest. R. *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Ediciones Morata, 1994.

HUBERMAN, Alan Michel. *Como se realizam as mudanças em educação*: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de metodologia científica*, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARINI, Sérgio G. Estudos de caso para fins de pesquisa: aplicabilidade e limitações do método. In: FARINA, Elizabeth M. M. Q. et. al. (Coords). *Estudos de caso em agribusiness*. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 9-23.

LEITE, Denise: TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Orgs.) *Avaliação e compromisso. construção e prática da Avaliação Institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

LETICHEVSKY, Ana C.; VELLASCO, Marley, M. B. R.; TANSCHEIT, Ricardo et al. The category precision in the evaluation and meta-evaluation: practical and theoretical aspects. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro/RJ. V. 13, n. 47, p. 255-268, Jan./Jun. 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMANA, Amir e BRITO, Márcia R. F. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. *Avaliação*: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP: Ano 10, v. 10, n. 2, junho, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortes, 2003.

MACÁRIO, Nilza M. *Avaliação Institucional em organização de educação superior no Brasil.* 1994. 260f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

MANZANO, Encarnação. *Avaliação Institucional*: uma concepção de “espiralidade”. 2001. 145f. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marilia, 2001.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática,* São Paulo, v. 26/27, p 149-158. 1991.

_____. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: SEMINÁRIOINTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Bauru:USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MASETTO, Marco T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma globalização plural. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 mar. 2002 Caderno 1, p.3.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 5 -13, jan./mar., 1994.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI. Marília/SP: Instituição Alfa, 2006.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Marília/SP: Instituição Alfa, 2000.

PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Marília/SP: Instituição Alfa, 2004.

RAPHAEL, Hélia. Sônia. Os alunos de pedagogia e a avaliação do seu curso. In: ALVARENGA, G. M.; SOUZA. N. A. (Orgs.) *Avaliação possível e necessária*. Londrina : Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003.

RIOS, Terezinha. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. São Paulo: FDE, 1992. p.: 73-77. (Série Idéias n. 15).

RISTOFF, Dilvo. I. Princípios do programa de Avaliação Institucional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO PAIUB, 1. 1994, Brasília. *Palestra...*Brasilia: Universidade de Brasília, 24 a 26 de agosto de 1994.

_____. (Org.) Avaliação e compromisso público: Florianópolis: Insular, 2003.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo: CERVE ; FFLCH/USP. 1993.

SALGADO, Maria U. C. *Projeto Pedagógico*: significado e processo. Belo Horizonte: EdiTAU, 2001.

SANCHES, Raquel C. F. RAPHAEL, Hélia Sonia. Projeto Pedagógico e Avaliação Institucional: articulação e importância. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano 11. v. 11, n. 1, mar., p. 103-113, 2006.

SANTOS, João Alberto Neves dos. A gestão do processo de mudanças. In: CONGRESSO DA QUALIDADE NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. 1997, Florianópolis. *Anais.* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 27. ed. 1993

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação da educação superior. In: _____. (Org.). *Avaliação universitária em questão*: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. Projeto Político-Pedagógico no Brasil: o estado da arte. 2002. 183 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2002.

TEJEDOR, Francisco J. T., BLANCO, Laurentino S. La evaluación institucional en el ámbito universitario. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação. Campinas, v.2, n. 4, jun., p. 9-18, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULL, Donald S.; HAWKINS, Del I. *Marketing research, meaning, measurement and method*. London: Macmillan Publishing Co., Inc., 1976.

VIANNA, Heraldo M. *Medida* da qualidade em educação: apresentação de um modelo*. Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. p. 99-104,1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.) *Projeto pedagógico da escola*: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1997. p.11-35.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281. 2003

_____. ; RESENDE, Lúcia M. G. de (Orgs.). *V FROD*: espaço do projeto político-pedagógico.Campinas, SP: Papirus,1998.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Nt. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WRIGHT,Peter; KROLL, Mark J.; PARNELL, JONH. *Administração estratégica*: conceitos*.* São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. *Estudos de caso*: planejamento e métodos.
Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

_____.Case study research: design and methods. Newbury Park: Sage, 1989.

ZAINKO, Maria A. S. A Avaliação Institucional da educação superior. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, n. 11, p. 13-31 2004.

Apêndice

Apêndice A - Roteiro de Entrevistas

ANEXOS

Anexo A – Modelo de Autorização para entrevistas de Coordenadores e Docentes

Anexo B – Questionário

Anexo C – Modelo de autorização para Entrevista da CPA