

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALAN SANTOS DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: Conexões,
rupturas e desafios

Uberaba – MG
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALAN SANTOS DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: Conexões,
rupturas e desafios

Trabalho apresentado ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para o exame
de defesa, sob a orientação da Professora Dra.
Ana Maria Faccioli Camargo.

Uberaba – MG
2009

Oliveira, Alan Santos de.

O4a AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: Conexões, rupturas e desafios / Alan Santos de Oliveira. 2009. 242f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2009.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Faccioli de Camargo.

1. Avaliação institucional. 2. Formação docente. 3. Políticas educacionais. 4. Ensino superior. 5. Práticas educativas. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Camargo, Ana Maria Faccioli de. III. Título.

CDD: 371.12

ALAN SANTOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: Conexões,
rupturas e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ana Maria Faccioli Camargo
Universidade de Uberaba - UNIUBE.

Prof^a. Dra. Helena Maria Ferreira
Centro Universitário de Patos de Minas -
UNIPAM

Prof^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE.

Dedico essa pesquisa aos meus familiares queridos, essências
em minha vida: Aurelina e Ivan (meus pais),
Amanda, Alessandra e Alexandre (meus irmãos).
Também, a todos aqueles que lutam como eu, acreditando ser
ainda possível transformar sonhos em realidade, por uma vida
mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus e a todos que participaram desta etapa não é tarefa simples. O maior desafio aqui não é decidir quem incluir, mas como expressar minha profunda gratidão a tantos, em tão limitado espaço. De qualquer forma, à todos, muito obrigado!

No âmbito acadêmico, ao corpo docente do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, meu reconhecimento e respeito. Admiravelmente, à minha orientadora – Prof^a. Dr^a. Ana Maria Faccioli de Camargo – educadora que conferiu prestígio e valor ao meu trabalho. Também, minha gratidão aos dirigentes, docentes, funcionários e alunos do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, especialmente os docentes e coordenadores de curso que contribuíram com suas trajetórias profissionais para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas que me aconselharam, orientaram-me, motivaram-me e que, de todas as formas, colaboraram ao longo desta trajetória especial de minha vida.

Dedico esta conquista, de forma especial, à minha família que, mesmo à distância, apoiou-me continuamente por todos esses anos, contribuindo com a minha preparação para a vida.

Também, expresso minha gratidão aos meus amigos de Brasília - Sônia Mascarenhas, Jackeline Ribeiro, Daniel Florêncio, Giceli Dourado, Rosana Ferreira, Kelly Sodré, Justy Anjos, L cia Tomé, Meirilene Araújo, Hildenele Sousa e C(h)ristiane(s) Ribeiro – que, valendo-se da tecnologia, apoiaram-me de todas as formas para mais essa conquista.

Meu agradecimento especial se estende também aos “Companheiros do Albergue de Uberaba” - Leni Alves, Goretti Anjos, Liberace Maria, Rosana Cássia, Arali Araújo e Lailson Pereira – e aos meus amigos de Patos de Minas: Aline Teles, Eti ny Pacheco, Helena Ferreira, Henrique Miranda, Regina Macedo, Sueli Coelho, Cláudio Roberto, Adriana Vieira, Adriana Tredezini, Elisa Guedes, Milton Roberto e Renata Auxiliadora. A todos vocês, eternos amigos, meus sinceros agradecimentos pelo apoio incondicional em todos os momentos.

RESUMO

Esta dissertação analisou a Avaliação Institucional e a Formação Docente - elementos que se firmam como indispensáveis para um ensino de qualidade, com seus resultados e consequências – e por ser instrumento de reflexões nos segmentos sociais e políticos. Também, aborda-se a Avaliação Institucional como instrumento que orienta as Instituições de Ensino Superior na formulação de seus planos para a formação de profissionais éticos. Partindo-se do pressuposto que a Avaliação Institucional vem sendo empreendida no ensino superior sob a ótica do neoliberalismo, fez-se um estudo abordando sua gênese e trajetória, suas relações entre as políticas sociais e as influências na educação superior. Essa análise permitiu compreender as intenções hegemônicas do Estado avaliador, bem como as contribuições do fenômeno avaliativo para o trabalho docente, no espaço educacional. Privilegiando aspectos qualitativos, destaca-se a complementaridade entre as esferas teórica e empírica. Esta, se consolida a partir das representações de coordenadores de curso de uma Instituição de Ensino Superior. Aquela, mediante estudos exaustivos, baseando-se nas publicações sobre a Avaliação Institucional e a Formação de Professores. As análises oriundas desta pesquisa desvelaram – ora convergindo, ora divergindo – as conexões e as rupturas entre a Avaliação Institucional e a Docência Universitária, sobretudo no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, as questões metodológicas e as relações interpessoais. Outro fator que permeia esta pesquisa em relação às necessidades de mudanças educacionais são as ações das Instituições de Ensino Superior, sobretudo nas articulações entre a formação inicial e a formação continuada. Os resultados apontam para questões pertinentes ao trabalho docente e para a necessidade do desenvolvimento de propostas que possibilitem sua formação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Formação Docente; Políticas Educacionais; Ensino Superior; Práticas Educativas.

ABSTRACT

This essay analyzed the Institutional Evaluation and Teaching Training – elements which are considered indispensable for a high quality teaching, with its outcomes and consequences – and as a reflexive tool in the social and political segments. Also, it approaches the Institutional Evaluation as a tool which guides the Higher Education Institutions in the development of their plans to prepare ethical professionals. Considering that Institutional Evaluation has been developed in higher education under the Neoliberal optical, a survey was conducted addressing its genesis and track, its relations between social policies and the influences in higher education. This analysis allowed the comprehension of the hegemonic intentions of the appraiser State, as well as the contributions of the evaluation phenomenon to teaching task, in the educational field. Focusing on qualitative aspects, the complementarity between the theoretical and empirical spheres is highlighted. The former, consolidates itself by the course coordinator representations of a Higher Education institution. The latter, through exhaustive studies, based on publications about Institutional Evaluation and Teaching Training. The analyses from this survey unveiled – sometimes converging, sometimes diverging – the connections and ruptures between the Institutional Evaluation and College Teaching, especially towards the teaching-learning process, methodological issues and interpersonal relations. Another factor which permeates this survey concerning the need for educational changes are Higher Education Institution actions, especially in the articulations between initial and continued training. The outcomes point to issues relevant to teaching training and the need for developing proposals which enable their training.

Key words: Institutional Evaluation; Teacher Training; Educational Policies, Higher Education; Teaching Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIA	Faculdade de Ciências Administrativas
FACIAGRA	Faculdade de Ciências Agrárias
FACISA	Faculdade de Ciências da Saúde
FADIPA	Faculdade de Direito
FAFIPA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NAI	Núcleo de Avaliação Institucional
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria do Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEP	União dos Estudantes Patenses

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação de jornais que circularam em Patos de Minas no período de 1956 a 1992.....	131
Quadro 02	Primeiras escolas de nível superior criadas no Brasil no século XIX	133
Quadro 03	Relação de instituições de ensino superior criadas nas regiões do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro	142
Quadro 04	Média da avaliação docente do curso A	170
Quadro 05	Média da avaliação docente do curso B	170
Quadro 06	Média da avaliação docente do curso C	171
Quadro 07	Média da avaliação docente do curso D..	171
Quadro 08	Média da avaliação docente do curso E	172
Quadro 09	Média da avaliação docente do curso F	173
Quadro 10	Média da avaliação docente do curso G	174
Quadro 11	Média da avaliação docente do curso H	175
Quadro 12	Média da avaliação docente do curso I	175
Quadro 13	Valor atribuído a Avaliação Institucional pelas coordenações de curso	189

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR.....	19
1.1 Concepções acerca da avaliação.....	19
1.2 Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil: gênese e trajetória....	30
1.3 A Avaliação Proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.....	35
1.4 A Avaliação e a Reforma da Educação Superior Brasileira.....	43
1.5 A Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.....	49
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: possibilidades e limites.....	54
2.1 Fazendo Avaliação Institucional no Espaço Educacional:.....	54
2.2 Um Outro Olhar sobre a Avaliação Institucional.....	66
2.3 Avaliação Institucional e Projetos Pedagógicos: Instrumentos de Melhoria da Ação Docente.....	80
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	90
3.1 A Avaliação Institucional e a atividade docente: conexões, rupturas e desafios.....	90
3.2 A Formação Docente no Ensino Superior e a Avaliação Institucional	101
3.2.1 <i>O Projeto de Formação Profissional e a Atividade do Docente.....</i>	103
3.2.2 <i>Processo de ensino-aprendizagem: novas tecnologias.....</i>	106
3.2.3 <i>Relação professor – aluno.....</i>	109
3.3. Relações entre Avaliação e Formação Docente.....	111
3.3.1 <i>Considerações sobre a ação do docente.....</i>	114
3.3.2 <i>Considerações sobre a formação continuada do docente.....</i>	120
4 HISTÓRICO DO UNIPAM.....	129
4.1 Contexto Nacional.....	132
4.2 Contexto Estadual.....	140
4.3 Contexto Regional.....	141
4.4 Contexto Local – Patos de Minas.....	143
4.5 A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.....	144
4.6 A Implantação da Fundação Educacional de Patos de Minas.....	147
4.7 Consolidação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas.....	149
5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO UNIPAM.....	153
5.1 Metodologia de Abordagem e de Procedimento.....	159
5.1.1 <i>Universo da Pesquisa.....</i>	161
5.1.2 <i>Coleta de Dados.....</i>	161
5.1.3 <i>Questionário.....</i>	161
5.1.4 <i>Entrevista semi-estruturada.....</i>	162
5.1.5 <i>Análise Documental.....</i>	163
5.2 Resultados e Discussão.....	164

5.2.1 O entendimento sobre a Avaliação Institucional.....	164
5.2.2 A Avaliação Institucional como aliada ou como instrumento punitivo no trabalho docente.....	165
5.2.3 A influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes.....	167
5.2.4 A aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes.....	168
5.2.5 A Influência da Avaliação Institucional na Melhoria dos Cursos Pesquisados.....	170
5.2.6 A Avaliação Institucional e a Gestão dos Cursos.....	176
5.2.7 Os Resultados da Avaliação Institucional e as Influências no Trabalho Docente.....	179
5.2.8 A Influência da Avaliação nas Ações Institucionais e na Formação de Professores.....	180
5.2.9 Manifestações Docentes quanto à Avaliação Institucional.....	183
5.2.10 Manifestações Discentes quanto à Avaliação Institucional.....	184
5.2.11 Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Projeto Pedagógico do Curso – PPC.....	185
5.2.12 Avaliação Institucional como Instrumento na Formulação de Políticas para a Formação de Professores?.....	187
5.2.13 A Avaliação Institucional e a Melhoria da Qualidade do Ensino.....	188
5.2.14 Avaliando a Avaliação Institucional no UNIPAM.....	189
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 191
 REFERÊNCIAS.....	 196
 APÊNDICES.....	 203
APÊNDICE A: Questionário utilizado nas entrevistas com as coordenações de curso.....	204
APÊNDICE B: entrevistas.....	205

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo opera um novo paradigma, que exige das universidades a capacidade de se redimensionar em constantemente, repensando seus objetivos e redesenhando sua missão e sua identidade.

A sociedade do conhecimento, da informação e da qualidade impõe uma nova ordem aos sistemas educacionais, os quais devem formar cidadãos e profissionais comprometidos com uma atuação responsável, competente e adequada às transformações que ocorrem na sociedade, sendo sensíveis e críticos às mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas deste novo tempo.

Para que as instituições possam dar cumprimento a essa nova tarefa necessitam de uma consciência acerca de suas potencialidades e de suas limitações, investigando a si próprias. Nesse contexto, a Avaliação Institucional emerge como instrumento significativo para que a Instituição de Ensino Superior – IES, com agilidade, traduza sua linguagem e sua imagem – uma revelação necessária para repensar suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, capazes de indicar com clareza as diretrizes e as metas futuras.

Uma análise das atuais propostas de avaliação da educação superior no Brasil permite a identificação de alguns motivos principais, dentre os quais a aplicação da avaliação está pautada. Destaca-se aqui a preocupação das Instituições de Ensino Superior em fortalecerem-se no mercado, sobretudo devido à abertura da educação para o setor privado e à forte concorrência.

Baseando-se no argumento de que é necessária uma melhoria na qualidade dos cursos de nível superior no Brasil, o Ministério da Educação – MEC criou e manteve alguns mecanismos de avaliação. Numa trajetória breve, pode-se citar – como gênese dos sistemas avaliativos - o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, concebido após uma articulação da comunidade acadêmica com órgãos oficiais, e o Exame Nacional de Cursos, que surgiu por iniciativa oficial, dois anos após a implantação do PAIUB, destinado a avaliar os “conhecimentos e competências” obtidos pelos alunos nos cursos de graduação. O PAIUB permitiu à universidade repensar e elaborar ações corretivas e pró-ativas, construídas pelos protagonistas da própria comunidade acadêmica, fazendo parte do cotidiano das instituições.

Observando a política vigente no Brasil, com referência às questões educacionais, evidencia-se que ao mesmo tempo em que a avaliação é realizada, destacam-se como principais tendências na reforma da educação superior

[...] a intervenção do poder executivo sobre a escolha de dirigentes, a distinção entre IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos, a nova regulamentação do crédito educativo [...] a formulação das diretrizes curriculares e especialmente o teor das diferentes versões da proposta de autonomia para as IFES, além de contingenciamento de recursos, congelamento salarial e das vagas de docentes e de discentes no sistema público federal [...] (SGUISSARDI, 2000, p. 21-22).

Por força de instrumentos oficiais, mais especificamente do poder executivo federal, surge um “novo PAIUB”, criado e imposto pelo Ministério da Educação - MEC. Apesar da amplitude alcançada com o PAIUB, as ações para fortalecê-lo foram restringidas pelo MEC, pois ao poder público já não interessava mais as experiências acadêmicas localizadas. O foco agora passava a ser uma avaliação mais “globalizada”.

O Exame Nacional de Cursos nasce exatamente em meio à polêmica extinção do PAIUB, que contou com a participação de órgãos de classe, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Aqui, começa-se a perceber a sobreposição de interesses de órgãos internacionais às reformas educativas brasileiras.

Nesse mesmo sentido, relega-se a segundo plano o processo ensino-aprendizagem, que passa a ser um complicador para que as identidades institucionais e individuais do avaliando sejam respeitadas. A avaliação, realizada por meio do Provão, surge como um instrumento do Estado avaliador, tendendo a ratificar as desigualdades sociais no espaço educacional.

Oportunamente, vale ressaltar que a avaliação a que tem se submetido as instituições brasileiras e os alunos é idêntica ao modelo adotado em outros países, atendendo às diretrizes e aos princípios do neoliberalismo e da globalização.

Visando a justificar seu novo modelo de avaliação externa, e na tentativa de sobrepô-lo ao PAIUB – de forma silenciosa – o governo, após divulgação pública dos resultados do Provão, em forma de “ranking” das instituições, indicou Comissões de Especialistas para Verificação das Condições de Ofertas, com a finalidade de fiscalizar as instituições que tenham cursos com avaliação desfavorável, conforme conceitos do MEC.

Assim, a avaliação institucional, que visava analisar os processos avaliativos da instituição, constituindo-se em “avaliação formativa”, transforma-se em avaliação que não é institucional, passando a ter caráter impositivo, fortalecendo “[...] o entendimento da educação como um elemento de mercado” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 69).

Entende-se a universidade como uma instituição da sociedade, com atribuições precisas de fazer ciências e produzir conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a formação humana, com ênfase no espaço institucional, lugar onde ocorrem os conflitos acadêmicos.

A autoavaliação - ou avaliação interna - e a própria avaliação docente são praticadas nas instituições visando ao autoconhecimento, sobretudo como processo socialmente organizado, que deve ser promovido por sujeitos sociais - legitimamente reconhecidos pela comunidade universitária - e comprometidos em estabelecer critérios, normas, metodologias e instrumentos, com o objetivo de transformar as realidades avaliadas.

A avaliação institucional - alicerçada nos princípios da globalidade, respeito à identidade institucional, adesão voluntária, legitimidade, não punição ou premiação, comparabilidade e continuidade, além dos critérios de autonomia, qualidade e competência - tem sido objeto de pesquisas, além das constantes reflexões sobre sua validade como um instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica.

Sendo a avaliação institucional um universo grande e complexo de uma organização multidimensional, esta pesquisa prioriza as questões vinculadas entre a prática avaliativa e a formação docente, cujo diagnóstico tende a contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e dos cursos de formação, além da oferta de uma educação de qualidade.

Isso se constitui, ainda, numa resposta às urgências da atual política educacional, sobretudo considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/96, uma vez que a tão exigida qualidade da educação passa, necessariamente, pela ação docente no exercício competente de sua tarefa de educar.

Os currículos deficientes mostram a necessidade de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da intersdisciplinaridade, das relações entre a teoria e a prática, da capacidade de resolver problemas, do pensamento reflexivo e crítico, da criatividade, da produção, do conhecimento e da formação cidadã. No entanto, contraditoriamente, as práticas pedagógicas dos docentes, muitas vezes, estão permeadas de procedimentos autoritários, conservadores, inadequados e ultrapassados.

A mudança e a inovação são fenômenos complexos que, segundo Nóvoa (1995), implicam numa mobilização conjunta de iniciativas práticas. O aperfeiçoamento e a mudança

pedagógica devem ser remetidos para decisões coletivas e entendidas no quadro pessoal e profissional do docente.

Nesse sentido, há uma inferência nos objetivos de formação, na organização institucional, na escolha de currículos, na metodologia, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores. Dessa forma, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer e analisar a atuação do profissional docente, em função das mudanças sociais, pois as práticas educativas articulam-se sobre o eixo da formação do professor.

Baseando-se nessa preocupação com o trabalho docente e sua formação, tendo como indicadores os resultados da autoavaliação, apresenta-se aqui a estrutura da presente pesquisa, destacando-se a indagação que norteou os estudos realizados: que contribuições a avaliação institucional têm proporcionado à formação de professores?

No Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, nove cursos - sendo oito de graduação e um de pós-graduação - foram escolhidos como objeto de estudo, de forma a possibilitar a participação das mais diversas áreas acadêmicas, sobretudo para enriquecer os resultados obtidos pelos posicionamentos dos mais variados profissionais, tendo sido incluída a Faculdade de Ciências da Saúde, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. A pós-graduação, especificamente, contribuiu com uma entrevista, fornecendo informações referentes à avaliação, consideradas comuns a todos os seus cursos.

Outro fator que justifica a referida escolha é o próprio critério adotado pelo Ministério da Educação – MEC, pois essa abrangência de cursos – na “perspectiva oficial ranqueadora” – apresenta uma equidistância valorativa.

O presente estudo poderá propiciar outras leituras e reflexões, dando novos significados às influências ocasionadas pela avaliação institucional no trabalho e na formação docente. Nesse sentido, consideram-se as questões relevantes que se encontram na macroestrutura do sistema educacional brasileiro, verificando as forças que interferem na avaliação e desvelando o jogo de poder existente nos sistemas avaliativos. Isso se dá, também, no sentido de verificar a validade das conclusões feitas por organismos oficiais, inclusive constatando se há uma norma de pertinência empregada, até para descaracterizar o efeito genérico arrasador junto à opinião pública.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa fez-se necessário percorrer alguns caminhos que, elucidando o trajeto escolhido, dividem-se – esquematicamente – da seguinte forma:

O primeiro capítulo faz uma abordagem sobre a gênese e trajetória da avaliação, com ênfase no ensino superior, tratando ainda das suas relações com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96. Ainda nesse espaço, são consideradas as análises de estudiosos do campo da avaliação e, especificamente, da avaliação institucional, contribuindo para um melhor entendimento sobre o processo avaliativo no espaço universitário.

O segundo capítulo traz análises da avaliação institucional sob um novo aspecto, considerando suas instâncias - interna e externa – bem como as influências que a mesma exerce sobre os planos institucionais e sobre os projetos pedagógicos. Considera-se ainda uma discussão sobre o papel da universidade, instituição social em cujo seio se dá a construção da cidadania e a produção do conhecimento.

No terceiro capítulo apresenta-se um estudo da formação docente, bem como as influências sofridas pela mesma a partir dos resultados da avaliação institucional. Ao mesmo passo, busca-se apresentar o perfil do profissional docente na contemporaneidade, provocando reflexões sobre o seu papel para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

O quarto capítulo faz uma abordagem histórica do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, *locus* da presente pesquisa. Oportunamente, verifica-se a participação dos diversos atores inseridos nos espaços político e educacional para a construção da identidade do ensino superior em Patos de Minas – MG e a questão da autonomia universitária diante dos desafios advindos da sociedade e do Estado.

O quinto capítulo apresenta os percursos metodológicos, tendo como passo inicial uma vasta investigação científica, fundamentando-se nos estudos baseados em publicações sobre a avaliação institucional e a formação docente – consideradas as fontes bibliográficas, webliográficas, periódicos, dissertações e teses, que contribuíram para a elaboração do primeiro, segundo, terceiro e quarto capítulos. Considerou-se como fonte de dados, em um segundo momento, as médias das avaliações dos docentes de cada curso participante da pesquisa - referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006 - período que se justifica pela disponibilidade e pela sistematização das informações institucionais, além de significar uma abrangência que permite comparar se houve ou não melhorias na atividade docente, no percurso referido. Num terceiro momento, foram realizadas as entrevistas com os coordenadores dos nove cursos - objeto desta pesquisa.

A construção do questionário utilizado nas entrevistas, bem como sua validação e forma de aplicação, seguiu os critérios de pesquisa científica para a área de ciências humanas.

Todos os dados coletados durante esta pesquisa constam nos Apêndices e Anexos, no final desta dissertação. Ainda, os questionários utilizados não abordaram o perfil ou a apresentação dos entrevistados, visando a manter o sigilo de suas identidades. Nesse mesmo sentido, não foram identificados, nas gravações, os nomes dos cursos, para evitar qualquer possibilidade de ligação das respostas dadas com os coordenadores entrevistados. Considerou-se, nas gravações das entrevistas, apenas a faculdade onde o curso encontra-se situado.

Por meio do caminho metodológico supracitado, foram coletadas informações importantes para o cruzamento e intercruzamento dos dados avaliativos, permitindo uma análise e discussão dos dados por meio da complementaridade, para constatar que tipos de influência a avaliação institucional - praticada nos níveis local e global – vem exercendo sobre a formação docente e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem.

As considerações finais trazem conclusões e reflexões sobre o tema e a necessidade de se percorrer essa longa trajetória, apresentando as ameaças à avaliação – sobretudo as impostas pela lógica do mercado, que obscurecem seu potencial educativo - resgatando a importância da cultura avaliativa a serviço da qualidade de ensino.

1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, ocorreram importantes reformas na educação e no ensino superior, inclusive com influências estritamente mercadológicas, advindas de organismos internacionais, mediante relações entre o Estado e organismos de políticas externas, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial.

As Instituições de Ensino Superior – IES tentam se adaptar a essa nova forma de gestão financeira, que opera diretamente no espaço estatal, convivendo com uma lógica que possibilita a existência de serviços não mais exclusivos do Estado, inclusive a educação.

Para melhor compreender a avaliação institucional na educação superior, faz-se importante uma breve introdução, considerando a trajetória da avaliação no contexto brasileiro, seus princípios e funções, ressaltando-se, ainda, a importância da autoavaliação e da avaliação docente, com o propósito de proporcionar a melhoria da qualidade do sistema educacional e da identidade institucional.

A avaliação institucional se efetiva a partir de sua conexão com a gestão, proporcionando, assim, a melhoria nos processos educativos. Nesse sentido, divulgam-se os resultados, as ações para a melhoria da educação e a necessária prestação de contas à sociedade.

O enfoque a ser adotado, portanto, procura apresentar os reais propósitos da avaliação, estabelecendo algumas considerações sobre as políticas educacionais e as implicações dessas políticas educacionais na gestão da educação, permeando a avaliação institucional.

1.1 Concepções acerca da avaliação

Para tratar da temática de avaliação institucional, faz-se necessário analisar algumas considerações teóricas e conceituais sobre avaliação. Nesse sentido, apresentar-se-ão o significado do termo “avaliação” e um histórico no tocante a concepções, teorias e métodos da avaliação educacional, como também as suas relações com a legislação brasileira.

Avaliar vem do latim *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Assim, considerando o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo original de valor, conforme Sousa e Vieira (2008, p. 171).

A avaliação é rotineira. Franco (1998) citado por Sousa e Vieira (2008, p. 172) destaca que avaliar é uma atividade tão antiga quanto o surgimento da atividade humana; à medida que os homens começaram a se comunicar para produzir e garantir a sobrevivência, também começaram a se avaliar. Isso tanto é verdade que, frequentemente, deparamos com análises ambientais e comportamentais de nós mesmos ou de outrem, em diversos contextos.

No entendimento de Dias Sobrinho (2002, p. 167), “[...] a palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto tem que haver uma emissão de juízo de valor”. Para esse mesmo autor, uma avaliação, além de subsidiar a tomada de decisões, deve conduzir a transformações. Para Sousa e Vieira (2008, p. 172), se a avaliação não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional.

Assim como a história do avaliar, a história da avaliação formal é muito mais antiga do que se tem notícia. De acordo com Worthen e Sanders (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 172), o propósito de avaliar indivíduos e programas remonta 2000 a.C. Ainda, para os autores mencionados, os oficiais chineses, já nessa época, conduziam exames para o ingresso no serviço civil. Há, também, registros de que educadores gregos, como Sócrates, empregavam avaliações verbais.

Já os testes padronizados para aferir as habilidades e aptidões dos alunos surgem por volta dos anos 1900, quando Robert Thorndike enfatiza a importância de medir comportamentos humanos.

Ainda na década de 1930, conforme Sousa e Vieira (2008, p. 172), surgem Tyler e outros autores que introduzem vários procedimentos de avaliações como inventários, escalas e *check lists*, visando à coleta de dados sobre o desempenho dos alunos. Nessa época, em consequência desses estudos, houve uma ampliação da ideia de se medir a aprendizagem por meio de testes padronizados, o que, até hoje, exerce influência nos trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação educacional.

Sousa Z. (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 173) analisou textos legais, desde a década de 1930 até a década de 1990, dentre os quais pode-se citar: o Decreto nº. 19.890, de 18/04/1931; o Decreto nº. 4.244, de 09/04/1942; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 4.024 de dezembro de 1961 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 5.692, de 11/11/1971. A referida análise possibilitou a confirmação do histórico

enraizamento, na legislação brasileira, quanto ao caráter excludente de uma avaliação classificatória.

Em 1931, após a criação do Ministério da Educação, ocorreu a primeira reforma do ensino, conforme previsão feita no Decreto nº. 19.890. Souza Z. (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 173) observou a ausência do termo “avaliação”, no referido instrumento legal. Até então, a avaliação era concebida como um procedimento de atribuição de nota aos alunos, visava apenas a mensuração e a medida, uma vez que se notava a presença dos termos “provas” e “exames” como critérios de promoção dos estudantes. Para Sousa e Vieira (2008, p. 173), a classificação e a seleção dos alunos eram realizadas por meio de notas e constituíam a finalidade da avaliação.

O termo “avaliação” passou a ser empregado na década de 1940, com a “Reforma Capanema”, conforme Decreto Lei nº 4.244, de 09/04/1942. Nesse documento, apesar da mudança na nomenclatura, a “avaliação” permaneceu, na prática, com o mesmo significado contido na legislação anterior, sendo considerada como procedimento de mensuração.

Uma análise da Lei nº. 4.024, de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitiu inferir que a avaliação deveria ser contínua, com acompanhamento constante do desempenho do aluno, determinando que o professor deveria avaliar utilizando outros procedimentos de avaliação, além de exames e provas, podendo ser entrevistas, questionários, observações e outros.

Souza Z. (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 174), observa ao analisar a Lei nº. 4.024

[...] a avaliação deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressar o quão satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade. O que não está expresso, claramente, são as fontes que darão origem ao estabelecimento dos critérios para julgamento do grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno.

Já uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, permite a compreensão do termo avaliação como o conjunto de procedimentos que determinam até que ponto os objetivos foram atingidos. A avaliação não é caracterizada apenas como um procedimento de mensuração, mas atribui, também, um valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho. No caso da avaliação escolar, por exemplo, esta toma a função de apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno e de dar suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem.

No que se refere aos princípios que orientam um programa de avaliação, tem-se a continuidade, a amplitude e a compatibilidade necessárias entre avaliação e os objetivos propostos. Ao comparar a Lei nº. 5.692 com a legislação anterior, constata-se que houve uma ênfase na definição de avaliação como processo amplo e contínuo. No entanto, a função classificatória persistiu.

Sousa Z. (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 175), ao fazer considerações quanto à legislação no Brasil, da década de 1930 à de 1990, afirma

[...] ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicial e predominantemente, no espaço de tempo considerado, um julgamento do desempenho [...] que procurava ser imparcial e objetivo, feito a partir do cômputo de acertos e erros [...] Posteriormente, a avaliação da aprendizagem como um procedimento de julgamento do desempenho do aluno, baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, que deve ser realizado de forma ampla e contínua. A finalidade da avaliação expressa até a legislação de 1961 era apenas classificatória, sendo-lhes acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando a fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares [...].

Como já mensurado, anteriormente aos estudos e publicação do trabalho *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, do professor Ralph W. Tyler, em 1949, a avaliação educacional centrava-se na figura do estudante e em seus méritos. Ela era vista simplesmente como instrumento de valoração e medida. Tal modelo, de acordo com Vianna (1997), aludido por Sousa e Vieira (2008, p. 176), é muito simples e parte do princípio de que educar implica gerar ou mudar padrões de comportamento, conforme pontos-chave das ideias de Tyler

1) A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos; 2) Os padrões de conduta desenvolvidos nas escolas são, na realidade, os objetivos educacionais; 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos; 4) A avaliação deve incidir sobre o aluno como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes; 5) A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre; 6) A avaliação não se concentra apenas no estudante, [...] não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além dos alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo (GA).

De acordo com a análise dos pontos apresentados nota-se que Tyler não se preocupava apenas com o alcance dos objetivos propostos pelos programas, mas também com o nível de abrangência e alcance que as experiências de aprendizagens favoreciam efetivamente; preocupava-se com o alcance dos resultados esperados.

Para Goldberg e Sousa C. (1982, p. 35), a concepção de avaliação de Tyler reforça que

[...] a avaliação deve envolver mais que um único julgamento num momento dado para constatar se houve qualquer mudança; é necessário efetuar um julgamento em determinada ocasião e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que possam estar ocorrendo [...].

A compreensão dos aspectos apontados por Goldberg e Souza (1982, p. 35) leva à percepção de que o processo avaliativo constituía, também, o quanto os programas educacionais expressavam mudanças nos seres humanos. A avaliação seria o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estavam realmente ocorrendo. Isso reforça a teoria de que Tyler propôs uma nova concepção de avaliação educacional, que consistia em comparar os objetivos pretendidos aos resultados alcançados. Aqui, vale ressaltar que cabe à avaliação verificar até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação.

De acordo com Sousa e Vieira (2008, p. 180) Tyler, Stufflebeam e Shinkfield afirmam que se consideravam também o conhecimento e as intenções contidas no *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (suas metas, seus objetivos de comportamento e os procedimentos necessários para alcançar êxitos). Os mesmos autores afirmam também que a avaliação deveria proporcionar um programa próprio, com informações úteis, que permitissem a reformulação ou a redefinição de objetivos. Além disso, no que tange à utilidade, os referidos autores ressaltam que Tyler acreditava que a avaliação era útil, tanto para a direção de uma escola (o uso administrativo das informações) quanto para discussões positivas, para produzir bons efeitos e o aperfeiçoamento de todos os segmentos da instituição de ensino, podendo-se incluir aqui a atividade docente.

De acordo com Vianna (1997, p. 49), o trabalho de Cronbach – *Course Improvement Through Evaluation (1693)* – trouxe uma posição crítica, face ao modelo objetivo de Tyler, mostrando que a avaliação deve ir além de aspectos rotineiros de mensuração. Para Cronbach, a avaliação tinha como finalidade não apenas a realização de um julgamento final, pois isso poderia limitá-la em seus objetivos, mas, de certa forma, a avaliação deveria possibilitar o

aprimoramento de currículos. Cronbach, em seu artigo *Course Improvement Through Evaluation (1963)*, enfoca a discussão de quatro importantes aspectos, que são, conforme Vianna (1997) *apud* Sousa e Vieira (2008, p. 184). “1- a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; 2 – os diferentes papéis da avaliação educacional; 3 – o desempenho do estudante como critério de avaliação do curso e; 4 - algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional”.

Ainda de acordo com Vianna (1997, p. 61-8), alguns pontos relevantes das ideias centrais abordadas no artigo de Cronbach devem ser considerados. Dentre eles, o entendimento de que a avaliação é um processo que tem por finalidade coletar informações e delas fazer uso, de modo que possibilitem decisões a respeito de um programa educacional. Afirmam ainda que a avaliação - no aprimoramento e na revisão de cursos - deve averiguar que efeitos ou mudanças um referido curso produz no estudante. No entanto, a questão não é apenas apontar a sua eficiência ou não, mas também identificar os aspectos que necessitam ser revisados.

Nesse mesmo sentido, Vianna (1997) aponta que a comparação de resultados de avaliações de cursos deve ser cautelosa, para não se constituir em objetivo principal da própria avaliação, uma vez que a comparação pode oferecer resultados equívocos.

As ideias apresentadas por Cronbach, em seu ensaio, foram consideradas relevantes para a avaliação educacional. Na colocação de Vianna (1997, p. 70)

[...] acreditamos que as mensurações são importantes em avaliação educacional, mas não se deve ficar limitado ao escore pelo escore, ou apenas para fins de comparação de posições. O importante, no caso, é que saibamos usar esses escores para uma descrição bastante ampla dos resultados obtidos; por outro lado, é preciso, igualmente, que esses escores sejam indicativos das mudanças ocorridas e possibilitem identificar pontos críticos do currículo, do curso, do programa que precisam ser alterados ou submetidos a uma rígida revisão.

Quanto às etapas de uma avaliação, e baseando-se nos pensamentos de Cronbach, Stufflebeam e Shinkfield (1987) apontado por Sousa e Vieira (2008, p. 188) afirmam que se faz necessária a obtenção de uma “excelente informação” e que esta deve ser

Óbvia, porque deve ser compreendida por todos aqueles que a utilizam; Oportuna, porque deve chegar-lhes quando dela necessitem; Exata, porque os diversos observadores que utilizam o mesmo procedimento devem contemplá-lo da mesma forma; Válida, porque deve incluir os conceitos e as valorizações estreitamente relacionadas com a realidade; Ampla, porque

deve propor as principais alternativas políticas que têm mais probabilidades de alcançar as metas de organização ou propor outras novas.

Ainda de acordo com Cronbach, uma avaliação é útil quando os membros da comunidade avaliada tomam decisões, compreendendo os resultados.

Quanto ao papel de quem avalia

[...] o valor de um avaliador não está apenas em levantar questões, mas de dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente, de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas, que satisfaçam as várias audiências. Tudo isso para que a mensagem do avaliador seja compreendida, mereça credibilidade, ofereça respostas significativas, altere prováveis posições preconcebidas e estabeleça um diálogo enriquecedor e conseqüente e, finalmente, permita decisões adequadas. (VIANNA, 1997, p. 73)

Assim, tem-se que uma avaliação não pode ser punitiva, ranqueadora, excludente ou classificatória, mas deve oferecer elementos que propiciem mudanças e melhorias; deve ser esclarecedora de controvérsias, minimizando dúvidas sobre falsos pressupostos e, conseqüentemente, possibilitando ações que possam favorecer a instituição avaliada.

Para Vianna (1997, p. 79), Cronbach mostra-se “otimista quanto à importância da avaliação, na medida em que a sociedade passa a utilizar suas informações para iluminar suas linhas de ação”. Para outro teórico, Daniel L. Stufflebeam (1987), a avaliação deve ter como objetivo principal os processos de tomada de decisão. Segundo o autor, primeiramente deveria vir a identificação das necessidades educacionais para que, depois, fossem elaborados os programas de avaliação.

Conforme Stufflebeam e Shinkfield (1987) aludidos por Sousa e Vieira (2008, p. 195)

[...] não podemos melhorar nossos programas se não soubermos quais são seus pontos fracos e quais os fortes e a menos de que disponhamos de melhores meios para fazê-lo. Não podemos estar seguros de que nossas metas são válidas, a menos que possamos compará-las com as necessidades das pessoas que pretendemos servir. Não podemos realizar uma planificação efetiva, se não conhecemos bem as opções e seus méritos relativos. E não podemos convencer os nossos clientes de que temos feito um bom trabalho que merece apoio econômico continuado [...].

Para Goldberg e Sousa (1982, p. 6), a avaliação, nos moldes propostos por Stufflebeam, não só comprova o valor dos programas como também pode melhorá-los.

Em uma síntese sobre avaliação, baseada nas respostas de Stufflebeam (apud SOUSA; VIEIRA, 2008, p. 196) tem-se o entendimento de que a mesma constitui um processo para descrever, obter e proporcionar informações úteis para julgar e tomar decisões.

Nesse mesmo sentido, Vianna (1997, p. 100) aponta elementos relevantes para compreensão do modelo proposto por Stufflebeam

1) avaliação é um processo sistemático, contínuo; 2) o processo de avaliação pressupõe três momentos de maior importância; 3) esboçar as questões a serem respondidas; 4) obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; 5) proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias; 6) a avaliação serve para a tomada de decisões.

Baseando-se em Sousa e Vieira (2008, p. 197), tem-se que o modelo de avaliação de Stufflebeam serve para a tomada de decisão, somente se servir para uma decisão, implicando escolha entre alternativas e sendo usado para atribuir recursos para um próximo intervalo de tempo, entre uma decisão e outra.

No que tange aos propósitos da avaliação, de acordo com Vianna (apud Sousa e Vieira 2008, p. 198), para Stufflebeam não há a intencionalidade de aprovar, mas sim de melhorar a educação.

Ainda de acordo com Vianna (apud Sousa e Vieira, 2008, p. 198), Stufflebeam elaborou “Os Padrões para Avaliação”, em que levou em consideração os seguintes atributos para uma avaliação: utilidade, praticidade, propriedade e precisão.

Assim, algumas contribuições do método de Stufflebeam para a educação podem ser verificadas, conforme Sousa e Vieira (2008, p. 198), com ênfase no “[...] fornecimento de dados, durante um programa de avaliação, para administradores e responsáveis tomarem decisões mais adequadas; incentivo às relações de feedback (retroinformação); possibilidade de realização da avaliação em qualquer momento do programa”.

Entretanto, as autoras supracitadas complementam que existem algumas limitações, tais como

[...] pouca preocupação com valores; metodologia indefinida, tornando o processo de tomada de decisão obscuro; complexidade na utilização; alto custo financeiro; impossibilidade de algumas atividades serem percebidas

como avaliativas; ruptura entre avaliação e planejamento. (SOUSA; VIEIRA, 2008, p. 98)

Tem-se, assim, que os estudos realizados por Stufflebeam atribuíram um papel importante à descrição do processo na avaliação, destacando que, em primeiro lugar, faz-se imprescindível a identificação das necessidades educacionais para, só depois, elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo, visando seu aperfeiçoamento.

Para Souza Z. (1986, p. 45), a proposta atual para avaliação educacional volta-se para princípios e valores comprometidos com a transformação social, não se baseando apenas em questões técnicas de avaliação, mas fornecendo informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando aos professores identificar as causas de insucesso ou sucesso escolar de seus educandos.

Em seu artigo intitulado ‘Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador’, Vianna (*apud* Sousa e Vieira 2008, p. 207) comenta que medir e avaliar são expressões frequentemente usadas como equivalentes. E complementa afirmando

[...] medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. [...] Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar a avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Dias Sobrinho (2003, p. 97), ao discutir questões relacionadas à política, à reforma e à avaliação institucional, aponta – mais especificamente no campo da avaliação educacional – que há um deslocamento do foco, passando dos objetivos aos instrumentos de medida. No entanto, complementa destacando que os valores dos objetivos continuam gozando de grande prestígio por parte de agentes estatais, estando camuflados por nomenclaturas diversas, tais como competências, habilidades, parâmetros e similares.

Estudioso que tem contribuído para uma maior compreensão acerca da avaliação educacional, especialmente a avaliação institucional ou em larga escala, Vianna (1982, *apud* SOUSA e VIEIRA, 2008, p. 208) afirma que, a partir dos anos 90, a avaliação educacional, no contexto brasileiro, passou a ser utilizada em diversos níveis administrativos, na tentativa de encontrar soluções para alguns problemas educacionais. Porém, como afirma o referido autor, as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam, devendo outros caminhos serem percorridos.

Mais especificamente no campo da avaliação docente, Vianna (2003a, p. 43) apontado por Sousa e Vieira (2008, p. 209-210) afirma que

[...] avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso. A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas consequências [...]. Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar [...]. O fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si, não tem condições de atuar, visando à eliminação desses fatores.

Para Sousa e Vieira (2008, p. 210), o ato de avaliar implica levar em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais de um contexto educativo. Em consonância com essa ideia, Vianna (2003, p. 47) aludido por Sousa e Vieira (2008, p. 210) afirma ser necessário considerar as influências do ambiente educativo, não devendo a avaliação resultar de decisões individuais, mas de reflexões e de consenso de professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família como representante da sociedade.

Sousa e Vieira (2008, p. 211), embasando-se em Hadji, entendem que a prática avaliativa não pode basear-se unicamente em medidas, cálculos expressos por valores numéricos. E complementam dizendo que “[...] ela é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem [...]”. Ainda nesse sentido da melhoria da aprendizagem e discutindo o conceito de avaliação formativa, Hadji (2001, *apud* SOUSA e VIEIRA, 2008, p. 211) destaca que há mais de 30 anos, esse modelo, proposto por Scriven, vem sendo objeto de estudo, de forma crescente, no âmbito da comunidade educativa. O autor acrescenta também que uma das mais importantes características da avaliação formativa é a função de regulação, o que ele denomina de “função corretiva”, voltada tanto para o aluno, quanto para o professor, asseverando que “[...] de fato, o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática”. Então, constata-se que, segundo Hadji, uma avaliação formativa só terá êxito se for seguida por modificações da prática do professor.

Observa-se, no entanto, que, por ter um reducionismo, a avaliação configura-se com um caráter controlador, adquirindo prioridade sobre os processos de aprendizagem. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p. 174) destaca que

[...] a educação, modelada pela avaliação-controle, se identifica com os objetivos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que se diz avaliar de modo neutro, a avaliação experimental e objetivista desloca as finalidades essenciais da educação. Induz mudanças nos programas pedagógicos, transformando-os em programas de exames. [...] Uma perspectiva burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação democrática e cidadã. Uma avaliação educativa não encerra a problemática humana em respostas prontas e nem exige a adesão a valores oficialmente definidos. Ao contrário, sua dimensão ética é uma abertura para a afirmação das subjetividades, portanto, para a produção de sentidos dos sujeitos.

Baseando-se nos pensamentos de Dias Sobrinho (2003, p. 176), reforça-se mais uma vez que a avaliação não deve limitar-se aos instrumentos. A avaliação deve ser entendida como uma prática social, possibilitando a compreensão dos efeitos pedagógicos, políticos, sociais e econômicos, que se relacionam com o processo educativo.

Conforme Sousa e Vieira (2008, p. 214), todas as vezes que uma avaliação se reduz a uma prova, há uma deturpação na imagem que se faz dessa avaliação. Assim, “[...] o sentido da avaliação torna-se muito mais eficaz quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa, não permitindo que ela seja simplesmente uma operação de medida ou exercício autocrático de discriminação e comparação”.

Vianna (2003b, p. 30, *apud* SOUSA e VIEIRA, 2008, p. 215) destaca também que a avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas – o ranqueamento – com base no desempenho institucional, para fins de divulgação pública, uma vez que essa prática fortaleceria a cultura da competitividade negativa no interior das escolas. O referido autor acrescenta ainda que se deve evitar a implantação de parâmetros valorativos como classificações, bônus para professores, vantagens para alunos ou premiações e hierarquização das escolas, pois essas valorações dicotomizam os sistemas, as escolas e os alunos em duas categorias: os melhores e os piores. Isso contribui para a perda do espírito de colaboração que deve existir, alimentando um clima competitivo e ameaçador.

Assim, reforça-se, mais uma vez, a função da avaliação para a melhoria do ensino, sendo um instrumento que propicie mudanças, sobretudo para os elementos envolvidos no contexto avaliado.

Ao dar enfoque à função da avaliação institucional

[...] a avaliação ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças no currículo, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema [...] ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema

da educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95)

Ainda para o mesmo autor a avaliação não pode ser considerada neutra e ingênua, pois ela é um agente transformador e geradora de efeitos, tanto na vida individual como na sociedade e no Estado, uma vez que

[...] legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiação e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas.

Para Sousa e Vieira (2008, p. 217),

[...] Não se fala em reformas e transformações sem antes pensar em avaliação. No caso do Banco Mundial há uma ligação bem definida entre avaliação e financiamento aos países que necessitam de seus empréstimos para a educação. A avaliação, assim, acaba sendo uma correlação entre custos e rendimentos, adotando características de controle e racionalidade econômica. Podemos afirmar que o Banco Mundial é um instrumento que age com o intuito de aumentar a função controladora do Estado.

As referidas autoras, baseando-se em Dias Sobrinho (2002), destacam a percepção sobre a avaliação, afirmando que essa não é simplesmente coisa de escola e da educação, pois ultrapassa todos esses níveis e, cada vez mais, vem ampliando seus alcances e suas repercussões na economia e na política.

1.2 A Avaliação Institucional na Educação Superior no Brasil: gênese e trajetória.

O presente tópico foi desenvolvido com o propósito de apresentar um histórico dos sistemas de avaliação no Brasil, focando a Avaliação Institucional, desde sua gênese, passando pelas diversas implicações, até os modelos mais atuais.

Registros como o de Lopes (2001, p.17) apresentam a necessidade de uma reflexão sobre a avaliação da educação superior como o motivo principal que originou esse

movimento, impulsionado pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC e pelas Universidades.

Entre 1982 e 1986, foram elaboradas propostas de avaliação e de reforma da educação superior para os cursos de graduação, mobilizando a comunidade universitária. Conforme Lopes (2001, p. 18), dessas propostas pode-se destacar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, no período compreendido entre 1983 e 1985, e o projeto do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, em 1986.

A proposta do PARU foi uma iniciativa do Conselho Federal de Educação – CFE, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Segundo Leite (1998, p. 60), o PARU - que tinha a finalidade de identificar informações concretas, buscando diferenciadas alternativas para a melhoria do ensino superior e, nesse sentido, com o objetivo de conhecer as reais condições nas quais se realizavam as atividades de produção e propagação do conhecimento na educação superior - vigorou até 1985, sem expressão política.

O PARU, conforme Lopes (2001, p. 19), caracterizou-se pela análise realizada por meio de debates, pesquisas e estudos, com base nas manifestações dos órgãos governamentais e dos setores sociais ligados à comunidade acadêmica.

Conforme Belloni (1987, p. 169), num explícito ato de desrespeito à produção intelectual, o PARU foi dissolvido sob a argumentação de improdutividade, no momento em que a pesquisa encontrava-se na sua fase final, prestes a apresentar resultados significantes e relevantes.

Em 1986, constituiu-se uma nova proposta de programa para a reformulação do Ensino Superior, com a criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, formado por acadêmicos, burocratas do governo e empresários. Nesse período, surge a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, sendo a avaliação apresentada com finalidades de controle e de hierarquização das instituições.

Para Pereira (1988, p. 77), a ineficiência do sistema federal de ensino superior e a existência de problemas políticos levaram os integrantes do GERES a optarem por mecanismos burocráticos de controle de meios (recursos), com abandono da avaliação dos fins (desempenho, produto) das Instituições de Ensino Superior – IES. Pela proposta do GERES, duas vertentes deveriam ser contempladas: a da avaliação do desempenho institucional e a da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. O alvo principal desse programa foram as universidades federais; buscava-se fazer um mapeamento, extensivo às demais instituições de ensino, para um controle social na utilização dos recursos públicos.

O GERES e o próprio MEC entendiam que o referido processo avaliativo subsidiaria a alocação de recursos entre as instituições federais. Esse entendimento ratificou a denúncia da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, sobre o papel do processo de avaliação realizada pela Secretaria do Ensino Superior – SESu, a partir de um ranking que propiciaria a distribuição desigual entre as diferentes IES.

Conforme Vasconcelos (1996, p. 83), as discussões acerca do GERES e da Avaliação Institucional ganharam destaque e se inseriram nos debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Sentindo-se ameaçada com a proposta do GERES, a comunidade acadêmica enviou ao MEC projetos substitutivos, provocando um amplo debate nacional sobre avaliação. Tal fato ocasionou a interrupção do GERES.

Ao analisar os discursos do Professor Dilvo Ristoff apontados por Balzan e Dias Sobrinho (2000, p. 37) detecta-se que, ainda na década de 1980, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC trouxe especialistas estrangeiros e levou brasileiros às universidades americanas e europeias para atender um processo de capacitação e conhecimento, visando a atender às necessidades próprias, no que se refere à Avaliação Institucional. Também, destaca-se a participação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES para a deflagração desse processo. No entanto, Ristoff (2000) destaca que, para aqueles envolvidos diretamente com os afazeres do cotidiano acadêmico, não foram percebidos resultados expressivos.

Os procedimentos de avaliação e de supervisão têm respaldo legal no inciso IX do Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9.394/96), que trata das competências da União em “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior”. Essa mesma lei, em seu art. 46, determina que a renovação do credenciamento seja periódica, passando por um processo regular de avaliação. O Ministério da Educação – MEC, para cumprir tais exigências legais, criou os mecanismos de avaliação entendidos como necessários.

Apesar dos registros de movimentos, na década de 1980, que ressaltaram a necessidade da avaliação institucional nas universidades brasileiras, é importante reconhecer que esta dinâmica é mais recente ainda, pois se verifica que somente em meados da década de 1990 é que esse processo teve maior impulso.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior foi desenvolvido com base no princípio da busca da qualidade para essa esfera de ensino. Nesse sentido, em parceria com a

comunidade acadêmica, criaram os instrumentos e a metodologia necessários para a avaliação.

Ainda em meados da década de 1990, ocorreu a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, cuja base conceitual fora elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e sancionado na gestão governamental de 1994, por meio do MEC.

Ristoff (2000, p. 38) ressalta que

[...] em 1993 e 1994, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM e o Fórum de Pró-reitores de Graduação e Planejamento encontraram uma abertura e conseguiram apoio junto à equipe ideologicamente plural do Ministério da Educação – MEC.

Tais movimentos influenciaram a mudança de postura do MEC, que passou de condutor a articulador, viabilizador e financiador. Os primeiros resultados foram percebidos após o recebimento de 71 projetos de avaliação submetidos à Secretaria de Ensino Superior – SESu, para participarem do PAIUB. Nesse mesmo movimento, foi possível detectar uma maior aproximação das universidades com o MEC, uma política de parcerias e articulações, necessárias ao prolongamento e sedimentação do Sistema de Avaliação que só teria continuidade e sustentabilidade sobre as bases políticas, acadêmicas e administrativas, sem perder de vista a busca pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Originariamente, a proposta de Avaliação Institucional da ANDIFES e da Comissão Nacional de Avaliação (composta por representantes de toda a comunidade acadêmica universitária nacional) previa o envolvimento dos pilares políticos, acadêmicos e administrativos, uma vez que a avaliação é componente fundamental para os projetos político-pedagógicos e administrativos.

O PAIUB foi um programa de cunho voluntário e a adesão foi ocorrendo em um ritmo gradual e aleatório. Em 1996, dois anos após sua implantação, o Ministério da Educação – MEC, tendo como titular o então ministro Paulo Renato Souza, baseando-se no Decreto Nº 2.026, de 10/10/96, lançou o Exame Nacional de Cursos – ENC, também conhecido como “provão”. Esse exame era obrigatório para todos os alunos formandos dos cursos escolhidos pelo MEC.

Nesse sentido, o PAIUB passou a integrar um componente da avaliação interna a ser desenvolvido em conformidade com os interesses de cada instituição. O componente externo

era coordenado pelo MEC, com a aplicação do provão e, ainda, com o desenvolvimento do processo de Avaliação das Condições de Oferta, criado em 1997, passando, em 2002, a ser chamado de Avaliação das Condições de Ensino.

Conforme Polidori (2000), a integração do PAIUB como componente interno de um suposto sistema de avaliação do ensino superior representou uma ação política para não extingui-lo. E cabe destacar ainda que o Ministério da Educação – MEC não teve nenhuma intenção de fortalecê-lo.

No que tange a avaliação interna (não exigida pelo MEC) e a avaliação externa (imposta pelo poder público), Dias Sobrinho (2000a) aborda que a política conduzida pelo governo encontrava-se fortemente marcada pelo ideal de fiscalização e de punição, considerando a expansão desordenada das Instituições de Ensino Superior – IES privadas, a baixa qualidade do ensino ofertado e a elevada concentração do lucro.

Para Lopes (2001, p. 2), os modelos propostos de avaliação superior no Brasil propiciam a observação de alguns motivos em que suas aplicações se pautam. Inicialmente, pode-se destacar, principalmente, o fortalecimento do princípio de transparência da universidade pública, seguido da exigência da prestação de contas à sociedade e do interesse de fortalecimento frente às contínuas ameaças de privatização.

Paralelamente às políticas do Ministério da Educação – MEC, fundadas no argumento da qualidade dos cursos de nível superior no Brasil, com os mecanismos de avaliação do ensino superior – tais como o PAIUB e o Exame Nacional de Cursos – observam-se, com destaque, algumas tendências da reforma da educação superior

[...] a intervenção do poder executivo sobre a escolha de dirigentes, a distinção entre IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos, a nova regulamentação do crédito educativo – Fundo de Financiamento dos Estudantes do Ensino Superior (FIES), a formulação das Diretrizes Curriculares e especialmente o teor das diferentes versões da proposta de autonomia para as IES, além do contingenciamento de recursos, congelamento salarial e das vagas de docentes e de discentes no sistema público federal [...] (SGUISSARDI, 2000, p. 21-22).

A análise desse contexto permite deduzir que a avaliação realizada pelo Ministério da Educação – MEC integra, conforme Dourado e Oliveira (1999, p. 13), “[...] um conjunto de ações que se efetivam, vinculadas as alterações no cenário internacional, sobretudo no sentido de ampliar o papel de regulação e controle social da educação e da escola, redirecionando, desse modo, a função social do Estado [...]”.

Para Ristoff (2000, p. 40)

[...] os princípios que nortearam as discussões – entre os integrantes da ANDIFES, do Comitê Assessor e da Comissão Nacional – para a elaboração do PAIUB, foram: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não-premiação ou punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade.

No que se refere às consequências resultantes da Avaliação Institucional, Ristoff (2000, p. 44-45) chama a atenção para as implicações e relações com o trabalho docente. Nesse sentido, o autor busca resposta para a seguinte problematização: quais seriam os reais objetivos e finalidades da avaliação? Premiar ou punir?

Tornou-se comum a existência de manifestações que exigem a punição ou a premiação, sob os protestos infundados de que “se ninguém for alvo de tais exigências tem-se a inutilidade de avaliar”.

Como afirma o próprio Ristoff (2000, p. 46) “a palavra avaliação contém, em seu radical, ‘valor’ e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa”. O autor, ainda no sentido desse discurso, permite a interpretação de que o principal objetivo dos projetos de avaliação está na busca e na (a) afirmação de valores.

1.3 A avaliação proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE provocou uma série de reflexões e manifestações quanto à sua concepção, originalidade e validade, sobretudo no tocante aos resultados que serão efetivamente alcançados e os reais benefícios para os brasileiros.

Recentemente, entidades representativas de alguns setores da sociedade – como sindicatos e associações acadêmicas e de docentes – manifestaram publicamente suas reflexões e posições críticas ao PDE, com o intuito de apresentar contribuições para o plano que, como tudo indica, definirá os próximos passos e rumos da educação pública no Brasil.

É nesse contexto, onde se inserem as razões, os princípios e as propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com as reflexões e apontamentos de críticos dos mais variados segmentos da sociedade, que se desenvolve uma análise do referido plano oficial com as práticas avaliativas. Considera-se, nesse sentido, uma análise estrutural da educação

brasileira, com base na Constituição Federal de 1988, no Plano Nacional de Educação - PNE¹ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB², além de outros instrumentos, como portarias e projetos oriundos do Ministério da Educação – MEC.

De acordo com a Lei n. 10.172, de 09/01/2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE sustenta-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Esses elementos são considerados resultantes dos desdobramentos de princípios e objetivos constitucionais que, por sua vez, regem o plano proposto.

De acordo com o documento intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, para Fernando Haddad, ministro da Educação no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que articulou a construção e o lançamento do PDE, o plano encontra-se amparado em uma concepção de educação que reconhece uma face do processo dialético, estabelecendo-se entre a individualização e a socialização da pessoa. Num esforço social amplo, a educação deve ter lugar garantido não só na escola, mas também na família, na comunidade e em todo lugar que possibilite a integração e a interação social, além da autonomia do indivíduo.

Certo é que os princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE devem se harmonizar com os fundamentos da própria República, fixados na Constituição Federal de 1988. A carta magna brasileira, em seu artigo 3º, propõe

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de sexo, de cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1999).

Aqui, deve-se consentir que a construção de uma sociedade “livre, justa e solidária”, com a educação pautada na autonomia, só será possível na condição de elevação da política nacional de educação ao nível do eixo estruturante da ação do Estado para a potencialização de seus efeitos e a garantia do desenvolvimento nacional.

Uma característica marcante do PDE está na concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais. O modelo predominante até

¹ Lei n. 10.172, de 09/01/2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L101. Acesso em 09/04/2008.

² Lei n. 9.394, de 20/12/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 09/04/2008.

recentemente era de uma visão fragmentada da educação, em que níveis, etapas e modalidades eram tidos como independentes, com objetivos desarticulados.

O PDE, com uma proposta de visão integrada da educação, considerou, por exemplo, os danos causados pela falta de recursos à Rede Federal de Educação Superior, que – consequentemente – ocasionou a má qualidade na formação docente ou a falta de professores com licenciatura para o exercício do magistério, sobretudo no campo das ciências exatas, como matemática, física e biologia.

Num efeito extensivo, a educação básica também fora afetada. Uma atenção quase exclusiva ao ensino fundamental resultou em descaso com a educação infantil e com o ensino médio. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a educação infantil e o ensino médio são sustentáculos do ensino fundamental. A desestruturação dos dois primeiros afeta o terceiro.

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, a aprendizagem dos educandos do ensino fundamental depende do acesso à educação infantil. Para esse mesmo órgão, as chances de uma criança concluir o ensino médio aumentam em 32%, se ela tiver acesso à educação infantil.

No tocante à educação profissional, o PDE propôs o restabelecimento de uma articulação com o ensino médio. Até recentemente, a expansão da educação profissional esteve prejudicada por instrumentos legais, como a Lei n. 8.948, de 08/12/1994 (redação dada pela Lei n. 9.649, de 27/05/1998). De acordo com esse instrumento jurídico, novas unidades de educação profissional só poderiam ser criadas em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Num contexto similar, encontrava-se a dissociação entre a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A caracterização da responsabilidade do poder público apenas em nível de programas, a falta de sua continuidade e a exclusão no rol das possibilidades de aportes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF representaram o repúdio do poder público em relação à dívida social com aqueles que não exerceram em tempo adequado seu direito de aprender.

No documento intitulado PDE³, publicado pelo Ministério da Educação – MEC apresenta-se uma preocupação com articulação entre as políticas especialmente orientadas para cada nível, etapa ou modalidade de ensino, com o compartilhamento de competências

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acessado em 10/05/2008.

políticas, técnicas e financeiras para a execução e a manutenção dos programas de educação, sem ferir a autonomia dos entes federados.

Inicialmente, ao analisar as características e ações que compõe o PDE, percebe-se que o plano abarca outros programas e ações que já existiam no âmbito do MEC, criados em governos anteriores. A diferença percebida está na nomenclatura e nas iniciativas compartilhadas com outros ministérios. Nesse compartilhamento interministerial de tarefas pode-se prever uma dificuldade de operacionalização.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE pode ser considerado como uma tentativa do poder público em dar resposta às exigências e demandas da sociedade, no que tange aos problemas agravantes da educação pública brasileira. A tentativa parece ser válida. Na opinião de críticos, como o professor Demerval Saviani (2007)⁴, há um foco na qualidade, com ações desencadeadas a partir de indicadores de avaliação, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

De forma geral, a análise das razões, dos princípios e da proposta do PDE, além de outros instrumentos como a LDB e o PNE, possibilitou debates e a geração de críticas favoráveis e contrárias, além de apontamentos e reflexões que deveriam permitir a revisão do plano.

Pode-se destacar que o PDE, ao tratar da formação de docentes, recorre à Universidade Aberta do Brasil – UAB⁵. Com a oferta de cursos caracteristicamente à distância, o governo propõe a formação inicial e continuada dos professores da rede pública. Nesse contexto, busca ainda o estabelecimento de uma relação permanente entre educação superior e educação básica, com ofertas de cursos de licenciatura e de especialização, especialmente onde não haja cursos presenciais. Outra proposta do PDE, na tentativa de suprir a ausência de professores nas escolas, foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, com a distribuição de bolsas de estágio para os licenciandos atuarem nas escolas públicas.

Com ressalvas, podem-se destacar críticas, como a do professor Demerval Saviani (2007), quando ele aponta que a proposta desse tipo de curso de formação poderá representar um mecanismo de certificação, antes mesmo que se cumpra a tão desejada qualificação para o trabalho docente. Segundo posição da professora Maria Malta Campos⁶, da Pontifícia

⁴ Uma análise crítica do PDE. Disponível em http://www.alb.com.br/revistas/revista_06/entrev_06.asp. Acessado em 09/06/2008.

⁵ Decreto n. 5.800, de 08/06/2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acessado em 09/06/2008.

⁶ Disponível em http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul23/fai_verde_01.html. Acessado em 09/06/2008.

Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, ao formular as políticas para a formação de professores, o PDE deveria ter como referência os resultados de ações já existentes, para subsidiar as novas propostas. Ainda para a referida docente, que também é presidente da Ação Educativa, o PDE apresenta objetivos inovadores ao lançar a união como responsável pelo ensino fundamental. Nota-se, entretanto, que desse mesmo mérito deriva uma fragilidade no plano proposto: ainda há uma dependência política da União, em relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para adesão às estratégias definidas.

Uma posição recorrente entre vários profissionais da educação é a de que não houve uma consulta ampla à sociedade no processo de elaboração do plano. As metas, em princípio, parecem ser resultantes de uma articulação com empresários, a partir do Movimento Todos pela Educação.

Para Juçara Dutra Vieira (2007)⁷, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, o governo não considerou a posição dos professores da rede pública ao formular as propostas do PDE. A presidente do CNTE afirma, ainda, que, recentemente, foram realizadas 22 conferências promovidas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nessas conferências foram abordadas temáticas relativas ao meio ambiente, às cidades, à tecnologia, à saúde e a outros assuntos. No entanto, a educação e o PDE não compuseram a pauta de debates.

Para o Professor Abraham Zakon⁸, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a não abertura de espaço para uma discussão ampla sobre o PDE representa mais do que um desrespeito com professores e trabalhadores da educação. Significa um conservadorismo, um temor sobre a mutação do que as cátedras representavam, em sua originalidade, e aquilo que os departamentos representam hoje.

Uma questão presente nas reflexões e que merece atenção especial é a forma de aplicação das dotações orçamentárias. O PDE estará fadado ao fracasso se não houver uma distribuição racional de recursos nos municípios. Deve-se garantir a real complementação de fundos estaduais, uma vez que os valores destinados atualmente são mínimos, estando abaixo da dotação orçamentária ideal para as necessidades de gasto aluno/ano, evitando uma redistribuição de verbas já existentes, como ocorria com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

⁷ CNTE Critica falta de diálogo para formar plano para a educação. Disponível em <http://www.cut.org.br/site/start.php?infoid=11002&sid=22>. Acessado em 09/06/2008.

⁸ Observatório da Universidade: uma visão crítica. Disponível em <http://www.observatoriodauniversidade.blogspot.com/2007/06/pde-o-professor-luiz-felipeif-ufrj.html>. Acessado em 09/06/2008.

Ainda no tocante à destinação de recursos e previsão orçamentária, mais especificamente para o ensino superior, questionam-se os motivos que levam o governo brasileiro a destinar apenas 3,5% do Produto Interno Bruto – PIB, quando o Plano Nacional de Educação – PNE prevê até 10% do produto referenciado. Nesse sentido, conforme posição expressa pelo Grupo de Trabalho Políticas Educacionais e pela Assessoria de Comunicação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES⁹, não será possível chegar a uma solução real, que garanta a ampliação da oferta de vagas com a qualidade no ensino superior público.

Mas, para alguns críticos, ao tratar dos métodos e sistemas de avaliação, em todos os níveis, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE trouxe avanços significativos. Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB era um exame aplicado a cada dois anos, que trabalhava apenas com amostragem. Para Maria Malta Campos (2008) e para Demerval Saviani (1998), um ponto positivo pode ser percebido na utilização de dados do IDEB, que trará o composto de uma medida entre o resultado da avaliação de alunos, fornecido pela Prova Brasil, e por um índice de inclusão que considera repetências e evasões. Essa fórmula enfrenta uma das principais críticas ao SAEB, que não levava em conta os dados de exclusão dentro e fora da escola.

Com a reformulação do SAEB, a avaliação da educação básica pública passou a ser universal, por meio da Prova Brasil. No entanto, deve-se registrar que o sucesso dessa fórmula requer que os governos, em todas as esferas, integrem os estabelecimentos do ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

A relação dos resultados da Prova Brasil (desempenho) com o Censo Escolar (rendimento) originou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esse índice permitirá o acompanhamento de resultados por aluno, e não mais por escola. Com esse tipo de avaliação têm-se menos erros e fraudes nos dados apurados, possibilitando a aplicação mais justa e precisa de recursos públicos.

Ainda no tocante à avaliação, outro ponto positivo detectado está na forma de apresentação dos dados do IDEB, cujas notas compreendem uma escala de 0 (zero) a 10 (dez). Essa sistemática torna as informações mais acessíveis e compreensíveis. Também, o Censo Escolar passou a ser um banco de dados *on-line*, ampliando consideravelmente a base de dados coletados através do Educacenso.

⁹ “PDE – O plano de desestruturação da educação superior”. Disponível em <http://andes.org.br>. Acessado em 09/06/2008.

A nova versão do IDEB, com a Prova Brasil e o Educacenso, permite superar algumas dificuldades do PNE, como – por exemplo - uma maior precisão na interpretação dos dados e informações relacionadas à qualidade da educação. Com um sistema de avaliação que informa dados mais precisos, será possível fixar metas mais realistas, como a que pretende elevar o índice do IDEB dos atuais 3,8¹⁰ para 6,0¹¹. Ainda, a precisão dos dados no sistema de avaliação possibilitará a definição de estratégias e a formulação de outras políticas para o atendimento de regiões mais desfavorecidas, através de um regime de colaboração.

Uma fragilidade detectada em um dos componentes do IDEB está na Provinha Brasil, uma vez que se propõe a avaliar alunos bastante jovens, em processo de alfabetização, sem considerar o contexto em que são alfabetizados. Internacionalmente, há uma recomendação para que a avaliação desse público considere as condições em que se dá o atendimento (tamanho das turmas, preparo do professor, materiais didáticos e outros).

Quanto às propostas do PDE para a educação superior, destacam-se, nos documentos oficiais, algumas mudanças no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES¹². As alterações referem-se, essencialmente, às bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos – PROUNI¹³.

Até 2004, a concessão de bolsas nas instituições privadas atendia regras próprias. Percebia-se que as bolsas integrais eram raramente concedidas. Também, quase nunca ocorriam concessões de benefícios nos cursos de alta demanda. Como resultado, não se percebia uma relação democrática, que possibilitasse o acesso de jovens ao ensino superior e a ampliação de vagas na Rede Federal de Educação Superior.

De acordo com a proposta do PDE, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passou a ser mais um instrumento de avaliação e de suporte para a concessão de benefícios, ampliando o acesso ao ensino superior. As bolsas do PROUNI passaram a ser concedidas de acordo com a proporção de alunos pagantes por curso, tornando o processo mais transparente e justo.

Outro fato relevante é que o desempenho dos bolsistas do PROUNI, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, um dos componentes do Sistema

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (conforme dados do ano de 2005). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acessado em 10/05/2008.

¹¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (conforme previsão para o ano de 2021). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acessado em 10/05/2008.

¹² Mudanças propostas conforme Projeto de Lei n. 920/2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303>. Acessado em 10/05/2008.

¹³ Instituído pela Lei n. 11.096, de 13/01/2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acessado em 10/05/2008.

Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, mostra-se significativamente superior ao desempenho dos alunos pagantes, o que significa que as medidas corretivas - em relação ao acesso - têm gerado efeitos positivos. Também, no mesmo Projeto de Lei n. 920/2007, o PDE propõe uma maior articulação com o FIES, buscando uma adequação para a ampliação do prazo de amortização do financiamento, a ampliação do percentual de financiamento e a redução dos juros.

Para alguns críticos, quanto à autonomia universitária, o PDE significa uma ameaça. Conforme documento que resultou da análise do Grupo de Trabalho Políticas Educacionais e da Assessoria de Comunicação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN, denominado “PDE – O Plano de Desestruturação da Educação Superior”¹⁴, a proposta do MEC significa um ataque aos preceitos constitucionais e ferem a autonomia universitária, pois os dirigentes universitários, ao assumirem os compromissos, de acordo com as metas propostas, inserem-se num processo de submissão para o atendimento de interesses políticos. Ressalta-se ainda que, na maioria das vezes, essa submissão ocorre com o aceite dos conselhos universitários. Isso indica a necessidade de um debate amplo, com mais tempo para reflexão.

A ANDES afirma ainda que, por causa do PDE, as Instituições de Ensino Superior – IES se submeterão ao controle tecnocrático, atendendo à lógica de metas essencialmente quantitativas, caracterizando o funcionamento de empresas multinacionais.

Assim, as discussões e reflexões sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, sobretudo quando realizadas num paralelo a projetos de gestões anteriores, possibilitou, de um lado, a constatação de aspectos positivos e relevantes e, de outro, a apresentação de falhas e erros.

A União, como já referenciado, adequou instrumentos de avaliação, tornando-os mais eficazes e úteis na implementação de políticas que permitam ações mais setORIZADAS e pontuais. A proposta apresentada permitiu, em parte, constatar a sobreposição de atenções relacionadas à quantidade, em detrimento à qualidade, devendo ser esta última a linha mestra que delimitará os horizontes e rumos da educação no Brasil.

Ainda, outros pontos apresentam dúvidas quanto à exequibilidade, provocando críticas e reações nos mais variados segmentos sociais. Pode-se citar aqui a exclusão de temas polêmicos e importantes da pauta de debates, durante a elaboração do PDE, como a

¹⁴ PDE – O Plano de Desestruturação da Educação Superior (Sindicato ANDES Nacional – Filiado à Conlutas). Disponível em <http://www.andes.org.br/cartilhaPDE.pdf>. Acesso em 10/05/2008.

superlotação das classes, a formação continuada de professores e a estendida jornada de trabalho dos docentes.

Como mencionado anteriormente, para a concepção de um plano que atenda aos reclames da sociedade brasileira, há necessidade da realização de um debate mais amplo, envolvendo atores dos mais variados segmentos sociais, inclusive os do campo educacional.

1.4 A Avaliação e a Reforma da Educação Superior Brasileira

Pretende-se, nesse momento, abordar algumas considerações quanto aos fundamentos legais para a reforma da educação superior no Brasil, a partir dos anos 90, dos contrastes políticos e os impactos institucionais advindos com essas mudanças, no contexto das reformas produzidas, sobretudo por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/96, relacionada com a Lei nº. 10.172/2001, que criou o Plano Nacional de Educação – PNE.

Em 16 de dezembro de 2003, por meio da Medida Provisória nº. 147/2003, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – SINAPES. Após discussões, o Congresso Nacional transformou a referida medida na Lei nº. 10.861, de 14/04/2004. O SINAPES passou a ser o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Com essa nova proposta, surgem mudanças radicais na avaliação da educação superior.

A Lei nº. 10.861 acaba com o chamado “Provão” ou Exame Nacional de Cursos, criando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. As mudanças, conforme afirmam Frauches e Fagundes (2007, p. 243), “[...] não tocaram no problema que está na raiz, tanto do provão quanto do recém-nascido ENADE: a falta de compromisso do aluno avaliado com o seu desempenho na avaliação”.

A referida lei restringe os poderes da Câmara de Educação Superior – CES e do Conselho Nacional de Educação - CNE para analisarem e emitirem pareceres sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior, além de eliminar, totalmente, a participação do Conselho Nacional de Educação no processo de avaliação da educação superior. Nesse mesmo sentido, cria, em substituição à Câmara de Educação Superior do CNE, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

Ainda tratando das mudanças na legislação que avalia o ensino superior, Frauches e Fagundes (2007, p. 243) afirmam

O SINAES tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]. Tem por finalidades 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 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.

As avaliações institucionais são instrumentos que auxiliam na gestão universitária, contribuindo para a melhoria dos padrões de ensino, pesquisa e extensão, e da própria administração acadêmica. É notável que a filosofia que conduziu a criação do SINAES acentua a avaliação como instrumento de política educacional, com efeitos regulatórios.

Conforme Frauches e Fagundes (2007, p. 253), no documento denominado “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior”, editado pelo MEC, registra-se que no Brasil, em face da significativa participação do setor privado nessa oferta educacional, a avaliação constitui-se como um importante instrumento de prestação de contas à sociedade, para cada um dos usuários e para as instituições. No entanto, para esses autores, esquece-se que o sistema educacional brasileiro também é composto por instituições públicas. Nesse sentido, parece que o poder público vê como necessária a avaliação apenas das instituições da iniciativa privada. Assim

As instituições públicas estão acima do ‘bem e do mal’ e não precisam ‘prestar contas para a sociedade’. As instituições públicas, sim, deveriam prestar contas à sociedade, periodicamente, porque são mantidas por todos os brasileiros, mediante o pagamento de tributos [...] Os verdadeiros mantenedores das IES públicas somos todos os contribuintes brasileiros. (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007, p. 253)

O poder público, justificando a reforma universitária, inseriu como um de seus objetivos impedir a mercantilização do ensino superior. No entanto, nos mesmos textos que concretizam a reforma, é assegurada, pelo art. 209 da Constituição Federal, a participação da livre iniciativa na oferta da educação superior. Aqui, vale questionar se estaria assegurada a verdadeira função da educação – a social – em detrimento da proliferação de instituições “caça-níqueis”, com objetivos voltados para a obtenção de lucros exorbitantes.

Boudieu (1982, *apud* ROCHA, 2008, p. 127), considerando o sentido social das reformas educacionais, salienta que tais reformas procuram convencer os indivíduos de que eles são responsáveis por seus destinos, transformando o destino social em vocação da liberdade ou em mérito da pessoa, provocando uma sensação de que as políticas de preparação profissional assegurarão o acesso a privilégios sociais.

Ao tratar das reformas da educação superior, nota-se uma redefinição contínua de critérios de qualidade. Rocha (2008, p. 128), referenciando Popkewitz (1997), destaca que as reformas contemporâneas funcionam como formas de regulamentação de regras para forjar novos padrões de impulso para o progresso ou melhoramento social.

Dessa forma, um dos aspectos da reforma é oferecer meios práticos para definir e disciplinar os indivíduos, enquanto eles constroem aquilo que suas vidas devem ser. No entanto, embora o discurso das reformas esteja pautado na retórica de aumento da participação dos indivíduos na vida escolar, vê-se que esses padrões, na verdade, fortalecem a exclusão e a não democratização do acesso à escolarização.

Sacristán (1996) *apud* Rocha (2008, p. 128) vê nas reformas uma maneira de alteração dos mecanismos de controle das instituições de ensino, com mudanças que podem abarcar,

[...] o ato de acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho [...] a se descentralizar a administração do sistema [...] e, ainda, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias [...] quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle [...] diminuindo o fracasso.

Ainda, para Sacristán, a linguagem política das reformas serve para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional.

De acordo com Rocha (2008, p. 128), “as medidas de reforma nem sempre visam a melhoria da educação, mas buscam, antes, a repercussão, o sensacionalismo e o movimento causado pela novidade”. Assim, “[...] cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar, por si mesmo, a mudança”.

Ainda no tocante às reformas, Gentili (2001, p. 98) - focando as problemáticas que envolvem o ensino superior na América Latina - ressalta que o impacto direto das mesmas

[...] sobre todos os níveis do sistema implicou uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado [...] determinando, assim, complexa dinâmica privatizadora, que certamente marcará a segunda etapa das reformas, atualmente em curso.

Assim, vê-se que é no contexto das tendências privatistas e expansionistas, nos âmbitos internacionais e nacionais, com resguardo da legislação brasileira, por meio da Lei nº. 9.394/96, que se inserem os mesmos processos e instrumentos, possibilitando uma mercantilização da educação, sobretudo com a desenfreada expansão da rede privada de ensino superior.

Sguissardi e Silva Jr. (1999) citados por Rocha (2008, p. 129) destacam que para as evidências legais o sentido geral é diferenciar, flexibilizar e mercantilizar, visto que tal processo dar-se-á em variados níveis, com a diferenciação, flexibilização de instituições, cursos, espaço físico e currículo, com base em estratégias de avaliação e ranqueamento.

Tais elementos se pautam na avaliação como mecanismos de controle das instituições de nível superior, pela qual se tem um Estado regulador. Conforme Peroni (2001, p. 234)

[...] por um lado, o governo federal vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais; mas, por outro, objetiva centralizar as diretrizes, especialmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e ter o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo.

Uma análise das estratégias de avaliação da educação superior no Brasil, além daquilo apresentado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, mostra que tais estratégias têm servido como elementos de regulação, credibilidade e legitimidade da expansão da educação superior privada, dando ao Estado uma comodidade financeira/econômica, em conformidade com as diretrizes do sistema neoliberal.

Abarcando essa proposta, o Artigo 46 da LDB, Lei nº. 9.394/96, determina a realização de avaliações periódicas e regulares, como condição para o credenciamento de instituições de educação superior, destacando-se o estabelecimento de prazos para a regularização de possíveis deficiências.

Uma análise da Lei nº. 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE tornou possível a detecção de algumas fragilidades que poderão se agravar, caso não haja uma política de renovação e desenvolvimento. Nesse mesmo diagnóstico, o Plano mostra que

[...] no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos, é de

menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países. [...] o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%). (BRASIL, 2001, p. 62).

Verificada essa lacuna no processo de expansão do ensino superior brasileiro, o documento do PNE prevê, de acordo com sua meta de nº. 03 (BRASIL, 2001, p. 67), o estabelecimento de uma política de expansão para diminuir as desigualdades nas ofertas existentes. Essa expansão tem como objetivo, segundo a meta de nº. 04 (BRASIL, 2001, p. 67), o estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação à distância.

Ainda, de acordo com o próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 77), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB considera a educação à distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, e complementa considerando que

[...] numa visão prospectiva de prazo razoavelmente curto é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

É perceptível, no PNE, o direcionamento de esforços para a racionalização de gastos e a diversificação do sistema, destacando-se – inclusive – o estabelecimento de um diálogo entre o público e o privado. Esse mesmo plano mostra o declínio dos investimentos para as instituições de ensino superior federais, entre 1996 e 2001, carecendo de propostas para a expansão da educação pública.

Assim, para o plano já referido, “[...] é importante a contribuição do setor privado que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2001, p. 63)

Nesse sentido, tem-se um Plano Nacional de Educação – PNE ambíguo, no que se refere à defesa da expansão da educação superior brasileira. Com uma política bem articulada, pautada na flexibilização dos parâmetros legais, consegue-se incentivar e defender os setores público e privado, ressaltando que “[...] há necessidade de expansão das universidades públicas para atender a demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições [...]” (BRASIL, 2001, p. 66).

Há uma contrariedade no discurso analisado, no que se refere à questão da pesquisa nesse nível de ensino, uma vez que declara, no mesmo documento, liberá-la para as instituições não vocacionadas e incentivá-la para as universidades federais, afirmando que

[...] as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer, inclusive, prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários (BRASIL, 2001, p. 66).

Esse mesmo documento, possuidor de grande flexibilidade para lidar com o enxugamento dos gastos públicos, sugere a autonomia como meta da reforma, tendo a avaliação institucional como parâmetro e princípio da diversificação do sistema como incentivo à expansão da educação superior brasileira. Tratando dessa mesma autonomia, os itens nº. 08 e 09 do PNE (2001, p. 68) pontuam como meta a necessidade de

[...] estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não universitárias públicas e privadas [...], estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

Observa-se que os objetivos e metas do PNE (2001) coincidem com os propósitos dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses organismos propõem uma crescente ruptura com as ações estatais para a educação superior, com a expansão de um ensino mais acessível, rápido, barato, técnico e enxuto. Também, as medidas jurídico-normativas expressam o incentivo do Estado à expansão da educação superior privada, flexibilizada, mas com nítidas intenções de propagação da cultura do ensino pago como meio mais viável, contribuindo para um novo modo de consumo simbólico do capital cultural, ocasionando contrastes políticos e impactos institucionais.

1.5 A Avaliação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Baseando-se nas análises das políticas educacionais, busca-se uma reflexão sobre como se insere a avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, e verificar a atuação do Estado como avaliador e suas conseqüências para a educação superior.

Já é sabido que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, trouxe significativas alterações, provocando reestruturações na educação nacional. Essa lei trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, tais como: a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica; a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógico-administrativa das instituições escolares; carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias na educação básica; a extinção dos currículos mínimos; a formação de docentes em curso superior para atuar na educação básica; a criação do Plano Nacional de Educação; a criação de um Sistema Nacional de Avaliação; a atribuição, ao Estado, da função de regulador, enfatizando processos avaliativos, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

A nova LDB foi muito questionada por apresentar-se em um formato muito enxuto e flexível, significando – para alguns - a ausência de determinações e condições para sair das amarras da antiga legislação. Instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE criticaram a flexibilidade da nova LDB, pois isso poderia trazer como consequência a criação de uma máscara sobre a realidade, mais limitada do que se houvesse a exigência mínima.

A LDB, no formato enxuto, possibilitou a proliferação e o fortalecimento do ensino privado e o consequente sucateamento do ensino público. Favoreceu, ainda, segundo Mendes (1999), a aplicação de leis complementares como forma de travar o sistema educacional brasileiro, com parâmetros – na maioria das vezes – advindos de interesses internacionais.

Com base no princípio do direito à educação para todos, a LDB foi sancionada num momento histórico, marcado pelo fortalecimento de um modelo de reestruturação produtiva e de tentativa de reinserção do Brasil na nova ordem mundial, segundo moldes neoliberais para a política e a economia. Ainda, de acordo com Pereira e Mendes (2008, p. 160), a nova ordem mundial tem sido responsável pelas grandes transformações no mundo contemporâneo, influenciando na definição das diretrizes e políticas educacionais. Nesse mesmo contexto,

[...] as inter-relações se expandiram, alguns padrões internacionais de organização econômica e social foram difundidos pelo mundo afora, influenciando e transformando o Estado, a política, as condições de vida, a cultura, os meios de comunicação, a tecnologia etc. [...] o crescimento da pobreza e da exclusão social, o aumento do individualismo e o enfraquecimento da participação e da cidadania compõem o quadro das mudanças provocadas pelo aprofundamento do neoliberalismo no mundo. (PEREIRA; MENDES, 2008, p. 160).

Assim, percebe-se que o processo de transformação, que tange a escola nos últimos anos, proporcionou ações que se centram na figura do professor e da sala de aula. Tais mudanças demandaram ações significativas e estratégias importantes para as reformas implementadas, visando ao atendimento das políticas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Dessa forma, a avaliação passa a ocupar um papel importante como instrumento de regulação e de controle, visando a garantir a competência e a qualidade professada pelas políticas educacionais atuais, tendo, como ênfase, uma educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, com base em cálculos que mostrem uma relação de custo/benefício.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 define quem tem competência para avaliar, enfatizando os aspectos qualitativos, possibilitando a criação de um sistema nacional de avaliação, além de atribuir ao Estado a função de controle e regulação. Isso se dá ao passo em que se notam características – na mesma lei – de flexibilização e descentralização (BRASIL, 2009).

O Estado, na intenção de enfrentar a competitividade internacional, se vê obrigado a acompanhar os mais variados níveis educacionais, criando indicadores para facilitar o acompanhamento de resultados, não fugindo – assim – do que vem ocorrendo no mundo. Nesse sentido, tem-se o acompanhamento de uma tendência mundial, com o fortalecimento do Estado no papel de controle da avaliação, incentivando a competitividade, a admissão por meio da lógica do mercado, por meio dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e buscando mais enfoque no produto do que nos processos. A avaliação, dessa forma, segundo Catani e Oliveira (2002), representa uma forma de controle de resultados, com base nos quais são definidos os recursos destinados às instituições escolares.

O Ministério da Educação – MEC tem desenvolvido papel de articulador dos sistemas estaduais e municipais de educação e das diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação e competência. As competências representam um parâmetro para

avaliação, que permite o controle exato do conteúdo, podendo ser medido por meio do desempenho do aluno. Nesse contexto, no que tange às competências do Estado como controlador dos processos de avaliação, vale destacar trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, que traz em sua redação

Art. 9º - A União incumbir-se-á de: [...] V. coletar, analisar e disseminar informações sobre educação; VI. Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] VIII. Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX. Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 2009).

Assim, as instituições vêm-se preocupadas com os padrões de aprendizagem, vivendo em complexos sistemas de avaliação, com foco em resultados. Percebe-se a realização de avaliações baseadas em premiações, numa lógica de seleção dos “melhores”, tendo em vista as políticas de incentivos e financiamentos, além de estabelecer padrões que, por muitas vezes, se traduzem em ranqueamentos e listas de hierarquias, sobretudo no ensino superior. Dessa forma, uma década após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB percebe-se que prevalece mais a avaliação meritocrática do que a educativa.

Mas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB também acabou provocando uma série de reflexões sobre a necessidade de transformações no cenário educacional como um todo e na avaliação, com foco nos processos qualitativos. Conforme Art. 24 da referida legislação

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a. avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 2009).

Os critérios supramencionados indicam que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, devendo haver sobreposição dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de que os resultados ao longo do período devem se sobrepor aos resultados de períodos

eventuais, a exemplo das conhecidas provas finais. Visando ao atendimento de tais critérios, as instituições de ensino, em todos os níveis, tiveram que rever – por obrigação ou por motivação – as suas práticas avaliativas.

Necessariamente, a avaliação passa a ser defendida em uma lógica que prima pela transformação da cultura classificatória e seletiva, tão presente no sistema atual, tendo como princípio básico a democratização do conhecimento, com vistas a garantir a promoção humana e social. Sabe-se que, em sociedade, a avaliação tem todos os elementos para funcionar como mecanismo de exclusão social, pois - estando atrelada a uma pedagogia tradicional burguesa – sempre esteve a serviço da seleção que vai além do cunho escolar, atingindo um nível socioeconômico.

Assim, a avaliação deve ser concebida como prática processual, que se desenvolve no cotidiano educacional, um meio para que o ensino seja sempre revisto; deve pautar-se na reflexão, na investigação e na interpretação de uma situação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores, em todos os níveis escolares, criem espaços propícios para a reflexão sobre as experiências avaliativas e, principalmente, consigam ressignificar a avaliação, mudando concepções e práticas excludentes do fracasso, promovendo o sucesso escolar.

Fazer uma afirmação de que a avaliação, assim como toda a educação, precisa ser compreendida na perspectiva da inclusão exige uma reflexão sobre o processo de exclusão que, historicamente, acompanha nossa sociedade, assim como todo o sistema educacional. Por um longo período, a avaliação serviu para definir os incapazes, ocasionando – dessa forma – a exclusão no interior da escola em toda a esfera social.

Hoje, há uma exclusão que se concentra no interior das instituições de ensino, pois a mesma ocorre, segundo Bourdieu (2001), de forma branda, dado os alunos não serem mais eliminados do sistema, como acontece na organização seriada da escola. Atualmente, mesmo não aprendendo, os estudantes permanecem “incomodando”, representando a denúncia de uma prática pedagógica inadequada e excludente. Para Freitas (2003, p. 38)

[...] a lógica se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra. A sofisticação das formas de controle da escola, em nossa sociedade, [...] (denota) que ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender [...] há o ganho com o cumprimento da outra lógica – a das incorporação de práticas de submissão. [...] A simples estada [...] na escola já ensina as relações hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência às regras.

A educação sempre esteve relacionada com as transformações ocorridas na sociedade. Na era da globalização, tida como a mais recente forma de organização da economia mundial, a educação tem se tornado um produto acessível e consumido apenas pelos que demonstram competência e capacidade para adquiri-la.

Considerando que o espaço contextualizado, em que deve se dar a avaliação, ultrapassa as fronteiras limitadas pelas paredes da sala de aula, tem-se uma reflexão e a construção de uma realidade que possibilita o incômodo, os questionamentos e as reflexões, podendo levar a construção de alternativas mais incluídas, comprometidas com a transformação social.

Após mais de uma década de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB notou-se um ambiente de contradições, mas que posicionou a avaliação com destaque central no contexto político. Vivenciam-se momentos historicamente oportunos para realizar transformações, ainda que sob os efeitos da regulação e do controle exercidos pelo Estado. A LDB proporcionou um repensar das práticas nas salas de aula e nos demais âmbitos das instituições de ensino, especialmente no Ensino Superior, tornando o ambiente propício para que sejam repensadas as atuais formas de avaliação.

Na colocação de Pereira e Mendes (2008, p. 170)

[...] ainda que de maneira tímida, vislumbramos [...] perspectivas geradas inclusive pela nova LDB, de uma escola que garanta a vivência da avaliação formativa, processual, diagnóstica, a qual tenha como objetivo perceber os avanços e as fragilidades do aprendizado dos alunos, para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado. Para tanto, os aspectos qualitativos, sem desconsiderar os técnicos, devem ser enfatizados, incansavelmente. A preocupação maior deve ser com os processos contínuos e não com os resultados finais [...]. Nesse espírito, ‘novos jeitos’ de se avaliar poderão acontecer.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: possibilidades e limites

O planejamento tem servido como instrumento de melhoria da qualidade e da eficiência nos mais variados segmentos organizacionais, inclusive nas Instituições de Ensino Superior. Os resultados do planejamento podem ser verificados a partir da Avaliação Institucional, como processo de mudança da ação e da formação continuada do docente e, conseqüentemente, apontadas em seu instrumento técnico que direciona o plano – podendo ser em nível institucional ou de curso.

Debater a questão curricular em todas as instâncias institucionais, com a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, é questão fundamental, pois – além de enfatizar a validade dos instrumentos de avaliação – permite a troca de experiências e a construção de uma proposta por aqueles que estão vitalmente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Baseando-se em Peralta (2000), abordam-se nesse espaço as avaliações somativa e formativa, utilizadas para intervir no processo de ensino/aprendizagem, como ação transformadora, e para o diagnóstico de pontos fracos e fortes, numa contraproposta de hierarquização das instituições. O mesmo autor ainda acrescenta que a 3ª dimensão da avaliação (ou a reavaliação), baseada no intercruzamento e na complementaridade de informações, é uma alternativa que torna mais válidos os indicadores da 1ª e da 2ª dimensões, ou seja: a autoavaliação, praticada pela própria instituição de ensino, e a avaliação externa, com caráter mais oficial.

Dessa forma, o referencial teórico aqui desenvolvido busca mostrar a relação entre a Avaliação Institucional, os projetos e os planos pedagógicos e institucionais, que articulam e orientam as ações e a formação continuada do professor.

2.1 Fazendo Avaliação Institucional no Espaço Educacional

Dada a importância do entendimento sobre o significado da palavra “Institucional”, fez-se necessário buscar o sentido do vocábulo no dicionário, a fim de compreender sua amplitude e limites semânticos.

Para Silveira Bueno (1994), institucional diz respeito à instituição. Já a palavra “Instituição” significa fundação, estabelecimento, criação, regra, norma.

Para Aurélio Buarque de Hollanda (1986), o termo Institucional pode ser definido como “adj. 2 gen. Relativo às Instituições”

Instituições: 1. Ato de instituir; criação, estabelecimento. 2. A coisa instituída ou estabelecida, instituto, instituições legais. 3. Associação ou organização de caráter social, educacional, religioso, filantrópico. 4. Nomeação de herdeiros. 5. Sociologia, estrutura decorrente de necessidades sociais básicas, com caráter de relativa permanência e identificável pelo valor de seus códigos de conduta, alguns deles expressos em leis.

Conforme Dias Sobrinho (1999, *apud* PERALTA 2000, p. 47) o campo semântico do termo institucional “não pode se perder em grande lassidão semântica”. Assim, considerando essas definições, pode-se dizer que a Avaliação Institucional analisa uma organização educativa criada em torno de regras e de normas e que visa a atender aos interesses coletivos de uma sociedade.

Baseando-se nos pensamentos de Dias Sobrinho (1999), que tratam daquilo que deveria ser o real sentido da avaliação, entende-se que o “Provão” não faz Avaliação Institucional, pois é impositivo, não tendo havido participação de pares das instituições avaliadas, conotando o sistema de avaliação oficial.

Mas, avaliar significa julgar, apreciar, externalizar juízo de valor. O que se tem feito atualmente é a avaliação das instituições, mas nem sempre ajuizando, respeitando as identidades institucionais, locais, regionais e nacionais, pois o que se tem avaliado predominantemente é o produto em detrimento do processo.

Chauí (1999, p. 06), para sedimentar esses conceitos, afirma que, desde sua gênese

[...] a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Assim, tem-se que é justamente na universidade que se encontram ideias de democracia, democratização, formação, reflexão, criação e crítica. Portanto, o papel da universidade seria de furtar-se à ideia reguladora.

Valendo-se da complementaridade, e baseando-se em Hoffman (1991), tem-se a perspectiva onde se fundem as diferentes avaliações. Desse modo, na verdade, tem-se a 3ª dimensão da avaliação institucional, também definida pelos estudiosos como reavaliação, que confronta os resultados tanto da avaliação interna, quanto da avaliação externa.

Com a reavaliação, tem-se a intenção de radiografar de que forma se constroem os processos avaliativos nas diferentes avaliações, visando a conhecer se há uma justaposição ou complementaridade nas avaliações e a conhecer as lógicas em que estão alicerçadas essas avaliações, além de verificar em que medida há uma contribuição na (re)construção de novos caminhos para a Universidade, por meio da crítica, no contexto situacional do Ensino Superior em que se encontra.

Nota-se, até esse momento, como se definem e se conceituam a instituição e a avaliação. No entanto, faz-se necessário saber como nasceu a ideia de se avaliar as Instituições de Ensino Superior – IES. De certa forma, percebe-se que a preocupação central estava em construir um instrumento que pudesse contribuir para a melhoria de qualidade dos cursos e das Instituições. Para tanto, esse instrumento se efetivaria na prática, via avaliação institucional.

Conforme Peralta (2000, p. 49) essa forma ganha força, no Brasil, ao ser pensada e planejada por um grupo de estudiosos, juntamente com a Secretaria de Educação Superior - SESu, do MEC, para que se pudesse, então, avaliar as Instituições, nos idos de 1990. Notadamente, esse fenômeno já avançava de forma rápida em outros países, com pressão das autoridades político-econômicas que insinuavam mudanças também político-educativas.

Como já referenciado anteriormente, nota-se que um caminho importante foi aberto pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Esse programa pode ser considerado a mola propulsora de toda a movimentação verificada nas Instituições, considerando a participação de alguns segmentos da sociedade, tais como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. Ainda, considere-se que há outras experiências isoladas, como a da Universidade de Campinas – Unicamp e a da Universidade de Brasília – UnB, que contribuíram também. Mas, vale ressaltar que o que legitimou o PAIUB, junto às Instituições, foram os princípios da não punição e não premiação.

Por causa de forças políticas reacionárias, em 1996, o PAIUB sofreu um atropelamento pelo Estado com a institucionalização do Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “Provão”. Deve-se aqui destacar, mais uma vez, que o PAIUB havia sido “gerado” por livre e espontâneo relacionamento entre Secretaria de Educação Superior –

SESu/MEC e Instituições de Ensino Superior – IES. Para Both (1998, p. 47), o PAIUB surge para estudar e aferir a qualidade do ensino superior, “constituindo-se projeto de referência para a avaliação das universidades brasileiras”. Para Leite (1998, p. 61), o PAIUB tem como objetivos, dentre outros, “[...] o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade.” O PAIUB veio

[...] com uma linguagem comum a todas as instituições, com respeito à identidade institucional, respeitando-se suas características específicas, sem mecanismos de punição ou premiação, com adesão voluntária e com legitimidade, cujo processo deve ser contínuo e permanente. (RISTOFF apud PERALTA, 2005, p. 50)

A experiência da Avaliação Institucional em algumas instituições públicas e/ou privadas, que aderiram ao PAIUB, propiciou contribuições significativas, cujos resultados demonstraram um material rico para debates e estudos e o aparecimento de massa crítica, de mudança de atitudes e de investimentos para o aperfeiçoamento da prática avaliativa, cujos princípios são, conforme Ristoff (1995), norteados pela globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Aliás, deve-se ressaltar que a procura por adesão ao PAIUB intensificou-se com o grande número de Instituições que manifestaram interesse em dele participar. Então, a ideia primogênita teve e tem repercussão muito positiva, demonstrando que os ensinamentos do PAIUB prevalecem ainda hoje.

Em princípio, tem-se que a reavaliação seja um instrumento significativo para a Avaliação Institucional e deveria ser “abraçada” pelas Universidades, para análise de resultados de diferentes avaliações, por fornecer subsídios relevantes para uma gestão acadêmica e administrativa eficiente, no ensino superior, onde se encontra a produção da ciência, a construção da cidadania, a formação da identidade nacional e a produção da crítica.

A avaliação do Exame Nacional de Cursos não deve ser considerada completa, pois dá resultados de uma parte do processo, obscurecendo, em termos, o contexto situacional. No entanto, vale ressaltar que o referido exame é significativo para a Avaliação Externa e não deve ser desprezado, para efeitos de estudos científicos.

Ainda, saliente-se que o Exame Nacional de Cursos remete, necessariamente, à avaliação com potencial educativo reduzido, tipicamente com características do Estado avaliador, controlador, regulador, preocupado apenas com resultados traduzidos em números.

Os atuais modelos de avaliação não podem ser postos em prática, apenas considerando “[...] conhecimentos selecionados e princípios definidos sem a participação dos envolvidos, ou seja, professores, alunos, coordenadores de cursos e, muito, a sociedade” (LEITE, 1998, p. 66).

Esse olhar restrito sobre a forma de avaliar, focado apenas na titulação dos docentes, na biblioteca, no ambiente físico, desconsidera a operacionalização dos serviços educacionais, que engloba a organização do poder, a qualidade das aulas, o espírito e as tendências da vida acadêmica, comprimidas pelo fator “tempo”, imposto para verificação das Instituições *in loco* que se limita a uma visita rápida.

Conforme afirma Sguissardi (1997, p. 78) prevalece, assim, a “subjetividade”, por parte de atores (especialistas), fazendo-se presente por meio de juízo de valor “a respeito de matéria de sua área, de forma inapelável”. Em muitos casos, os avaliadores não possuem competência técnica em avaliação institucional.

As Comissões de Especialistas vêm imbuídas da tarefa de avaliar, legitimadas por legislação em vigor, do Sistema Educacional, asseguradas em conhecimento prévio, às vezes ultrapassado, cujo aval existe no poder do Estado, o qual, nesse momento, justifica-se em discurso. Reforça-se aqui, mais uma vez, a importância de se considerar os resultados da autoavaliação, realizada pela IES, para a obtenção de um resultado mais justo e, inclusive, para as definições nos planos, com resultados mais locais e imediatos.

Apesar dos ajustes necessários para tornar a avaliação institucional mais justa e útil, sobretudo sob a ótica do poder público, entende-se que é preferível te-la da maneira como vem sendo praticada, a não existir nenhum tipo de avaliação. No entanto, reforça-se o discurso que a concepção adotada poderia contemplar a transparência, a negociação, contribuindo para a otimização de seu potencial educativo.

O momento atual no ensino superior – considerando as divergências nas formas de avaliar, bem como a validade e o desencadeamento de ações após obtenção dos resultados - propiciará uma interlocução entre os envolvidos (Instituição, especialistas, docentes e alunos), vinculada direta ou indiretamente com a avaliação, modificando o aprendizado neste campo de conhecimento.

De acordo com Dias Sobrinho (1995, *apud* PERALTA, 2000, p. 52), essa Avaliação Institucional “se circunscreve a aspectos palpáveis”, quando da análise de documentos, quando da visita às instalações da Instituição e/ou quando realizam reuniões com professores e com alunos. Com essa avaliação parcializada e descontextualizada da realidade situacional, não é possível uma “radiografia global” da qualidade dos serviços educacionais oferecidos

pela Instituição. O princípio da globalidade, preconizado por Ristoff (1995), eixo direcionador do PAIUB, deixa de ser aplicado ao todo da Instituição.

Dessa forma, as Instituições de Ensino são rechaçadas ou reprovadas - principalmente as privadas - tornando-se reféns de critérios externos e oficiais, muitas vezes injustos. Também, essa “reprovação” é reforçada quando cursos e/ou Instituições (inclusive as que gozam de reputação ilibada na sociedade) ganham conceito “A” no Exame Nacional de Cursos, incluindo os referidos resultados em uma lista pública, caracterizando o ranqueamento.

A Avaliação das Instituições, da forma como vem sendo exercitada, seja como autoavaliação (questionário, entrevistas) ou como avaliação externa (Exame Nacional e Comissão de Especialistas, Condições de Oferta), de forma parcial, requer uma reflexão que contenha outra preocupação: o valor da aprendizagem, numa perspectiva de engajamento social, contribuindo para o aperfeiçoamento desse instrumento avaliativo, fazendo emergir os resultados, os valores atribuídos que podem se perder ou se justapor. Esse procedimento pode ser devido ao desconhecimento por parte das Instituições da “reavaliação” ou a sua negação, cuja interpretação dos dados relativiza a positividade e a negatividade de cada uma delas.

Assim, a Avaliação das Instituições deve ser formativa, porque instiga a ação transformadora, e também somativa, porque aponta os pontos frágeis da Instituição, como se tem tido conhecimento de alguns processos de avaliação, permitindo haver uma articulação do todo da Universidade, já que cada modalidade, de acordo com sua natureza, interfere na construção dos resultados avaliativos. Mas, também, vale ressaltar que a opção unilateral, por uma ou outra forma de avaliar, compromete essa articulação.

Partindo-se desse contexto, cabem algumas indagações: mas por que isso acontece? Será uma questão política? Afinal, que competência técnica têm os avaliadores? Quem os indica? Que tipo de preparo esses avaliadores têm? Só o do conhecimento específico?

Ao buscar uma forma de responder tais questionamentos, pensa-se que alguns critérios básicos deveriam ser priorizados, tais como:

1. Ter consciência de que a Avaliação deve ser multifacetada e deve ser utilizada para reconceptualizar o próprio processo avaliativo, atribuindo-lhe uma nova significação;
2. Ter competência técnica para ser Avaliador, consciente de seu papel de mediador para a avaliação, a crítica e o exercício de uma nova cultura avaliativa, cidadã e construtiva, e que ocorra num contexto determinado. Esse diferencial evitaria que ele se visse como um “aplicador” estatístico de indicadores, tomados como “modelo racionalista” e como um avaliador ditador que imponha atitudes acadêmicas inconsistentes, justificando uma atitude de

méritos e fiscalização, pois a Avaliação não se reduz apenas a “ínfimos dias”, a “números”, a “estatísticas”, a “cobranças, a “pontos”, à “inflexibilidade”, a “imposições autoritárias”, à “inflexibilidade curricular”.

Mais do que quantitativa, a Avaliação é “global”, “participativa”, “qualitativa”, ao considerar - sobretudo - a qualidade de ensino, a construção do processo ensino-aprendizagem e seu valor, o processo internacional dos diferentes atores sociais: alunos e professores; o espaço situacional para e na construção do conhecimento; as diferentes estratégias pedagógicas aplicadas, o tipo de discurso empregado, a intencionalidade/subjetividade que estão presentes naquele que avalia e nos que são avaliados.

Ainda, a essas pontuações juntam-se outras questões: qual é a função de uma avaliação homogeneizadora, proposta pelo Estado, para um Brasil tão estratificado? Qual é a função das Comissões de Condições de Oferta? Qual é a função do Exame Nacional de Cursos em meio a essa estratificação claramente conhecida?

Conforme De Sordi (1999, p. 93), parece que as respostas se limitaram, talvez, a uma política não sensível às questões nacionais, ratificando que o “Estado consegue, via avaliação, exercer o controle e a supervisão do sistema de ensino, interferindo drasticamente no sistema, negando o discurso de descentralização. O Estado mínimo é máximo nas avaliações”.

As Comissões de Avaliação, ao adotarem os mesmos indicadores racionalistas, objetivos - aparentemente neutros - coadunam-se e são coniventes com a política deliberada pelo Estado avaliador, controlador e regulador, deixando transparecer que a prática avaliativa exercida enquadra-se na categoria da “dominação”, daquele que “avalia de cima para baixo”, bem característica do capitalismo, da classe elitizante, pois os “indicadores” eleitos e praticados são aqueles que os levam a “números”, a “estatísticas”, a “tabelas” e a “pontos” praticados pelas Instituições, constituindo-se apenas em um simples “termômetro”.

Logo, conforme Candeias (1995), o resultado avaliativo dos especialistas constitui-se em argumento de autoridade, torna-se importante, adquire certa valorização na cultura avaliativa do Ensino Superior, sob seu aspecto peremptório e absoluto, e fica fundamentado na competência, que fortalece o papel do Estado no domínio da educação, conforme vem ocorrendo na política neoliberal.

Uma vez que é a visão do conjunto da Instituição que pode nos fornecer dados relevantes, cabem indagações que levam a reflexões sobre que lógica de avaliação se vem praticando. É aquela que se reduz apenas a fatores numéricos, extremamente racionalistas? E o processo de construção desse ensino, que traz em seu bojo a identidade Institucional, uma

realidade descrita como opaca, complexa, como é captado nessa visão avaliativa? Hadjii (1994, p. 135) deixa transparente que

[...] avaliar sem interpretar equivaleria a dar resultados brutos, isto é, à tentação objetivista, que leva a querer instrumentos para medir o verdadeiro valor dos alunos e termômetros para avaliar a escola. Isso pode levar a uma febre avaliadora de que uma avaliação interpretativa poderá explicitar o sentido ao deixar ver o jogo das pressões de ordem econômica e orçamental. A avaliação como meio de interpretar necessita de dois movimentos ascendente/descendente [...], ela é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que se estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define.

12

O autor, respondendo ao seu próprio questionamento, sobre a necessidade de se avaliar aquilo que foi realizado, afirma que “[...] Sim, se queremos compreender o que se passou, com vista a uma ação ulterior [...], nunca se deve deixar de interrogar sobre o próprio projeto de avaliação”. (HADJII, 1994, p. 148).

Por isso, é elementar que a avaliação externa, nacionalmente, não seja míope, independente de “indicadores” absolutos, levando a cometer “inverdades” e “injustiças”, conforme pontua Ristoff (1995). Esse modelo predominante pode vitimar alguma Instituição. Para evitar essa natureza, defende-se que a avaliação das instituições deva ser dimensionada em todo o sentido da Universidade, espaço onde se constrói o conhecimento, onde se tem a produção científica, política e cidadã. Acredita-se que a avaliação institucional deva se dar de forma complementar, já que a complementaridade entre as diferentes dimensões da avaliação permite-nos um “olhar panorâmico” do quadro situacional que foi pintado pela avaliação externa e do que foi realizado pela autoavaliação.

O procedimento da reavaliação revela-se importante, pois a análise final possibilitará que se tome conhecimento da realidade da Instituição, numa visão crítica de todo processo e seus procedimentos, cuja compreensão se concretiza no significado construído, respeitando-se a identidade institucional e seus compromissos com uma determinada concepção de qualidade de ensino.

Conforme elucidava Ristoff (1995), tudo isso contribui para a reflexão, espelhando um dos meios preconizados pela Avaliação Institucional, tendo-se a reavaliação como etapa posterior à Avaliação externa.

Dias Sobrinho (1995), ao evocar esse autor, defende que a autoavaliação deve existir antes da avaliação externa, porque, certamente, os processos que forem apontados externamente não serão objeto de surpresa ou punição.

Nesse sentido, os três momentos avaliativos são dimensões que constituem movimentos complementares e significativos: a avaliação interna (autoavaliação), - 1ª dimensão – a avaliação externa, - 2ª dimensão – e avaliação dos resultados, também definida como reavaliação – 3ª dimensão.

A intersecção dessas três dimensões de avaliação institucional fornece elementos descritivos e quantitativos, possibilitando uma análise qualitativa, crítica e interpretativa, fundidas numa reflexão dos sentidos de cada dimensão.

A autoavaliação (1ª dimensão) visa a conhecer a realidade da Instituição, valendo-se de reuniões, entrevistas, questionários fechados, abertos, permitindo coletar informações de caráter unitário, global e abrangente, sendo, por isso, formativa, porque intervém nas estruturas e julga, somativamente, as relações que interferem no todo da Instituição, numa parada crítica, em que os agentes sociais da Instituição estarão mobilizados, sensibilizados a participar do momento avaliativo e da construção do processo ensino/aprendizagem, que possibilitará uma autorreflexão.

A autoavaliação tem caráter abrangente porque integra as unidades avaliadas e pode estender-se de forma global à Instituição como um todo. Dessa forma, ela não pode ser um processo isolado, autoritário, fechado. Sua função, além de avaliar como estão o curso e a Instituição, é também a de fornecer parâmetros para a Avaliação Externa.

A Avaliação Externa, num segundo momento, é realizada por pares de outras Instituições, de caráter oficial. Esta, caracterizando-se por ser só somativa - sob a ótica como vem sendo usada, isto é, ranqueadora e controladora - realiza-se num tempo factual, que não considera a autoavaliação. Por esse motivo, é tida como parcial. Têm-se, para a graduação, Provão e Comissões para Condições de Oferta, Credenciamento e Recredenciamento de Cursos. Há também uma avaliação específica para a Pós-Graduação realizada pela Capes.

A reavaliação, que chega no terceiro momento, é a confrontação dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa, sendo esta última realizada pelo poder público. A função da reavaliação é captar os sentidos específicos e gerais de cada modalidade, visa a considerar a contribuição e os desvios apontados em cada uma, em forma de síntese, constituindo-se num processo que considera o passado e contribuirá para o futuro da instituição, numa perspectiva prospectiva, cuja intencionalidade é educativa. Nesse sentido, a avaliação institucional é um modo social de formar.

Convém destacar que há também a meta-avaliação, que é a avaliação que se dá em cada processo, sem ter a dimensão de confrontação com outros resultados de outras avaliações, mas que se realiza no sentido de refletir sobre os resultados de uma avaliação específica, contribuindo para o redirecionamento de ações e para a cultura avaliativa que vai se estabelecendo. Vale destacar, mais uma vez, como uma boa alternativa, a reavaliação, na perspectiva da complementaridade, pois, de acordo com Hoffmann (1991, p. 74), a avaliação não pode se reduzir apenas em uma “[...] função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem”.

Dessa forma, a reavaliação, abordada em um processo sistemático, dá foco específico e global, integrando as diferentes dimensões, cujos resultados permitem fazer a fusão de todas as avaliações realizadas pela Instituição, no sentido de (re)conceptualizar o significado da Avaliação Institucional, considerados os limites e amplitudes.

Dias Sobrinho (1997, p. 84), defendendo a dinamicidade na forma de (re)avaliar, observa que “[...] cada avaliação fragmentada e episódica adquire uma significação nova na medida em que se insere intencionalmente, num tempo que é o tempo da educação [...]”.

Muitas vezes, não adianta partir apenas de um referencial avaliativo, que poderá reduzir a visão do contexto. A 2ª dimensão (avaliação externa, promovida por órgãos oficiais) deveria fornecer uma visão do conjunto da Instituição, sendo não apenas uma visão isolada, fragmentada, somativa, longe da totalidade. Mais que isso, busca-se uma avaliação mais “global”, “qualitativa” e “formativa”. Nesse pensamento, afirma Ristoff (1995) que avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade. Nesse sentido, pode-se depreender que a complementaridade das dimensões da avaliação institucional permitirá interpretações, resignificações, podendo-se caminhar na busca de um diálogo permanente entre resultado e processo avaliativo, familiarizando-se com a realidade da Instituição.

Sabe-se que toda e qualquer forma de avaliar carrega em si a subjetividade, pois há, mesmo que parcial, emissão de juízo de valor. Nesse sentido, e por termos a capacidade de julgar, é que faz-se necessário ter cuidado, pois todo juízo de valor implica, necessariamente, atribuição de categorias que não podem ser reduzidas a uma intencionalidade superficial do processo pedagógico, incidindo esse juízo que, no dizer de Dias Sobrinho (1995, p. 61) impacta “[...] sobre ações, procedimentos, métodos, produtos ou serviços desvinculados da intencionalidade das relações estruturais em que são produzidos [...]”.

Avaliar implica despojar-se de valores inculcados pela classe dominante, principalmente quando se reduz ao ranqueamento de instituições, por meio de padrões eleitos,

que, conforme De Sordi (1998, p. 55) são medidos “[...] a partir de critérios e de condições artificialmente construídos, porém inegavelmente pensados para referendar alguns interesses”.

Gentili (1995, p. 51), para melhor elucidar esses ‘valores’, no campo educacional, observa que

[...] Esta particular modalidade de hierarquização do Sistema Educacional, inscrita no que caracterizamos em outro estudo como a ideologia das ‘pedagogias *fast food*’ inspira-se em três concepções que compartilham a escola tradicional e os modernos Mc Donald’s: a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do ‘você pertence à equipe dos campeões’.

Aliás, conforme Meirieu (1994, prefácio) não há inocência ao fazer uma avaliação. Todo avaliador tem intenção de revelar algo, de usar

[...] a avaliação como evidenciadora e sancionadora de determinados padrões de qualidade, como estratificadora de instituições (ranking), promovendo um verdadeiro retrocesso educacional, comprometendo de vez as possibilidades do uso do potencial educativo, emancipatório e ético da avaliação (GN).

Com intenções e ações que tipificam o projeto neoliberal, esse instrumento pode se tornar um agente de segregação, cuja prática espelha a ideologia mercantilista, da classe dominante, denotando as relações de poder e de estratificação social. Conforme De Sordi (1998, p. 56), o Provão está centrado na lógica de produto, de *ranking*, de caráter compulsório, apoiado em parâmetros tidos como nacionais, pois

[...] procede a etiquetagem das universidades, hierarquizando-as e classificando-as sem que se informem os processos de construção social dos referenciais de avaliação e os embates que foram travados para se impor determinada lógica aos trabalhos.

Ainda, complementa De Sordi (1998, p. 56), “[...] avaliar esse conhecimento ‘coisificado’ é mais fácil [...]”, pois ao Estado “[...] interessa mostrar resultados e não produzir contendas estéreis [...]” já que, como afirma Leite (1998, p. 66)

[...] medem-se e classificam-se resultados, a partir de conhecimentos selecionados e princípios definidos sem a participação dos envolvidos, ou seja, professores, alunos, coordenadores de curso e, muito menos, a sociedade.

O Provão, preponderantemente, contribuiu, com ações transformadoras tardias, em detrimento do processo de construção do ensino-aprendizagem. Cabe aqui, também, inserir as ideias de Hadjii (1994), instigando aos questionamentos: avaliar em nome de quê? De que projeto? De que representação do “bom aluno”? A questão da avaliação surge mais como compreensível e fecunda, um “ato de compreensão” do processo.

A avaliação, nesse contexto, é sim multifacetada, pois não há a compreensão de todo o processo institucional. Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das conseqüências prováveis do seu ato, numa determinada situação. Haverá conseqüências nefastas ao processo de ensino-aprendizagem, aos alunos, ao corpo docente, à Instituição, à sociedade. Quem avalia se traveste do poder de avaliar, de julgar, de opinar. Por isso, conforme pontua Hadjii (1994, p. 22-23) “[...] a avaliação é o instrumento de ambição do homem”. Nesse sentido, surgem reflexões por meio de indagações, como: quais são as características específicas de um juízo de avaliação? Que saberes se deve dominar? Que competência técnica têm os avaliadores? Quais as razões para se ter indicadores apenas estatísticos e numéricos? E as especificidades de cada objeto avaliado, estão sendo respeitadas? Enfim, que tipo de avaliação se vem realizando? Quem são esses avaliadores credenciados pelo MEC? Quais as intenções que atravessam os instrumentos do avaliador?

Valendo-se do contexto anteriormente apresentado, pode-se afirmar que quem avalia tem uma intenção implícita e explícita. No caso das comissões oficiais, será que a intenção é apenas conteudista? E como ficam os demais intervenientes presentes no ato da avaliação, como a questão psicológica, a questão da identidade e subjetividade do avaliado, a questão da situacionalidade, a questão dos atores sociais envolvidos, as questões institucionais, a questão política, a questão do próprio processo ensino-aprendizagem?

Hadjii (1994), ao afirmar que se faz necessário tentar esclarecer do que se fala, não delimitando as práticas de rigidez de um discurso deliberativo, mostra ser fundamental uma flexibilidade no modo de agir, podendo propiciar uma avaliação democrática, sabendo reconhecer a atuação do avaliado no processo da avaliação, sua autonomia, sua realidade. De acordo com Belloni (1996, p. 08)

[...] quando a universidade se conhece e reflete sobre si própria, ela está tomando o seu destino em suas próprias mãos. Não está deixando que a rotina ou que as políticas governamentais determinem as suas prioridades e o seu cotidiano. O autoconhecimento visa ao aperfeiçoamento, à melhoria da qualidade.

A avaliação, dessa forma, deve se constituir em um processo e não apenas em um recorte estanque para um determinado período. A ausência dessa cultura avaliativa pode ser um facilitador para que a Avaliação Externa governamental direcione, sutil ou explicitamente, os caminhos da Universidade.

Assim como Belloni (1996) e outros estudiosos do assunto, tem-se que a avaliação externa deveria ser global e sistemática, além de ser formativa, abrangendo todo sistema universitário, numa ação contínua, com periodicidade definida, integralizadora e complementar da Avaliação Institucional. Essa sistemática de avaliação ajuda a compreender, crítica e integralmente, o cotidiano da Universidade, em toda sua dimensão política.

2.2 Um outro olhar sobre a Avaliação Institucional

A própria definição do verbo avaliar pode estreitar a visão daqueles que avaliam, pois quando se fala em mudança de paradigma, limita-se o conceito para uma nova atitude frente ao século XXI. É oportuno mencionar que avaliar significa olhar, junto com o outro envolvido, aquilo que se avalia. Os olhares atrelados poderão contribuir para que haja um intercâmbio de posições, de conhecimento, de juízos, levando ao debate crítico, a provocações científicas, em benefício daqueles que estão sob processo avaliativo, reconceitualizando o “fazer avaliativo”, para a promoção da qualidade do ensino.

Isso não significaria, jamais, a perda de autonomia de um dos envolvidos, mas, ao contrário, significaria a soma dos juízos de valor postos em prática e uma “reavaliação” do processo, cujo resultado, ratificando o que já se disse, permitirá embates, opiniões convergentes e divergentes, conflitos, havendo transparência nas metas que se espera alcançar, culminando com um “avaliar democrático” e com a instalação da cultura avaliativa e seu constante aprimoramento.

Assim, a avaliação sorrateira, aquela que só o avaliador oficial conhece, a avaliação autoritária, e a avaliação meritocrática são todas tendenciosas. Significam uma teia, que apenas poderão fazer do avaliado “refém”, entregue a própria sorte, sujeito, inclusive, à valoração negativa na sociedade e até a perda de autonomia no processo educativo. Aliás, para De Sordi (1995, p. 64)

[...] a disciplina, a obediência, a alienação em relação ao processo de trabalho em que está inserido, a subordinação ao julgamento externo, a subserviência ao poder instituído, para obtenção do salário e da preservação do emprego [...] revelam-se recursos fundamentais para a domesticação dos corpos e das mentes.

Pensando nos meios variados para o avaliado - pessoa física ou jurídica - cabe indagar sobre as contribuições que a avaliação trouxe para a qualidade. Partindo-se desse questionamento, conforme De Sordi (1995, p. 87), deve-se

[...] reconhecer, inclusive, que as transformações de atitudes e valores são muito mais complexas do que as mudanças nos instrumentos que subsidiam a avaliação. Ainda assim, é forçoso reconhecer que temos nos detido nessa etapa, furtando-nos a levantar esse manto sagrado que acoberta a prática avaliativa.

Ainda, na colocação de Belloni (1998, p. 08)

[...] a avaliação tem um compromisso não apenas quanto ao seu papel no interior da universidade – de melhoria da qualidade – mas também, um compromisso em abrir caminhos novos, nos quais, a reconstrução do espaço social é o elemento catalizador desta abertura social e política da universidade [...].

Nessa direção, conforme Hadjii (1994, p. 29) trata-se de uma “avaliação plural”, pois avaliar

[...] significa tentar estabelecer elos, pontes entre diferentes níveis da realidade, sempre a marcar e a sublinhar por essa mesma operação à distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é o da importância da análise do discurso e das condições de produção que são imprescindíveis no momento da avaliação. Ao se pensar nos sujeitos do processo de comunicação, envolvidos em uma enunciação (o enunciatário, o enunciador e as condições de produção) as quais, necessariamente, consideram o aqui, o agora, o espaço, os atores, a ideologia, os argumentos, os recursos linguísticos, a intencionalidade, os juízos de valor - todos presentes na realidade do momento histórico - é que enxerga-se como esse movimento discursivo possibilitou o fazer, o saber-avaliação institucional e o ser avaliador. Tais recursos estratégicos possibilitam entender a realidade observável, como lembra Hadjii (1994). Assim, nesse caminho, o autor define a compreensão

que tem por “juízo de valor”, sendo um ato pelo qual, em relação a alguma coisa, nega-se ou afirma-se.

O juízo de valor, para Perelman (1999), enuncia algo como verdade ou não, sedimentado na apreciação de uma dada realidade. Assim, não há uma certeza desse juízo de avaliação. Nesse contexto, Chauí (1998, p. 336) afirma que “juízos de valor avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. [...]”.

Para o jurista Reale (1976, p. 34-35), “[...] juízo é o ato mental pelo qual atribuímos, com caráter de necessidade, certa qualidade a um ser, a um ente [...]”, e complementa afirmando que “[...] A ligação feita entre o sujeito e o predicado é tida como necessária, sem o que não temos, propriamente, um juízo”. Tal ligação, afirma o autor, “[...] pode ser de duas espécies: ou simplesmente indicativa ou, ao contrário, imperativa”.

As teorias referenciadas, que se coadunam e se complementam, são embasamentos para a temática aqui abordada, uma vez que apresentam e justificam o modelo de avaliador, que – por sua vez - deve competência técnica e ética em Avaliação das Instituições, com consciência do que seja avaliar, entendendo o verdadeiro sentido da avaliação, que considere critérios condizentes, evitando a falta de experiência, a arbitrariedade e o seu próprio viver acadêmico. Nesse sentido, evita-se o comprometimento do fazer avaliativo, gerando, às vezes, impropriedades ou polêmicas desnecessárias.

Enfim, o avaliador deve ou deveria ajuizar, com conhecimento intelectual, todo o processo avaliativo institucional, não desprezando as condições de produção em seu contexto situacional que se constituiu na realidade construída ou em construção.

Para De Sordi (1995, p. 29) é esse enxergar variável posto em prática, consciente ou inconscientemente, que permite “[...] olhar criticamente a prática da avaliação que pode ser um indicador fiel do quanto temos conseguido avançar e de quanto temos ainda que percorrer para consolidar nosso projeto”.

Portanto, esse ato de avaliar é que propicia conhecer a situação, para, a partir disso, propor as significações necessárias, buscando a (des)construção de rumos, (re)significando a cultura avaliativa. Essa realização expõe

[...] o caráter imperfeito da realidade que nos leva a buscar, via avaliação, novas alternativas, novas possibilidades dentro das condições objetivas existentes para a consolidação do projeto pedagógico que defendemos. Assim, a avaliação e o projeto mutuamente se influenciam, se complementam e se enriquecem (DE SORDI, 1995, p. 29).

Hadji (1994) evidencia que é possível enxergar como foi feita a avaliação e, a partir disso, avaliá-la. Ainda para esse mesmo autor, o ato de avaliar é tomar posição sobre o valor de qualquer coisa que existe, figurando-se em uma operação de especialista. Como pontua De Sordi (1998, p. 55)

[...] é necessário ressaltar que o juízo de valor implícito em processos avaliativos implica tomar posição sobre o 'valor' de alguma coisa em relação a algo que existe. A avaliação é mediação entre o que se busca construir e o aqui-agora. Requer que se tenha clareado o que se prescreveu (e o por quê) como meta e as formas de se evidenciar avanços.

Baseando-se em Reale (1976) e Dias Sobrinho (1997), tem-se que essa matéria deve estar interligada com a ética, assegurando o conhecimento real e emancipatório da Instituição avaliada, não escamoteando a forma como se processou o próprio processo avaliativo. Nessa mesma perspectiva, Hadji (1994, p. 38), ao citar Descartes afirma

[...] em que o juízo e a escolha daquele que conhece 'claramente o que é verdade e o que é o bem' o deixar inteiramente livre sem que ele seja indiferente, sendo a indiferença como indeterminação 'o mais baixo grau de liberdade', que seria 'mais parecida com uma falha de conhecimento que com uma percepção na vontade [...].

O exercício da Avaliação Institucional exige o resgate daquilo que foi preconizado pelo PAIUB, entre os quais, conforme afirma Dias Sobrinho (1995, p. 50) representa uma

[...] metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.

Não se deve esquecer, considerando a lógica da globalidade, que a análise das partes do processo, das diferentes avaliações – interna e externa - podem funcionar como um jogo de xadrez, onde as peças, que possuem uma determinada função, articulam, no momento do jogo, relações de valor. Tais partes, aplicadas na Avaliação Institucional, geram a percepção de como os processos pedagógicos e socialmente aceitos produzem o dia-a-dia das instituições. Na Avaliação Institucional não há ganhadores, nem perdedores, mas pessoas que têm uma meta a alcançar juntas – a qualidade do ensino superior – na perspectiva de uma dimensão política, produzindo uma nova cultura de avaliação, por meio da lógica da complementaridade (sobre a qual se fundamentam as diversas práticas avaliativas), em que a

perda, caso esses atores não estejam em consonância e em busca do mesmo ideal, incidirá sobre o próprio processo pedagógico Institucional.

Conforme Gentili (1995), num modelo mais democrático de realização e em busca da qualidade da educação, a avaliação institucional torna-se um mecanismo “subsidiador”, permitindo visualizar uma relação complementar das avaliações, a fim de que haja intervenções no processo ensino-aprendizagem, modificando-o. Daí porque se acredita que a avaliação institucional ajudará a alcançar a tão almejada qualidade que se deseja no Ensino Superior Brasileiro. Caso contrário, a qualidade alardeada servirá a interesses escusos, que apenas escamotearão a qualidade em si, com disputa feroz, que acaba se instalando no mercado educacional, criando o ranqueamento, que não contribuirá para o melhor desempenho dessa ou daquela Instituição. Ainda nesse contexto, Sampaio (1999, p. 11), afirma que “o problema da qualidade está relacionado antes à emergência do Ensino Superior e de massa do que ao fato de a formação superior ser oferecida pela iniciativa pública ou privada”.

Sampaio (1999) revela que importa ao Estado - regulador e avaliador - sufocar as instituições públicas, atrelando a qualidade à dotação de recursos, colaborando com a expansão desenfreada de Instituições particulares, que, em termos, atenderiam à demanda egressa do ensino médio, sem o comprometimento inicial com a qualidade dos serviços educacionais efetivados, delegando à lógica do “mercado” essa competência e, automaticamente, descomprometendo o Estado avaliativo de compromissos financeiros. Esta, no entanto, se constitui numa posição perversa, pois as Instituições se tornarão reféns da avaliação externa.

De acordo com Both (1998, p. 43-44)

[...] qualidade é a razão de ser da Universidade, apesar da subjetividade que o termo passa conter, principalmente em sua definição. Qualidade não ocorre quando se é razoável, apenas. A qualidade tem grandes possibilidades de ocorrer quando é bem feito tudo o que deve ser realizado, especialmente havendo envolvimento universal dos recursos qualificados disponíveis. Qualidade é questão de sobrevivência da universidade. Qualidade não pode ser gratuita, mas certamente custa muito menos que a não-qualidade. A não-qualidade redundará em perda de tempo, de dinheiro, de esperança e de paciência. A qualidade, necessariamente, se encontra também no processo e não somente no produto. Qualidade ocorre com grande probabilidade quando existe adequação da ação ao uso. Enfim, a conquista da qualidade é questão de caminhada progressiva, permanente e de participação plena, com horizontes conseqüentes.

Assim, para alcançar a construção da qualidade, deve haver a articulação entre as avaliações interna e externa, sob a perspectiva da complementaridade, a qual vai da parte ao todo, do todo às partes, em busca de compreensão do fenômeno da avaliação, criando o equilíbrio indispensável para uma leitura consequente. No campo da avaliação institucional, de acordo com Morosini (1997, p.128) “A avaliação e a busca de qualidade devem estar associadas [...]” desde que “[...] a avaliação considere os processos mais gerais, num espaço de tempo definido, colocando-se - primordialmente - na perspectiva acadêmico-crítica que considere a totalidade”.

Assim, a qualidade deve servir como contribuição ao debate crítico na Instituição, numa dimensão política. A qualidade deve ser, a grosso modo, objeto de muitas reflexões pela comunidade e pela sociedade civil, sendo pró-ativa, tendo dimensão política para que ultrapasse as dimensões técnicas e acadêmicas, produzindo diversos sentidos na e para a sociedade, indo além da lógica do mercado, ultrapassando os limites impostos pela política neoliberal, a fim de que os verdadeiros valores éticos e sociais sejam exercidos, em prol da transformação da realidade, porque é por meio desse modo qualitativo que a Instituição se faz reconhecer.

Segundo Dias Sobrinho (1994), a avaliação institucional deve ser um processo em continuidade, não uma ruptura estanque, resultado de uma autoavaliação dual, cujos resultados e processos não são tornados públicos, não são objeto de discussão, nem tampouco de interpretações.

Nesse segmento, tem-se que a primeira dimensão (autoavaliação) contribuirá para que essa cultura se instale, significando-se, lançando desafios no sentido de que a autoavaliação se faz necessária e deve ser contínua nas Instituições. Quanto à segunda dimensão (avaliação externa), realizada por pares de outras Instituições, esta traz contribuições à Instituição, pois é o olhar externo, não costumeiro, devendo ser realizada após a autoavaliação.

Dessa forma, acredita-se que a Avaliação das avaliações – a reavaliação – a 3ª dimensão possível – sedimentará a Avaliação Institucional, sendo entendida como um processo coletivo que compreende os conflitos e as contradições, presentes nos processos históricos sociais que estão na sociedade e se produzem na universidade, resultando num olhar crítico.

A Avaliação Institucional deve abranger toda a Instituição, não se restringindo a aspectos isolados, desvinculados do sistema do Ensino Superior, em detrimento de colocar em risco a própria construção do fazer pedagógico, negando sua práxis, prejudicando sua

compreensão. Nesse contexto, afirma Dias Sobrinho (1995, p. 64) que a avaliação deva ser entendida

[...] como um processo público e social de ação de transformação da realidade [...] pois será possível compreender e valorar os processos, as condições de produção, as relações sociais, o clima institucional, a pertinência e enraizamento no contexto, os compromissos e a missão [...].

Nessa perspectiva, não se deve desprezar a avaliação qualitativa e a quantitativa. A preterição por uma ou outra pode comprometer o resultado do processo avaliativo. Aliás, retifica-se, sim, que ambas as avaliações devam estar contempladas tanto na avaliação externa quanto na Interna, culminando num processo avaliativo combinado, que resultará em uma avaliação formativa, em cujo sistema educacional, engajado a uma educação formadora e libertadora, presentifica-se. De acordo com Dias Sobrinho (1997, p. 84), a Avaliação Institucional “[...] é necessariamente contínua, interativa, proativa e global. Sendo contínua ou permanente, não se esgota em momentos ou aspectos determinados”.

É tempo de a Universidade se ocupar do processo de autoavaliação, pois é ela que dá a visão do conjunto com seus erros e acertos, apesar de já ter conquistado largueza em algumas instituições que estão preocupadas com qualidade do ensino e não com a produtividade.

A autoavaliação, se bem feita e bem intencionada, pode radiografar lacunas do processo educacional que, analisadas, avaliadas, direcionadas e sanadas, deporão a favor da qualidade de ensino. De acordo com Ristoff (1995), é necessário articular e fazer convergir os esforços avaliativos em andamento nos diferentes setores e nas diferentes funções da Instituição. Dias Sobrinho (1995, p. 65) alerta que

[...] a Avaliação Interna não há de se extinguir com a elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas. É um processo e, como tal, deve inscrever-se na vida total da Instituição, isto é, realizar-se como cultura [...].

A cultura da Avaliação Institucional, tornando-se significativa, permitirá que as Instituições busquem, constantemente, o aprimoramento de serviços educacionais prestados. No entanto, de nada adiantará essa prática social se as Instituições não pensarem, conforme afirma Dias Sobrinho (1995, p. 65), “[...] a sua própria realidade, em sua ação avaliativa interna e externa [...]”, uma vez que a Instituição “[...] articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas, que dão consistência à Universidade”.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a presente pesquisa busca entender como a avaliação institucional tem contribuído para a formação docente, tendo como base a posição de agentes envolvidos no processo de Avaliação Institucional, em 09 cursos de uma Instituição de Ensino Superior particular de Minas Gerais, produzindo reflexões no espaço educacional e, também, buscando uma aproximação com as dimensões teórico-práticas na revitalização do papel da Universidade pois, de acordo com Dias Sobrinho (1995, p. 66)

[...] ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos, a Avaliação Institucional intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da Universidade, atuando, portanto, como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem [...].

Também, como pontua De Sordi (1999, p. 95), porque

[...] vale a pena contestar a lógica do sistema. Desafiar sua linearidade. Conjugar os dados da avaliação externa com os da avaliação interna, imbricar os dados quantitativos e qualitativos numa leitura dinâmica e contextualizada. Problematizar o diagnóstico à luz de referências claras manejadas por um gestor competente capaz de reinterpretar as brechas da lei e de se posicionar com criticidade na condução dos rumos de sua instituição.

Trazendo ao debate o pesquisador Dias Sobrinho (1995, p. 34), mais uma vez tem-se que

[...] não se trata como na ‘qualidade total’ das empresas, de medir (aí é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficiência ou eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. [...] A qualidade educacional ultrapassa as camadas técnicas e científicas atingindo os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos.

Isso posto, necessariamente, remete ao conceito de Universidade que, para Dias Sobrinho (1995, p. 09-10)

[...] é uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das ‘redes de significações’ múltiplas e o ‘conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano’, compreendendo sua realidade.

Coadunando a esse mesmo eixo, Dias Sobrinho (1995) afirma que os movimentos internos gerados nesse cenário são importantes na construção da Avaliação Institucional, pois dão aspecto às concepções da prática pedagógica.

O que se observa é a forma como a Avaliação Institucional vem sendo objeto de discussão e vem sendo praticada nas diferentes dimensões. Volta-se a atenção para a segunda dimensão (a externa, oficial), que não é institucional, porque há, na sua efetividade prática, uma negação da construção das unidades constituídas por conjuntos de departamentos e a obrigatoriedade, havendo desconhecimento de integração e de “[...] análise dos diversos cursos de graduação e de pós-graduação e a avaliação da pesquisa e da extensão, vistas não como camadas separadas, mas como dimensões que devem estar articuladas entre si”, conforme pontuaram Balzan e Dias Sobrinho (1995, p.11).

Aqui, cabe destacar que o momento de avaliação externa contempla um curso, no contexto específico, e não a instituição de Ensino Superior em seu todo, com recorrência de indicadores absolutistas e de critérios tomados como padrão de qualidade para todo o sistema universitário brasileiro. Com isso, há um reducionismo que acaba não permitindo a convergência que envolve a Universidade, além de ser imposta; há, então, a negação de sua pluralidade e de sua diversidade.

De Sordi (1998, p. 53) ratifica essa preocupação, questionando

Como encontrar a entonação correta para enfrentar essa delicada situação? Como resistir a essa avaliação imposta, cabalística, sem sermos imediatamente alcunhados de retrógrados? [...] os referenciais são importantes para evitar que as instituições tornem-se objeto de manipulação e que seja definido, de fora para dentro, o que deva ser sua missão, sua vocação, estrangulando suas possibilidades de definir seus rumos, seu campo de atuação e exercer sua autonomia.

A forma e o meio de se avaliar, portanto, devem ou deveriam se tornar mais participativos, transparentes e democráticos. A avaliação externa e a avaliação interna, consideradas suas dimensões, deveriam ser parceiras da Instituição avaliada.

Dias Sobrinho (1995, p. 67), nesse contexto, faz esclarecimentos significativos, abordando a questão da Avaliação somativa e da formativa. A somativa, conforme o autor estaria restrita à avaliação de ações ou produtos já realizados. E complementa dizendo que

é procedimento largamente utilizado para cobrar, pedir contas, medir, fiscalizar, hierarquizar. Tem caráter burocrático e tecnocrático, bastante ao gosto das entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar e

classificar cursos e Instituições, segundo indicadores objetivos de produtividade e eficiência.

No modelo da avaliação somativa não há perda de seu valor no processo avaliativo, dependendo do uso e da forma como se apropriam dos dados coletados, pois permite o conhecimento do que foi realizado, apontando a realidade da Instituição, por meio de indicativos frágeis ou fortes da Instituição.

A avaliação formativa tem função instrumental e pró-ativa no processo de elaboração de conhecimento e de crítica, pois, conforme Dias Sobrinho (1995, p. 67)

[...] produz em seu interior a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo de avaliação e de seus agentes, bem como o que é necessário para melhorar a Instituição de Ensino Superior. Priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo, embora não homogêneo, de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante.

Isso permite a ação transformadora da Instituição, ao ser categorizada - como a primeira missão - a autoavaliação.

Por esse motivo, há uma corrente favorável a que o caminho a ser seguido pelas Instituições deveria ser o de se orientar pelo conhecimento ajustável, tendo em vista a formação do ser e sua atuação profissional e cidadã. No entanto, De Sordi (1998, p. 53) aponta que o caminho tem sido exatamente inverso

[...] a margem de trabalho autônomo das instituições se reduz e o controle de seu processo se instala regido pela lógica do mercado. Desta forma, o julgamento dos conhecimentos válidos, socialmente relevantes para serem ensinados via escola, estará nas mãos de alguns tantos especialistas, quem sabe distanciados das reais necessidades e do impacto de suas decisões. Usa a pretensa neutralidade da avaliação como anteparo para processar a pasteurização das instituições de modo a que se ajustem ao tipo de escola necessário ao projeto neoliberal.

No processo de globalização, essa tendência se justifica, pois possibilita ao Estado fortalecer-se no cenário atual, liberando e permitindo as forças reguladoras do mercado, cujo princípio abrangente será o de oferecer um ensino de qualidade às elites e deteriorado às classes economicamente desfavorecidas.

Assim, tem-se uma espécie de avaliação mecanizada, gerada por uma política institucionalizada no Ensino Superior, ajustada

[...] na forma de classificação comparativa sob o discurso de pretensa transparência, oportunizando o surgimento de vários questionamentos e tomadas de decisão. O questionável ranqueamento das Instituições passou a ser explorado como valor de troca no mercado educacional, em detrimento de valor de uso dos dados da avaliação como diagnóstico precioso das vulnerabilidades e potencialidades de cada escola e subsequente implementação de medidas restauradoras, comprometidas com um determinado conceito de qualidade de ensino, concretamente concebido pela comunidade interna da instituição. Implícita na absolutização dos resultados divulgados, ficou a mensagem de que havia um padrão a ser seguido, ainda quando isso pudesse implicar a negação de compromissos anteriormente assumidos. (DE SORDI, 1999, p. 93).

Dessa forma, ocorre uma imposição cultural externa, que dita os padrões de qualidade a serem alcançados, a serem incorporados, podendo até inibir a identidade institucional, que se assenta em metodologias e ações bem determinadas, que dão conta de suprir essa finalidade, não havendo uma preocupação com as funções pedagógicas das Instituições.

Na ocorrência dessa tendência maniqueísta, observar-se-á que essas ações visam à conformação do sistema institucional, com medidas administrativas, que estão amparadas na cultura burocrática, característica do Estado avaliador, pois só se considera “[...] o quantitativo, o individual, a concorrência [...]” sobrepondo-se “[...] ao qualitativo, ao coletivo, à solidariedade”, conforme Leite (1998, p. 67).

Isso leva à construção de imagens institucionais, de acordo com certos parâmetros e julgamentos. A sociedade tem uma tendência a acatar e a construir uma “pré-determinada” imagem das Instituições, com base nessa forma de agir do Estado avaliador, de acordo com julgamentos, que em nada contribuem com as Instituições para repensar ações corretivas, no processo de ensino-aprendizagem.

O Estado avaliador (des) regula o sistema educacional para regulá-lo em seguida. Isso é notório quando se dá a verificação das comissões que realizam visitas *in loco*, que ratificam o conceito atribuído pelo Exame Nacional de Cursos ou retificam elementos que transgridem às normas estabelecidas pelo Estado, tais como corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações, numa avaliação não formativa e não educativa. Vale ressaltar, ainda, que essa avaliação ocorre num momento específico, denotando uma mera prestação de contas, comprometendo o verdadeiro significado da avaliação como aliada na oferta do ensino de qualidade, revelando, conforme Candeias (1995, *apud* PERALTA, 2000, p. 55) “[...] uma avaliação normativa para o sistema de ensino superior massificado [...]”, reforçando “[...] o papel do Estado no domínio da educação [...]”.

Cabe salientar, ainda, que as comissões avaliadoras geram relatórios finais, que serão encaminhados à SESu - MEC, contemplando o parecer, no qual, muitas vezes, serão refletidas posições avaliativas intransigentes seguidas de sugestões conclusivas, prescritivas e pontuais que espelham experiências acadêmicas estranhas à realidade avaliada, contribuindo para o estrangulamento da identidade institucional.

As sugestões das comissões, como a mudança de currículo congelado para outro modelo que, nem sempre contempla a realidade institucional, deixam as Instituições sem autonomia acadêmica. Nesse sentido, estando indefesas e sem alternativas, acatam essa “ordem superior”, podendo até pôr em risco seu projeto pedagógico e a realidade situacional.

Para minimizar essa realidade imposta e vivida pelas Instituições, ratifica-se a necessidade de se ter competência técnica para ser avaliador. Todavia, considerando a escassez de profissionais com esse perfil, há de se revelar que - mesmo com essa contradição avaliativa - a avaliação externa tem sua positividade, partindo-se do pressuposto de que também há Instituições que, para repensar seu norte e guiar seus rumos, rompendo o imobilismo, carecem desses parâmetros avaliativos.

Nas ações do governo, à frente da política para o ensino superior, o modelo neoliberal se reflete claramente, haja vista, por exemplo, a implantação do Exame Nacional de Cursos, o processo seletivo, a escassa alocação de recursos, a inexistência de ampliação de vagas para atender ao aumento de demanda e a falta de vontade política, caracterizando questões explícitas e agressivas.

As forças políticas devem assumir, conforme Durhan (1998, p. 105), “[...] reformas mais profundas [...] inevitáveis, que terão que ocorrer, mais cedo ou mais tarde”. Nesse sentido, uma alternativa viável - para que se tenha maior transparência e exatidão na sistemática da avaliação - é a consideração de metodologias, como a da reavaliação, permitindo o entendimento dos resultados, mediante fusão das diferentes avaliações, com as diferentes significações, respeitadas as características específicas e as implicações, as quais poderão nortear rumos, mudanças, movimentos, a fim de que as Instituições de Ensino Superior possam perseguir ações que as conduzam à melhoria do seu sistema de ensino, dinamizando sua dimensão social.

De nada adianta as Instituições de Ensino Superior perseguirem só o “status” do topo da pirâmide ranqueadora, criado e imposto pelo MEC, pois o diferencial reside em perseguir, internamente, melhorias no ensino ministrado e ações articuladas e construídas por seus agentes sociais, para além desse *ranking* e da própria lógica do mercado, quando, e, sobretudo, o ensino superior objetive não só informar como formar cidadãos conscientes do

exercício da cidadania, capazes de se valerem de competências em sua atuação profissional e em prol de uma sociedade solidária, justa e humana, colaborando na construção do bem-estar social de sua comunidade.

Vale ressaltar, mais uma vez, que uma interpretação indevida dos resultados avaliativos, entre conhecimento e exercício profissional, poderá impossibilitar a compreensão, conforme defende Dias Sobrinho (1995, p. 70)

[...] a Avaliação Institucional deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade, combinando a autoavaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação.

No sentido de Dias Sobrinho, Belloni (1998, p. 93) coadunam com a reavaliação, que aqui se defende, pois “[...] a combinação da autoavaliação, com a avaliação externa, legitima o próprio processo de avaliação e fornece elementos para analisar o impacto das atividades desenvolvidas pela Universidade”. Both (1998, p. 44) complementa, afirmando

[...] a visualização da realidade da Instituição, mediante o processo de autoavaliação, avaliação interna (primeira dimensão) e a avaliação externa (segunda dimensão), permite a tomada de decisão ponderada por parte dos administradores para o redimensionamento dos desvios que se apresentam.

O momento vivido, dessa forma, requer a (re) significação para os gestores pedagógicos, para a comunidade acadêmica e para a universidade, apresentando-se, de fato, o que vem a ser a avaliação.

Diante do exposto é que se pensa em trabalhar com a reavaliação, uma vez que a dialética permitirá o movimento da primeira dimensão (interna) com a segunda (externa), já que a primeira é institucional e epistemológica, a segunda epistemológica e, a terceira, resultado de ambas. Esse caminho, ao que tudo indica, fornecerá subsídios que possibilitarão uma intervenção no processo pedagógico.

A fusão das diferentes avaliações, preconizadas neste estudo, com base nos referenciados estudiosos dessa temática, permite a avaliação das avaliações, pois pode-se, conforme bem pondera Grego (1997, p. 94), propiciar um “[...] estudo crítico, que vise a explicitar as concepções, valores e interesses refletidos nas propostas e metodologias em uso, possibilitando o diálogo [...]” e constituir-se num “[...] importante referencial de análise para a melhoria da qualidade de projetos e programas de Avaliação Institucional [...]”.

A partir do apontamento dos pontos fortes e fracos - que, sem dúvida, estarão assentados numa estrutura dialética de reflexão crítica e de ação prática – abrem-se possibilidades para a realização de pesquisas sobre os sistemas de avaliação da educação superior, mostrando a importância da avaliação formativa, cujo cerne é o de orientar a própria avaliação em si. Também, sob a perspectiva da avaliação somativa, propõe-se os instrumentos utilizados, uma vez que a reavaliação instaura resignificação e outras propostas para ações futuras, com significado corretivo.

Como pontua Hadji (1994), essa dinâmica possibilita compreender a avaliação como interlocução somente quando houver a troca, a complementaridade. Ainda, as ações decorrentes do ato de avaliar, de qualquer forma, estão ligadas ao poder de avaliar.

Partindo-se do pressuposto de que o norte da avaliação pauta-se nos objetivos que se quer atingir, além das ações que serão desencadeadas, independentemente de ser a primeira ou a segunda dimensão, deve-se considerar os problemas técnicos, a utilização social, as intenções, dentre outros, caracterizados pela própria atividade da avaliação e seu sentido. Ainda, tendo como base as filosofias da avaliação, Hadji (1994, p. 133) afirma que, “o avaliador é um construtor de sentido na medida em que o seu trabalho (de clínico) é o de ajudar emergência do ou dos sentidos implicados na e por uma realidade descrita como opaca, complexa e equívoca”.

Nesse contexto, tem-se que o avaliador é um provocador necessário e salutar no processo da Avaliação Institucional, pois indica os pontos vulneráveis, a fim de que se tenham ações para superar, para suplantar os problemas advindos da construção do processo ensino-aprendizagem, gerando força que reúna o trabalho conjunto para encararmos a universidade hoje.

Dias Sobrinho (1995) provoca reflexões no sentido de que se preserve a identidade institucional, ao se falar de Avaliação Institucional, já que, segundo ele, tem-se que a mesma

[...] 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 [...]. (DIAS SOBRINHO 1995, p. 71-72).

A avaliação das instituições é um momento em que os interlocutores podem se defrontar, ora como gladiadores, ora como coadjuvantes. O primeiro se circunscreve no termo

específico de policiar, de cobrar, impondo medo, autoritarismo. O segundo se circunscreve no sentido de cada envolvido dar sua cota de contribuição, para um objetivo comum: melhorar a qualidade de ensino. Posto isso, cabem algumas indagações: avaliar implica gerar medo, insegurança, fazendo com que o interlocutor se coloque na defensiva, arrumando o que estava desarrumado ou fazendo arranjos apenas para contemplar o que é exigido?

Quando vêm as comissões de especialistas é uma correria sem fim para corrigir, arrumar, organizar a papelada, inclusive para preparar os atores envolvidos no processo, pois os avaliadores também entrevistam alunos e professores.

Há, ainda, um reconhecimento da área acadêmica, com visitas às instalações da Instituição, tais como: laboratórios, salas de aula, biblioteca, área de lazer. Enfim, nessa intervenção avaliativa a Instituição se mostra ao seu avaliador externo, parando, parcialmente, algumas atividades acadêmico-administrativas, nesse momento específico.

Entende-se que a prática da avaliação, o julgamento de valor, a intencionalidade e as significações distintas, que se verificam no exercício avaliativo, estão presentes nas características da pragmática discursiva que podem definir a maneira de se conduzir, de se fazer avaliação, porque qualquer tipo de avaliação, institucional ou não, nunca é neutra.

Conforme Dias Sobrinho (1999, p. 145) a avaliação “[...] está sempre em movimento e em transformação” e pode constituir-se em um espaço de contradições, visto que, conforme o contexto no qual está inserida tem condições de desmascarar a realidade, apontando possíveis aspectos críticos nos setores da Universidade, ou mascarar-la, conforme a intencionalidade das políticas adotadas. A reavaliação, nesse processo avaliativo, surge como elemento de caráter formativo, que se apropria dos diferentes resultados para (re)dimensionar os caminhos da Instituição, em benefício da melhoria dos cursos.

2.3 Avaliação Institucional e Projetos Pedagógicos: Instrumentos de Melhoria da Ação Docente

Nas mais variadas instituições, inclusive nas de ensino superior, o planejamento tem servido como instrumento de melhoria da qualidade e da eficiência. Os resultados do planejamento podem ser verificados a partir da avaliação institucional, como processo de mudança da ação e da formação continuada do docente e, conseqüentemente, apontadas em

seu instrumento técnico que direciona o plano, no caso, o Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico de Curso.

O referencial teórico aqui desenvolvido busca mostrar a relação entre a Avaliação Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional que articula e orienta a ação e a formação continuada do professor.

Debater a questão curricular é fator fundamental: deve-se perceber a relação entre Avaliação Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional que articula e orienta a ação do professor na melhoria da educação superior, pois a educação é um desafio permanente na análise do contexto das políticas públicas.

A educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado, que cria sociedades cada vez mais desiguais. Já o Estado, com suas reformas, procura enxugar a máquina estatal, repassando suas obrigações para a própria sociedade.

Sendo uma proposta de educação - com propósitos próprios, resultado do contexto social no qual está inserido, um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico - o Projeto Pedagógico Institucional se articula no currículo da IES, norteando as práticas acadêmicas.

Faz-se necessário conhecer o significado de projeto, pois ele visa ao planejamento, à organização, para que se realize um trabalho que realmente alcance esses ideais, não terminando em si mesmo. De acordo com Veiga (2000, p. 12), “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicer*, que significa lançar para adiante; plano intenso, desígnio. Empresa, empreendimento [...]”.

Projetar é ir além do momento vivido, do instante. É pensar no futuro, baseando-se no antes, no durante e no depois, envolto na reflexão das práticas que levam ao conhecimento. Nesse sentido, para Eyng e Gisi (2007, p. 164) o Projeto Pedagógico Institucional deve abordar

[...] a indicação das referências, ou seja, das marcas balizadoras da ação institucional; tem sempre caráter próprio e se constitui na carta de identidade da instituição. O processo de discussão e amadurecimento coletivo das decisões é primordial para que o projeto pedagógico de fato oriente e articule as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo conjunto de seus colaboradores.

Para Veiga (2000, p. 13), o projeto tem como foco um rumo, um direcionamento definido de forma coletiva.

[...] por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Respalhando a tomada de decisões e demonstrando a intencionalidade educacional da IES, sobretudo para a formação do cidadão, o Projeto Pedagógico Institucional deve ser elaborado de forma participativa, deve ser democrático.

Enfatizando que no processo articulado de planejamento, efetivação e avaliação do PPI, Eyng e Gisi (2007, p. 164) afirmam que é vital que se tenha clareza de sua finalidade e de algumas funções, como

apresentar a instituição à comunidade interna – gestores, professores, funcionários e alunos, e à comissão externa – futuros alunos, organizações parceiras e empregadoras; promover um consenso em torno dos princípios e diretrizes que fundamentam a ação institucional; orientar a construção e a atualização dos projetos pedagógicos de cursos de graduação e Pós-Graduação; orientar e servir de guia para qualquer ação individual ou coletiva de ensino, pesquisa, extensão e gestão que se desenvolva na instituição ou em outro espaço da comunidade por seus colaboradores; articular o conjunto das ações institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão; ser referencial nos processos de avaliação institucional; orientar o processo decisório na gestão institucional.

De acordo com a LDB, o Projeto Pedagógico Institucional é a criação de estruturas a partir de ideais que se pretende atingir, exigindo visão crítica, conscientização, integração, abertura, motivação, conhecimento, envolvimento, estrutura, boa vontade. Portanto, direciona os ideais da instituição de ensino com o objetivo de formar para a cidadania. A construção do Projeto Pedagógico Institucional é a intervenção na realidade diária.

Cabe à instituição de ensino adequar essas orientações de forma a concretizá-las, delineando seu caminho para promover, de forma competente, o ensino. Porém, faz-se necessário organizar esses elementos básicos. Assim, cada instituição tem a possibilidade de definir seu Projeto Pedagógico Institucional.

Ocupando seu espaço de autonomia para realizar o trabalho educativo, a instituição faz mais do que seguir as normas estabelecidas pela lei. Com seu projeto, o caminho escolhido tem a sua marca, tem feição própria, tem personalidade.

Salientando a importância de pontos comuns e próprios de cada instituição, e considerando a autonomia, Veiga (2000, p. 98) afirma

[...] o fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas.

Em consonância, Eyng (2002, p. 26) reforça que

[...] a possibilidade de cada instituição construir seu projeto político pedagógico lhe confere autonomia na construção de sua identidade. Essa construção, contudo, exige de todos os profissionais o envolvimento, no sentido de assumir seu compromisso de educador e de cidadão na construção de uma sociedade mais democrática, crítica e consciente. É um desafio que deve ser enfrentado com ousadia.

A construção de uma avaliação que supere a visão de mercado – carregada de imposições, de submissão, individualismo, fragmentação e quantificação, tornando o Projeto Pedagógico Institucional acabado e imediatista – exige a construção de um projeto que esteja apto a enfrentar os desafios externos à IES, que contemple as reais finalidades da educação, inclusive as sociais, e sua relação com a sociedade.

Registrando os pontos de chegada, as ações que serão desenvolvidas, a organização dessas ações e seus responsáveis, o tempo, os resultados esperados, o Projeto Pedagógico Institucional deve ser discutido e pensado democraticamente e constantemente para organizar as ações diárias da instituição. O caminho a seguir é independente do tipo de registro feito, devendo o projeto ser completo, preciso e, ao mesmo tempo, fácil de consultar.

De acordo com Franco (2004), citado por Caron (2008, p. 85), o Projeto Pedagógico Institucional não pode e não deve ser substituído a cada momento, “[...] na busca da identidade do ensino superior”. Deve ser um documento substantivo, que delineie os caminhos da instituição educacional, tendo caráter permanente, duradouro, sendo um eixo norteador. Por meio dele deve-se estabelecer a missão, a vocação, os objetivos, os princípios e as diretrizes de uma instituição educacional de ensino, revelando-se suas características.

A construção de um Projeto Pedagógico Institucional, de acordo com Veiga (2000, p. 110), supõe etapas que incluem “[...] a análise da situação, a definição dos objetivos, a escolha das estratégias, o estabelecimento de cronograma e definição dos espaços necessários, a coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, a implementação, o acompanhamento e avaliação”.

A construção do Projeto Pedagógico Institucional passa pela análise das condições financeiras e materiais da instituição, pela apreciação dos objetivos coerentes com a realidade - fatores importantes e relevantes - observando a realidade externa e interna, a importância do tempo e seu cumprimento, a interligação de conhecimentos e o respeito a opiniões, além da realização de avaliações constantes e permanentes.

Para Eyng e Gisi (2007, p. 167) “o importante é que se tenha como critérios a coerência e uma sequência lógica na apresentação do PPI”. Ainda, para esta autora, o fundamento contextual “articula as características e necessidades advindas das transformações na sociedade aos aspectos próprios da vocação e trajetória institucional”. Eyng e Gisi (2007, p. 168) ainda destaca que o PPI é composto pelos seguintes itens: “1. articulação universidade-sociedade; 2. características do macrocontexto social; 3. características do microcontexto institucional; 4. particularidades diferenciadoras da instituição; 5. cursos ofertados; 6. modalidade dos cursos ofertados; 7. infra-estrutura física e logística”.

De acordo com os pressupostos teóricos e os aspectos técnicos que convergem e orientam a prática, Eyng e Gisi (2007, p. 189) complementam afirmando que o fundamento operacional deve considerar o perfil do egresso a ser formado na instituição, o perfil dos profissionais da instituição e as diretrizes para os indicadores da ação institucional, orientados na concretização das ações institucionais, que se pautam nas influências emanadas dos fundamentos anteriormente apresentados.

O Projeto Pedagógico Institucional é fruto de todas essas etapas, critérios, sequência lógica ou parâmetros de direcionamento, apresentados por autores (as) como Veiga, Eyng e Gisi. Conforme preconizado na LDB, no Art. 13, “[...]os docentes incumbir-se-ão de: Inciso I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Inciso II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Veiga (2000, p. 110) diz que

[...] o projeto pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, e de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

O currículo é um dos elementos “[...] que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade”. (BRASIL, 2006, p. 11).

A avaliação, assim como o planejamento e a organização do Projeto Pedagógico Institucional, é direcionada por diretrizes gerais, estabelecidas para orientar a formação comum a ser assegurada a toda a população. Essas diretrizes traduzem-se em políticas de atendimento e de funcionamento do sistema educacional, conforme as possibilidades de cada realidade. Assim, detalhar a importância do currículo e sua relação com Projeto Pedagógico Institucional é necessário para dar continuidade à discussão em torno do conhecimento pedagógico. De acordo com Moreira (2005, p. 12), o Currículo

[...] passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob orientação da escola. [...] envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam a favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos.

Vale ressaltar a importante constatação feita por Moreira (2006, p. 129), a propósito do conteúdo curricular

[...] o conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida, aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos.

O Currículo, se aplicado de forma integrada - com diretrizes práticas, que proporcionem aproximação com a teoria e, ainda, avaliações centradas nas experiências dos docentes e interligação de elementos curriculares, metodologia, relação professor-aluno e avaliação - implica uma intervenção prática da teoria existente no Projeto Pedagógico Institucional.

Assim, as instituições de ensino passam a ter seu próprio modelo para suprir as necessidades impostas pelo crescimento industrial, a dependência cultural e o subdesenvolvimento. O currículo, nos modelos americanos - técnicos, conteudistas, profissionalizantes - onde o “como” era fator predominante e não há interesse em formar conhecimento e, sim, somente fornecer elementos de controle social, necessitava ser superado.

Faz-se necessário, a partir desse contexto histórico, que se elaborem novos currículos, superando o currículo tradicional - em que a reprodução e memorização imperam - proporcionando a consciência crítica e o diálogo, utilizando meios da realidade em que está inserido e, conforme Eyng e Gisi (2007, p. 196) “[...] é importante que se faça a inserção da pesquisa da prática profissional, de forma a perpassar todo o processo de integração curricular”.

Diante do exposto, nota-se a necessidade de realizar, concretamente, a união da intenção com a ação, integrando todos os elementos que envolvem o processo ensino-aprendizagem no currículo. Esse é um desafio que compreende seus conteúdos, sua gestão e, mais recentemente, a avaliação, pois o que se pretende é alcançar um Projeto Pedagógico Institucional que articule meio e fins, alcançando a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Político Institucional não acontece de uma só vez, não nasce pronto. É, muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo, com propostas bem simples, se ampliando, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, faz-se necessário definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que se vão apresentando. Os envolvidos estabelecem metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria realização coletiva do Projeto.

Nesse sentido, o Projeto é também um espaço para ser preenchido pela utopia daqueles que desejam transformar a realidade das coisas, tornando as pessoas melhores. Quando está claro com relação ao que se quer mudar e aonde se quer chegar, a construção do projeto fica fácil, pois começa do que já se tem, do ponto em que está. Mas é também um processo bastante complexo, pois requer competências crescentes, muito esforço e trabalho conjunto para realizar as mudanças pedagógicas e administrativas necessárias.

Segundo consta na LDB - Lei nº. 9394/96, “Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”.

E ainda, o Projeto Pedagógico Institucional deve articular-se com as exigências da lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, para fins de autorização e reconhecimento de cursos de graduação e embasado, portanto, no relatório da autoavaliação (dimensões internas e externas), considerando que

[...] cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos estatutários e regionais. A

implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. Em sua fundamentação, o PPI expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca da articulação entre o real e o desejável. (BRASIL, 2006, p. 11).

Conforme afirma Veiga (2000, p. 13), construir o projeto da instituição de ensino requer planejamento e avaliação em uma construção coletiva, continuada e contextualizada, pois essa construção deve ser entendida:

[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. [...] A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. [...] O projeto ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina e a racionalização da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Planejar faz parte das rotinas diárias, devendo superar a obrigação, a rotina burocrática e é um momento de troca, de construção, de visão de futuro. Construir o Projeto Pedagógico Institucional é objetivar a transformação da realidade de forma reflexiva, consciente e crítica. Mas, o que é tudo isso senão o planejamento participativo, que busca uma atitude prática reflexiva, permitindo que o agir e o pensar se interliguem conscientemente para alcançar o conhecimento?

Chamando a atenção para o planejamento articulado, com a vivência da instituição de ensino, Veiga (2000, p. 133) afirma

[...] as temáticas do planejamento participativo e do projeto pedagógico da escola, referenciando-as a uma proposta concreta de planejamento que vem sendo construída ao mesmo tempo em que é vivenciada por coletivos humanos singulares, incluindo-se, entre eles, grupos e instituições que interatuem numa comunidade escolar também singular. A reflexão sobre o planejamento participativo deverá percorrer os pressupostos da proposta referenciada; a construção teórico-metodológica do objeto do planejamento; fazer considerações sobre os sujeitos que o projeto integra e descrever alguns instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o plano, no caso, o projeto político pedagógico da escola. O eixo da reflexão estará em torno da capacidade de um planejamento participativo e seu produto – o projeto político pedagógico da escola – possibilitar a vivência da prática reflexiva,

democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega.

O planejamento participativo permite o envolvimento de todos os sujeitos do processo. A vivência com a realidade do outro vai proporcionar um conhecimento da organização da instituição e de suas minúcias, enquanto prática e teoria, conflitos, discussões e trocas de opiniões que geram um processo de democratização nas tomadas de decisões.

Segundo Dalmás (1994, p. 27), o planejamento ideal é aquele “[...] que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que envolve como grupo, visando ao desenvolvimento individual e comunitário”.

Visto como ser social - envolto em realizações pessoais, que na convivência e participação comunitária desenvolve a ação das suas vivências, experiências, consciência crítica da realidade – o homem obtém coerência e eficácia no processo de ação/reflexão/ação do planejamento.

Sonhar se destaca no planejamento participativo como a utopia do que se quer alcançar. Também, se insere no diagnóstico quando se analisa a distância que deve ser percorrida para alcançar um objetivo. Ou seja, trata-se de preparação, avaliação e efetivação. Freire (1996, p. 144), ao tratar de sonhos e alcances reais, afirma que “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

A ousadia de aceitar não ser uma instituição perfeita, de acreditar que pode melhorar e se adequar, de analisar suas potencialidades e suas deficiências é permitir, na ação, que esses itens sejam direcionados para um futuro melhor, entender que a utopia cabe dentro do Projeto Pedagógico Institucional e que esse é o meio para se deixar de ser utópico.

Há aspectos importantes que não podem ser deixados de lado nesse processo de construção coletiva. É necessário ter clareza de onde se quer chegar (metas), conhecer a instituição (alunos, comunidade, recursos internos e externos, corpo administrativo, estrutura física, etc.), decidir e preparar ações que serão executadas com acompanhamento e avaliação constantes.

Havendo uma equipe que se envolva com a elaboração do projeto, o planejamento estará voltado para o funcionamento dos setores da instituição, considerando as atividades que cada um desenvolve, as relações internas e externas, as atividades dos alunos, entre outros fatores.

Todos estarão pensando, em grupo, em uma maneira de operacionalizar as metas da instituição, tendo a aquisição do conhecimento como pano de fundo. O acompanhamento por meio da avaliação, enquanto crítica do percurso visa a melhoria do processo formativo e consolidação da identidade da instituição.

As relações entre projeto e avaliação são fundamentais quando se quer alterar a realidade existente, quando se quer transformar a instituição. A avaliação fornecerá informações relevantes sobre a sua estrutura e funcionamento, levando a um projeto possível. Tudo isso significa que para compreender o sentido do Projeto Pedagógico Institucional será necessário ter em mente uma teoria da ação humana que articule a reflexão e a ação, a teoria e a prática, o trabalho material e o político, o econômico e o cultural, dentre outros.

De acordo com Rabelo (1998, p. 21)

[...] uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos de um processo de ensino e de aprendizagem, que estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Somente ao refletir e organizar a ação pedagógica como um todo é possível refletir sobre cada um deles.

Enquanto rigorosa, confiável e objetivamente discutida - visando ser o horizonte de superação de limitações - a avaliação institucional obterá uma visão global do todo, não fechado em si mesmo, mas de forma ativa. A avaliação do Projeto Pedagógico Institucional, de acordo com Veiga (2000, p. 32)

[...] parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Dessa forma, quando há discussão sobre o Projeto Pedagógico Institucional, a avaliação institucional é fator imprescindível, pois é ela que impulsiona as ações que visam a alcançar todos os ideais pretendidos, a continuidade e a emancipação da educação, nesse processo contínuo em busca do aperfeiçoamento.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Partindo-se do princípio de que os efeitos da avaliação institucional são abrangentes propõe-se discutir, nesse capítulo, os efeitos da avaliação como instrumento regulador oficial e, ao mesmo passo, verificar a sua importância como instrumento de emancipação e de formação docente.

Ainda, faz-se uma abordagem do processo ensino-aprendizagem, voltado a uma sociedade do conhecimento, atrelada à realidade brasileira, com suas mazelas, seus acertos, inserindo seus dois principais interlocutores: o professor e o aluno. Entende-se ser essencial essa abordagem, uma vez que é por meio da adesão e do compromisso dos atores envolvidos na sistemática avaliativa que serão articuladas as propostas de ação e prováveis soluções, a partir dos resultados da avaliação.

Nesse sentido, serão realizadas reflexões, fundamentadas em autores que discutem a formação e o trabalho do professor – tais como Marcelo Garcia (1992), Pérez-Gomes (1992), Pereira (2006), Giroux (1997), Schon (1992), Kincheloe (1993), Tardif (2002), Elliott (1998) e Masetto (1998) - além de outros, que figuram como referência nas pesquisas sobre o desenvolvimento do profissional docente.

3.1 A Avaliação Institucional e a Atividade Docente: conexões, rupturas e desafios

Refletir sobre a atuação e a profissão docente, considerando que essa temática tem evoluído com a história da formação de professores no Brasil, é perceber, dentre outras coisas, uma força que se traduz na contínua busca pelo reconhecimento desse ofício. Saliente-se que, até recentemente, não era questionável a ideia de que qualquer indivíduo bem letrado, de boa índole e de reconhecimento comunitário pudesse exercer o ofício de professor, sem qualquer preparação específica.

Deve-se reconhecer, nesse mesmo sentido, que a relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico – consensualmente - não se configurava como uma preocupação.

A formação de professores, no Brasil, inclui a introdução das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação, em cursos de licenciatura e nas escolas normais. Também, essa formação passou a considerar as disciplinas de cultura geral. Com o desenvolvimento das ciências humanas e, posteriormente, das ciências da educação, reforça-se a convicção de que o saber do docente e o saber ensinar são atividades diferenciadas e, por esse motivo, dependentes de uma formação própria.

De forma gradativa, os professores começaram a ser considerados um grupo de “profissionais”, por serem funcionários públicos, submetidos a uma seleção para o ingresso e investidura na função. Assim como em outras classes, passaram a ter uma organização sindical, que lhes orienta e lhes dá assistência social. Dessa forma, o fato de terem que possuir uma formação profissional própria, serem recrutados por seleção, terem seus salários regulados por determinações legais amplas e possuírem uma organização sindical e trabalhista fez com que passassem a ser chamados de profissionais.

O ensino é uma atividade que pressupõe o exercício de um talento artístico, com competências únicas, demonstradas em situações incertas e variadas. A exigência de um profissional-professor supõe novos modelos de formação - inicial e continuada - não mais calcadas unicamente no conhecimento teórico, no conhecimento cultural e na ideia de que a prática profissional competente deriva do domínio da ciência básica e de técnicas e métodos para a sua aplicação.

Assentando-se em Afonso (2000, p. 43), tem-se que

[...] as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas.

A avaliação institucional, mecanismo de caráter oficial que, dentre outros, mensura e apresenta hipóteses sobre o trabalho e a atuação dos professores, apresenta-se como instrumento de reforma do Estado e da educação superior. Importante ressaltar que sua prática é recente nas universidades brasileiras e acontece, coincidentemente, num período de expansão neoliberal.

Conforme Luckesi (1978, p. 06), “[...] avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Como registra o próprio autor, três aspectos estão contidos na definição dada: juízo de valor, características relevantes da realidade e tomada de decisão.

Inserindo-se no contexto educacional, vale destacar que a “[...] avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade”. (SOUSA, 1997, p. 45).

Tendo sido proposta, em 1982, pela Associação Nacional de Docentes – ANDES, a avaliação institucional foi adotada pelo Ministério da Educação – MEC, em 1983, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que permaneceu até 1986.

Ainda em 1985, o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – GERES, criado pelo MEC, propôs mudanças operacionais nos sistemas de avaliação, desencadeando várias discussões acadêmicas no âmbito de entidades como a Associação Nacional de Docentes – ANDES e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Desse processo de reflexão, surgiram três propostas para um novo modelo de avaliação institucional: uma governamental (avaliação com a participação da comunidade), outra da ANDES (centrada em mecanismos democráticos, transparentes e de avaliação de atividades) e a do CRUB (unindo autonomia e avaliação).

Ao fim dos anos 80, ampliou-se ainda mais a discussão sobre a avaliação institucional, motivada pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Da carta magna, destaca-se o artigo 206, que em seu inciso VII propõe a garantia de qualidade como princípio constitucional para o ensino.

Pautando-se nos princípios constitucionais e, mais especificamente, no caso da avaliação institucional, o “juízo” definido por Luckesi (1978, p. 06) deveria levar em consideração o contexto histórico – sócio-econômico, político, cultural e científico-tecnológico – em que a instituição de ensino encontra-se inserida. Destaque-se ainda que as decisões a serem tomadas durante o processo de avaliação deveriam ter como respaldo os parâmetros, princípios e valores comprometidos com a transformação social, dirigida para a superação dos mecanismos de dominação e exclusão societárias.

Apesar de mostrar-se como instrumento que possibilita a identificação e a conscientização acerca de problemas e causas educacionais, nota-se que a avaliação institucional poderia ser mais bem utilizada como referência e parâmetro nos planejamentos e execução dos cursos de formação de professores e para a correção de deficiências pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, percebe-se uma desvalorização desse instrumento avaliativo, dada a inexistência e a falta de constatação de ações, bem como o desencadeamento de políticas públicas e institucionais, que possibilitem reflexões sobre a formação e atuação do professor.

Na colocação de Marcelo Garcia (1992, p. 72)

[...] a avaliação dos programas de formação de professores tem sido diminuta. Por isso, parece-nos necessário começar a desenvolver investigação nesse sentido. É evidente que o conceito de avaliação não é unívoco e que estamos conscientes da variedade de modelos e paradigmas em avaliação educacional.

Outro aspecto notável é que, inversamente aos resultados que a avaliação institucional deveria proporcionar, o atual modelo avaliativo tem dificultado ações transformadoras e práticas no cotidiano escolar. Isso se dá com o processo de subordinação do trabalho de professores e gestores de instituições de ensino aos moldes impostos pelo poder público, transformando a tão necessária autonomia em um poder vigiado, controlado e limitado. Conforme Contreras (2002, p. 153)

[...] os administradores e alguns setores sociais pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho. Por esta razão, o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle, justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional.

As limitações referenciadas por Contreras, que moldam as políticas e os currículos dos cursos de formação docente, presentes nos modelos predominantes nas academias, têm trazido reflexos e proporcionado a (de)formação de imagens, metáforas e conceitos sobre a função do professor, como profissional na sala de aula.

Para Pérez-Gómez (1992, p. 95) a formação destes profissionais tem sido o eixo das atuais discussões nos mais variados meios sociais; nota-se que “[...] simultaneamente, proliferam os seminários, congressos, conferências e publicações sobre esta controversa e complexa temática”.

Ainda, no sentido desses movimentos, tem-se uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos, a busca por uma formação ideal, que propicie ao professor ser um profissional “[...] crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente [...]” (PEREIRA, 2006, p. 03).

A má qualidade da educação, como temática e eixo norteador de diversos debates e reflexões, surge como uma oportunidade para que sejam revistos os processos de formação e de profissionalização docente. Conforme Giroux (1997, p. 157) “[...] diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional

apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio, que parecem sem precedentes na história de nossa nação”.

Justamente num momento em que a escola tem chegado aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas, percebe-se um jogo paralelo, em que se vê “as autoridades centrais ou regionais que tentam controlar os comportamentos das escolas” (SCHON, 1992, p. 79). Também, esse mesmo movimento atribui

[...] a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas. Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar. (SCHON, 1992, p. 79).

Esses jogos subjacentes, que impõem barreiras aos pensadores livres no campo da educação, limitam a atuação dos professores, trazendo – conseqüentemente – uma grave mudança de comportamento profissional. Percebe-se que “com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia [...]” (KINCHELOE, 1993, p. 18). O autor complementa dizendo que a perda de autonomia acabou por levar os professores à lamentável classificação de “incapazes de autodireção” (KINCHELOE, 1993, p. 18), causando a “uniformidade do pensamento [...] uma abordagem mecanicista da profissão [...] uma inabilidade para intervir criticamente no mundo da prática escolar” (KINCHELOE, 1993, p. 23).

Para Pereira (2006, p. 03), os docentes são “duplamente reféns da política nacional (que progressivamente reduziu os salários e distorceu seu cotidiano) e da intelectualidade acadêmica (que se dedica a estudar a profissão docente e apontar novos caminhos) [...]”.

No tocante às metodologias de trabalho e formação, os professores

[...] passam a ser o alvo privilegiado da disputa entre doutrinas pedagógicas, que defendem a autonomia, o construtivismo, o interacionismo, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, enfim, um sem número de palavras mágicas que lutam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica (PEREIRA, 2006, p. 03).

Nesse sentido, compreende-se que as dimensões da profissão docente podem ser analisadas do ponto de vista da formação do professor e de sua atuação profissional, não sendo mais possível pensar essa formação deslocada de espaços reais, sem considerar as suas

experiências cotidianas, onde se efetivam as trocas entre o ensinar e o aprender. O desafio da profissionalização parece estar na compreensão de um ofício feito de saberes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

Gauthier et. al. (1998) comentam que, ao se tratar da profissionalização do ensino, não podemos entendê-la como um “ofício sem saberes”. Para tanto, é preciso superar algumas ideias que triunfam quando se faz referência aos saberes docentes. Para muitos atuantes na profissão, “basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência, basta ter cultura” (GAUTHIER et. al. 1998, p 45).

Na perspectiva de compreensão da profissionalização do ensino, como uma dimensão necessária da profissão docente, seria necessário ultrapassar a concepção de formação acadêmica para uma concepção de formação profissional, mesmo no bojo das universidades, nascidas no contexto de valorização do conhecimento e da ciência.

O entendimento da escola, com suas adversidades e complexidades, consiste no ponto de partida para a compreensão da função social dos docentes como intelectuais. Por não serem as instituições educacionais locais neutras, há a imperativa necessidade de se adotar uma postura política, devendo, assim, os professores serem entendidos como intelectuais, legitimando discursos, relações interpessoais e a própria atividade docente. No entanto, “dentro do modelo tecnicista-behaviorista da educação do professor, ideias como a visão de Henry Giroux, dos ‘professores como intelectuais’, são monstros alienígenas que confundem a educação tecnicista [...]” (KINCHELOE, 1993, p. 21).

Conforme Pagotti e Pagotti (1995, p. 231) o professor é preparado, insuficientemente, para trabalhar com alunos de perfis variados, que não correspondem à realidade existente nas salas de aula. Ao se inserir nessa turma não homogênea, que apresenta inúmeras diferenças, o docente percebe que não basta o despejo de conhecimentos, consolidando o modelo do transmissionismo de conteúdo.

Baseando-se nessa reflexão, entende-se que o professor

[...] passa a perceber que o ensino é mais eficiente quando leva em consideração as diferenças entre os alunos – de interesses, de aspirações, de hábitos de trabalho, etc. – e quando parte da realidade sócio-econômica vivida por eles, embora não se limite a ela (PAGOTTI; PAGOTTI, 1995, p. 231).

Dada a heterogeneidade e, conseqüentemente, as adversidades existentes no espaço escolar, além dos desafios para os professores, no processo de ensino-aprendizagem, deve-se buscar alternativas que possibilitem interconexões entre o currículo da formação inicial e o da formação continuada em serviço. Para Marcelo Garcia (1992, p. 55), as barreiras impostas pelos modelos vigentes de formação devem ser ultrapassadas, considerando que

[...] deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1992, p. 55).

Os professores, buscando melhorar as habilidades de pensamento de seus estudantes, com a valorização do conhecimento adquirido no cotidiano, estão reagindo às ameaças de mudança social e às críticas daqueles preocupados com o modernismo. Para Kincheloe (1993, p. 14) “os educadores da corrente dominante, tanto conservadores como liberais, procuraram soluções educacionais dentro das fronteiras cartesianas-newtonianas”.

O docente não pode ser mais um profissional que reproduz conhecimentos já moldados, atendendo aos ditames e determinações dos mecanismos políticos e sociais. Como verdadeiro ator, o professor deve dar significado e sentido com base em suas práticas e conhecimentos, provenientes de suas atividades e atitudes. Assim, conforme Tardif (2002, p. 230) toda pesquisa que aborde o processo de ensino-aprendizagem necessita, por conseguinte, registrar o ponto de vista dos professores, sua subjetividade, as mobilizações e ações cotidianas.

Nesse processo de reflexão sobre suas próprias ações precisa considerar que

[...] os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações [...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores (TARDIF, 2002, p. 231 – 232).

A subjetividade do professor não deve se reduzir à sua vivência pessoal. Deve, sim, remeter a categorias e regras sociais que possibilitem a estruturação da experiência desse ator no processo de comunicação e interação cotidiana. Assim, entende-se que: “[...] O

pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (TARDIF, 2002, p. 233).

Contreras (2002, p. 90) aponta três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O modelo predominante, que tradicionalmente existiu, foi o da racionalidade técnica. Ainda, ao definir esse modelo de formação, Pérez-Gómez (1992, p. 96 - 97) afirma

[...] Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX [...]. A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa.

O modelo da racionalidade técnica limita a atuação do professor ao campo instrumental, focando a solução de problemas pré-existentes mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Também, esse modelo deixa lacunas que impedem a inserção da realidade social no âmbito escolar, gerando conflitos cada vez mais evidentes com relação às incertezas, às complexidades, às instabilidades e a diversidade de valores. No entendimento de Contreras (2002, p. 102)

[...] o docente técnico é o que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Partindo-se do pressuposto que a racionalidade técnica trouxe críticas generalizadas, que – consequentemente - conduziram à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor, como profissional, proliferaram pensamentos e reflexões que possibilitaram alternativas de como superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Para Pérez-Gomes (1992)

[...] o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986). Esta

capacidade, também denominada *conhecimento prático*, é analisada em profundidade por Schon (1983, 1987) como um processo de *reflexão-na-ação* ou como um *diálogo reflexivo* com a situação problemática concreta. (PÉREZ GOMES, 1992, p.102)

O professor com base reflexiva insere-se num modelo sugerido, na tentativa de substituir aquele modelo essencialmente técnico, que revela incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, sem o consentimento das regulamentações impostas pelo sistema de “raciocínio infalível”, a partir de um conjunto de premissas.

“O profissional reflexivo tem condições e alternativas para solucionar problemas que não se resolveriam por meio de repertórios técnicos. Trata-se da atuação sobre situações incertas, instáveis, singulares, onde existam conflitos de valores”. (CONTRERAS, 2002, p. 106). A reflexão na ação deve possibilitar ao professor uma recondução adequada de seus atos, considerando a situação em que se encontra.

Conforme Contreras (2002, p. 108 – 109)

[...] este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schon, em um “pesquisador no contexto da prática” (1983: 69). Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final.

Os valores educativos devem representar aspirações, e não apenas conquistas, metas e objetivos a serem alcançados. As análises e as críticas sobre a própria prática docente permitirão a melhoria na atuação dos professores, desenvolvendo sua capacidade de criar situações conforme valores e critérios educativos. “Nessa concepção, acaba tendo pleno sentido a idéia do professor como pesquisador de sua própria prática” (CONTRERAS, 2002, p. 117).

Ao transformar sua atuação e prática em laboratório e espaço de verificação, o professor transforma suas ações em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas, passando o currículo a ser moldado de acordo com as indagações realizadas. Nesse contexto, em que se desenvolve a reflexão prático-experimental, há uma relação de dependência do conhecimento detido pelo profissional, inclusive nos casos cotidianos e nos acumulados ao longo de sua trajetória. A pesquisa-ação, como atividade colaborativa

[...] ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, constrói um contexto no qual ela pode ser ampliada. Professores podem ser considerados como autônomos em situações nas quais suas ações são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente (ELLIOTT, 1998, p. 142).

Um desafio que deve ser enfrentado pelos professores, talvez o maior de todos, está nas forças políticas que promovem a incapacitação docente, afastando esses profissionais do processo de deliberação e reflexão, tornando rotineira e submissa à natureza da pedagogia de aprendizagem em sala de aula. Contreras (2002, p. 129), nesse sentido, faz uma oportuna colocação destacando que

[...] a educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas.

A formação de um profissional prático-reflexivo deve contemplar três dimensões sobre a prática: a compreensão da matéria pelo aluno, a interação pessoal entre docente e discente e a burocrático-prática. No entanto, existem barreiras que dificultam a formação desse modelo prático de professor, sendo “[...] por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo [...]” (SCHON, 1992, p. 91).

As ações transformadoras, inclusive nos processos de formação de professores, devem ter como foco principal a busca da autonomia para a atuação cotidiana. Destaca-se uma nova postura político-pedagógica do docente, com atuação voltada para as estruturas institucionais, possibilitando o desenvolvimento de novos agentes para o fortalecimento da democracia. Giroux e MacLaren (2002, p. 149) entendem que

[...] as escolas precisam ser concebidas e reinstituídas como contra-esferas públicas, não aliadas aos interesses do Estado burguês, onde os alunos possam aprender as habilidades e o conhecimento que os habilitem a viver em uma verdadeira democracia e a lutar por ela. Dessa forma, as escolas terão que ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas.

Para Schon (1992, p. 91), uma alternativa que pode suprir essa deficiência formativa, ainda que paliativamente, é o fortalecimento dos professores práticos reflexivos que já

emergiram, atuando nos processos de formação inicial, de supervisão e de formação continuada.

Os professores, como intelectuais críticos, devem refletir e questionar a natureza, a concepção da sociedade, da escola e do ensino, buscando seus verdadeiros sentidos e significados, assumindo a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, com o compromisso de transformação das práticas dominantes.

Para Contreras (2002, p. 157), “[...] o modo de desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as concepções sociais nas quais se sustenta é começar a perguntar-se sobre o que deveria ser um ensino valioso [...], e não se limitar apenas às perguntas sobre como”.

Buscando um sentido para essa forma de atuação, o autor complementa dizendo que

A reflexão crítica [...] tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica [...] pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formam nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva (CONTRERAS, 2002, p. 163 – 164).

Diante das fundamentações apresentadas, torna-se notório que o professor, como profissional competente, precisa superar o modelo tecnicista e atuar refletindo sobre suas ações, criando uma nova realidade através da experimentação, das correções e do estabelecimento de diálogos. Conforme Pérez Gómez (1992, p. 110), “[...] o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Nesse sentido, as análises realizadas permitem deduzir que o atual modelo de formação docente - tecnicista e limitador - instituído pelo poder público e predominante nas academias, tem dificultado o desenvolvimento profissional do professor, fortalecendo o modelo transmissionista de educação, em detrimento das bem referenciadas atuações práticas, reflexivas e críticas.

Referenciando a perda de autonomia no âmbito educacional, ocasionada pelo controle administrativo e burocrático sobre as ações pedagógicas e reflexões docentes, Giroux (1997, p. 161) complementa que “a noção que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é

estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa”.

Constata-se ainda que as ações voltadas para a construção do currículo, dos cursos de formação de professores, devem partir do princípio de que o desenvolvimento do docente está ligado – inevitavelmente – à livre experimentação, considerando que “[...] o principal objetivo da forma de pesquisa-ação [...] é desenvolver mais a prática que o praticante” (ELLIOTT, 1998, p. 143).

Quanto aos processos de avaliação institucional, deve-se atentar para os reflexos resultantes das exigências mercadológicas – destacando-se a busca de “bons” conceitos, pela ótica oficial, e de ranqueamentos - geradores de conflitos internos que, inevitavelmente, apontam para uma “ingerência” no trabalho dos docentes.

Conforme Cunha (2000, p. 190), a avaliação aqui contextualizada, gerando indicadores sobre a realidade institucional, a prática docente e o processo de aprendizagem, permite uma profissionalidade reflexiva, produtora de emancipação no trabalho docente, com distinção da racionalidade técnica.

A avaliação institucional, à luz dos estudos sobre formação docente, deve ser menos um instrumento mercadológico - de medidas, premiações e punições - passando a ser componente indicador de soluções no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, conforme Hoffman (2000, p. 69), as inquietações do professorado são oportunas para refletir sobre os reais significados da avaliação, possibilitando o enfrentamento de dificuldades e a transformação da realidade.

3.2 A Formação Docente no Ensino Superior e a Avaliação Institucional

Ao tratar da formação do docente universitário, aborda-se o contexto situacional da Universidade, o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Conforme Buarque (1994), a Universidade, pode-se dizer, vivencia uma crise por medo de avançar na construção de uma nova identidade, que responda, de fato, aos interesses da sociedade. Conforme Chauí (1999, p. 8), o atual modelo de universidade

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à

descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

Vale ressaltar que interesses alheios aos assuntos educacionais - como, por exemplo, os mercadológicos, que se sobrepõe aos sociais - acabam por interferir e atingir até sua autonomia. Consequentemente, essas forças acabam, de alguma maneira, sufocando-a. Nesse sentido, cabe uma indagação: como essa Universidade pode repensar seu papel?

Conforme Buarque (1994, p. 32), a universidade não pode perder

[...] seu papel de ‘agente de transição para o futuro’, pois pode perder o rumo de seu destino, gerar conhecimento novo, ser a ponte entre o pensamento que vira história e o conhecimento que constrói o futuro, que amplia liberdade, que realiza esteticamente a todos os homens e não apenas aos historiadores.

Buarque (1998, p. 17), buscando um meio de ação da universidade, afirma que ela deve passar a ser

[...] contemporânea ao processo de transição de perspectivas [...] saltando da certeza à dúvida, do materialismo aos valores culturais, da especialização ao holismo, da evolução teórica à revolução das ideias, da modernidade técnica à modernidade ética, da utopia dos meios à utopia dos fins, da ilusão da igualdade do consumismo à igualdade do essencial, da linguagem que se afirma neutra a uma linguagem que assume seu caráter ético, do nacionalismo a um cosmopolitismo diversificado, da arrogância do antropocentrismo para a consciência do valor da natureza na construção e enriquecimento do homem [...].

Nessa mesma direção, Masetto (1998, p. 125), oportunamente, lembra que a universidade não

[...] poderá se fechar em si mesma e, dessa posição, definir o que seja melhor para a formação de um profissional de hoje e dos próximos anos. Terá de abrir os olhos, ver muito claramente o que está passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais.

Mas, em período de transição, a Universidade entra em crise, comprometendo sua própria identidade e, consequentemente comprometendo o seu papel na e para a sociedade. Conforme Buarque (1994), a universidade precisa retomar racionalmente seu gosto pela aventura, para que volte a formar massa crítica preocupada com os problemas locais,

regionais, nacionais e continentais, podendo intervir, propor modificações e transformá-los para que se possa construir uma sociedade utópica, livre, soberana, justa, igualitária e eficiente. Presa ao passado, a universidade torna-se

[...] injusta e conservadora quando se arroga o monopólio do saber [...] e se torna 'cúmplice das elites oligárquicas, que se aferram aos seus privilégios e buscam erguer muralhas em torno dos jardins de delícias que vivem e dos centros de poder que ocupam' [...]. (BUARQUE, 1994, p.11).

Ao tratar da construção de utopias, faz-se necessária uma reflexão sobre a construção do conhecimento e, nesse processo, inclui-se a Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Superior, que requer ser (re)pensada, principalmente no século XXI, respeitadas a realidade nacional e as condições de realização da prática docente, visando, no contexto dessa pesquisa, verificar as contribuições da Avaliação Institucional para a Formação Docente.

3.2.1 O Projeto de Formação Profissional e a Atividade do Docente

O processo de elaboração do plano de ensino, à luz do Projeto Institucional, serve de embasamento para traçar a linha mestra da disciplina, pois contempla bibliografia, estratégias, conteúdos, objetivos, dentre outros elementos, que servem de instrumento ao docente do ensino superior.

Conforme Balzan (1998, p. 59), apenas o plano de ensino não basta. Deve-se considerar “[...] uma prática pedagógica que vise à transformação da sociedade brasileira [...]”, sobretudo para que a mesma ganhe sentido no processo ensino-aprendizagem. Todavia, será que a consciência profissional desse docente lhe permite refletir sobre sua prática pedagógica? Ou as frustrações hipertrofiaram seu engajamento social, enquanto cidadão? E o aluno, ponto chave desse processo, onde e como fica?

Esses questionamentos, norteadores da discussão sobre a influência da Avaliação Institucional na atividade docente, servem como reflexão, sobretudo quando se pressupõe algumas competências dos docentes. De tais competências, destacam-se o desenvolvimento do conhecimento e o crescimento intelectual e profissional, propiciando-lhe autonomia, troca de conhecimento e novas tecnologias, para serem praticadas no processo ensino-aprendizagem.

O comprometimento nessa busca desabrochará e resultará num processo de desenvolvimento que lhe possibilitará sair das limitações na qual se encontra, refletindo, direta ou indiretamente, no conhecimento transmitido ao aluno e, inclusive, numa relação interacional sadia, num movimento dialético de ação-reflexão-ação, cujos fios condutores são o conhecimento e a competência.

Vê-se, pois, que a questão do conhecimento tem um papel centralizador na educação, que é a ferramenta imprescindível ao futuro cidadão e ao profissional, o qual, através dela, disporá de “criatividade”, de “autonomia”, de “ideias revolucionárias”, de “sensibilidade aos problemas da sociedade”, de “espírito arrojador” e de “responsabilidade”, que vão fazê-lo produzir e redimensionar o conhecimento.

Masetto (1995), buscando reforçar esse pensamento, defende que se realize uma revolução tecnológica e da telecomunicação dentro de uma sociedade do conhecimento. Por outro lado, entende-se que essa visão tecnológica deve estar atrelada à realidade nacional, incluídas as mazelas nacionais, que não podem e não devem ser desprezadas, pois de nada adianta defender um docente universitário de ponta, muito bem preparado para o século XXI, que esteja em estreita correspondência com o que acontece no primeiro mundo, se a realidade brasileira é completamente diferente do perfil do professor.

Aqui, em hipótese alguma, se está invalidando a sociedade do conhecimento. Ao contrário, defende-se que a realidade do contexto situacional brasileiro não seja menosprezada ou descartada, uma vez que há o risco de um aprisionamento em uma falsidade, onde a ciência fingirá uma outra realidade, muito equidistante da que aqui se vivencia. Dias Sobrinho (1999, p. 70), nesse contexto, lembra que

[...] a globalização quer hoje impor a idéia da homogeneidade, do apagamento das culturas e das realidades locais e regionais. A universidade não só deve evitar o apelo abstracionista de ser uma universidade mais voltada às demandas internacionais do mercado e da sociedade do conhecimento, como também [...] deve aprofundar suas raízes na realidade, construir sua identidade própria, definir sua própria missão em relação à sociedade concreta e avaliar a realização dessa pertinência e desses compromissos de interesse público fundamentais.

Masetto (1995), provocando uma reflexão, lembra que a sociedade está fundada no conhecimento, que se organiza fundamentalmente a partir da aplicação dos conhecimentos de seus cidadãos. Dessa forma, não há fronteiras de áreas, mas faz-se necessária a revisão de alguns papéis na sociedade. No entanto, voltando para a realidade brasileira, conforme já

lembrado por Dias Sobrinho (1999), a sociedade do conhecimento deve adequar-se a cada realidade específica, caso contrário não terá o menor sentido num país subdesenvolvido.

Considerando-se um processo internacional, no que tange à troca de conhecimento e de experiências no espaço educacional, para Masetto (1995), a maior preocupação deve estar voltada para o papel que o docente terá no próximo século, não só como educador, mas também como cidadão, pois deverá estar

[...] aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as proposições, visando mesmo abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre esses aspectos, já que eles afetam a formação e o exercício profissionais. (MASETTO, 1995, p. 23-24).

Na conjuntura atual, a titulação é critério *sine qua non* ao exercício de atividade docente universitária. Isto posto, conclui-se que as novas tecnologias, a busca incessante de conhecimento, juntamente com as competências, o domínio de uma segunda língua e a sensibilidade aos problemas sociais contribuirão e muito para o crescimento do professor e principalmente do aluno, capacitando esse último profissionalmente, com habilidades e com qualificação para utilizar informações em diferentes momentos, situações e espaços institucionais, com vistas à resolução de conflitos da vida, atribuindo valor à informação e à própria formação.

Cabe destacar que a sociedade do conhecimento deve manter relação com a universidade, a fim de que haja contribuições, como investimento necessário ao enriquecimento do aluno, da coletividade, promovendo reflexões, parcerias e diálogos junto a todos os seguimentos da sociedade, preparando esse aluno para ser cidadão e para ser profissional competente, para o próximo milênio, com todos os desafios que se afiguram, em prol de uma sociedade realmente democrática, sensível aos problemas ambientais, sociais, e sem fronteiras, com a questão de valores resgatada, superando expectativas estreitas daqueles que ainda vêm, no mercado, o sinalizador de boa formação acadêmica, em detrimento de uma formação também cidadã e crítica.

3.2.2 Processo de ensino-aprendizagem – Novas tecnologias

O problema significativo de todo processo de educação de nível superior está, não somente, refletido na estrutura do Ensino Superior no Brasil, mas - sobretudo - no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Masetto e Abreu (1997), para quem a distinção que se pode verificar entre um processo de ensino e um processo de aprendizagem, o primeiro se define mais, nos levando a questionar: o que ensinar? Como ensinar? Que desafios vou proporcionar ao meu aluno? Como posso ensinar para atingir a todos os alunos? Já a aprendizagem consiste em buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos, pensar nos problemas nacionais e na busca de soluções adequadas.

O professor, no processo de ensino tradicional, é o centro do sistema, agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se no docente, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Já o aluno é o agente principal e responsável pela sua aprendizagem. As atividades centralizam-se em sua capacidade, em suas possibilidades, em suas necessidades, em suas oportunidades e em suas condições para aprender.

O ensino-aprendizagem, em um processo democrático e comprometido, dimensiona os envolvidos – professor e aluno – como coadjuvantes, cúmplices e co-responsáveis. Todos são aprendizes, conforme afirma Masetto (1992), uma vez que o conhecimento se dá de forma crescente para ambos.

Refletindo sobre sua formação e sua atuação, o docente questiona: o que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor o conhecimento? Como fixará melhor para uma futura mobilização? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma a incentivá-lo a aprender? De que forma o ensino estará contribuindo para que o aluno atue, proponha e participe da sociedade? Quais estratégias e tecnologias são fundamentais a fim de que o aluno possa ser um destaque na sociedade?

Ao lado dessas indagações do docente, aparecem às do aluno: O que é preciso aprender para se tornar cidadão consciente? Para cooperar com a sociedade, com o país, com as próximas gerações, como cidadão e como profissional? Questioná-los? Mudá-los? (Re)construí-los? Ajudá-los?

O objetivo central está em contribuir para que o processo ensino-aprendizagem se dê de forma a libertar a consciência do aluno, possibilitando sua formação de cidadão, como agente ativo na sociedade e envolvendo os dois atores principais: o professor e o aluno. Mas, ainda, como ocorrerá a integração desses sujeitos?

Para que haja integração, precisam ser (re)vistas e (re)pensadas as políticas de formação e, conseqüentemente, os currículos, os objetivos, as estratégias, os conteúdos, as discussões, os temas enfocados, a conscientização de que o projeto pedagógico e de curso são o alicerce para o desenvolvimento de um bom trabalho didático, inclusive, a sensibilidade aos problemas locais, regionais e nacionais.

A perspectiva de se trabalhar no processo ensino-aprendizagem de forma integrada, indissociável, tendo clareza do (des)caminho a ser perseguido, a ser alcançado, a ser modificado pelo aluno, gerado pela incerteza, instigá-lo-á a buscas de conhecimento que o tornem, antes de mais nada, cidadão.

Assim, preconiza-se que a aprendizagem significativa estará voltada para um processo de crescimento e desenvolvimento humano e profissional do aluno, em sua totalidade, abarcando o conhecimento, a habilidade, as atitudes e os valores, o que redundará em uma sociedade mais harmoniosa. Importante ressaltar que o conhecimento novo se dará em torno do conhecimento prévio do aluno, que lhe permita experimentar práticas - não só voltadas às áreas profissional, local, regional e nacional, mas também para uma formação acadêmico-cultural.

A revisão e a reflexão dos elementos supramencionados poderão apontar redefinições para um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, no contexto de uma sociedade do conhecimento, sob a dimensão da sociedade brasileira, que está indicando novos caminhos a serem perseguidos, questionados, refletidos e debatidos, pois com a revolução da comunicação - atrelada à pluralidade do conhecimento, às questões éticas, às questões sociais e às competências que precisam ser desenvolvidas - haverá a revitalização do saber.

Pensando na informática como ferramenta da educação, sob aspecto de formação pedagógica para professores universitários, deve-se entender que para se apropriar da informática como recurso, em suas aulas, o professor universitário deverá estar motivado a criar, no cenário acadêmico, aulas estimuladas, que levem o aprendiz a ser mais criativo, imaginativo e inovador, além de manter uma postura sempre crítica e sensível aos problemas internos do país e externos a ele, buscando a autonomia. Deve-se, além de tudo isso, repensar estratégias de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o professor passa de centralizador do conhecimento para mediador. Mas, para que essa mediação se dê de forma rica, o docente deverá estar preparado para situações e perguntas que surjam em classe, deverá criar desafios que permitam o conhecimento transcendental, possibilitando ao estudante utilizar ao máximo suas capacidades cognitivas.

Na apropriação dessa tecnologia como ferramenta, pode-se perceber que, na prática docente, parece haver um sentimento de autodefesa e escapismo, causado pelo medo de aprender a lidar com novas tecnologias, tendo que lidar com novos desafios, temendo que esse recurso tecnológico suplante ou substitua o domínio de seu conhecimento, podendo já estar ultrapassado. Podem, ainda, ocorrer outros desafios, oriundos do processo ensino-aprendizagem, tais como perguntas e indagações.

Vale ressaltar, mais uma vez, que para que a tecnologia educacional possa ser o instrumento imprescindível no processo ensino-aprendizagem, principalmente às portas do século XXI, o docente universitário precisa estar predisposto e motivado a usar essa tecnologia como recurso didático, enriquecedor às suas práticas. Do contrário, elas poderão ser maçantes, cansativas, e o aprendiz, que já tem ou terá outro perfil, certamente o ignorará ou o substituirá pela máquina.

A fim de minimizar, talvez, a insegurança/resistência desse profissional da Educação, as IES, como está claramente exposto no artigo 12, da Declaração Mundial sobre Educação Superior, deverão se articular e se reestruturar de tal forma que o conhecimento não restrinja apenas a seu espaço acadêmico, mas a outros que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer, contudo, das “identidades culturais e sociais” para seguir de perto “a evolução da sociedade do conhecimento”, mantendo o nível de qualidade e eficiência nos serviços educacionais oferecidos.

Quanto aos docentes, esses deverão modificar seu papel em relação ao processo de ensino-aprendizagem, devendo ser treinadores, “[...] cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 56-57), de maneira que seus alunos, instigados, possam vir “a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões, a ter postura e ética”, valendo-se de competências (que foram trabalhadas na Universidade), em qualquer situação embaraçosa. Constituir-se-ão, dessa maneira, sujeitos que agem e transformam.

Portanto, em conformidade com os pensamentos de Perrenoud (1999), acredita-se haver um diálogo permanente que transforme a informação em conhecimento e compreensão,

havendo – consequentemente – contribuição, para que a prática educativa seja de qualidade. Essa interlocução fará reconhecer no outro a capacidade de articulação linguística, permitindo a ambos interlocutores que sejam e se façam sujeitos no processo de interação.

Com essa predisposição, com articulações e com preocupações acadêmicas, a procura de novos caminhos - que levem em conta a autonomia na construção do conhecimento, a questão cultural, a criação de uma identidade nacional, o acesso à informação, à liberdade de externalizar ideias, o respeito às diferenças locais, regionais e nacionais - se desenvolvem as competências do acadêmico, fazendo com que ele se insira cada vez mais no processo educativo.

Nesse mesmo sentido, o docente correrá novos riscos, devendo cooperar, projetar-se e se questionar se haverá ou não a possibilidade de a sociedade do conhecimento se construir de maneira coletiva, dentro de uma ação-reflexão-ação, cujo resultado, dialeticamente, favorecerá uma vida melhor a todos.

3.2.3 A relação professor – aluno

À luz das reflexões provocadas por Masetto e Abreu (1997) e Perrenoud (1999), acredita-se que a relação professor-aluno passa de vertical para transcendental, possibilitando ao aluno sua inserção como sujeito histórico, do e no processo ensino-aprendizagem, em constante interação com o professor, com o colega e com o conhecimento. Dessa maneira, possibilita-lhe, sobremaneira, a construção - não apenas do “saber instituído” - mas também do “saber instituinte”, no dizer de Chauí (1980), a qual, inclusive, reforça que a tarefa da universidade deveria ser a de se voltar não apenas para o primeiro (saber instituído), como princípio, mas para o segundo (saber instituinte), pois esse possibilita um pensamento reflexivo, desencadeando a ação que contribuirá para a construção de uma sociedade melhor para todos.

Apresentada toda essa problemática, chama-se a atenção para a relação professor-aluno, pois pensa-se que, por meio da mudança desse relacionamento, a aprendizagem pode tornar-se significativa. Todavia, essa relação já começa a ser construída no primeiro dia de aula, perpassando as ações e intervenções que contribuem para a qualidade de ensino e a melhoria das relações que se estabelecem no contexto acadêmico, interferindo positivamente no processo ensino-aprendizagem significativo.

Essas ações/intervenções contribuem para desenvolver, no aluno, habilidades e atitudes essenciais para a sua formação crescente e para o próprio exercício da cidadania, como postura investigativa, autônoma, com espírito crítico e criativo, com o uso de competências em situações diferenciadas e com as condições de estar aberto a novos conhecimentos, aprendendo sempre.

Diante dessa exposição, pensa-se que a universidade, enquanto espaço de produção e transmissão de conhecimento, terá que (re)pensar seu papel, abrindo-se ao que se passa ao seu redor, ao que exige a comunidade, ao aceitar o desenvolvimento de competências, enquanto processo de formação, a fim de que não perca o seu verdadeiro compromisso social, firmando-se como instigadora de conhecimento reflexivo, resgatando o seu papel, construído com e na realidade nacional, com necessidade, com disposição e interesse do professor e com preocupação social. O aluno deverá ser instigado a despertar para o novo mundo que exigirá dele, antes de mais nada, o exercício da cidadania, em prol de uma sociedade mais justa e feliz, inserindo e respeitando o outro, como parte também do processo de comunicação e de troca, ambos sujeitos do movimento histórico em que estão inseridos.

Conforme destaca Perrenoud (1999), nesse contexto, o universitário poderá agir em uma sociedade mutante e complexa, entendendo-a, avaliando-a e enfrentando a realidade com ferramentas intelectuais, a fim de que possa responder a que veio e ao que quer no e do Ensino Superior.

Leite (1998, p.51, *apud* CARON, 2008) afirma que

[...] os desafios como um ator do seu tempo, da sua contemporaneidade [...] ou seja [...] deve-se partir da racionalidade, rompendo com o epistemológico na construção de um novo senso comum, que vise, sobretudo, intervir na realidade, construindo uma nova sociedade e adquirindo um sentido mais amplo, imbricado com a crise paradigmática da própria universidade.

O referido autor complementa que os profissionais que atuam na universidade - mais conhecidos como intelectuais transformativos - tornam o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, problematizando o mundo e as questões locais, regionais e nacionais, fazendo com que a práxis pedagógica torne-se mais significativa e produtiva para a sociedade.

3.3 Relações entre Avaliação e Formação Docente

Considerando as constantes mutações sociais, que moldam a realidade, o papel do docente vai além da mediação entre a produção do conhecimento do discente e o interior da instituição de ensino. O professor tem suas atividades cada vez mais complexas, pois ele ensina e, ao mesmo tempo, participa da gestão institucional.

Cabe ao professor o trabalho de interpretar, criticar e contextualizar os conteúdos disponibilizados pelo currículo da melhor forma para obter os benefícios para a formação intelectual dos alunos. O docente está sempre refletindo, atento, em constante aperfeiçoamento em relação aos alunos e em relação às suas ações.

Os docentes - ainda que recorram a processos para ensinar, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação – se encontram num processo que não está concluído, pronto e acabado, pois imprevistos acontecem. Os processos, na realidade, são meios que o professor usa para colocar os conhecimentos ao alcance dos alunos.

Sobre o papel do docente, Mellouki e Gauthier (2004, p. 7) afirmam

[...] é nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

De acordo com Marback Neto (2005, p. 170) é nessa perspectiva que se insere o indivíduo no contexto do trabalho.

Para os professores também as exigências tornaram-se maiores. Além do saber específico, ele deve preparar o aluno para ser cidadão e adequar-se ao mercado, levá-lo a superar desmotivações, assimilar sua linguagem, valores e códigos na perspectiva de uma relação satisfatória [...] abordar um enfoque que geralmente visa ao aprofundamento do conteúdo para extrair dele apenas as informações ‘consideradas úteis’ imediatamente.

Marback Neto (2005) ainda complementa, no que tange às condições de trabalho do docente, afirmando que uma das dificuldades encontradas está na necessidade de ser

dinâmico, uma vez que as turmas não são homogêneas. A heterogeneidade predominante é composta de diversos segmentos, que incluem categorias, como idade e camada social.

Também, os papéis do estudante e do professor, nesta ‘nova’ universidade, se confundem. De um lado, o estudante é um trabalhador que reserva uma carga horária do dia para assumir o papel de estudante. De outro lado, o docente, não encontrando remuneração digna para sobreviver, vende sua força de trabalho a três ou quatro instituições concomitantemente.

Diante da precariedade de recursos físicos, humanos e emocionais, os professores expressam frustrações, que dificultam o cumprimento de objetivos planejados. O cenário da instituição de ensino deixa pouca margem para a criatividade e autonomia do professor em face das normas educacionais vigentes, pela obrigatoriedade de formação específica e, também, pela determinação das imposições avaliativas.

O docente sofre e se frustra com a falta de reconhecimento social, intelectual e econômico, ainda que corrobore seu saber e a complexidade de sua prática, como mediador de conhecimentos e saberes. E, em virtude da atual estrutura (econômica, social e política) criada pelo capitalismo, o professor se sobrecarrega de atividades. Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 11), nesse sentido, afirma

[...] seriam úteis desenhos de estudos voltados para compreender a inadequação entre as mudanças educacionais propostas e implementadas, e a realidade que os trabalhadores enfrentam nas escolas. As contradições existentes podem estar na origem da exposição aos fatores de risco para o adoecimento da categoria dos trabalhadores do ensino.

Sentindo-se responsável pela formação ética e moral dos alunos, o docente adocece e tem diagnosticados efeitos que se refletem na forma de agitação, estresse e irritação. Os problemas de saúde identificados passam por sensação de mal-estar generalizado, que vão desde a ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento, até perturbações do sono, problemas digestivos, problemas respiratórios e problemas da voz.

Complementando essas colocações, é pertinente conhecer a opinião de Mellouki e Gauthier (2004, p. 13), que afirmam que

[...] entretanto, professor não é mais, como outrora, um indivíduo isolado e impotente diante das pressões exercidas sobre ele. Ele tem seu sindicato, sua associação profissional ou disciplinar, seu departamento, um acordo coletivo de trabalho que o protege e seus representantes nos organismos consultivos governamentais, que são instâncias e mecanismos de filtração dos apelos que

lhes são endereçados. Se por acaso vierem a exigir que aplique métodos ativos em sua sala de aula ou que participe mais da vida na escola e das atividades extra classe, ele pode responder, citando estatísticas e os testemunhos de colegas, que as turmas são grandes demais para a aplicação de tais métodos, que essa situação se deve à diminuição do pessoal regular, resultante de cortes orçamentários, que, além disso, já tem trabalho demais para começar a brincar com os alunos fora do horário das aulas e que, de qualquer modo, mesmo que pudesse, o acordo coletivo de trabalho dos professores não permitiria isso e seus colegas poderiam recriminar seu excesso de zelo no trabalho.

Há muitos e muitos exemplos desse tipo. O que se deve ter em mente, no entanto, é que o professor não é completamente livre em suas ações nem totalmente submisso às solicitações dos diferentes grupos que se dirigem a ele. É importante lembrar, enfim, que ele pode, no momento certo, durante várias ocasiões de negociação, de avaliação, de consulta, de orientação, etc., tirar proveito da posição estratégica que ocupa nas relações sociais.

As relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições nas quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores levam à necessidade de se entender o atual contexto da educação e suas conseqüências na prática docente.

Sabe-se que os objetivos dos conhecimentos próprios do ensino é o conjunto das reflexões e das práticas. Assim, obtém-se como resultado o desenvolvimento da identidade profissional devidamente qualificada para oferecer sua força de trabalho, que por sua vez direcionam as atividades pedagógicas que desenvolvem a criticidade e a reflexão, os saberes específicos que proporcionam a aprendizagem enquanto formação própria e também a formação do aluno.

Refletindo sobre a atividade docente numa universidade produtiva, operacional e flexível, Chauí (2001, p. 191) afirma que esta

[...] é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimento de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”.

A docência, com foco na entrada rápida de profissionais no mercado de trabalho, surge como uma forma de habilitação rápida para graduandos. A avaliação, nesse sentido,

passa a ser realizada como em uma empresa, visando a quantidade, o custo/benefício e a produtividade, ficando a pesquisa e o conhecimento relegados a segundo plano.

3.3.1 Considerações sobre a ação do docente

O professor, de acordo com Gauthier (1998, p. 141), executa duas funções de base dentro da sala de aula, pois “[...] ele ensina conteúdos e gerencia o funcionamento da classe”. Isso quer dizer que o docente atua com variadas maneiras de ensinar – instruindo e educando, informando e fornecendo valores – acrescentando-se ainda o surgimento de reflexões e perguntas, que acontecem concomitantemente ao processo de ensino. Isso exige do docente, habilidades para que se garanta a sobrevivência em um contexto complexo: o do espaço escolar.

Segundo Demo (2004, p. 72)

[...] professores que trazem experiência para a aprendizagem são bem-vindos. Mas o centro da questão é outro: em qualquer caso, o que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aulas, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstróem conhecimentos próprios sistematicamente. A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se que o professor pesquise e elabore.

A tarefa de ensinar exige uma gama de diferentes dimensões interligadas, precisando de conhecimentos próprios ao ensino, retirados da prática docente, que incite o saber, que incite o questionamento pelo aluno e também a reflexão por parte do professor, com conteúdos que gerem interesse e atenção. É necessário que o professor se torne um administrador da aprendizagem, comportando saberes formais, objetivos e práticos, com uma visão qualitativa, que contribua para a formação plena do aluno.

Segundo Tardif (1991, p. 46)

[...] de modo geral, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados), para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento.

Devido à necessidade em se entender cada situação, sendo que cada uma se mostra única em seu contexto, o ato de ensinar é uma atividade complexa, que busca constantemente a adaptação a situações diferentes. Nesse sentido, é conveniente levar em conta os limites da situação de ensino e as características da ação do docente, tendo em vista a análise do saber-ensinar. Avaliar requer a observância do valor, da forma como está se apresentando, além de suas complexidades e características.

Freire (1996, p. 39), ao tratar da reflexão crítica sobre a prática, na formação permanente dos professores, afirma

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A transformação no ofício se dará por meio de tempo exclusivo de dedicação, com uma autoavaliação imparcial, com a reflexão sobre a própria prática e a formação continuada. Essa postura esperada do professor não é construída de forma espontânea; faz-se por meio de cursos e treinamento para aperfeiçoamento profissional e que proporcionam uma formação suficiente às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho. Mas, contudo, é necessário, ainda, o desenvolvimento de uma responsabilidade ética.

Segundo Gauthier (1998, p. 95), explicar as interações realizadas no ofício docente, com bases científicas, é complexo

[...] Relações estatísticas entre a prática de ensino e o rendimento do aluno no que dizem respeito aos objetivos educacionais ligados aos conhecimentos, à compreensão, às atitudes e ao comportamento. Aplicar esta base científica à efervescência da interação da sala de aula ainda é principalmente uma questão de arte. Mas o conhecimento de relações significativas possibilita aos professores basearem sua arte em algo mais que o pressentimento, a emoção, a intuição, o *insight* ou a experiência bruta.

Ensinar e praticar a docência são artes, pois exigem improvisação e naturalidade, interligadas aos conhecimentos científicos, que constroem a educação no sentido que requer

do docente ir além das fórmulas prontas, das receitas preparadas, precisando ser alimentadas por um conhecimento anterior formal, que servirá de eixo norteador para essas inovações.

Uma prática e uma avaliação formativa, que priorizem as competências, significa buscar a superação da prática individual, indo além dos conceitos capitalistas e neoliberais, que manifestam a redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, de competitividade e avaliação quantitativa, visando a adequação da educação e da instituição de ensino às transformações para o âmbito do trabalho produtivo.

Relatando a importância do respeito ao educando, no espaço escolar, Freire (1996, p. 64), baseando-se em sua prática docente, diz que

[...] ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma fórmula pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo. Essa avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. Essas qualidades ou essas virtudes absolutamente indispensáveis e postas em prática deste outro saber à experiência educativa – saber que devo respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós, que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.

Tais virtudes e qualidades se traduzem em habilidades, competências, postura ética em relação ao outro e, ainda no que se refere à prática educativa, são expressões do perfil do docente, de sua formação e também são resultados que demonstram a reflexão sobre a própria maneira de ensinar.

Os vários modelos de ensinar provêm da ação que se realiza em sala de aula, buscando a mudança da prática docente, embora não caiba aqui, por não ser objeto principal dessa pesquisa, salientar qual o melhor modelo que o docente usa, ou o melhor padrão pedagógico, mas as variadas atividades que possibilitam a ação dele.

Uma reflexão inicial sobre algumas das qualidades que o docente precisa ter em suas relações com os alunos é ponto determinante para expressar essa relação. Freire (1996, p. 90), comentando sobre os conteúdos ministrados e a metodologia da ação do docente, afirma que

“os pensamentos devem ir além desses elementos, pois deve-se levar em consideração – simultaneamente – as variadas formas com que outros professores ensinam”.

Não há prática docente sem um conjunto de saberes formais capazes de orientar essa prática. O ato de produzir o conhecimento se completa com o de formar, cujo desafio é de ampliar os caminhos do professor como orientador, embasado por uma metodologia que possibilite os saberes da prática docente. Assim, a formação continuada destaca o conhecimento, competências, habilidades e saberes que os docentes devem ter para o exercício da profissão.

O professor com prática autônoma, detentor de conhecimento profissional, é produto de suas decisões, de suas reflexões e de suas ações. Assim, vale considerar as competências profissionais, indissociáveis da profissão docente

a) competências éticas - orientações éticas e sociopolíticas do professor na produção do ensino; b) competências relacionais – corporais e comportamentais, saber movimentar-se colocar a voz, estar atento a tudo o que se passa, dominar agressividade, improvisar, decodificar os sinais corporais; c) competências organizacionais – mobilizar saberes relacionados com as metodologias de trabalho coletivo, de organização de um grupo profissional local, de estímulo a comunicação interna e externa, de incentivo às suas relações com o meio (CHANTRAINE-DEMAILLY apud NOVÓA, 1995, p. 154

Ressalta-se, ainda, os saberes descritos como

a) saberes científicos e críticos – sistematizados em disciplinas científicas, cujas fronteiras históricas não são estáveis e, a partir da sua difusão no seio da instituição de ensino, podem se transformar e sedimentar em disciplinas; b) saberes didáticos – transmissão e aquisição de um domínio de saber; c) saberes e saber-fazer pedagógico – conjunto de saberes relacionados (CHANTRAINE-DEMAILLY apud NOVÓA, 1995, p. 154).

Alertando para o não cumprimento das habilidades referidas, na formação docente, Torres Santomé (2003, p. 67) afirma

[...] se a formação profissionalizante dos professores já vinha sendo criticada por não favorecer o desenvolvimento de habilidades de colaboração, por não ensinar os futuros professores e professoras a trabalharem em equipe e de forma solidária, agora esses aspectos negativos serão legitimados pelas novas correntes econômicas neoliberais e pelas ideologias conservadoras, em geral.

Na oportuna reflexão de Tardif (1999, p. 4-5), que afirma que "Ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreto", faz-se necessário que o docente analise a aproximação da teoria com a sua prática, tendo como objetivo a sistematização diária do professor, a superação da transmissão do conhecimento, visando às competências nas modalidades práticas de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas.

Complementando, Freire (1996, p.120) afirma

[...] deve fazer parte da nossa formação discutir essas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes - como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça - não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz penas com ciência e tecnologia.

O professor sabe que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. Dessa forma, para o professor empenhado em promover a aprendizagem do aluno, tais qualidades indispensáveis antecedem tudo e, por isso mesmo, dirigem a escolha dos modos de ensinar. Segundo Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005, p. 68) “[...] é nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender”.

Pode-se afirmar - partindo do pressuposto de Tunes, Tacca e Bartholo Junior, em relação à prática docente - que é a partir da compreensão que o professor tem do aluno que se tem a oportunidade de direcionar/mediar sua aprendizagem, permitindo que ele mesmo se revele, participando na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1996, p. 26)

[...] o educador democrático não pode se negar o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’, meramente transferidor, do perfil, do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do perfil do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente inquietos,

humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível pela pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência na produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos do processo. Só assim podemos falar realmente de ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Assim, têm-se como instrumentos, para o planejamento e para a avaliação, os conhecimentos e experiências dos discentes e dos docentes, uma vez que ambos entrelaçam-se, completam-se e reformam-se, em um trabalho de construção e reconstrução do conhecimento.

A certeza no processo de ação-reflexão-ação é essencial para concretização do processo de planejamento, uma vez que este deve ser uma proposta concreta, permeada, construída e melhorada, que ocorre na vivência do PPI e na própria avaliação. Assim, alguns pontos comuns entre a avaliação e o planejamento podem ser traçados:

a) todo planejamento possui teoria. A teoria não é neutra, como a avaliação também não o é, pois busca a transformação e mostra-se de suma importância em uma sociedade que passa por mudanças rápidas, instabilidades e crises. Portanto, a avaliação deve ser a expressão do sistema de valores aceitos para melhor expressar os resultados que darão rumo ao planejamento. Nesse sentido, avaliar é “descobrir o valor”, é possuir uma concepção valorativa. Quando se diz que a avaliação tem o papel de consolidar valores, nega-se a neutralidade do instrumento do processo de avaliação para admitir que eles sejam resultados de um entendimento carregado de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos ou outros.

b) a ação de planejar exige adotar uma decisão, começando pelas prioridades. A avaliação é um processo-chave para determinar que rumos que se quer seguir para alcançar a melhoria nos processos das organizações.

c) o planejamento é um processo, pois exige uma ação contínua e globalizante. Na avaliação não se pode ter uma opinião única, pois deverá contemplar múltiplos olhares e ser aplicada e analisada em diversos momentos *ex-ante*, intermediárias, e *ex-post*.

d) todo planejamento gera ação, pois transforma a realidade. Sem avaliação não existe processo de planejamento.

A reflexão das ações dos professores e a vontade de melhorar sempre mais suas ações possibilitam que a avaliação utilize os resultados para obter um diagnóstico do ensino

ministrado e o apoio às mudanças pessoais, bem como para readaptar seus métodos visando melhorar os resultados da aprendizagem. “Convém, pois, que a nova onda avaliativa e a busca obsessiva da eficiência sejam aproveitadas para que se retornem algumas reflexões sobre os próprios conceitos de ensino e aprendizagem” (AZANHA, 2006, p. 141).

Para Freire (1996, p. 66), “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”.

É preciso ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, sem perder de vista para quem se está ensinando. É disso que decorre o “como” realizar. Perceber-se como docente requer a lucidez de muitos aspectos que compõem a missão de sua prática.

Portanto, a prática docente deve vislumbrar a visão do todo, de rede, de teia, proporcionando ao aluno uma aprendizagem com autonomia, consciente, ética, crítica, a serviço da mudança, considerando sempre e em qualquer situação a emoção, os valores, a solidariedade, a integração e a formação do cidadão completo. Combinar todos esses requisitos exige compromisso e responsabilidade com o aluno e com a sociedade, o que permite avançar no “autoconhecimento” do que é ser docente nas condições complexas do processo de ensinar e aprender.

3.3.2 Considerações sobre a formação continuada do docente

Schön (*apud* CARON, 2008) sugere que é necessário algum tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades. Isto permite considerar que a formação docente está intimamente ligada à relação da produção entre a vivência e a experiência como alavanca das mudanças. Dessa forma, o desenvolvimento profissional caminha para a formação por um eixo triplo: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, pois, conforme Nóvoa (1995, p. 26)

Ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação partilhada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.

Uma vez que não se quer um modelo padrão de perfil docente, faz-se necessário o entendimento para a realização de um trabalho em grupo, orientado para coletividade, visando a obtenção de resultados. Partindo-se dessa premissa, com postura reflexiva, em longo prazo se obterá uma relação com os programas de regulação e também com os objetivos propostos pela IES.

De acordo com Gauthier (1998, p. 125) “[...] os professores não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los”. E ainda, complementa afirmando que

O perfil de trabalhador docente será resultado de um profissional que contemple a resolução rápida de problemas, a realização de múltiplas tarefas, a visão do todo, que preconize a eficiência, que possua iniciativa própria, criatividade, que seja flexível, qualificado e que possibilite a integração, bem como seja validado pela efetiva realização na prática. (GAUTHIER, 1998, p. 183).

Saviani (1998) discute que a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores, devendo ser esta indissociável de uma educação progressista, amplamente difundida em todos os níveis de ensino, que contemple o papel de pensar, criar, inovar e - principalmente - de se avaliar e autogerenciar. Pode-se pensar que a mudança depende, em grande parte, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho. No entanto, tem-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas.

Nesse momento, surge a necessidade do autoconhecimento, que permita explorar suas competências pessoais, para que a possibilidade de expandir a própria potencialidade reverta em novos conhecimentos e melhoria da prática docente e, portanto, a projeção para a melhoria do contexto institucional.

Estabelecendo duas tendências para o encaminhamento do tema formação de professores - quais sejam “a visão centralizadora das normas gerais e a fixação na figura individual do professor” (AZANHA, 2006, p. 54). O autor afirma que a primeira leva em conta nossas diferenças econômicas, sociais e culturais, bem como a mera indicação de rumos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB dispensa à formação de professores. Já a segunda apresenta a descaracterização do profissional dotado de qualidades.

As IES pregam a utópica coletividade, a aquisição do conhecimento e a autonomia, mesmo com os desmotivadores planos de carreira e com a deterioração das condições de

trabalho, que aproximam, cada vez mais, a ação do docente aos interesses das políticas educacionais e à individualização.

Nessa mesma direção de conflito de concepções - afinadas no eixo entre Estado, políticas e racionalidade - apontam-se outros fatores que demonstram que a formação profissional do docente também está fortemente ligada à sua experiência como aluno, às atividades de pesquisa, que formam sua capacidade de produção do conhecimento, o sentimento de pertencer ao coletivo, o modelo de vida, às posições políticas, às experiências didáticas, entre outros fatores individuais.

De acordo com Cunha (2006, p. 258), há uma influência da experiência como aluno sobre a formação profissional docente

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabaram dando suporte para a sua futura docência.

Ainda quanto aos fatores que contribuem para a formação docente, Moreira (2006, p. 55) considera como determinantes fatores de ordem afetiva, emocional e física. Vianna (2002, p. 83) acrescenta que os investimentos financeiros em educação não podem deixar de ser considerados como uma importante variável, que influencia na qualidade da educação.

A qualidade do ensino está profundamente associada às políticas educacionais, que afetam diretamente as relações com o conhecimento e com a formação profissional, relacionada às constantes avaliações do desempenho do professor em sua ação docente. Os resultados das avaliações dos docentes proporcionam elementos que agregam e se somam à sua formação profissional. Assim, a avaliação pode ser considerada, nesse contexto, como instrumento de verificação e aperfeiçoamento de sua prática.

É necessário discutir quais as qualidades devem compor a formação docente, bem como saber que é papel do próprio professor, em sua prática e em sua avaliação, analisar os resultados desse processo avaliativo, sobretudo como instrumento integrado no dia-a-dia da universidade, sempre visando à melhoria do ensino.

Visando a delimitar normas para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, o Ministério da Educação - MEC definiu princípios e adotou algumas diretrizes norteadoras para o processo de formação.

A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual [...], deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico [...] vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento [...] para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola [...] é componente de profissionalização docente. (BRASIL, 2008)

A formação continuada é fundamental para o bom exercício profissional, pois exerce influência e é influenciada no cotidiano pessoal, profissional e organizacional do professor.

Assegurando a reforma do Sistema Educativo, a ação das políticas governamentais, na formação continuada de professores, é percebida por meio do discurso, que estabelece que o docente seja responsável pela sua formação de qualidade e para o desempenho de novas funções dentro das IES.

A formação continuada, indo além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, deve se adequar aos objetivos do sistema. No entanto, deve-se considerar o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento organizacional das IES, concomitantemente, usando a avaliação como instrumento para conhecer a eficácia, o impacto e a utilidade para os professores, não acentuando a avaliação institucional como instrumento de regulação e controle. Para Nóvoa (1995, p. 22)

[...] a forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática, da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controle sobre a profissão docente.

A formação continuada, como componente de profissionalização docente, deve considerar que “[...] a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NOVÓIA, 1995, p. 23). Nesse sentido, deve-se considerar a autonomia como instrumento de reflexão.

Com essas diretrizes norteadoras, o Ministério da Educação vem assumindo o papel de coordenador e indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada. Percebe-se, então, o objetivo de articular os diversos níveis e sistemas, assumindo suas funções como órgão de definição e coordenação de políticas, em estreita colaboração com o sistema de ensino.

Dentre outros fatores, a reforma no sistema educacional depende da mudança na formação continuada dos professores e, conseqüentemente, das transformações ocorridas em

suas ações, enquanto atua na IES. Ainda, deve contemplar, como objetivo, uma sólida formação teórico-prática, cuja prática vem por meio de processos constantes e integrados.

Para Nóvoa (1995, p. 28), a formação de professores

[...] deve ser concebida como uma das componentes de mudanças, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

É importante promover a interatividade do profissional docente com todo o sistema, pois é essa interatividade que permite à IES atingir seu objetivo de mudança. O desenvolvimento profissional precisa estar articulado com os planos da IES. Quanto à formação de profissionais da educação, a LDB - Lei nº 9394/96 fixa em seu capítulo V, Título VI, que trata dos profissionais de educação

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Considerando os dados obtidos na avaliação do desempenho, a LDB, Lei nº 9394/96, incentiva a qualificação em cursos e estágios de formação, especialização e aperfeiçoamento.

No que diz respeito à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, define no inciso III do artigo 63 que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer, no inciso II, artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o Plano Nacional de Educação – PNE, advindo por meio da Lei nº 10172/2001, enfatiza que se faz necessário – para elevar o “padrão mínimo

de qualidade de ensino” - criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.

Como referendado no Art. 13 da Lei nº 9394/96, compete ao professor, como profissional da educação,

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade [...] ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional.

Para garantir o cumprimento dessas orientações legais cabe aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação. Quanto aos docentes, compete-lhes o comprometimento, tornando-se capazes de intervir nas complexas relações, bem como no desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade, o espírito crítico, a participação e a interação, baseadas em consenso e eficiência coletiva, sobretudo nos programas de formação continuada.

Privilegiando o desenvolvimento de hábitos de observação, análise, interpretação, avaliação e extrapolação, em todos os membros da equipe, esse processo de formação possibilita a vivência de experiências que promovam a cooperação, na busca de soluções para problemas detectados. Portanto, concebe-se a Educação Superior como um espaço de formação para e na cidadania, articulando-se diferentes espaços e tempos em que os docentes possam participar de todos os processos da IES.

Uma vez que a conduta determina o sujeito, a formação do docente - enraizada e influenciada profundamente pelos conceitos da IES, pelo ensino e currículo – define o professor como profissional da educação, considerando-se seus conhecimentos, suas rotinas, seu modo de pensar e agir, consolidando a relação entre teoria e prática.

A mudança tão desejada no nível funcional e organizacional da IES poderá acontecer quando se tiver em mente que “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29) e, ainda, que “[...] os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NOVÓA, 1995, p. 30).

A avaliação realizada na IES proporciona orientação à formação a partir do momento em que trata dos dados levantados em sala de aula, da interatividade entre os professores que atuam na mesma instituição, de seus pensamentos, de suas ações e dos resultados com os

alunos. Por isso, não se pode ignorar todos esses dados levantados a partir da reflexão docente e perder a oportunidade de utilizá-los, para orientar a sua profissionalização e sua ação consciente.

Quanto ao modo de avaliação do docente, que vem sendo realizado nas IES, Freire (1996, p. 116) pondera, afirmando que

[...] os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se nos coloca, enquanto professores e alunos, críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se nos coloca é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação, do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação.

Para que ocorra qualquer tipo de mudança no desenvolvimento profissional do docente, é necessária a mudança na IES, articulada com o planejamento, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O perfil dos profissionais da IES, conforme Eyng e Gisi (2007, p. 191), “orientar-se-á na concepção do aprender a aprender, em que a gestão do planejamento e a avaliação da finalidade formativa enfocam a aprendizagem do conjunto de seus agentes”.

Nesse contexto, que aponta a avaliação e o planejamento como instrumentos formativos e somativos, faz-se necessário um esforço integrado e de colaboração, objetivando institucionalizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, cujo objetivo maior é ensinar e aprender, num processo permanente, sem distinção de hierarquia.

Para Nóvoa (1995, p. 80), “[...] na educação há uma crise de confiança no conhecimento profissional, um conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação”. O “saber escolar” é o conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos. A “reflexão-na-ação” é desenvolvida numa série de momentos combinados, numa habilidosa prática de ensino.

Assim, ao refletir sobre o que ouviu do aluno, refletir-na-ação sobre o que aprende, é aprender fazendo. Para esse autor o que pode ser feito “é incrementar os ‘*practicums reflexivos*’ que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1995, p. 91). A reflexão deve acontecer desde a formação inicial e também na formação continuada, com

professores e gestores escolares, juntos, documentando os melhores momentos de suas práticas.

Apontando para as instituições de ensino como desencorajadoras de um conhecimento partilhado de professores, por não proporcionar um tempo para a reflexão, Nóvoa (1995, p. 29) adverte para o perigo existente no abismo que separa a teoria da prática, as experiências significativas da formação teórica.

Nesse contexto, aprender a aprender contempla a formação inicial, a continuada e a avaliação da ação do docente realizada pelas políticas nacionais de formação de professores, que estabelece o perfil do profissional docente. Em consonância com esse contexto, argumentando sobre a capacidade de aprender do docente, Freire (1996, p. 69) afirma que “[...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido [...]”.

É preciso orientar a formação do professor para estratégias que possam melhorar a qualidade do seu trabalho. O docente, portanto, deverá ir além dos saberes profissionais, considerando – de acordo com Marcelo Garcia (1999, *apud* CARON, 2008, p. 111) – que

[...] ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor [...]. Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outros (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se puderem).

Partindo da comparação com outras ações e sobre o que elas implicam, o pensar e agir diferente sobre a própria prática é uma mudança que ocorre sobre um conjunto de ações que, garantindo certa estabilidade, permite que se faça melhor, ainda que em uma outra oportunidade. Há, simultaneamente, reflexão sobre a próxima ação, em função da ação acabada e melhorada.

A reflexão sobre a prática e a própria mudança produzem resultados eficazes. Dá-se a melhoria da ação do docente, afirmando sua identidade, ampliando conhecimentos, resultando em mudanças visíveis e invisíveis que, somadas a todos os outros desafios de sua prática, proporcionam aulas dinâmicas e flexíveis, o que possibilita o aprender a aprender.

Pautada na apropriação das bases metodológicas dos conhecimentos, a sólida formação teórica pode garantir aos profissionais da educação uma relação consciente com o que é específico ao seu trabalho. Conforme Freire (1996, p.125)

[...] é nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento.

Numa rede interativa complexa, em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal, o espaço educativo proporcionará o debate, promovendo a produção de novos sentidos e significados do conhecimento. O professor conduz os alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de aprendizagem que planejou em sua ação.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que o saber ensinar, ou seja, o saber fazer, específico do docente, está expresso nas tarefas diárias que realiza, articuladas às suas teorias e vivências. Essas características da prática do professor, considerado competente, vão além dos saberes utilizados por ele, sendo necessário abordar a questão da competência profissional, ou seja, a natureza desse saber ensinar docente.

4 HISTÓRICO DO UNIPAM

O presente capítulo refere-se a uma investigação na área de história da educação, no tocante à Educação Superior, visando apresentar, para uma melhor compreensão, a gênese e a implantação de uma faculdade na cidade de Patos de Minas, que guardava um perfil político historicamente conservador, sempre comandada por uma classe ligada, antes, ao Partido Social Democrata (PSD) e à União Democrática Nacional (UDN) e, posteriormente, à Aliança Renovada Nacional (ARENA), partido político que sustentava as diretrizes do Regime Militar, em total harmonia com as forças políticas vigentes.

O Brasil, desde 1960, é marcado por um crescimento vertiginoso do ensino superior. Os motivos desse crescimento podem ser encontrados na concentração urbana da população, na exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços, como consequência do aumento de alunos que passam a frequentar o ensino primário, ginásial e colegial.

Diante disso, a demanda por vagas no ensino superior cresceu muito e o governo, impossibilitado de atendê-la, criou facilidades para a criação de faculdades privadas. Foram aprovados vários cursos distribuídos por todo território nacional, sem que o eixo Rio de Janeiro – São Paulo tivesse prejuízo.

A Fundação Educacional de Patos de Minas (FEPAM), criada nos termos da Lei Estadual, de 27 de maio de 1968, é a entidade mantenedora do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) credenciado, pelo prazo de três anos, na forma do Decreto Estadual nº 41.744, de 06 de julho de 2001. A instalação do UNIPAM, com posse de seus dirigentes, se deu em sessão solene realizada no dia 18 de agosto de 2001. Seu credenciamento, pelo prazo de cinco anos, ocorreu em 09 de dezembro de 2004, conforme Decreto Estadual da mesma data. O UNIPAM teve sua gênese e desenvolvimento em meio à explosão de inúmeras Instituições de Educação Superior Privadas no Brasil, desencadeadas pelo desenvolvimento econômico, expansão do ensino médio e necessidade de habilitação legal de educadores, fatos que nos levam a pesquisar a especificidade do processo de sua constituição e de seu desenvolvimento.

Desse modo, busca-se contextualizar a história da cidade de Patos de Minas, no período de 1968/1975, visualizando o processo que culminou com a criação da FEPAM (1968), cruzando dados historiográficos locais, regionais e nacionais, diante de um Regime

Militar que dava sustentação a um projeto de educação, que visava a compreender e regular a expansão e interiorização da educação superior. Nesse sentido, faz-se necessária uma investigação que apreenda a especificidade dos processos de gênese, implantação e consolidação da educação superior no interior do Brasil, nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e, em especial, na cidade de Patos de Minas.

O município de Patos de Minas, de acordo com Mello (1982), está situado no Alto Paranaíba e ocupa uma área de 3.189.000 Km². É considerado o mais importante município da microrregião por possuir a maior cidade e o mais importante entroncamento rodoviário, além de ser o centro comercial, religioso e educacional da região. Patos de Minas possui 136.997 habitantes, de acordo com informações do Censo do IBGE de 2004. A base econômica do município é a agropecuária, com grande destaque para o agronegócio.

O campo da pesquisa histórico-educacional passou nas últimas décadas por um significativo processo de renovação, pois é notório o número de pesquisadores de várias partes do país que lançaram atenção aos estudos ligados às instituições educativas regionais.

Nesse sentido, uma abordagem chamada pelos historiadores de “História das Instituições Educacionais” está em plena expansão no campo de pesquisa em História da Educação, aguçando o interesse dos investigadores que se conscientizaram de que fazer a constituição historiográfica de instituição educacional é, antes de tudo, buscar sua inserção no plano histórico local.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa e, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-lo, implicando-o no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 2002, p. 137)

Para subsidiar o entendimento do processo histórico-educacional em que se deu a gênese de várias faculdades na região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro, analisam-se dados históricos da educação superior nos municípios de Araguari, Araxá, Patos de Minas, Patrocínio, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia, que culminam na interiorização da educação superior na região. Para isso - e valendo-se de documentos, atas e publicações - apresenta-se o panorama histórico, educacional e econômico de Patos de Minas nos anos 1950, 1960 e 1970. Nesse sentido, far-se-á, necessariamente, uma apresentação do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, de suas origens até os dias atuais, abordando os seus aspectos institucionais e as suas condições infraestruturais.

Dessa forma, fazendo um estudo de retrospectivas históricas, “[...] é importante uma análise de evidências, de documentos existentes e “não existentes”, de relatos de memórias existentes, como também das não existentes e todo o processo de dominação diante disso”. (FENELON, 1989, p.136).

Também, para um maior aprofundamento na história institucional do UNIPAM, considera-se ainda a imprensa como fonte de compreensão da história.

Vê-se, assim, que a utilização da imprensa, como objeto de análise, em muito enriquece a observação histórica, principalmente no que concerne à educação: normalmente a imprensa é utilizada apenas como um recurso complementar, porém nos últimos anos vêm contribuindo sobremaneira para novos estudos ligados ao campo educacional. Nesta perspectiva, entendemos que a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um “corpus documental” de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunhos e métodos e concepções pedagógicas de um determinado período, assim como da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era sua ressonância no contexto social. (ARAÚJO; GATTI JUNIOR, 2002, p.72).

Buscou-se nos jornais as iniciativas locais que nortearam a criação da FEPAM, bem como sua primeira Faculdade.

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. [...] São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para um estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NÓVOA, 1997, p.31).

Quadro 1: Relação de jornais que circularam em Patos de Minas no período de 1956 a 1992.

<i>Jornal</i>	<i>Data da Fundação</i>	<i>Período de circulação</i>
Jornal Folha Diocesana	28 de outubro de 1956	31 de dezembro de 1992
Jornal dos Municípios	24 de maio de 1956	1982

Fonte: BOAVENTURA, 2008

Para complementar a história da Fundação Educacional de Pastos de Minas – FEPAM e do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, complementa-se a presente pesquisa com anexos constituídos de documentos iconográficos, fotos que contam, através de

suas imagens, parte da história da FEPAM/UNIPAM, como: doação do terreno para construção das instalações da FEPAM, terraplenagem do terreno, lançamento da pedra fundamental, inauguração do prédio, primeiro vestibular, trote da primeira turma, formatura da primeira turma, entre outras.

4.1 Contexto Nacional

O nascimento do ensino superior no Brasil, que começa no século XIX, tem muito a ver com Napoleão Bonaparte. Não houvesse ele decretado o bloqueio continental da Europa, o que impedia o acesso às universidades de Coimbra, Bolonha, Paris ou Mont-Pellier, dos jovens fidalgos brasileiros, e nem tivesse ele ordenado a invasão de Portugal pelas tropas de Junot, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia não teria vindo à luz em 18 de fevereiro de 1808.

Assim sendo, o ensino superior no Brasil nasce elitista, apenas para atender os filhos da aristocracia colonial, que não mais tinham acesso em 1808 às academias europeias, sendo forçados a cursar estudos superiores aqui mesmo, no Brasil.

Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. (CUNHA, 2000, p.154).

A natureza pouco universitária desses estudos utilitários (engenharia militar e medicina aplicada) e profissionalizantes, feitos em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, iria marcar a fundo o sistema de ensino superior no Brasil.

No século XIX, a partir da proclamação da Independência, o Brasil assistiu o alargamento da incipiente rede de escolas superiores, sempre no modelo de unidades isoladas entre si e de preferência voltadas para a formação profissional.

Não foram poucas as tentativas de alguns estadistas do Império para instituir a universidade no Brasil. Arnaldo Niskier, na sua obra *Educação Brasileira (500 Anos de História)*, arrola nada menos que cinco projetos aparecidos nesse período: o de 1843, criando a Universidade Pedro II; o de Visconde de Goiânia, em 1847; o de Paulino José Soares de Souza, em 1870; o de Homem de Melo, em 1881; o de Antônio Joaquim Ribas, em 1883.

Todos frustrados. Na última fala do trono, de 1889, o Imperador Pedro II ressalta seu interesse em dar ao Brasil uma universidade.

Segundo Souza (2001), o total de alunos dos cursos superiores de Direito e Medicina, no ano de 1855, alcançava a cifra de 1076, sendo 584 em Direito e o restante em Medicina. A Faculdade mais populosa era a de Direito, em Recife, com 320 alunos matriculados.

A proclamação da República, em 1889, trouxe pouca alteração ao panorama do ensino superior brasileiro. A mudança político-institucional foi fortemente influenciada pela filosofia positivista. O positivismo não enfocava a universidade para concentrar esforços na educação popular como um meio de difundir as noções científicas capazes de curar o povo de suas superstições religiosas, conforme aborda Souza (2001).

Coube ao Estado de São Paulo, no fim do século XIX, sair à frente e dotar o sistema de ensino de novos centros de grau superior.

Quadro 2: Primeiras escolas de nível superior criadas no Brasil no século XIX

Faculdades	Ano
Escola de Engenharia Mackenzie	1891
Escola Politécnica	1894
Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” – em Piracicaba	1899
Escola Superior de Farmácia e Odontologia	1899

Fonte: Elaborado pelo autor conforme dados contidos em Souza (2001).

À exceção da Escola de Engenharia Mackenzie, seriam todas reunidas, anos mais tarde, na futura Universidade de São Paulo (USP).

O século XX assistiu, ainda em São Paulo, segundo Fávero (1992), ao nascimento da Faculdade São Bento (1908), particular, e em 1913 da Faculdade de Medicina, estadual.

Fora de São Paulo, há notícias de algumas iniciativas importantes no campo do ensino superior. Em 1909, inaugurou-se em Manaus, em plena explosão do ciclo da borracha na Amazônia, uma universidade, quiçá a primeira da história do Brasil. Esta durou apenas 17 anos, encerrando suas atividades em 1926, juntamente com o fim da prosperidade apresentada pelo extrativismo.

No Paraná, surgiria uma universidade em 1912, sendo que em 1915 desapareceria sem lançar raízes.

Em 1920, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira universidade brasileira, que efetivamente se consolidaria.

Reunindo dois cursos privados de pouca expressão, a Faculdade Livre de Direito e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, e mais a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, ambas governamentais, essa universidade veio à luz pelo Decreto nº 14.434, de 7 de setembro de 1920, sendo Presidente da República o Dr. Epitácio Pessoa. (SOUZA, 2001, p. 12).

Silveira (1984) afirma ter esta apenas o nome de universidade, uma vez que a estrutura e o conceito tradicional do ensino superior no Brasil não foram alterados; dava-se apenas o rótulo de universidade a um conjunto de instituições de ensino profissional, autônomas, totalmente destituídas do verdadeiro espírito universitário. “Continuava o problema: a universidade não era ainda aspiração consciente e necessidade real da sociedade brasileira; esse fato se refletia na pobreza de sua concepção. E assim terminou o primeiro período da República”. (SILVEIRA, 1984, p.65).

Fávero (1992) afirma que ao iniciar a segunda República, o Brasil se encontra num momento crítico, no que se refere ao ensino superior, apesar de terem sido criadas mais de vinte escolas desse nível até o final da década de vinte do século XX. Aqui tem-se um momento de transição da “era da escola superior” para a “era da instituição universitária”.

Os anos 30 no Brasil foram palco de mudanças históricas, como a fundação do Partido Comunista, a revolta do Forte de Copacabana, a Semana de Arte Moderna, a publicação de Os Sertões, de Euclides da Cunha, o centenário dos Cursos Jurídicos, a fundação do Organon, as Conferências Nacionais de Educação, a introdução do movimento da Escola Nova.

Durante a chamada Era Vargas, governo revolucionário – de 1930 a 1934 - governo constitucional – de 1934 a 1937 - e governo ditatorial – de 1937 a 1945 -, foram construídos os alicerces básicos do Brasil atual. Trata-se de um período complexo, contraditório e de intensos conflitos ideológicos entre correntes políticas de esquerda e de direita.

Inicialmente, uma das primeiras atitudes do governo Vargas, no campo educacional, foi a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde Pública que se propunha a assumir, coordenar e reformar o ensino brasileiro. Uma das primeiras ações desse Ministério foi a organização do Estatuto da Universidade Brasileira em 1931 que, entre outras diretrizes, estabelecia para a sua criação a quantia mínima de três institutos, dentre os quais, Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

No entanto, mesmo enfrentando uma série de problemas, principalmente ideológicos, e mesmo sob o impacto do populismo, o ensino superior passa por um intenso surto de expansão com o aumento substancial tanto das universidades quanto das instituições isoladas.

Essa expansão foi motivada por muitos fatores, inicialmente pelo processo de agregação de escolas profissionalizantes; em seguida, pelo processo de federalização de faculdades estaduais ou particulares; também pela ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público; e, finalmente, pelo alargamento do ingresso à universidade, decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário.

O início dos anos 30 é marcado por uma conscientização maior dos problemas educacionais. A concepção de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, assim como pelo espírito de 'criação' e de reprodução/modernização das 'elites', herdados da década anterior, adquiriram mais força e ampliaram suas perspectivas. Tais projetos de reconstrução da sociedade, às vezes, se desdobraram em conflito de uns com os outros até serem silenciados com o Estado Novo. (FAVERO, 2000, p.39).

Em 11 de abril de 1931 é sancionado o projeto de Reforma do Ensino Superior, mais conhecido na época pelo nome de seu idealizador Francisco Campos, que inicia sua exposição de motivos, dizendo que

[...] o projeto em que (a reforma) se consubstancia foi objeto de larga meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates, em que foram ouvidas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas, assim como, no seu período de organização, auscultadas todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras. (CAMPOS, 1983, p. 3).

Baseando-se em Favero (2000), observa-se que o caráter de Universidade propriamente dito estava centrado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras que era responsável pela formação de professores para os ensinos secundário e normal e pelo desenvolvimento da cultura desinteressada ou a preparação básica para as diversas especializações.

Quanto à autonomia universitária, Swartzmann (1979, p. 176) diz que

[...] a Reforma Universitária de 1931 é promulgada num contexto que não incentivava o movimento de constituição de um sistema universitário baseado em uma comunidade científica organizada de forma autônoma, que estava em processo de gestação, a partir de grupos mais ativos da Academia de Ciências e da Associação Brasileira de Educação.

A Constituição de 1934, sob a influência do amplo debate entre os pioneiros da Educação Nova e a corrente católica, deu à temática educacional um relevante destaque no conjunto das matérias reguladas pelo texto constitucional. A respectiva Constituição determinou que se organizassem, em nível Estadual, Conselhos de Educação com funcionalidades similares às do Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo contexto, se deu a criação da Universidade de São Paulo – USP.

É fundada em 1935, por Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal, que posteriormente se fundiu na Universidade do Brasil. Foi dada ênfase ao ensino cívico, que se confundia com o culto ao regime e à figura de Vargas. A política educacional assumiu um caráter centralizador, em concordância com o centralismo e com o autoritarismo do Estado.

Na Constituição de 1946, a educação escolar torna-se direito de todos, dada no lar e na instituição educativa e deveria consubstanciar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. É determinado também que o ensino dos diferentes níveis seria realizado pelo poder público, porém sendo permitida a iniciativa privada, desde que respeitada a legislação reguladora.

Um dos marcos da saga universitária brasileira foi à criação da Universidade de Brasília no findar de 1961, que consistia num projeto longamente planejado.

Criada pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília surge como um projeto orgânico de uma instituição integrada. [...] no modo de entender de educadores e cientistas brasileiros, esta universidade seria para nós o que esse tipo de instituição era em alguns países: uma resposta à necessidade de renovação do ensino como forma de integrar nos seus cursos universitários à ciência moderna e à tecnologia [...]. (FÁVERO, 1977, p. 42).

Promulgada também em 1961, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, demonstra claramente a ambivalência dos grupos do poder. Sancionada em 20 de dezembro do referido ano, a Lei 4.024 estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A LDB não apresentou grandes inovações no que diz respeito ao ensino superior. Há quem diga que, comparada ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, guardadas as proporções, representou um retrocesso.

Fávero (1977, p. 53) comenta que não há dúvida de que essa Lei poderia ter contribuído expressivamente para a reforma universitária brasileira, sobretudo tendo presente as conclusões e as recomendações dos Seminários promovidos pelos estudantes, Reunião dos

Reitores das Universidades Federais, a discussão em torno dos anteprojetos da própria Lei e o projeto de criação da Universidade de Brasília, promulgado cinco dias antes da LDB.

Em relação ao ensino superior, a LDB apresenta-se mais como enumeração de providências particulares, do que como arcabouço consistente para uma reforma em profundidade. Não estabelece princípios a partir dos quais se pudesse questionar o sistema universitário brasileiro, e fazer as necessárias opções. Mais ainda: além de não inovar, estabeleceu diretrizes para o ensino superior apoiada em clichês e normas ultrapassadas. (FAVERO, 1977, p. 53)

Os anos 60 encontraram um Brasil mais sofisticado e mais complexo. Surgiam novas necessidades e novos desafios, quase num modo contínuo em que progresso e diversificação geravam mais diversidade e desenvolvimento.

No Planalto Central, Brasília atraía uma rede de novas estradas. A integração do território se fazia interligando ao redor da capital todas as regiões do país. Mas, se Brasília era o pólo geográfico que dava sentido à interiorização, São Paulo era o pólo econômico em torno do qual se organizava a nova indústria. Cidades da região metropolitana – Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Guarulhos, Osasco – entraram para o mapa econômico e político do Brasil. Um grande número de indústrias veio a se instalar ali, primeiro ao longo da Via Anchieta, depois nas regiões circundantes. Ademais, levas de migrantes do interior e de outros estados começaram a chegar e a transformar irreversivelmente a cara e a história de São Paulo.

Além da expansão geográfica – com destaque para o avanço interiorano – e o surgimento de pólos econômicos em regiões metropolitanas, ocorridos durante o governo de Juscelino Kubstcheck, o país tivera um impulso industrial significativo, mas alguns setores emergiam desse cenário com capacidade de produção superior à que o mercado interno era capaz de absorver. A própria estrutura financeira do país, na qual predominavam os bancos comerciais de crédito a curto prazo, não estava preparada para atender às demandas de financiamento exigidas pelo setor industrial. Algumas áreas se ressentiam da falta de novos investimentos, e dentre elas sobressaíam a indústria de base e a agricultura.

Nas zonas rurais, o aumento da produção foi tímido e as mudanças, mais lentas. Os primeiros anos da década de 60 herdaram ainda a conta de tantos investimentos a pagar. Havia desequilíbrio na balança de pagamentos. Crescera, significativamente, o déficit público.

Em 1961, a posse de Jânio Quadros, o novo presidente da República, não trouxe a estabilidade política necessária para que se resolvessem os graves problemas do país. Jânio, político considerado populista, era uma espécie de corpo estranho no cenário partidário

nacional. Sete meses após o início de seu governo renunciou de modo inesperado. A posse do vice, João Goulart, foi cercada de acordos que procuravam evitar o enfrentamento entre as forças político-econômicas em jogo. Mas as posições políticas se radicalizaram. A ruptura ocorreu em 1964, quando os militares assumiram o poder, através de um golpe militar.

É neste contexto histórico que as forças armadas ocuparam o Estado para servir a aspirações que julgam ser as da nação brasileira.

A universidade brasileira foi submetida a reformulações que abalaram as tradições acadêmicas, ampliando quase que desordenadamente as formas de ingresso, a fim de atender a crescente demanda da população, em particular aos integrantes da denominada classe média, cada vez mais numerosa e ávida por ascensão social.

Dessa maneira, o governo militar concedeu a constituição de escolas privadas, especialmente nas cidades interioranas do Brasil, porém sob a intervenção e regulação direta do Estado, objetivando diluir as manifestações de desagrado da sociedade em relação ao ingresso no ensino superior, bem como para atender ao desenvolvimento econômico do Brasil.

O Governo Militar, sob pressão da classe estudantil, forma, em 02 de julho de 1968, um grupo de trabalho denominado Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) que tinha como meta encontrar uma saída para a crise do ensino.

De acordo com o Decreto que o instituiu, o GTRU tinha como objetivo “(...) estudar a reforma da universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (Decreto nº 62.937, 1968).

Em 28 de novembro de 1968, o então Presidente da República, Ernesto Geisel, assinou a Lei 5.540, que viria a reorientar o ensino superior no Brasil. Seguindo uma linha tecnicista e em concordância com o interesse do Governo Militar, amenizou os protestos sociais.

Trata-se, na realidade, de uma diretriz para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

Foram pressupostos principais da Reforma Universitária de 1968:

- ensino indissociável da pesquisa;
- concessão de autonomia das universidades (didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira);
- visão da universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento do ensino superior, embora permita a existência dos estabelecimentos isolados;

- estabelecimento de modelo organizacional único para as universidades, públicas ou privadas;
- determinação do primeiro ciclo de estudos (ciclo básico), tendo por objetivo a recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de alunos;
- orientação para escolha da carreira e realização de estudos básicos para ciclos ulteriores;
- eliminação da cátedra e a sua vitaliciedade;
- estabelecimento do Departamento como "a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal", compreendendo disciplinas afins;
- Imposição do regime de matrícula semestral por disciplina, em substituição à matrícula por série anual (até então vigente), com pré-requisitos;
- Determinação do crédito como unidade de medida para a contabilidade acadêmica de integralização curricular;
- Criação da extensão como instrumento para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento;
- vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição;
- renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior;
- instituição da necessidade social como requisito para a autorização de instituições e cursos superiores;
- determinação da representação estudantil nos órgãos colegiados, com a estimulação da criação dos diretórios centrais dos estudantes e dos diretórios setoriais ou centros acadêmicos.

A reforma de 1968 representa, sem dúvida, considerável avanço na modernização da educação superior brasileira, ressalvados os aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial.

No período de 1969 a 1971 foram instituídos, no Brasil, 209 cursos de graduação, em estabelecimentos de educação superior recentes já reconhecidos e em outros que estavam sendo criados por meio desses cursos, os quais envolviam 85 instituições particulares.

Foi inserido, neste contexto histórico-social em que o Brasil vivenciava, um forte movimento de política educacional por uma reestruturação da universidade brasileira e pela expansão do ensino superior através da abertura de mais vagas na rede particular - e tendo o acolhimento da Lei nº 5.540/68, facilitando, assim, que grupos agissem no sentido de criar escolas superiores, principalmente no interior do país.

4.2 Contexto Estadual

Minas Gerais, do ponto de vista econômico, não conseguiu, no início do século XX, projetar-se no cenário nacional, ficando atrás de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Sua geografia, segundo Wirth (1982), não favorece uma unidade econômica natural, estabelecendo um modelo de estagnação e crescimento desarticulado. Ainda, para o autor, a tropicalidade de Minas, juntamente com o terreno variado e as dificuldades de comunicações, condicionou o desenvolvimento agrícola de uma economia predominantemente agropecuária.

Na década de 30, Minas Gerais ainda não havia conseguido industrializar-se nas mesmas dimensões de São Paulo, por exemplo. Sua matéria prima era toda enviada para São Paulo e Rio de Janeiro a preços baixos e de volta eram trazidos alimentos processados e bens industriais de alto valor. O estado tornou-se dependente economicamente, provocando um desequilíbrio regional.

Porém, o espírito provinciano dos mineiros faz surgir uma sociedade coerente politicamente, sendo as dificuldades financeiras transcendidas.

Com o maior eleitorado do país, em 1937, sua força repousava na unidade política. Porém, Minas Gerais não recebia investimentos na área social, caracterizando-se com uma população, na sua maioria, muito atrasada, conforme aponta Wirth (1982).

Ainda, no plano educacional

[...] para a elite havia escolas secundárias (geralmente seminários) e escolas normais que alimentavam os valores humanos ocidentais. Os homens de letras das localidades contavam com grande prestígio. Para as massas, havia festivais que recordavam as tradições coloniais – concertos de bandas nos dias de mercado – todos repletos de movimento, aquela qualidade tão apreciada no interior. (WIRTH, 1982, p.120).

Em 1927, foi criada a Universidade Estadual que, em 1949, foi federalizada passando a denominar-se Universidade Federal de Minas Gerais.

Em 1958, foi criada, a partir do Seminário Coração Eucarístico, por Dom Cabral e um pequeno grupo de professores, a Pontifícia Universidade Católica. Segundo seus criadores, uma instituição comprometida com os valores cristãos.

Assim, Wirth (1982) revela que embora tenha havido um crescimento, ele não foi suficiente para energizar a sociedade que, apesar de mais complexa, permanecia arraigada na

velha ordem social. A cultura regional valorizava as raízes das cidades pequenas, as velhas famílias e o passado da mineração. Contudo, de várias maneiras, uma nova sociedade foi se formando na mudança para a agricultura e a pecuária.

4.3 Contexto Regional

A mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é uma das doze do estado brasileiro em Minas Gerais. É formada pela união de 66 municípios agrupados em sete microrregiões, numa área de 90.542,010 Km² e com uma população de 2.041.703 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2005.

O Triângulo Mineiro é considerado como uma das regiões mais desenvolvidas de Minas Gerais. Com cidades modernas - como Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba – consideradas razoavelmente bem estruturadas, impulsionadas pelas indústrias, pelo agronegócio, café, milho, soja e cana-de-açúcar. O comércio atacadista e as empresas de telecomunicações destacam-se nesta região. No aspecto cultural, tem maiores ligações com os estados de São Paulo e Goiás, e por este motivo tenta emancipar-se de Minas Gerais e tornar-se uma unidade federativa autônoma.

O Alto Paranaíba é uma das regiões mais proeminentes de Minas Gerais, com paisagem predominantemente rural. Essa região vem sofrendo modificações em função da crescente industrialização e exploração de sua grande riqueza mineral. A região é riquíssima em recursos hídricos que propiciam o desenvolvimento das lavouras irrigadas, tendo uma pecuária bastante desenvolvida; possui infraestrutura em termos de rodovias asfaltadas, o que favorece o complexo minero-industrial em Araxá e Patos de Minas, e ainda o elevado padrão produtivo tecnológico em diversas áreas; possui, também, a indústria de carne e o café de alta qualidade, do qual é a principal produtora do país. Tem como destaque cidades como Araxá, Patrocínio e Patos de Minas.

O quadro 3 indica a relação das primeiras instituições de ensino criadas nas regiões do Alto Paranaíba e do Triângulo Mineiro.

Quadro 3: Relação de instituições de ensino superior criadas nas regiões do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro

Instituição	Início de Funcionamento	Cidade
Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino (FISTA)	1949	Uberaba
Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro	1954	Uberaba
Conservatório Superior de Educação	1957	Uberlândia
Faculdade de Direito de Uberlândia	1960	Uberlândia
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia	1960	Uberlândia
Faculdade de Ciências Econômicas	1962	Uberlândia
Escola Federal de Engenharia	1965	Uberlândia
Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro	1966	Uberaba
Faculdade de Artes (Originada do Conservatório Superior)	1967	Uberlândia
Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia	1967	Uberlândia
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari	1968	Araguari
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1969 (unificação das escolas isoladas para formar a Universidade de Uberlândia, federalizada somente em 1978).	Uberlândia
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas	1970	Patos de Minas
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituiutaba	1970	Ituiutaba
Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE)	1972	Uberaba
Faculdade de Serviço Social de Uberlândia (ABRACEC)	1972	Uberlândia
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio	1972	Patrocínio
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá	1974	Araxá
Faculdade de Zootecnia de Uberaba	1975	Uberaba
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia (ABRACEC)	1975	Uberlândia

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados encontrados em O Ensino Superior em Minas Gerais (1980) e Geraldo Vieira Filho (1993).

4.4 Contexto Local - Patos de Minas

Patos de Minas está localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, numa área de 10.740,388 Km², com uma população de 273.068 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2005.

Em 1826, Antônio Joaquim da Silva Guerra e sua mulher, Luísa Corrêa de Andrade, doaram ao Padroeiro Santo Antônio as terras que hoje compreendem parte da cidade de Patos de Minas. Assim como Araxá e Patrocínio, Patos também é de origem rural, ou seja, a base do município é a propriedade rural. A partir da necessidade dos habitantes das fazendas de se reunirem, surge a capela, depois a escola e o comércio e, aos poucos, forma-se o arraial. O arraial de Santo Antônio de Patos da Beira do Rio Paranaíba pertenceu a Paracatu até 1833, quando o município de Araxá foi instalado e Patos e Patrocínio passaram a pertencer àquele município. Em 1842, o distrito de Patos é incorporado ao emancipado município de Patrocínio, do qual se emancipa em 1866. (BOAVENTURA, 2008)

Em Patos de Minas, a primeira escola pública foi criada em 1853 pelo governo da província, atendendo a uma solicitação da Câmara Municipal de Patrocínio, a qual Patos pertencia. Em 1932, surgiu a primeira escola de 2º grau e em 1959 foi criado o Colégio Municipal com o objetivo de manter na cidade um curso científico, apesar de - nessa época - já existirem três estabelecimentos de ensino secundário na cidade. Muitas outras escolas, entre particulares e públicas, foram surgindo com o desenvolvimento do município, mas faltava uma escola de nível superior. (BOAVENTURA, 2008)

Em 1963, iniciaram-se os primeiros movimentos para a criação da Sociedade Educacional do Alto Paranaíba. Em 1969, decide-se pela criação de uma Faculdade de Filosofia. Em 26 de maio, o Governo do Estado autoriza a instituição da Fundação Universitária de Patos de Minas, através da Lei nº 4.776, que em 16 de novembro de 1973, através da Lei nº 6.833, teve sua denominação alterada para Fundação Educacional de Patos de Minas. (BOAVENTURA, 2008)

A criação de uma faculdade na cidade de Patos de Minas era um anseio antigo da população, que se mobilizava através do movimento estudantil de ensino médio, das elites políticas locais¹⁵ e outros. Os estudantes, através da entidade que os representava, a UEP¹⁶ –

¹⁵ Toma, aqui, o conceito de *elite política*, segundo CARVALHO, José Murilo de. A Construção da Ordem. Brasília: Editora da UnB, 1980, p.20-21.

União dos Estudantes Patenses – promoviam passeatas, participação em atos cívicos, enfim, todas as formas de mobilização, conclamando a comunidade a participar da luta em prol da criação de uma instituição de ensino superior para a cidade. O desejo de grande parte dos estudantes era que se criassem cursos de Direito e/ou Engenharia. Muitos não queriam uma Faculdade de Filosofia e sabiam que Medicina era inviável, devido aos custos para sua manutenção (BOAVENTURA, 2008). Centenas de estudantes que concluíam o ensino médio, desde os anos 50 do século passado, em toda a região do Alto Paranaíba – congregando dezenas de cidades – viam-se na contingência de deixar suas cidades rumo a Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, Uberlândia, Uberaba, ou - simplesmente - não prosseguir seus estudos, devido à carência de instituições de ensino superior na região.

4.5 A criação da Faculdade de Filosofia de Patos de Minas

Era 24 de maio de 1967 quando o Jornal Folha Diocesana, em sua página de número 03, publicava o artigo “A nossa Faculdade de Filosofia”, de autoria do advogado, professor e então Delegado Regional de Ensino, Dácio Pereira da Fonseca. O docente sinalizava para a comunidade a importância regional de uma escola superior na cidade. (BOAVENTURA, 2008)

O artigo, em seus primeiros parágrafos, traçava um panorama da atual situação do ensino secundário no município

É urgente a instalação de uma infra-estrutura intelectual em nosso meio. Somos a capital do Alto Paranaíba, onde o índice cultural é baixíssimo por diversas causas, entre elas a improvisação no magistério secundário e a falta de renovação ou atualização deste mesmo pessoal geralmente recrutado entre elementos formados para o curso primário. [...] Neste ano de 1967, só na sede urbana, estão matriculadas quase 1400 crianças na 4ª série. Vinte por cento delas poderão fazer o ginásio. E as outras? As da zona rural, ou das localidades vizinhas ficarão sem escolas? [...] Já em 1968, como frisamos acima, só na zona urbana de Patos quase oitenta por cento das crianças não terão vez para o curso ginásial. [...] (FOLHA DIOCESANA, 1967 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 41).

¹⁶ A UEP foi, durante os anos 1960 e 1970, reveladora de lideranças políticas da juventude patense. Várias lideranças do movimento estudantil secundarista ascendiam o cenário político local. As acirradas eleições da UEP já eram o prenúncio de verdadeiras “batalhas” para vereadores, representantes estudantis.

Dácio Pereira da Fonseca encerrava o artigo alertando as autoridades competentes quanto à necessidade imediata de instalação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

[...] Já é tempo de nos convenceremos que o desenvolvimento material sem progresso intelectual não é desenvolvimento material, pois progresso não é civilização. Que os responsáveis pelos nossos destinos nos ajudem, ou pelo menos não nos atrapalhem na instalação de nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...].(FOLHA DIOCESANA, 1967 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 42).

Exatamente um ano depois, no dia 27 de maio de 1968, o Governador do Estado de Minas Gerais - Israel Pinheiro da Silva - anunciaria, em visita a Patos de Minas, a criação da Fundação Universitária de Patos de Minas, sancionada através da Lei nº 4.776/68.

O biênio 1968-1970 foi de grande movimento, pois inaugurou o circuito Patos de Minas-Belo Horizonte, uma verdadeira cruzada para a inauguração da Faculdade. Em 06 de julho de 1968, acontece uma Assembléia Geral, denominada de “Assembléia da Comunidade do Alto Paranaíba”, com o objetivo de instalar a Fundação Educacional e angariar fundos necessários à sua sobrevivência. Nessa reunião compareceram 144 pessoas e na ocasião, registraram-se doações financeiras para constituição de um fundo destinado a manter a Fundação.

[...] Foram as seguintes doações feitas à Fundação Universitária de Patos de Minas, na Assembléia do dia 6 de julho: Os Irmãos Maristas e a Diocese fizeram doações de 16.000 m² de terreno onde será erguido o prédio da primeira faculdade. O referido terreno está localizado na rua Major Gote, defronte ao Parque do Colégio Nossa Senhora de Fátima. O Irmão Paulo Egídio colocou à disposição da Fundação, por um prazo de 10 anos, oito salas do estabelecimento acima citado. [...] Outras doações: Filomena de Macedo Melo, Dr. Waldemar Antônio Mendes, Terezinha de Deus Fonseca, Dr. João Borges, Associação dos Professores de Patos de Minas e Pró-Patos, doaram NCr\$ 100,00, cada um.[...] (FOLHA DIOCESANA, 1967 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 42).

Em 29 de novembro de 1968, é empossado o primeiro Conselho Curador da Fundação Educacional, formado por Durval Antônio Pereira, Irmão Paulo Egídio de Azevedo e Maria da Penha de Castro Olivieri, sendo o primeiro, seu Presidente. Foram conselheiros-suplentes: Dom Jorge Scarso, Antônio Vieira Caixeta e Anávio Braz de Queiroz.

[...] Patos grita por uma Faculdade. Patos chora profundamente o seu crescimento sócio-econômico em dissonância com seu desenvolvimento cultural. Patos espera de todos os patenses a solução para tão nobre ideal.

Que o fim do ano seja mais promissor na concretização do funcionamento da Faculdade em 69. [...] (FOLHA DIOCESANA, 1967 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 42).

Durval Antônio Pereira, professor da UFMG, patense e primeiro presidente do Conselho de Curadores da FEPAM, escreveu

No 2º semestre de 1968 recebi em minha casa os amigos Leopoldo Porto e Waldemar Mendes. No exercício temporário de mandato de deputado estadual, Leopoldo apresentou um projeto de lei na Assembléia, criando a Fundação Educacional de Patos de Minas, tendo sido aprovado e depois sancionado pelo Governador Israel Pinheiro. (BOAVENTURA, 2008, p. 53).

Durval relatou que seus conterrâneos citados fizeram insistentes apelos para que ele assumisse a coordenação dos trabalhos de criação de fato, instalasse a Fundação e, posteriormente, coordenasse também os trabalhos da criação da Faculdade. Posteriormente, ele foi nomeado pelo governador do Estado de Minas Gerais para coordenar os Atos Constitutivos da Fundação Universitária¹⁷. Depois de muita insistência, Durval assumiu o compromisso com os colegas. Existia, na cidade, uma divergência entre dois grupos para a criação da Faculdade. Um grupo liderado por Leopoldo Porto (suplente de deputado estadual) e outro liderado pelo Padre e Professor Almir Neves de Medeiros, além da Professora Maria da Penha Olivieri. Assinalou Durval que sua primeira empreitada seria convencer os dois grupos da necessidade de uma convergência de opiniões no sentido de beneficiar primeiro a cidade. Assim, foi bem sucedido em sua missão “diplomática”.

Antes mesmo de ir a Patos soube da existência de um movimento liderado pelo saudoso padre Almir e pela Professora Maria da Penha Olivieri trabalhando pela criação de uma Faculdade de Filosofia subordinada à Faculdade Católica de Belo Horizonte. [...] As dificuldades seriam enormes e o que menos se poderia desejar naquele instante era uma divisão de forças. (PEREIRA, 2005 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 55).

Ao final, consegue aglutinar as forças divergentes e destaca a união de todos em busca da tão sonhada Faculdade.

Conversei com os integrantes dos dois grupos e procurei mostrar-lhes que a cidade ganharia muito mais com um ensino superior independente, autônomo e sem fins lucrativos. Graças a Deus o bom senso prevaleceu. Foi

¹⁷ Ministério Público do Estado de Minas Gerais. 26.06.1974.

a primeira grande vitória do movimento: a união de todos em busca de um único objetivo. (PEREIRA, 1998 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 55)

4.6 A Implantação da Fundação Educacional de Patos de Minas - FEPAM

Embora a FEPAM tivesse sido instituída em 1968, só em 1970 o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer nº19/70, de 17.03.1970, consolidando sua criação. A imprensa local assim noticiou a vinda da Faculdade

Contra os pessimistas que gritam alto e envenenam, muitas vezes, (sic) o otimismo sadio daqueles que se preocupam com o bem comum e lutam pelo progresso da cidade, consta que a Faculdade de Filosofia funcionará ainda este (sic) ano. [...] O prédio do Colégio Nossa Senhora de Fátima, cedido para o funcionamento da faculdade, foi - através do estudo da documentação apresentada - considerado em excelentes condições. [...] A quinze de fevereiro próximo haverá reunião do Conselho Estadual de Educação para a aprovação da Faculdade. Do resultado que cremos positivo e com boas razões, que deverá sair a esperada aprovação da nossa Faculdade. (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1970 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 61)

Como se depreende, a imprensa local, através do artigo “A Faculdade está aí”, comemora, antecipadamente, a aprovação do Parecer do Conselho Estadual de Educação, que veio, realmente, a ser concretizada em 17 de março de 1970. O Presidente Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº 66.443, de 14 de abril de 1970, autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas. (BOAVENTURA, 2008)

Waldemar Antônio Mendes, conselheiro da FEPAM, no artigo intitulado “A Faculdade Chegou”, publicado no Jornal dos Municípios em 24 de abril de 1970, faz os seguintes agradecimentos

[...] Leopoldo da Silva Porto, que não poderá de modo nenhum ser pessoa esquecida quando se falar em Faculdade de Patos de Minas. [...] Os irmãos Maristas, sem eles, não tínhamos condições de botar em funcionamento qualquer Faculdade no momento, a eles nosso muito obrigado. (JORNAL DOS MUNICÍPIOS, 1970 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 29).

Entre o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais e a Autorização de Funcionamento, assinada pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, percebe-se uma agilidade incrível de apenas 29 dias, ou seja, uma expressiva

aceleração no processo de aprovação da Faculdade de Patos de Minas. Os trâmites vagarosos da burocracia “imperial” que herdados de Portugal, como tão bem assinalou Faoro (1984), não funcionaram nesse caso. Tal rapidez não se verifica depois, pois a segunda faculdade só foi aprovada quase vinte anos mais tarde: a Faculdade de Administração.

Inauguração Oficial: está marcada a inauguração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, para o próximo dia 16, quando a nossa comunidade verá, coroado de êxito, todo seu esforço (sic) na luta por esta realização. Sem dúvida, será um grande acontecimento para esta região do Alto Paranaíba. Para a comemoração deste (sic) dia está marcado o seguinte programa: às 9 horas, haverá o trote para os neo-universitários. Às 11 horas, pelas principais ruas de nossa cidade, seguirá o grande desfile estudantil [...] (FOLHA DIOCESANA, 1970 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 57).

No artigo intitulado “Faculdade se movimenta”, publicado no Jornal Folha Patense, em 07 de maio de 1970, fica patente a euforia dos “neouniversitários” e da população em geral, com o início das atividades da Faculdade. O dia 16 de maio, data da primeira aula, veio, mais tarde, dar nome ao Diretório Acadêmico “Diretório Acadêmico 16 de Maio”, tal a importância histórica atribuída pelos estudantes a esta data. Na matéria publicada pelo Jornal Folha Diocesana observa-se a evidente satisfação do povo patense por aquele ato. (BOAVENTURA, 2008)

Até a construção do prédio próprio, a Faculdade funcionou nas instalações do Colégio Marista, no Colégio Nossa Senhora das Graças e no Colégio Fonseca Rodrigues. O então Prefeito Municipal, Dr. Sebastião Silvério de Faria, doou o terreno onde foi edificada, na década de 1970, a Faculdade de Filosofia, onde funciona o atual campus do UNIPAM.

Em 30 de maio de 1972, o Diretor Altamir Pereira da Fonseca mantém entendimentos com o Sr. Prefeito Dr. Sebastião Silvério, no sentido de que seja comprado e doado pela prefeitura, um terreno apropriado para a construção do prédio da Faculdade. O Presidente da Fundação mostra-se preocupado com o levantamento de dados e com a preparação para o conhecimento dos cinco cursos da Faculdade. (NOGUEIRA, 1997-1999, p.6)

A imprensa patense alertou a comunidade da necessidade de um prédio próprio para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

[...] A Fundação Universitária, que dirige a nossa faculdade, continua, no entanto, a lutar contra um problema muito sério. O prédio precisa ser

construído o quanto antes. O Colégio dos Maristas, em que pese a boa vontade de seus responsáveis, em tê-lo cedido para o início das atividades de nossa faculdade, já não oferece as mínimas condições necessárias para o perfeito funcionamento de todas as dependências de uma faculdade que parte para o seu terceiro ano de existência [...] (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1972 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 74).

Ainda nesse contexto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas emerge com os cursos de Letras, Pedagogia, Ciências e Matemática.

4.7 Consolidação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas

Já em 1972, o Conselho de Curadores discutia a criação de novos cursos.

O Conselheiro Dirceu Pacheco faz uma explanação sobre a criação de nova faculdade e recomenda que se leve em conta a necessidade do mercado de trabalho. Houve várias manifestações sobre o assunto. No entanto, a criação de uma nova Faculdade fica para ser decidida, posteriormente, dentre as seguintes: Faculdade de Administração, de Agronomia ou Faculdade de Odontologia. (NOGUEIRA, 1997-1999, p.6)

Em dezembro de 1973, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras entrega suas primeiras turmas de licenciados.

Hoje tem início as solenidades de formatura da primeira turma de licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas nos seus diversos cursos. Programa: A programação elaborada é a seguinte: hoje, às 18,30 horas, Culto Evangélico, na Igreja Presbiteriana, tendo como pregador o licenciando Ver. Gesse Chagas. Amanhã, às 18,30 horas, missa em ação de graças na Igreja Catedral de Santo Antônio, oficiada por S. Ex. Revm. D. Jorge Scarso e, às 20 horas, no auditório do Cine Riviera, Colação de Grau. No dia 15, às 22 horas, baile de gala no Patos Social Clube, com convite especial e traje a rigor. Homenagens: É paraninfo da primeira turma de Licenciatura o Deputado Jorge Vargas e são homenageados especiais D. Jorge Scarso, Congregação dos Irmãos Maristas, Leopoldo da Silva Porto, Dr. Sebastião Silvério de Faria, Dr. Waldemar Rocha Filho, Ir. Geraldo Feliciano de Macedo, Deputado Sebastião Alves do Nascimento, Reverendo Oadi Salum, Dr. Waldemar Antônio Mendes e Prof^a Rosa Emília de Araújo Mendes. Postumamente são homenageados o Governador Israel Pinheiro da Silva e o Professor Dr. Ailton Pedro de Barros, e os funcionários da Faculdade receberam a homenagem administrativa. Formandos: Nos seus diversos cursos são 176 formandos, assim distribuídos: no curso de História, 37 licenciandos; no curso de Matemática, 36 licenciandos; no de Letras, 33

licenciandos; no de Ciências Biológicas, 34 licenciandos e no de Pedagogia 36 licenciandos. O orador escolhido para a despedida (sic) foi o licenciando João Marcos Pacheco, do Curso de Ciências Biológicas. (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1973 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 46)

Em 1974, a comunidade já cobrava novos cursos superiores para Patos de Minas.

[...] Se apenas uma faculdade - a de Filosofia, Ciências e Letras - deu um movimento expressivo à cidade, aumentando o movimento dos hotéis e até mesmo das linhas de ônibus, o que se pensar de uma Universidade, com várias Faculdades e todo um elenco de cursos superiores? [...] (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1974 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 47).

O ano de 1974 é marcado ainda pelo lançamento da pedra fundamental do prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Hoje, com grande solenidades (sic), às 16 horas, a Fundação Educacional de Patos de Minas fará o lançamento da pedra fundamental do primeiro prédio da sua unidade escolar, que é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas. Como se sabe, a Fundação possui um amplo terreno com 90.000m² no Alto do Caiçaras, onde, mais tarde, funcionará o seu campus. Ali que deverá ser construído o primeiro prédio da entidade. Para tal, o serviço de terraplanagem já se encontra pronto e toda a área a ser utilizada também cercada. A Fundação já fez construir um barracão para guarda de material de construção, bem como alojamento para vigias da construção [...]. (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1974 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 48).

Pouco mais de um ano depois, era inaugurada, pelo então governador do Estado - Aureliano Chaves - a sede própria da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

No dia 23, às 17,30 horas deu-se a solenidade de inauguração da sede própria da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, pelo Governador Aureliano Chaves. Estavam presentes todas as nossas mais altas autoridades locais, bem como toda a Comitiva do Governador Aureliano Chaves, professores da FAFIPA, alunos, funcionários e representantes de toda comunidade patense. (JORNAL FOLHA DIOCESANA, 1975 *apud* BOAVENTURA, 2008, p. 48-49)

O ano de 1975 é marcado, ainda, pela regulamentação dos cinco cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Jornal Folha Diocesana, de 11 de dezembro de 1975 (BOAVENTURA, 2008), traz uma matéria que narra minuciosamente a conquista para o ensino superior de Patos de Minas: “A notícia chegou e toda a cidade se alegrou. Todos os

cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação [...]”.

Em 1975, também sem nenhuma referência a estudos de viabilidade do projeto, o Conselho de Curadores decidiu-se pela Faculdade de Administração.

Em 21 de dezembro, o prof. Durval encaminha ao Conselho uma correspondência falando sobre a criação de novos cursos. O Conselho discute o assunto e manifesta-se pela montagem dos processos de criação dos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis, cujo trabalho deverá ficar a cargo do prof. José Muriel, especialista em ensino superior. (NOGUEIRA, 1997 – 1999, p.6)

O jornalista patense Oswaldo Amorim, no final de 1975, já articulava em seus artigos nos jornais da cidade, Patos de Minas como um pólo educacional e vislumbrava a criação de mais cursos e faculdades. No artigo “Patos - Pólo Educacional” (2), de 25 de dezembro de 1975, o patense desvairado, como gostava de ser chamado, já traçava o futuro do ensino superior em Patos de Minas. O mesmo, talvez tenha sido o primeiro a falar em novos cursos superiores para a cidade. (BOAVENTURA, 2008)

Em 1976, encontra-se outra referência sobre a criação do novo curso, que também projeta a cidade de forma ufanista.

Em 14 de agosto, sob a presidência de Dr. Waldemar da Rocha Filho, reúne-se o Conselho para rediscutir a criação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, especialmente agora que foram descobertas extraordinárias jazidas de fosfato em nosso município, o que, sem dúvida alguma, projetará Patos de Minas, como pólo do Alto Paranaíba, considerando, também, a riqueza de seu subsolo. (NOGUEIRA, 1997-1999, p.7)

Os anos de 1975 e 1976 foram considerados anos importantes para o crescimento econômico, social e cultural da cidade¹⁸. Encontrou-se, num distrito da cidade, uma mina de fosfato que, segundo se especulava na época, tratava-se da maior mina de fosfato do planeta, o que abriu uma enorme expectativa e euforia na cidade, um certo “milagre econômico” anacrônico perpetuara na cidade, acompanhado da consolidação e do reconhecimento de todos os cursos superiores da faculdade. Compatível com a aura de prosperidade e progresso, criada pela imprensa e pelo discurso das elites políticas locais, o reconhecimento dos cursos

da FAFIPA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - veio coroar o espírito de otimismo que pairava na cidade em meados da década de 1970¹⁹.

Neste ano de 2008, 40 anos após a criação da Fundação Educacional de Patos de Minas, num processo contínuo de expansão e diversificação, novos cursos foram surgindo. Em 2009, a FEPAM conta com 27 cursos de graduação, abrigados nas cinco unidades existentes: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIPA, a Faculdade de Ciências Administrativas - FACIA, a Faculdade de Direito - FADIPA, a Faculdade de Ciências da Saúde - FACISA e a Faculdade de Ciências Agrárias - FACIAGRA, todas funcionando em prédios próprios.

O Centro Universitário de Patos de Minas, que conta – no primeiro semestre de 2009 - com 5.065 alunos matriculados nos cursos de graduação e 145 alunos nos cursos de pós-graduação, foi credenciado na forma do Decreto Estadual nº 41.744, de 06 de julho de 2001. Sua instalação, com a posse de seus dirigentes, se deu em sessão solene realizada no dia 18 de agosto de 2001.

As demandas de um Centro Universitário e as possibilidades criadas a partir delas, em especial a autonomia, trouxeram novos rumos para a educação em Patos de Minas e região. O histórico apresentado permite sugerir que a FEPAM, que teve sua gênese em meio à explosão de inúmeras instituições de Educação Superior Privadas no Brasil, desencadeadas pelo desenvolvimento econômico, expansão do ensino médio e necessidade de habilitação legal de professores, veio ao encontro dos anseios da comunidade patense, unindo, em um único ideal, diversas facções políticas e religiosas em prol de uma universidade. No recorte temporal escolhido foi possível constatar o elevado conceito que a Instituição construiu, tornando-se uma referência regional na formação profissional.

¹⁸ Em 1975, Patos de Minas recebeu, pela primeira vez em sua história, a visita de um presidente da República, o Presidente Ernesto Geisel, acompanhado do Governador do Estado de Minas Gerais, Aureliano Chaves, do Ministro das Minas e Energia, Shigeaki Ueki e de extensa comitiva.

¹⁹ Além da descoberta da mina de fosfato, a construção da BR 365, em 1974, que liga Patos de Minas a Belo Horizonte, os investimentos em plantação de soja em toda a região, semearam uma grande expectativa potencialidade econômica da cidade. Logo a cidade e região serão “invadidas” por gaúchos, paulista e

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO UNIPAM

Inicialmente, cabe salientar que este capítulo traz os percursos metodológicos, após realização de uma vasta investigação científica - fundamentada nos estudos baseados em publicações sobre a avaliação institucional e a formação docente.

Considerou-se como fonte de dados, em um segundo momento, as médias das avaliações dos docentes de cada curso participante da pesquisa - referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006 - período que se justifica pela disponibilidade e sistematização das informações institucionais, além de significar uma abrangência que permite comparar se houve ou não melhorias na atividade docente, no percurso referido. Num terceiro momento, foram realizadas as entrevistas com os coordenadores dos nove cursos - objeto dessa pesquisa, para consolidar a análise, por meio da complementaridade dos dados.

A construção do questionário utilizado nas entrevistas, bem como sua validação e forma de aplicação, seguiu os critérios de pesquisa científica para a área de ciências humanas. Todos os dados coletados durante essa pesquisa constam nos Apêndices, no final dessa dissertação. Ainda, os questionários utilizados não abordaram o perfil ou a apresentação dos entrevistados, visando manter o sigilo de suas identidades. Nesse mesmo sentido, não foram identificados, nas gravações, os nomes dos cursos, para evitar qualquer possibilidade de ligação das respostas dadas com os coordenadores entrevistados. Considerou-se, nas gravações das entrevistas, apenas a faculdade onde o curso encontra-se situado.

As três instâncias metodológicas supracitadas forneceram subsídios suficientes para o cruzamento e intercruzamento dos dados avaliativos, permitindo uma análise e uma discussão dos dados por meio da complementaridade, para constatar que tipos de influência a avaliação institucional - praticada nos níveis local e global - vem exercendo sobre a formação docente e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Do total de cursos existentes, ou seja, 14, 19 e 21, nos anos de 2004, 2005 e 2006, respectivamente, serão considerados, nessa pesquisa, apenas 09 (nove) cursos. Este número representa - aproximadamente - um terço do total de cursos da instituição em 2009, além de fornecerem dados suficientes para a consecução dos objetivos propostos nessa investigação. Considera-se, ainda, o reduzido espaço de tempo para a análise dos dados de todos os cursos existentes na instituição e os prazos para conclusão da pesquisa.

Os 09 (nove) cursos - cujos nomes não serão mencionados para que se mantenha o sigilo da identidade dos coordenadores - foram escolhidos, inicialmente, dentre 04 (quatro) das 05 (cinco) faculdades que compõem o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, incluída aqui a pós-graduação. As unidades participantes da pesquisa foram:

1. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACIA;
2. Faculdade de Ciências da Saúde – FACISA;
3. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIPA;
4. Faculdade de Direito – FADIPA.

Obteve-se, inicialmente, uma média de 02 cursos (participantes da pesquisa) em cada faculdade. No entanto, durante a pesquisa de campo, 02 (dois) coordenadores de curso, de uma mesma faculdade, desmarcaram suas entrevistas e não assumiram compromisso para um novo agendamento. Assim, dado o prazo para finalizar a pesquisa e visando evitar prejuízos na coleta de dados, manteve-se o número de 09 coordenadores de cursos entrevistados, incluindo-se um terceiro curso (de uma das faculdades já participantes) e, ainda, a coordenação do curso de pós-graduação.

A escolha dos cursos nas mais variadas áreas também se justificou pela diversidade na formação e atuação dos docentes, fator que enriqueceu a discussão e os resultados desta pesquisa. Ainda, considera-se a importância no perfil dos docentes, por haver aqueles oriundos da licenciatura e que atuam nas licenciaturas, docentes oriundos da licenciatura e que atuam no bacharelado e docentes oriundos do bacharelado que atuam no bacharelado. A escolha dos cursos também considerou as mais diversas áreas categorizadas em faculdades, como: licenciaturas, bacharelados, saúde e direito.

Vale ressaltar que para a sustentação das análises - além da realização das pesquisas bibliográfica e documental, que consideraram a sistematização dos dados e os relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI - foram consideradas as entrevistas dos coordenadores de cursos.

Desde sua criação, o Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM tem a marca da ousadia, numa cultura que atravessou décadas. No entanto, o crescimento trouxe-lhe uma dependência política e financeira em relação ao Estado, para a produção do conhecimento. Despojado de autonomia, o Centro Universitário também vive seus conflitos e suas crises, fertilizando espaço para o aparecimento da avaliação no cenário institucional.

É certo que, ultimamente, a avaliação institucional tem sido levada a termo, em um ritmo crescente nas instituições de educação superior. Apesar disso, o processo avaliativo não tem causado o impacto desejado no cotidiano universitário. Ainda não se estabeleceu um *continuum* entre a avaliação – tomada de decisões – intervenção – mudança institucional, fluxo do desejado ver – julgar – agir. A avaliação institucional tem sido, assim, muitas vezes, dissociada do seu princípio formativo. Não há consenso sobre os critérios, fortalecendo duas lógicas distintas na sua execução: uma classificatória e outra diagnóstica. Para a primeira é suficiente a publicação dos resultados, enquanto que a segunda clama por transformações no *locus* institucional, com base nos resultados, sobretudo no que tange ao trabalho docente.

O caráter pedagógico, segundo Dias Sobrinho (1994), deve ser o condutor do processo de avaliação institucional, que possui tarefas em dois níveis de ação: micro e macro. Ao nível micro a instituição volta-se para a sua singularidade; trata-se de um processo interno. Ao nível macro, mais externo, a instituição lança-se para questionamentos mais radicais sobre a condição da universidade hoje, seus compromissos e responsabilidades frente à sociedade.

Diante desse quadro, parece significativo debruçar-se sobre as conexões entre avaliação e mudança institucional, com enfoque na formação docente, mediadas pelos processos decisórios em uma instituição de educação superior.

A instituição organiza-se de forma transversalizada por diferentes concepções. Por isso, é palco de interesses múltiplos, geradores de conflitos, especialmente na tomada de decisões, em que o poder se divide entre a autoridade e as influências, inserindo-as no campo inevitável das negociações. Nesse contexto, tem-se a instituição de educação superior como *locus* complexo e ambíguo, em que um sistema debilmente articulado expõe a sua imagem de anarquia organizada, tendo como palco a arena política, conforme abordam Costa (1996) e Rocha (1999).

Com foco na avaliação do trabalho docente, muitas questões podem emergir desta proposta de investigação, das quais destacam-se: a avaliação institucional é um instrumento que promove ranqueamento e punição, essencialmente? Tem servido apenas para o cumprimento de demandas mercadológicas e protocolos oficiais? A avaliação institucional apresenta indicadores reais, que servem de base para a formação e melhoria do trabalho docente? A avaliação institucional apresenta-se como elemento de construção de planejamentos e projetos institucionais?

Baseando-se em Perrenoud (1999, p. 09), para quem “[...] avaliar é contemplar um modo de estar no mundo”, buscou-se o mapeamento deste caminho, percorrendo-o numa

dimensão que permitisse a compreensão dos reais significados da avaliação institucional e seus desafios, conexões e rupturas com a profissão docente.

As primeiras ações visando a avaliação no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM tiveram início em 1996, impulsionadas a partir da avaliação realizada pelo Ministério da Educação - MEC no curso de Administração. Ações mais setORIZADAS foram desenvolvidas no sentido de (auto) conhecimento e melhoria da qualidade de serviços prestados.

No ano de 1999, o UNIPAM realizou a primeira avaliação docente. Em 2001, a Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão instituiu o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, que assumiu as ações de avaliação docente e discente e promoveu a capacitação de recursos humanos para desenvolver o Projeto de Trabalho da Avaliação Institucional no UNIPAM, além de coordenar várias etapas de sua efetivação. Naquele ano foi realizada, novamente, a avaliação docente e discente em todo o centro universitário.

Desde a implementação do processo de avaliação, em 1996, até 2003, não houve uma sistematização das ações. Cabe ressaltar que os dados anteriores a 2004 não estão incluídos nessa pesquisa por questões éticas, de sigilo de informações, pois as avaliações eram realizadas apenas de forma individual (por professor), sem que fosse calculada uma média geral por curso e, conseqüentemente, de todo o UNIPAM. Destaca-se ainda que as médias das avaliações dos professores obtidas nos relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI, por curso, serviram como dados de referência desse levantamento, tendo uma amostragem no período referente aos anos de 2004, 2005 e 2006.²⁰

No ciclo-avaliativo 2004-2006, cujos dados foram considerados para esta pesquisa, constam resultados de avaliações realizadas pelos alunos e pelos próprios professores, de forma individualizada e detalhada. No entanto, considerando os objetivos desta pesquisa - quais sejam a investigação da finalidade da avaliação institucional, a finalidade da avaliação docente, a avaliação institucional do processo de gestão e coordenação de cursos e na formulação de políticas e planejamento institucional - serão consideradas as informações de forma geral e coletivizada, com a média das notas de avaliação docente por curso, dadas pelos alunos. A preservação das informações individuais baseia-se numa postura adotada pelo próprio Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM de não tornar pública a avaliação de cada docente.

²⁰ A base de dados que originou a presente pesquisa encontra-se disponível para verificação.

O processo de avaliação do UNIPAM é orientado por princípios conceituais e éticos, fundamentado em bibliografias divulgadas e discutidas em seminários com professores, representantes do corpo administrativo e do corpo discente. Dos princípios citados foram considerados:

1. **Princípios Conceituais:** institucionalidade, globalidade, qualidade, processo pedagógico, avaliação interna, avaliação externa, reavaliação, avaliação quantitativa e avaliação qualitativa.
2. **Princípios Éticos:** negociação, colaboração, confidencialidade, imparcialidade, equidade e compromisso.

A realização da avaliação institucional - no que se refere ao exame interno do UNIPAM consigo mesmo e, externamente, com a sociedade - considerou relevante o desenvolvimento do processo avaliativo em seis etapas contínuas e inter-relacionadas, conforme apresentadas a seguir:

- 1ª Etapa: diagnóstico e sensibilização;
- 2ª Etapa: avaliação interna;
- 3ª Etapa: avaliação externa;
- 4ª Etapa: organização, análise e divulgação dos resultados finais;
- 5ª Etapa: discussão de estratégias junto aos cursos para corrigir e/ou implementar medidas de melhoria do ensino;
- 6ª Etapa: monitoramento dos cursos por um prazo de 6 meses.

A avaliação institucional do UNIPAM, promovida pelo Núcleo de Avaliação Institucional – NAI é realizada semestralmente. Antes de sua realização, faz-se um agendamento para que a avaliação ocorra em um mesmo período, considerando-se ainda os cronogramas de aula e a disponibilidade dos laboratórios de informática, uma vez que os instrumentos de avaliação são informatizados.

Os alunos, ao avaliarem o corpo docente de seu curso, respondem aos seguintes questionamentos:

- a) cumpre os horários previstos para as aulas;
- b) expressa-se de forma clara e objetiva, demonstrando segurança nos conteúdos ensinados;
- c) conhece a matéria que leciona;
- d) está atualizado em relação à matéria que leciona;

- e) exige do aluno a realização de outras atividades (por exemplo, leituras, relatórios, trabalho em grupo, trabalhos de campo, exercícios, demonstrações, debates e seminários) pertinentes à disciplina;
- f) estabelece relação entre teoria e prática ou entre prática e teoria;
- g) valoriza mais compreensão do que memorização do conteúdo;
- h) garante ao aluno o direito de fazer perguntas e proposições;
- i) responde à pergunta do aluno e/ou encaminha novas perguntas, favorecendo a reflexão;
- j) trata o aluno com cordialidade e respeito;
- k) utiliza recursos didáticos adequados à disciplina;
- l) avalia de forma coerente com o processo de ensino/aprendizagem;
- m) esclarece com os alunos os critérios e discute os resultados das avaliações;
- n) estimula o aluno a ser independente na busca dos conhecimentos relativos à disciplina; e
- o) de 1 a 5, que nota você daria ao professor?

Em todas as 15 (quinze) questões mencionadas anteriormente, os avaliadores dão notas que vão de 1 (um) a 5 (cinco). Esse é um parâmetro definido pelo próprio UNIPAM, tendo sido utilizado desde sua primeira avaliação institucional, em 1999.

Quanto aos cursos avaliados, existem diferenças entre os anos de 2004, 2005 e 2006, considerando-se a abertura de novos cursos de graduação em cada novo período letivo.

Assim, demonstram-se abaixo os cursos avaliados por ano:

- 2004 (totalizando 14 cursos): Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sistemas de Informação.
- 2005 (totalizando 19 cursos): Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Física, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Química, Sistemas de Informação e Zootecnia.
- 2006 (totalizando 21 cursos): Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Física, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química, Secretariado Executivo, Sistemas de Informação e Zootecnia.

5.1 Metodologia de Abordagem e de Procedimento

A metodologia engloba o estudo teórico sobre a questão do método. Nesse sentido, recorre à questão da lógica, que constitui o alicerce do pensamento racional. Não se pensa métodos sem a lógica. Entretanto, a metodologia ultrapassa o simples aprendizado dos truques e dos macetes para a pesquisa. Segundo Kaplan (1975, p. 26), “o objetivo da metodologia é o de ajudar-nos a compreender, nos mais amplos termos, não os produtos da pesquisa científica, mas o próprio processo”.

Esse estudo aborda o tema a ser investigado, fundamentando-se no significado da avaliação institucional como processo que segue além do diagnóstico sobre o trabalho do profissional docente, buscando suas reais influências nas ações para a formação do professor. Assim, o contexto cotidiano da avaliação institucional no UNIPAM constituiu a ênfase dessa investigação. Essa escolha foi possível pela possibilidade de acesso aos dados da avaliação institucional – ressalvados aqueles considerados sigilosos – e pela disponibilidade dos atores envolvidos nesse processo.

Em vista do exposto, escolheu-se como abordagem teórica a formação de professores e a autoavaliação institucional, bem como a análise de seus movimentos que, no pensamento de Nóvoa (1992, p. 15), possibilita “[...] escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção[...]” da e na instituição de ensino. Esse nível meso refere-se às interrelações entre os níveis micro, que se interseccionam no nível macro, permitindo uma espécie de triangulação.

Faz sentido trazer a este espaço, enquanto um alerta, as palavras de Silva (1994, p. 242), para quem

[...] a tradição racionalista no pensamento social e educacional tende a pensar o conhecimento e a epistemologia como um processo lógico e ligado a esquemas mentais de raciocínio. Essa é uma das consequências de se conhecer a linguagem como meio transparente e neutro de representação da realidade. Uma das consequências da virada lingüística é conceber o nosso conhecimento e a compreensão do mundo social como necessariamente vinculados à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é mero reflexo de uma realidade que existe lá fora, esse processo produz, constitui a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver, dizer certas coisas.

Para contextualizar a avaliação realizada pelos alunos, em relação ao trabalho docente, foram utilizados os documentos relacionados à avaliação institucional realizada pelo UNIPAM. Também, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que permitiu a coleta de dados descritivos da realidade, no contato direto do pesquisador com a situação investigada, buscando considerar mais o processo do que o produto, procurando dar voz à perspectiva dos participantes.

Essa escolha deu-se em função das características apontadas por Ludke e André (1986) devido ao ambiente naturalístico, aos dados descritivos, a importância do processo e a produção de significados pelas pessoas em relação ao tema em estudo, sem enquadramento em pré-determinações advindas de hipóteses.

Pesquisar na esteira da abordagem qualitativa significa percorrer uma trajetória circular, em que o pesquisador-investigador interage com o objeto pesquisado, extraindo desse a compreensão que consegue interrogar.

Na interação pesquisador-objeto da pesquisa, há o mapeamento das dimensões de sentido que o investigador descortina. Por isso, segundo Garnica (1999), a neutralidade não existe nessa perspectiva.

A pesquisa qualitativa neste estudo foi corporificada por meio do estudo de caso. Bicudo e Espósito (1994) afirmam que, quando se quer estudar algo em sua singularidade, cujo valor esteja nele mesmo, a escolha do estudo de caso é acertada. Além disso, as autoras referidas apresentam a descoberta, a interpretação em contexto, o retrato da realidade, a variedade de fontes de informação, as generalizações naturalísticas, as diferentes visões de uma mesma situação social e a linguagem acessível como o cenário que compõe o estudo de caso.

Bicudo e Espósito (1994) enumeram três fases para a realização de um estudo de caso:

- A primeira é uma fase exploratória, momento assistemático que vai se delineando à medida que o estudo avança.
- A segunda fase, com a delimitação do estudo, é mais sistematizada, nela ocorrendo a coleta de dados.
- A terceira e última fase consiste na análise sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Os estudiosos do assunto têm afirmado que, pela peculiaridade do foco, o estudo de caso tem a melhor pertinência e maturidade para investigações realizadas sob o ângulo da perspectiva qualitativa. O potencial para gerar hipóteses e descobertas, centrar seu interesse

em um indivíduo, evento ou instituição; flexibilizar e aplicar situações naturais consagra o estudo de caso como passível de investigar desde um caso simples e específico até um mais complexo e abstrato.

5.1.1 Universo da Pesquisa

O Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, instituição privada – sem fins lucrativos – constitui o campo de investigação, composto por atores centrais desta pesquisa: os coordenadores dos 09 cursos já escolhidos.

5.1.2 Coleta de Dados

Para a coleta de dados, além dos relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI, utilizou-se um questionário, respondido pelos coordenadores de curso entrevistados, na forma de uma entrevista semiestruturada.

5.1.3 Questionário

O questionário, de acordo com Triviños (1987), é uma técnica de coleta de dados constituída de uma série de perguntas logicamente relacionadas com o problema central. Rocha (1999) indica que esse instrumento é uma forma de interrogar a realidade. Nesse estudo, o questionário (Apêndice A) contém 14 perguntas, sendo todas abertas que se destinam a obter uma resposta livre. Os itens do questionário versaram sobre o conhecimento do processo de avaliação institucional, suas implicações na profissão docente e os movimentos na dinâmica organizacional, em vista dos resultados obtidos.

A construção do questionário de pesquisa, assim como sua validação e forma de aplicação, seguiram os critérios da pesquisa científica para a área de ciências humanas. Todas

as fontes de dados, relacionados a essa etapa do trabalho, constam nos Apêndices, no final dessa pesquisa.

Os questionários não abordaram a apresentação dos entrevistados, visando manter o sigilo de suas identidades. Nesse mesmo sentido, não foram identificados, nas gravações, os nomes dos cursos, para evitar qualquer possibilidade de ligação das respostas dadas com os coordenadores entrevistados. Considerou-se, nas gravações das entrevistas, apenas a faculdade onde o curso encontra-se situado. Ainda, para a organização dos dados coletados nas entrevistas, foram criados códigos para os cursos, que vão de A a I, sendo utilizadas a seguir, por exemplo, as expressões “O(A) Coordenador(a) do Curso A”..., “O(A) Coordenador(a) do Curso D...”.

5.1.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica que possibilita o relacionamento entre entrevistador e entrevistado, sendo, de acordo com Villela e Guimarães (1988, p. 46),

[...] um instrumento de investigação que se caracteriza pela busca de informações, em geral sobre temas previamente definidos - ainda que não necessariamente isso deva ocorrer – obtidas mediante conversa estabelecida entre investigador e sujeito (entrevistador e entrevistado) em um espaço adequado e tendo o sujeito conhecimento de estar sendo solicitado a contribuir com o investigador em sua tarefa de investigação.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, numa modalidade semi-estruturada, partindo de algumas questões básicas, alicerçadas na fundamentação teórica que nutre a ação dessa pesquisa. Essas questões constituíram a fonte de novas interrogações. As respostas do informante tenderam a fluir livremente pelo campo das suas experiências e opiniões em relação ao objeto investigado, o que vai ao encontro da ideia defendida por Triviños (1987).

Das nove entrevistas dessa pesquisa, sete foram gravadas (voz) no formato digital (MP3). Mediante a soma de seus tempos totais, representaram 3,18 horas de duração, com uma média de 45 minutos, para cada entrevista, considerando-se os coordenadores participantes das gravações. Todas as 09 entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2008 à março de 2009, com horário e local previamente definidos, ocorrendo – geralmente

- nos gabinetes dos coordenadores entrevistados. As outras 02 entrevistas (não gravadas) foram respondidas por escrito, mediante pedido dos entrevistados, após envio e recebimento do questionário do pesquisador por e-mail. A transcrição das entrevistas, bem como as respostas recebidas por e-mail, encontram-se como apêndices dessa pesquisa.

Inicialmente, antes de cada entrevista, houve uma apresentação do entrevistador, que destacou os objetivos do encontro, fazendo o reconhecimento e agradecimentos pela importante colaboração do entrevistado para uma pesquisa de formação de professores.

5.1.5 Análise Documental

Bicudo e Espósito (1994) apontam em suas discussões que o estudo do problema a partir da própria expressão dos indivíduos é a ratificação e validação das informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados, como situações próprias para o emprego da análise documental. As autoras acima citadas relacionam as seguintes vantagens dessa técnica:

- a) os documentos constituem uma fonte estável e rica, persistentes ao longo do tempo;
- b) fontes naturais de um determinado contexto informam dele e nele;
- c) custo, em geral, baixo;
- d) fonte não reativa, que permite ir aos sujeitos, quando não é possível a interação – por morte, inacessibilidade e outras;
- e) indica problemas que exigem exploração por meio de outros métodos;
- f) completam quaisquer métodos de investigação.

Os documentos que serviram de embasamento para esta pesquisa incluíram os Relatórios da Avaliação Institucional de 2004, 2005 e 2006 (com indicativo da média da avaliação docente por curso, tendo sido realizada por alunos) e também foram analisados outros documentos da avaliação institucional, tais como projetos de implantação, planos de trabalho e outros relatórios internos.

Esse referencial metodológico serviu de suporte com a finalidade de sustentar o foco da investigação, na linha tênue da intervenção, situada na divisa das conexões e rupturas da avaliação institucional e suas implicações para a formação de professores.

5.2 Resultados e Discussão

Organizou-se a pesquisa de campo para a obtenção de dados sobre três aspectos inter-relacionados: a finalidade da avaliação institucional e da avaliação docente e a avaliação institucional no processo de gestão e coordenação de cursos e na formulação de políticas de formação de professores.

Os resultados das análises destas questões poderão contribuir para a reflexão sobre o instrumento de avaliação institucional e, conseqüentemente, a melhoria do ensino ofertado pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, bem como de seus demais serviços prestados.

A seguir, serão analisadas as respostas obtidas nas entrevistas, estabelecendo-se um paralelo com as colocações dos principais teóricos da Avaliação Institucional e da Formação de Professores.

5.2.1 O entendimento sobre a Avaliação Institucional

Nota-se, na fala da pessoa entrevistada a predominância de aspectos positivos quanto à Avaliação Institucional, sobretudo no que se refere à conscientização quanto à importância na utilização de seus resultados para a gestão, definição de estratégias e tomadas de decisões.

Um aspecto relevante e que merece destaque, dentre todas as entrevistas, foi a resposta dada pela Coordenação do “Curso A”, que afirmou que a Avaliação Institucional “[...] é um processo exigido pelos órgãos que regem o país [...] é o atendimento legal [...] atendimento de mercado [...]”. Esse aspecto, ainda que não represente a maioria das opiniões obtidas, vai ao encontro de pensamentos de autores, como Rocha (2008), Peroni (2001), De Sordi (1999), Leite (1998), Sampaio (1999), Candeias (1995), Giroux e MacLaren (2002), Nóvoa (1995), Dias Sobrinho (2002) e Sousa e Vieira (2008), que afirmam ser a Avaliação Institucional mais um instrumento legal e de controle do Estado, limitando a autonomia das Instituições de Ensino Superior e fornecendo seus resultados para promover um ranqueamento e classificação mercadológica. Isso pode ser reflexo da falta de discussão sobre o que vem, ou aquilo que realmente deveria ser a Avaliação Institucional, pois “[...] existem dúvidas se os

resultados têm norteado o processo de mudanças esperado” (Entrevista Coordenação do Curso F, p. 01).

Já para as demais coordenações de cursos, a Avaliação Institucional é um instrumento “*[...] para facilitar, ou para direcionar a gestão [...]*” (Entrevista Coordenação do Curso B, p. 01). Também, a Avaliação Institucional é considerada “*[...] um instrumento importante na evolução do trabalho do professor [...] é um momento também de reflexão, tanto do professor, quanto da coordenação e do Núcleo de Apoio Pedagógico [...]*” (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 01).

Além de ser um instrumento para a melhoria do trabalho docente, a Avaliação Institucional é um instrumento de extrema importância “*[...] haja vista que ela avalia infraestrutura, avalia o professor e as salas de aula, além de outras disponibilidades, como biblioteca, extensão e outros trabalhos desenvolvidos fora da instituição”* (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 01). Ainda nesse sentido, outro fator que merece destaque está na consciência de que o ato de avaliar deve, obrigatoriamente, desencadear outras ações, para melhorias. Isso depende de uma abertura, de uma vontade institucional. A Avaliação Institucional “*[...] só ocorre a partir da abertura da instituição, de querer detectar o que se deve fazer para melhorar [...] pressupõe a apreciação dos que estão sujeitos, que se refere ao serviço [...]*” (Entrevista Coordenação do Curso G, p. 01), sendo “*[...] um instrumento que pode ser utilizado para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como da gestão política da instituição”* (Entrevista Coordenação do Curso I, p. 01).

5.2.2 A Avaliação Institucional como aliada ou como instrumento punitivo no trabalho docente

De acordo com todos(as) os(as) coordenadores(as) entrevistados(as), a Avaliação Institucional é uma aliada no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente. Essa conclusão se pauta na percepção de se ter “*[...] um instrumento que indica qualidade [...] facilitador para a tomada de decisões.”* (Entrevista Coordenação do Curso A, p. 01), para a “*[...] melhoria da qualidade do curso.”* (Entrevista Coordenação do Curso B, p. 01).

Também, trata-se de “*[...] instrumento de colaboração [...] na constituição dos planos de curso [...]*”. (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 01). A Avaliação Institucional é uma aliada, pois seus indicadores “*[...] permitem que os professores, cada um em sua área,*

revisem toda a metodologia realizada em sala de aula [...] e conseqüentemente a valorização de seu próprio trabalho [...]". (Entrevista Coordenação do Curso H, p. 01).

Há um entendimento de que *"[...] a avaliação leva o professor a se capacitar constantemente [...]"*. (Entrevista Coordenação do Curso A, p. 01). Também, *"[...] ficaria bastante complicado ter mudado [...] sem uma opinião externa"*. (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 01).

Essa predominância de opiniões, tendo a avaliação como uma aliada na profissão docente, indica que há um trabalho articulado na instituição, sobretudo nas coordenações de curso, no tocante à Avaliação Institucional - seus objetivos, propostas, ações desencadeadas e resultados alcançados. Isso reforça o discurso de Sousa e Vieira (2008, p. 211), que afirmam que a avaliação *"[...] é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem [...]"*.

Reforçando, mais uma vez, a função da avaliação para a melhoria do ensino, como um instrumento que propicie mudanças, sobretudo para os elementos envolvidos, no contexto avaliado, Dias Sobrinho (2003, p. 95) afirma

[...] a avaliação ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças no currículo, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema [...] ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema da educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade.

No entanto - apesar da predominância de respostas que consideram a Avaliação Institucional como uma aliada no processo de melhoria do trabalho docente - foi possível detectar, mais uma vez, indícios de que falta a promoção de um amplo debate sobre a Avaliação Institucional, inclusive entre professores e alunos, pois *"[...] não são todos os professores que enxergam isso dessa forma"*. (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 01). Também, a avaliação deve ser *"[...] discutida com o corpo docente ou pelo colegiado do curso, para que se tenha uma visão global de qual o seu objetivo principal [...]"* (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 01).

Falhas em planejamentos e ações, assim como mudanças radicais, após obtenção dos resultados da Avaliação Institucional, podem vir a provocar a exposição de professores. *"[...] em outra faculdade (do próprio UNIPAM) o que aconteceu é que os alunos criaram uma avaliação paralela [...] se recusaram a fazer a avaliação da instituição [...]* O Diretório Acadêmico pagou a xerox, fizeram uma forma de avaliação com questões abertas, que os

alunos discursaram sobre o comportamento dos professores [...] ele (o aluno) quer ver o nome do professor no corredor, ele quer conhecer a nota do professor, a nota final". (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 06).

5.2.3 A influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes

Na entrevista, as coordenações dos cursos, de maneira geral, destacaram que a Avaliação Institucional influencia de forma positiva no trabalho dos professores de seus colegiados. Como já referenciado anteriormente, um instrumento de avaliação traz indicadores sobre como está o trabalho do docente, destacando os pontos que devem ser melhorados e aqueles que também são positivos. Ainda nesse sentido, algumas coordenações procuram ressaltar no momento de discussão dos resultados – com cada professor - que, mesmo obtida uma média baixa (inferior a 3,5 pontos), existem pontos positivos, que refletem que o professor também tem qualidades.

Conforme relato obtido na entrevista (Entrevista Coordenação do Curso H, p. 01) *"[...] é uma conscientização dos nossos professores quanto ao processo de avaliação. É realmente avaliar os pontos fortes da sua avaliação e tentar mantê-los dentro do seu trabalho"*. Ainda, de acordo com depoimento obtido na entrevista (Entrevista Coordenação do Curso G, p. 01) deve-se *"[...] mostrar o ponto forte, porque nem sempre um professor é avaliado com pontos negativos em tudo. Ele se sobressai em alguns aspectos"*.

Ainda nesse sentido, que envolve um *feedback* para apresentar os resultados da avaliação docente, há o desencadeamento de *"[...] uma reflexão por parte da coordenação e por parte de cada docente do colegiado"*. (Entrevista Coordenação do Curso A, p. 02). De acordo com esse(a) entrevistado(a), o processo de reflexão e discussão é positivo, pois *"[...] um professor com um resultado de avaliação inferior, no período seguinte, ele vai se esforçar para ter uma média melhor do que aquela obtida, porque ele busca a melhoria [...] e isso leva à reflexão individual"*. (Entrevista Coordenação do Curso A, p. 02).

Veiga (2000, p. 133), chamando a atenção para esse processo de reflexão e de planejamento coletivo, afirma que

[...] o eixo da reflexão estará em torno da capacidade de um planejamento participativo e seu produto – o projeto político pedagógico da escola –

possibilitando a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante[...] no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega.

Visando uma maior influência da avaliação na atividade docente, uma Coordenação de Curso (Entrevista Coordenação de Curso D, p. 01) afirmou que “[...] *ela (avaliação) deve ser avaliada e discutida com o corpo docente ou pelo colegiado do curso, para que se tenha uma visão global de qual o objetivo principal da avaliação institucional*”. Essa opinião demonstra – mais uma vez - que a instituição, ao iniciar o processo avaliativo, deve fazer uma campanha de conscientização sobre a avaliação institucional, destacando a sua importância para a melhoria na qualidade do ensino. Ainda, deve-se enfatizar as ações e providências integradas das coordenações de curso, direções das faculdades e de outros órgãos, como Núcleo de Avaliação Institucional - NAI e Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, no que se refere ao trabalho docente.

Por outro lado, independente das ações institucionais, o professor avaliado “[...] *tem que ter uma visão crítica, ele tem que entender o porquê daquele resultado*”. (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 02). Ainda no que tange à reflexão após conhecimento dos resultados da avaliação, de acordo com relatos obtidos em entrevista (Entrevista Coordenação de Curso A, p. 01) “[...] *o docente pode entender que no mundo atual nós somos profissionais que temos que, continuamente, nos capacitar, continuamente nos atualizar, continuamente levar a sério nossa missão. Com isso, esse índice também sobe [...] através dele podemos ver se estamos no caminho certo, se estamos rendendo bem [...] porque uma média alta indica satisfação do aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem*”.

É nesse processo de reflexão sobre suas próprias ações que o docente precisa levar em conta que “[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (TARDIF, 2002, p. 231 – 232).

5.2.4 A aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes

A análise das entrevistas das coordenações de cursos envolvidas nessa pesquisa mostraram que, no que se refere à aceitação pelos docentes, a Avaliação Institucional causa, inicialmente, transtornos psíquicos e físicos, com reações que variam de chateações até

depressões. “[...] outros (professores) apresentam temor, pois estão em início de carreira, ou estiveram em um momento não muito bom com a turma, outros acreditam que a avaliação não agrega nada, sendo várias as reações”. (Entrevista Coordenação de Curso A, p. 03).

Em momentos iniciais da avaliação “[...] o próprio professor se sente inibido [...] uma vez que ele também é avaliado”. (Entrevista Coordenação de Curso D, p. 01). Nota-se ainda que “[...] no início do curso teve um pouco de recusa [...] quando o professor é novato ele fica inseguro, porque não sabe como a turma vai se sentir em relação a ele”. (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 02).

Nota-se ainda uma frustração, quando as expectativas não são atendidas. Isso se confirma por meio do relato obtido em entrevista (Coordenação de Curso F, p. 01): “*Em alguns casos, bons professores, quando não recebem uma avaliação alta, ficam altamente chateados*”.

Ainda no período da aplicação, antes da divulgação dos resultados, é perceptível o sofrimento do professor que “*Tem grandes transtornos quanto à aplicação [...] geralmente aqueles que são mal avaliados, em alguns aspectos, eles ficam angustiados e partilham isso com a gente*”. (Entrevista Coordenação de Curso G, p. 01). Para amenizar esses transtornos, a coordenação de curso age. “[...] o que eu tento fazer quando o professor vem, inquieto e angustiado, é refletir com ele, de fato, em que dimensão estes aspectos estão [...]”. (Entrevista Coordenação de Curso G, p. 01).

Também, há um interesse, seguido de preocupação, que gera a ansiedade, para a obtenção dos resultados da Avaliação Institucional. Os professores que moram fora da cidade onde está situada a instituição mandam um e-mail questionando “[...] como é que está minha avaliação? Você pode me mandar o resultado?”. (Entrevista Coordenação de Curso B, p. 01).

Nota-se, em um caso específico, que os docentes reclamam do próprio instrumento de avaliação, afirmando que “[...] ele induz à culpabilidade”. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 01)

Por outro lado, nas entrevistas foi possível detectar, ainda, que houve uma melhora quanto à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes. “[...] no passado eu já ouvi muito mais sobre posicionamentos contra essa forma de avaliação”. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 02). Também, existem relatos de que “*Ela (a avaliação) é bem aceita [...] em geral a aceitação é boa e todo mundo tem usado esse instrumento para fazer a avaliação do seu trabalho*”. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 01).

5.2.5 A Influência da Avaliação Institucional na Melhoria dos Cursos Pesquisados

Durante as entrevistas foram apresentados dados extraídos de relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI, sobre a média da avaliação docente, por curso, referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006. Esses dados, de maneira geral, indicam se houve – no período referenciado – melhora, piora ou estabilização da avaliação docente, feita pelo aluno.

O objetivo da apresentação e análise de tais médias, baseando-se numa evolução cronológica, foi verificar, com a coordenação do curso, se a Avaliação Institucional influenciou nos números apresentados e, em caso positivo, de que forma.

Quadro 04 : Média da avaliação docente do curso A

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
4,27	4,08	4,30	4,21

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

De acordo com a coordenação do Curso A diversos fatores levaram a esse resultado: “[...] o apoio institucional, a estrutura do curso, a formação acadêmica e a titularidade de cada docente, a satisfação e a motivação dos docentes em sala de aula, o feedback aluno-professor [...] é um círculo de relacionamento e não um círculo de comando. Há um inter-relacionamento entre coordenação, docente e discente”. (Entrevista Coordenação de Curso A, p. 02).

Ainda para essa coordenação de curso, a excelência foi gerada por esse resultado. O aluno indica o nível de satisfação com relação ao serviço prestado. Isso demonstra “[...] a importância do instrumento de Avaliação Institucional, como indicador de desempenho e como indicador de satisfação”.

Quadro 05 : Média da avaliação docente do curso B

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

Os dados referentes à evolução da média da avaliação docente, do Curso B, não foram informados, uma vez que esse curso foi escolhido como uma segunda alternativa, durante a pesquisa, devido à desistência de outro curso que já havia sido escolhido.

Ainda assim, a coordenação desse curso, em entrevista, confirma que há uma influência da avaliação docente sobre a qualidade do curso. “[...] *hoje, nós temos um curso de excelente qualidade, exatamente em cima dessa avaliação [...] essa gestão do curso e do currículo foi feita em cima da avaliação feita pelos alunos*”. (Entrevista Coordenação de Curso B, p. 01).

Quadro 06 : Média da avaliação docente do curso C

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
3,97	4,07	4,24	4,09

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

A análise dos dados, contendo a média da avaliação docente do Curso C, permitiu verificar a existência de uma melhoria no curso. De acordo com a coordenação, esse quadro indica que “[...] *a avaliação serve como base*”. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 02).

Para essa coordenação, o fato de o docente ter que se inserir em uma rotina, após conhecimento dos resultados da avaliação, indica que a instituição criou mecanismos que possibilitam ajustes para a melhoria, como – por exemplo – ele ser chamado pela coordenação do curso, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, para conversar e discutir sobre os resultados obtidos e as estratégias para a melhoria constante.

Também, após conhecimento dos resultados, não pode haver comodismo. Tanto a instituição quanto o próprio docente devem agir, provocando mudanças. Essa é uma forma de prestar contas para os alunos (avaliadores), pois eles fazem cobranças sobre o que foi desencadeado com o processo de avaliação.

Quadro 07 : Média da avaliação docente do curso D

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

Segundo a Coordenação do Curso D (p. 01) “*O ponto forte desse curso foi ter iniciado com uma turma de alunos bastante experientes [...]. Isso trouxe uma reciprocidade entre o professor e o aluno [...] fazendo com que a avaliação se tornasse um instrumento de grande valia na área [...]*”.

O relato da coordenação do curso reforça que a contribuição da avaliação institucional é maior ainda quando o avaliador está preparado, mostra-se maduro, tendo consciência do instrumento que está utilizando. Nesse sentido, há uma contribuição real sobre o trabalho do docente. O avaliador não vê a avaliação como um instrumento para punição. Conforme Leite (1998, p. 61), a avaliação tem como objetivos, dentre outros, “[...] o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade.”

Quadro 08 : Média da avaliação docente do curso E

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
Não Informado	Não Informado	4,34	4,34

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

Cabe ressaltar, inicialmente, que o Curso E não dispõe de dados da média referente à avaliação docente dos anos de 2004 e 2005, uma vez que sua criação se efetivou no ano de 2006.

Ainda assim, para contribuir com a pesquisa, a coordenação desse curso afirmou que “[...] eles (os alunos) começaram a perceber que o professor avaliado, no ano seguinte, apresentava melhorias [...]” (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 02). Isso indica que a avaliação institucional provoca reflexões no docente, fazendo com que repense seu trabalho, buscando melhorias constantes.

As mudanças e melhorias na atividade docente, mediante conhecimento dos resultados da avaliação, integradas com as ações da coordenação de curso e da instituição, vão ao encontro do pensamento de Dias Sobrinho (1995, p. 70), ao defender que “A Avaliação Institucional deve integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade [...]”.

Quadro 09 : Média da avaliação docente do curso F

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
3,84	3,83	4,06	3,91

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

No que se refere à influência dos dados comparativos da avaliação docente, conforme relato da Coordenação do Curso F (p. 01) “[...] *inúmeros professores foram afastados das salas de aula [...] não só pelos resultados das avaliações, mas também pela avaliação feita no dia-a-dia acadêmico*”.

Esse discurso evidencia a realidade dos sistemas de avaliação, sobretudo no que tange ao conhecimento dos seus reais objetivos e consequências.

Nesse sentido, é oportuna a colocação de Ristoff (2000, p. 44-45), que chama a atenção para as implicações e relações com o trabalho docente, questionando quais seriam os reais objetivos e finalidades da avaliação: Premiar ou punir?

As coordenações de curso e os dirigentes de instituições, sobretudo as da rede privada, sofrem pressão constante para que haja resultados imediatos, após os processos de avaliação.

Essa pressão se justifica no fato de que tornou-se comum a existência de manifestações que exigem a punição ou a premiação, sob os protestos de que se ninguém for punido, a avaliação torna-se inútil.

Conforme Dias Sobrinho (1995, p.71-72), ao se falar de Avaliação Institucional, tem-se que a mesma

[...] 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 [...].

A Avaliação das Instituições deve ser um momento em que os interlocutores atuem como coadjuvantes, no sentido de que cada envolvido dê sua cota de contribuição para a melhoria da qualidade de ensino.

Diante dos dados da realidade e das postulações de Ristoff (2000) e Dias Sobrinho (1995), cabe a indagação: avaliar implica gerar medo, insegurança, fazendo com que o

interlocutor se coloque na defensiva, arrumando o que estava desarrumado ou fazendo arranjos, apenas para contemplar o que é exigido?

Quadro 10 : Média da avaliação docente do curso G

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
4,17	4,06	4,50	4,24

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

A análise da entrevista feita com a Coordenação de Curso G (p, 01) indica que “[...] os resultados da avaliação não podem ser só pontuais [...] têm que servir como elementos que vão nortear a reflexão ao longo do processo”.

Um exemplo pontual dessa coordenação de curso mostrou que a Avaliação Institucional influenciou nas tomadas de decisões, redefinindo - por exemplo - as ações com relação ao estágio supervisionado e em práticas que relacionassem os estudos específicos da profissão no início do curso.

Conforme discurso da Coordenação do Curso G (p. 01) “[...] o aluno não consegue ver sentido no curso por excesso de teoria. Assim, nós começamos - no colegiado, nas reuniões de estudo, nas propostas de leitura - a delinear e encaminhar tudo por esse foco, da articulação entre teoria e prática”.

Nesse exemplo, nota-se um processo bastante complexo, pois requer competências crescentes e muito esforço, sobretudo por parte da coordenação de curso, além do trabalho conjunto para realizar as mudanças pedagógicas e administrativas necessárias. De acordo com Veiga (2000, p. 32)

[...] parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Nesse mesmo sentido, Stufflebeam e Shinkfield (1987) *apud* Sousa e Vieira (2008, p. 195) afirmam que “Não podemos melhorar nossos programas se não soubermos quais são seus pontos fracos e quais os fortes, a menos que disponhamos de melhores meios para fazê-lo”.

Dessa forma, quando há discussão sobre o Projeto Pedagógico Institucional, a avaliação institucional é fator imprescindível, pois é ela que impulsiona as ações que visam a alcançar todos os ideais pretendidos, a continuidade e a emancipação da educação, nesse processo contínuo em busca do aperfeiçoamento.

Quadro 11 : Média da avaliação docente do curso H

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
3,92	4,00	4,18	4,03

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

Segundo relatos dessa coordenação de curso, a avaliação institucional tem provocado uma reflexão no avaliado e - conseqüentemente - a valorização do profissional docente, mostrando as ações do Centro Universitário para melhoria de suas práticas. “[...] *essa questão dos números passa pela própria valorização da avaliação profissional, pelos professores, que ao longo do tempo foram buscando corrigir aqueles pontos onde estavam ineficientes. E o próprio trabalho da instituição [...] em buscar os professores que tinham média inferior em alguma disciplina e trabalhar com essas pessoas [...]*” (Coordenação do Curso H, p. 01).

Conforme Vianna (1997, p. 79), a essência da avaliação é ressaltada “[...] na medida em que a sociedade passa a utilizar suas informações para iluminar suas linhas de ação”.

Sousa e Vieira (2008, p. 211) entendem que “a prática avaliativa não pode basear-se unicamente em medidas e cálculos expressos por valores numéricos”. As autoras complementam dizendo que “[...] ela (a avaliação) é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem [...]”.

Quadro 12: Média da avaliação docente do curso I

Média Avaliação Docente (em 2004)	Média Avaliação Docente (em 2005)	Média Avaliação Docente (em 2006)	Resultado Final (médias de 2004, 2005 e 2006)
4,33	4,21	4,25	4,26

Fonte: Relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional - NAI.

A coordenação desse curso - de forma simples e sem quaisquer fundamentações que justificassem sua resposta - afirmou, com relação às médias obtidas sobre o trabalho docente, que “*A avaliação institucional não influenciou em nada*” (Coordenação do Curso I, p. 01).

Mediante análise da resposta obtida, e baseando-se nas teorias sobre a importância da avaliação, parece ser necessário o desenvolvimento de uma campanha de conscientização, que mostre o próprio processo avaliativo como uma forma de ressignificação, na busca da melhoria constante no campo da educação. Nesse sentido, vale considerar o discurso de Freire (1996, p. 26), que considera que

[...] o educador democrático não pode se negar o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis.[...] É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do perfil do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível.

A certeza no processo de ação-reflexão-ação é essencial para concretização do processo de planejamento, uma vez que este deve ser uma proposta concreta, permeada, construída e melhorada, que ocorre na vivência da própria avaliação. A avaliação é um processo-chave para determinar que rumos que se quer seguir para alcançar a melhoria nos processos das organizações.

A reflexão das ações dos professores e a vontade de melhorar sempre mais suas ações possibilitam que a avaliação utilize os resultados para obter um diagnóstico do ensino ministrado e o apoio às mudanças pessoais, bem como para readaptar seus métodos visando melhorar os resultados da aprendizagem. “Convém, pois, que a nova onda avaliativa e a busca obsessiva da eficiência sejam aproveitadas para que se retornem algumas reflexões sobre os próprios conceitos de ensino e aprendizagem” (AZANHA, 2006, p. 141).

5.2.6 A Avaliação Institucional e a Gestão dos Cursos

Conforme Frauches e Fagundes (2007), no documento denominado “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior”, editado pelo MEC, registra-se que no

Brasil, em face da significativa participação do setor privado nessa oferta educacional, a avaliação constitui-se como um importante instrumento de prestação de contas à sociedade, para cada um dos usuários e para as instituições.

Nesse sentido - de forma generalizada e por se tratar de uma recomendação institucional - as coordenações de curso, ao tomarem conhecimento dos resultados da avaliação institucional, fazem um trabalho de reflexão com cada professor.

Por meio de um diálogo individualizado, com a coordenação, os professores tomam conhecimento dos resultados de sua avaliação. Nessa primeira ação, percebeu-se que, na maioria dos casos, um enfoque especial de atendimento é dado aos docentes que obtenham um resultado insuficiente (média abaixo de 3,5 pontos, conforme determinado pela instituição).

Em alguns casos, proporcionalmente menores, as coordenações de curso também levam às reuniões de colegiado os pontos comuns das diversas avaliações individuais, considerados relevantes. Isso possibilita uma reflexão coletiva e a tomada de decisões, sempre visando a qualidade do ensino ofertado pelo curso. Como resultado, há o desencadeamento de ações imediatas, percebidas pelos alunos. *“Isso (levantamento dos principais pontos fracos) contribuiu para que todos os professores do colegiado do curso tivessem a noção de onde os alunos teriam maior dificuldade [...] com isso podemos criar cursos de pouca duração, para um apoio ao aluno, como por exemplo o uso de calculadora, onde o aluno tinha uma maior deficiência na disciplina que envolvia cálculo. [...] A avaliação institucional levantou essa deficiência e nós corrigimos, através dos minicursos”*. (Entrevista Coordenação de Curso D, p. 01).

Ainda tratando do papel das coordenações de curso, vale ressaltar que na construção de um Projeto Pedagógico, de acordo com Veiga (2000, p. 110), inserem-se “[...] a análise da situação, a definição dos objetivos, a escolha das estratégias, o estabelecimento de cronograma e definição dos espaços necessários, a coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, a implementação, o acompanhamento e avaliação”.

Em uma segunda etapa, após passar pela coordenação de curso, esses docentes são encaminhados ao Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP, para que seja feita uma reanálise nos resultados de sua avaliação e para que sejam apresentadas propostas e sugestões de adequação em seu trabalho, que propiciem uma evolução no processo e mudanças significativas na próxima avaliação.

Ainda que de forma excepcional, o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM vem desenvolvendo ações para auxiliar na formação de professores, que vão além

das reuniões. Destacam-se aqui dois cursos isolados: 1) Manejo em sala de aula e, 2) Avaliação.

A análise deste item, que busca verificar as ações da coordenação de curso, possibilitou detectar – mais uma vez – a preocupação do docente com os resultados de sua avaliação. *“Alguns nem aguardam. Eles mesmos entram em contato. Eu já passo a avaliação, como é que foi [...] Então, é colocar o professor a par dessa avaliação, dos dados que o aluno fornece [...]”*. (Entrevista Coordenação de Curso B, p. 02).

Também, de forma generalizada, nota-se que as ações das coordenações de curso com os docentes avaliados de forma insuficiente resumem-se em reflexões. *“[...] com os (professores) que estão em situação alarmante, complicada, com o indicador abaixo de 3,5 pontos, aí a gente conversa pessoalmente [...]. Eu tento escutar muito e me posicionar, sempre do lado do professor [...] entender o que ele está vivendo”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 03).

Cabe destacar que, nesse momento em que a coordenação ouve o professor, surgem sugestões para a melhoria do trabalho docente, advindas do próprio avaliado. *“[...] eu consigo identificar junto com o professor esses pontos fracos [...] E até um professor me deu uma sugestão [...] para criar um curso de teatro. Na hora que a gente entra na sala de aula a gente não deixa de ser um ator, porque você tem que se expressar bem [...] passar aquela ideia de forma muito expressiva. [...] por que a gente não faz um curso de expressão corporal, de teatro, liderança na sala de aula. Professor tem que ser líder”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 03).

Uma outra análise permitiu verificar que só há uma ação para os docentes que obtiveram média baixa na avaliação institucional, seguindo as rotinas apresentadas anteriormente: 1) conhecimento individualizado; 2) reflexão com a coordenação de curso; 3) encaminhamento ao NAP e, 4) participação em cursos isolados.

Por outro lado, falta o envolvimento dos que foram bem avaliados nesse processo. *“A gente nunca parabenizou, ou ligou, ou festejou com algum professor [...] porque isso é importante também. Essa entrevista me ajuda a raciocinar sobre isso e dizer que na próxima semana a gente pode pensar nisso, mas não existe, nunca foi comentado isso”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 03).

Após análise das entrevistas foi possível detectar, de forma isolada, que a Avaliação Institucional não é o único instrumento utilizado, com indicadores, para subsidiarem na gestão dos cursos e na atividade dos docentes. Uma coordenação de curso afirmou que *“[...] o critério utilizado para análise do corpo docente não foi o relatório do NAI, mas sim*

entrevista com comissões de alunos (3 alunos de cada sala), visando conhecer mais de perto os problemas”. (Entrevista Coordenação de Curso F, p. 01). Esse procedimento pode representar uma insatisfação com o instrumento de Avaliação Institucional utilizado pelo UNIPAM. No entanto, não seria a melhor maneira de protestar contra uma possível “inércia” após resultados da avaliação, pois trata-se de avaliar o trabalho do professor por meio de pequenas representações (3 alunos em cada turma de 60 alunos), podendo surgir resultados errôneos e – como reflexo – medidas punitivas. Essa mesma coordenação de curso, num outro momento da entrevista, reconheceu que uma avaliação com pequenas representações pode trazer falhas nos resultados. “[...] *muitos alunos não participam da avaliação* (a institucional). *Daí que o resultado nem sempre é legítimo. Quando poucos alunos participam, o resultado sai distorcido, tendo em vista que o critério pode ser pessoal, por empatia ou antipatia*”. (Entrevista Coordenação de Curso F, p. 01).

De forma exemplar, outra coordenação de curso destaca a importância do instrumento de Avaliação Institucional, com a verificação do trabalho durante o processo, afirmando destacar os pontos fortes no momento do *feedback*, para “valorizar e admirar” o professor. Em seguida, relata que nos assuntos relacionais, geralmente mais problemáticos, argumenta sobre “[...] *o que poderia ser melhorado [...] lembra dos conflitos vivenciados, ao longo do processo [...]*”. (Entrevista Coordenação de Curso G, p. 03). Aqui, têm-se evidências de que a coordenação age durante o processo, intermediando nos problemas que envolvem o docente. Essa ação estratégica, além de mostrar ao aluno uma solução imediata, reduz as possibilidades de que a avaliação do professor, no final do período, seja negativa.

5.2.7 Os Resultados da Avaliação Institucional e as Influências no Trabalho Docente

De maneira geral, a análise das respostas dadas pelas coordenações de curso, nessa questão, possibilitou o entendimento de que a Avaliação Institucional é um instrumento que auxilia com indicadores, pois proporciona conhecer todos os pontos – fortes e fracos – sendo precisa quanto à aplicabilidade de soluções para a busca de crescimento e da melhoria na qualidade do ensino ofertado pelo UNIPAM. “*Aquele instrumento, a avaliação institucional, foi um facilitador, um pontapé, uma justificativa para ele buscar essa melhoria. Fato é que o instrumento [...] acaba sendo uma maneira para ele* (o professor) *buscar melhorias. No instrumento ele tem números, precisão*”. (Entrevista Coordenação de Curso A, p. 03).

Nesse sentido, nota-se uma busca do próprio docente para melhorar seus resultados e seu trabalho em sala de aula. Há uma preocupação do docente, que vai além da manutenção e garantia do seu emprego. *“O professor quer se superar, quer ter uma avaliação melhor do que ele teve anteriormente”*. (Entrevista Coordenação de Curso B, p. 02).

Apesar de as mudanças não ocorrerem com a mesma velocidade e intensidade, entre todos os docentes, uma coordenação de curso destacou que as mesmas ocorrem após reflexão sobre os resultados da Avaliação Institucional. *“Existem pessoas mais resistentes, com a mudança mais lenta, mais processual, mas que percebe uns pequenos avanços. [...] Essas mudanças estão ocorrendo. Algumas de maneira mais lenta e outras de maneira mais visível”*. (Entrevista Coordenação de Curso G, p. 03).

Quanto às atitudes dos professores, as coordenações afirmaram que há uma busca por cursos de capacitação, após um trabalho de reflexão. *“[...] a avaliação institucional serve sim como base. Eu acredito muito que essa avaliação esteja também relacionada a um retorno do nosso professor à sala de aula. Também, muitos deles fizeram mestrado. Hoje, nós temos um programa muito grande com professores mestres. E isso mudou o perfil radicalmente”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 02).

Essa mesma coordenação alertou que existem casos em que a melhora na atividade do docente é momentânea, que há falta de interesse, com uma visão de sustentabilidade, consciência para uma melhoria contínua. *“[...] eu percebo uma melhora imediata, mas eu não acho que ela seja consistente, porque se tem um problema, todo ano tem o mesmo problema [...] o professor cai de novo em comodismo. Ele volta a ser o que ele era, ele volta para aquele resultado. Então, eu percebo uma melhora momentânea”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 04).

Isso significa que há uma grande importância na realização de avaliações contínuas, com o acompanhamento das coordenações de curso, valendo-se de relatórios comparativos, entre os períodos. Assim, a apresentação de alternativas – como, por exemplo, os cursos de formação continuada - devem ser adotadas durante o processo.

5.2.8 A Influência da Avaliação nas Ações Institucionais e na Formação de Professores

Em uma análise inicial, tem-se que as coordenações de curso consideram a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP como um primeiro grande passo para auxiliar no

processo de adequação da atividade do docente, em nível de orientação. Outras ações, também pontuais, foram referenciadas, tais como: cursos, palestras de capacitação docente, ofertas de oportunidades para participar de cursos e congressos. *“O NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico tem sido uma ferramenta de apoio para esses docentes [...] Professores, através de conversas, de apoio, têm conseguido melhorar essa média, após esse apoio pedagógico”*. (Entrevista Coordenação de Curso A, p. 04).

Além das medidas já empreendidas, de caráter paliativo, algumas coordenações de curso – talvez por sentirem necessidade de um trabalho de formação continuada, que seja integrante dos planos e políticas institucionais – sugerem um maior envolvimento do professor nesse processo de formulação de planos, dando-lhes mais voz, desenvolvendo dinâmicas de grupo, permitindo as trocas de experiências, realizando cursos de postura corporal, de cuidados com a voz, além de cursos de liderança e relações humanas.

Apenas num momento inicial, sabe-se que *“[...] o próprio NAP já age nesse sentido”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 04).

No entanto, ainda falta uma estratégia contínua, permanente, que dê mais segurança e permita a participação do professor na formulação das propostas de sua própria formação. *“[...] é realmente colocar professores pra falar dos seus problemas”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 04). Nota-se que há uma carência do docente no que se refere à *“[...] liderança [...] falta aqui no UNIPAM uma preocupação com o professor, no sentido se ele está tendo postura, cuidando bem da voz”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 04).

Quanto ao atendimento de carências mais específicas, essa mesma coordenação destaca – por exemplo – os cursos de relações humanas como uma grande necessidade, pois o professor *“[...] passa por situações absurdas, como lidar com eles (alunos), com o semelhante. Lidar com gente é muito difícil. Então, é um trabalho muito estressante”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 05).

Nesse sentido, reforça o discurso da importância de permitir que o professor aponte suas necessidades. Trata-se de dar voz ao professor, pois *“[...] essa discussão de colocar pra fora as experiências e tudo mais é importante”*. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 05).

Ainda no tocante ao atendimento de características específicas, uma coordenação de curso se posicionou afirmando que *“Talvez, a minha necessidade não é a mesma da sua, do meu professor, porque cada curso tem sua maneira. [...] Então, eu acho que teria que ter cursos mais específicos para as áreas, mais da minha (própria) deficiência, não colocando todos como se fossem iguais”*. (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 03). Nesse sentido,

ressalta-se mais uma vez a necessidade de se categorizar as necessidades e os cursos, para o atendimento das maiores deficiências dos professores.

Ainda nesse mesmo sentido, tratando do atendimento de necessidades mais específicas e da implantação de planos para formação continuada, houve coordenação de curso que considerou os cursos ofertados pela instituição como insuficientes. *“Os únicos cursos que conheço são [...] sobre manejo e avaliações. Acho que é uma deficiência da instituição. Além disso, os cursos não são obrigatórios e, geralmente, os profissionais que mais necessitam não participam”*. (Entrevista Coordenação de Curso F, p. 02).

Conforme Sousa e Vieira (2008, p. 214), “todas as vezes que uma avaliação se reduz a uma prova, há uma deturpação na imagem que se faz dessa avaliação, podendo prejudicar o conceito da própria universidade no meio social”.

Assim, deve-se ter consciência que

[...] o sentido da avaliação torna-se muito mais eficaz quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa, não permitindo que ela seja simplesmente uma operação de medida ou exercício autocrático de discriminação e comparação. (SOUSA; VIEIRA, 2008, p. 214).

A partir das análises realizadas, detecta-se a necessidade de implantação de uma sistemática que possibilite a formação continuada, a partir de uma ação integrada entre NAI e NAP, com a utilização dos dados da avaliação institucional e, da mesma forma, considerando também os relatos dos professores. *“O UNIPAM tem demonstrado uma preocupação ao longo dos anos, em relação a essa formação dos nossos professores [...] Só que esse processo, no meu ponto de vista, não tem ainda uma efetividade muito grande, porque não tem uma continuidade. Talvez, a gente não tenha um planejamento muito consistente em relação aos resultados da avaliação institucional, para a formação mais concreta de um professor [...]”*. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 02).

Para Schon (1992, p. 91), uma alternativa que pode suprir a deficiência formativa, ainda que paliativamente, é “o fortalecimento dos professores práticos reflexivos que já emergiram, atuando nos processos de formação inicial, de supervisão e de formação continuada”.

De acordo com Pérez Gómez (1992, p. 110) “[...] o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

5.2.9 Manifestações Docentes quanto à Avaliação Institucional

De maneira geral, tiveram poucos registros quanto à manifestação de professores, em relação à avaliação de seus próprios trabalhos. Como já discutido anteriormente, há um processo que contempla a divulgação dos resultados, para cada docente e, após esse conhecimento, têm-se as ações articuladas entre a coordenação de curso e o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP.

Os próprios professores já estão buscando uma sintonia de seus trabalhos com a prática da avaliação institucional. Registram-se discordâncias de resultados em pequenos casos, de forma isolada. Há um entendimento, na maioria dos casos, que o instrumento de avaliação tornou-se um aliado no trabalho docente. “[...] *os profissionais do curso, eles têm feito uma avaliação mais crítica dos resultados. É uma informação ou outra à respeito de uma determinada avaliação. [...] A avaliação que a gente faz com esse processo, hoje, ela é muito satisfatória, e na verdade passou a ser incorporada como uma ferramenta de trabalho aqui dos nossos professores*”. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 03).

Uma coordenação de curso, de forma isolada, afirmou, durante entrevista, que “*Segundo alguns (professores) o questionário é fraco*”. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 02). Como já discutido anteriormente, essa manifestação pode ser o reflexo da falta de abertura para participação do docente em debates sobre as finalidades e objetivos da avaliação institucional, bem como a apresentação das ações desencadeadas, a partir de seus resultados.

Ainda nesse sentido - que trata da reformulação da sistemática e do próprio instrumento de avaliação - uma coordenação de curso defendeu que outras formas de avaliar o professor poderiam ser levadas em consideração, de forma a averiguar o seu envolvimento em atividades diversas do curso, e não somente em sala de aula. “[...] *o professor deveria ser avaliado pelo coordenador, porque na realidade, o que eu tenho percebido é assim: o professor, ele é bom em sala de aula, mas ele não ajuda no curso, de maneira geral*”. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 02). Concluindo, a coordenação que reivindica essa modalidade de avaliação, questiona: “*Então, esse é um professor que nos atende?*”. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 02).

Uma coordenação de curso - ao falar sobre algumas falhas no instrumento de avaliação, e que podem prejudicar o docente – destacou que “[...] *têm itens que não se aplicam a todos os professores. Por exemplo, têm professores que usam diferentes meios para dar aula, com um data show. [...] Como é que uma disciplina de metodologia vai fazer*

atividades externas? [...] talvez existam mais itens, que não se aplicam a todos os professores”. (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 04). Ao ser questionada sobre uma proposta, para solucionar o problema apresentado, a coordenação de curso informou que *“[...] deveria ter um item, como opção: não se aplica [...] para que o aluno possa ver que não se aplica ao professor”*. (Entrevista Coordenação de Curso E, p. 04).

5. 2.10 Manifestações Discentes quanto à Avaliação Institucional

A grande maioria das coordenações de cursos aponta nas entrevistas que para os alunos não está evidente o que é a Avaliação Institucional, quais os seus objetivos e propostas. *“[...] Muitos deles (professores) reclamam que há uma confusão por parte dos alunos, daquilo o que é realmente avaliar o professor”*. (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 02).

O corpo discente entende a Avaliação Institucional como um instrumento punitivo, quando cobra demissões imediatas de professores, fazem ameaças ou realizam avaliações abertas e paralelas, como foi o caso citado anteriormente, ocorrido em um curso. No que se refere às ameaças, ainda que por meio de comentários, colheu-se o seguinte relato: *“[...] o aluno chegou para o professor e disse assim: agora eu acabo com sua raça [...]”* (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 06). A percepção errônea sobre as finalidades da avaliação pode ser percebida também em discursos de alunos, que dizem: *“[...] Isso (a Avaliação Institucional) não vale nada mesmo não”*. (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 06).

Diante do exposto, vale reforçar que a avaliação é “global”, “participativa”, “qualitativa”, devendo considerar a participação consciente de todos os envolvidos no processo, visando a qualidade de ensino, a (re)construção do processo ensino-aprendizagem, por meio do processo internacional dos diferentes atores sociais: alunos e professores, além das diferentes estratégias pedagógicas aplicadas, o tipo de discurso empregado, a intencionalidade/subjetividade presentes naquele que avalia e nos que são avaliados.

Quanto à percepção dos alunos, nos resultados do processo de avaliação do trabalho docente, deve-se fazer uma análise delicada. O avaliador precisa saber as finalidades da avaliação, precisa estar preparado para vê-la como um instrumento de melhoria no processo de ensino. Quem avalia utiliza o poder de julgar, de opinar. Por isso, conforme bem pontua Hadjii (1994, p. 22-23) *“[...] a avaliação é o instrumento de ambição do homem”*.

No entanto, contrariando as recomendações sobre como deve ser esse processo, “[...] eles (os alunos) sempre reclamam que não conhecem o resultado dessa avaliação. Primeiro porque eles queriam que a avaliação fosse exposta, aberta. Segundo, eles acham que não tem efeito nenhum, porque no ano seguinte, no semestre seguinte, o professor (que teve uma avaliação negativa) está lá do mesmo jeito”. (Entrevista Coordenação do Curso E, p. 04).

Ainda, na participação do processo de Avaliação Institucional “*Diziam (os alunos) que não surtia resultados práticos, pois os maus professores jamais eram afastados, ou sequer notavam melhorias nas aulas, após a avaliação negativa*”. (Entrevista Coordenação do Curso F, p. 02).

Nesse sentido, mais uma vez, nota-se a deficiência nas ações institucionais quanto à promoção de campanhas, entre os alunos, visando a conscientização sobre o que vem a ser a Avaliação Institucional, para esclarecer sobre seus objetivos e finalidades. “[...] eles (os alunos avaliadores) *precisam de maturidade*” (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 06). Nesse contexto, nota-se um grau elevado de risco para os docentes, pois “[...] *o nosso aluno (avaliador) não está preparado para fazer essa avaliação, porque ele nem sempre tem maturidade suficiente*”. (Entrevista Coordenação do Curso E, p. 01).

5.2.11 Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Projeto Pedagógico do Curso - PPC

À exceção de apenas uma coordenação de curso, que negou – injustificadamente – a influência da avaliação no PDI, a grande maioria das coordenações de curso, participantes da pesquisa, afirmou que a avaliação institucional influencia positivamente nos planos e projetos institucionais, destacando que “[...] *uma das influências se percebe na capacitação ofertada aos docentes. Outras se dão na melhoria da infra-estrutura do UNIPAM. Alterações no acervo da biblioteca, da cantina, interação. Provavelmente essas decisões vieram a partir do processo de avaliação institucional*”. (Entrevista Coordenação do Curso A, p. 04).

Para outra coordenação de curso, os resultados da avaliação institucional trazem indicadores que podem definir questões sobre os investimentos, na formação e no plano de carreira dos docentes. “[...] *pode influenciar no sentido de viabilizar esse tipo de formação continuada, que a gente estava comentando aqui, e até de investimento também. Poderiam ser feitos na evolução, em termos de estudos desses professores, em termos de mestrado e*

doutorado, e tudo mais, como: participação em congressos, não só como forma de instrumento, mas também para motivar". (Entrevista Coordenação do Curso C, p. 07).

No tocante às influências nos projetos pedagógicos, uma coordenação de curso afirmou que a avaliação institucional, com seus resultados, permitiu que *"[...] a grade curricular fosse aperfeiçoada [...] surgiram disciplinas com maior profundidade"*. (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 03). Outra ação, que teve influência no projeto pedagógico, diz respeito aos resultados da avaliação da biblioteca. *"No caso de cursos que avaliaram a biblioteca com insuficiência de arquivos [...] criou-se uma cultura fazendo uma licitação e pedindo aos coordenadores que forneçam uma relação de livros que deveriam ser adquiridos"*. (Entrevista Coordenação do Curso G, p. 04).

Ao abordar o projeto pedagógico e as influências exercidas pela avaliação institucional, Veiga (2000, p. 110) afirma que

[...] é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, e de que maneira, por quem, para chegar a que resultados [...]. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos. Daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Já quanto às influências nos planos institucionais, essa mesma coordenação de curso afirmou que *"[...] para atender essa nova reivindicação outras estruturas foram criadas: salas de aula mais adequadas, laboratórios mais aperfeiçoados, inclusive um aumento na aquisição de livros por parte da biblioteca"*. (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 03). Nesse mesmo sentido, houve mudanças estruturais para melhoria do atendimento prestado em setores administrativos. *"Na secretaria acadêmica, nos aspectos em que ela foi mal avaliada, uma (mudança) foi a implementação na questão da informática, de agilizar na questão do atendimento, de toda a parte de escrituração para os alunos"*. (Entrevista Coordenação do Curso G, p. 04). Tal coordenação conclui afirmando que os indicadores da avaliação acabam influenciando no PDI, seja à curto, à médio ou à longo prazo.

Reforçando as influências da avaliação nos planos institucionais, Veiga (2000, p. 111) define o projeto pedagógico como um *"[...] instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito [...]"*. Desse modo, as políticas existentes no PPI devem ser consolidadas no PPC.

Ainda quanto às estruturas, uma coordenação afirmou: *"[...] nós já tivemos exemplos concretos de que medidas foram tomadas a partir de dados levantados pela avaliação"*

institucional, na performance, na questão das cantinas. Quando a única cantina que tinha aqui foi mal avaliada, e isso se demonstrou no instrumento, então tomou-se providências no ano seguinte. Abriu-se licitação e outras cantinas foram instaladas". (Entrevista Coordenação do Curso G, p. 04).

5.2.12 Avaliação Institucional como Instrumento na Formulação de Políticas para a Formação de Professores?

Para a maioria das coordenações de curso a Avaliação Institucional é um importante instrumento, que subsidia na formulação de políticas para a formação de professores. Considerando os reclames da sociedade, que reivindica mais qualidade na educação, os indicadores provocam reformulações e geram estratégias para melhorias. Para uma coordenação de curso, esse auxílio na formulação de políticas só se consolidará se os indicadores forem *"[...] realmente utilizados como itens balizadores"*. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 02).

Essa sistemática - que gera ações após a obtenção de indicadores, dos resultados da avaliação - foi um modelo de trabalho, segundo afirma uma coordenação de curso, aprendido com o pessoal do curso de administração. *"Se o seu produto não é bem aceito, então essa não é uma coisa muito normal [...] Como é que você vai reformular alguma coisa se você não tem nenhum indicador [...] quem é que vai me contar [...] está funcionando ou não [...] o que os alunos reclamaram"*. (Entrevista Coordenação do Curso B, p. 03). Nesse sentido, deve-se traçar planos de ação para alcançar a qualidade, baseando-se na avaliação institucional, que considera a opinião dos principais usuários do sistema de ensino, ou seja, os alunos.

No tocante à profissão docente, mais especificamente, uma das coordenações, durante a entrevista, destacou que a instituição está aberta para negociação, *"[...] uma vez que a própria entidade (UNIPAM) possui um plano de cargos e salários [...] para os professores que puderem desenvolver um estudo seqüencial, através do mestrado e doutorado"*. (Entrevista Coordenação do Curso D, p. 03).

Assim como já referenciado anteriormente, uma coordenação de curso afirma que os dados obtidos com a avaliação institucional permitem o conhecimento de três dimensões *"[...] a dimensão relacional, a dimensão metodológica e a dimensão do domínio do conhecimento"*. (Entrevista Coordenação de Curso G, p. 05). De acordo com essa

coordenação, partindo-se dessas três dimensões, é possível delimitar temas a serem trabalhados com os professores.

Outra coordenação de curso afirma que a avaliação institucional é um instrumento de caráter importante na formulação de políticas para a formação de professores. No entanto, destaca ser necessário “[...] *fazer análises mais profundas a respeito de cada resposta desses itens que são colocados na avaliação institucional*”. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 03). A reivindicação de aprofundamento na análise dos números da avaliação institucional vem acompanhada de uma sugestão, para que se faça “[...] *um planejamento de capacitações, de encontros e de trocas de ideias, não só dos professores de uma única faculdade, mas da instituição como um todo*”. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 03).

5.2.13 A Avaliação Institucional e a Melhoria da Qualidade do Ensino

De forma geral, nas questões anteriores, as coordenações de curso apresentaram respostas que indicam as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação docente. Isso se dá porque os resultados obtidos mostram a realidade da sala de aula. Assim, de posse desses resultados “[...] *pode-se criar mecanismos que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino*”. (Entrevista Coordenação de Curso F, p. 02).

Algumas coordenações apresentaram alguns destaques, no tocante às contribuições da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino, sempre considerando a satisfação dos alunos. “[...] *Um curso novo, por exemplo, a gente então toma um cuidado especial. [...] então você tem que cuidar dele mais de perto [...] você conversa com os alunos, para ver se eles estão saindo satisfeitos [...] um corpo a corpo mesmo*”. (Entrevista Coordenação de Curso B, p. 04).

Para outra coordenação de curso, a qualidade do ensino e a formação docente são elementos interdependentes. “[...] *a qualidade do ensino surge também porque você força o professor a se olhar criticamente, e daí buscar se formar ou se atualizar*”. (Entrevista Coordenação de Curso C, p. 08). Mediante obtenção dos resultados da avaliação, deve-se – com respaldo em um diagnóstico – iniciar o passo seguinte, que “[...] *seria aplicar o plano de ação*”. (Entrevista Coordenação de Curso D, p. 04).

Nesse mesmo sentido, conforme afirma uma coordenação de curso, “[...] à medida que a gente vai fazendo a avaliação desses instrumentos, e corrigindo as falhas que são detectadas, com certeza a gente está elevando a qualidade do ensino trabalhado aqui dentro da instituição”. (Entrevista Coordenação de Curso H, p. 04).

Uma coordenação de curso registrou que a qualidade do ensino e a formação docente seriam influenciadas pela avaliação institucional, de forma efetiva, “[...] se a instituição realmente utilizasse seus resultados para o aperfeiçoamento das pessoas envolvidas”. (Entrevista Coordenação de Curso I, p. 02).

5.2.14 Avaliando a Avaliação Institucional no UNIPAM

As coordenações de curso participantes dessa pesquisa atribuíram à Avaliação Institucional do UNIPAM, numa escala que variou de 0 (zero) a 5 (cinco) as seguintes notas:

Quadro 13: Valor atribuído a Avaliação Institucional pelas coordenações de curso

Nº.	Coordenação	Nota Atribuída
1	Curso A	5,00
2	Curso B	5,00
3	Curso C	3,00
4	Curso D	5,00
5	Curso E	3,00
6	Curso F	2,00
7	Curso G	5,00
8	Curso H	5,00
9	Curso I	1,00
Total (Soma)		34
Média (Final)		3,77

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Calculando-se uma média, com base nos resultados de cada coordenação de curso entrevistada, tem-se o valor 3,77. Esse resultado, considerado satisfatório, reflete o que foi discutido ao longo deste capítulo. A média 3,77, em princípio, não representa um resultado

ruim, no entanto, o distanciamento da média 5,00 (valor máximo) - que representa a excelência da avaliação institucional, com sua importância para a formação docente e para a melhoria da qualidade do ensino - deve ser visto como um indicador que demandará outras investigações.

Ainda nesse contexto, deve-se considerar que os relatos obtidos nessa pesquisa, com o apontamento de pontos positivos e negativos, poderão subsidiar os atores envolvidos no espaço institucional - sobretudo coordenações de curso, direções das faculdades e demais dirigentes - no que se refere ao aperfeiçoamento da avaliação institucional, de forma prioritária, para que - consequentemente - seja alcançada a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a presente pesquisa, buscou-se responder se a avaliação institucional tem contribuído para a melhoria da formação do docente.

Pôde-se constatar que o objetivo básico da avaliação institucional – sobretudo no que se refere a autoavaliação e a avaliação docente – é a melhoria no desempenho do trabalho do professor, baseando-se nos indicadores obtidos a partir do instrumento avaliativo, considerando a sua promoção e sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

A organização estrutural dessa pesquisa se deu por meio do cruzamento e da complementaridade entre seus diversos dados – originados de fontes bibliográficas, documentais, institucionais e de entrevistas - possibilitando uma melhor interpretação da temática em estudo, propiciando a resposta dos questionamentos levantados.

Em todo processo de avaliação faz-se necessária a conscientização sobre seus princípios e pressupostos, o que garantirá sua efetividade e sua aceitação, após adesão e ampla participação. Instalada uma cultura avaliativa, de forma que subsidie a tomada de decisões, faz-se necessária uma estabilidade que permita as mudanças necessárias.

No tocante à avaliação docente, ainda existe um clima de apreensão, uma vez que envolve um instrumento para tomada de decisão, mas nem sempre fundamentado na participação coletiva e transparente.

Há uma conscientização, de acordo com a maioria dos coordenadores de curso entrevistados, que a avaliação institucional é um importante instrumento, que indica parâmetros para a tomada de decisões em âmbitos locais ou não, com efeitos de pequeno, médio ou longo prazo.

A avaliação orienta para a melhoria, mediante apontamento dos pontos fortes e fracos, sobretudo no que tange às adequações no trabalho docente, proporcionando o crescimento institucional e o alcance da qualidade na educação.

De acordo com Dalmás (1994, p. 118)

Sem avaliação, a ação deixa de ser transformadora.

Sem avaliação, a ação não estimula novas ações.

Sem avaliação, a ação morre e o grupo pára.

Sem avaliação, não se valorizam os sucessos e não se tiram as lições dos fracassos.

Tratando mais especificamente das políticas institucionais e administrativas, quanto ao uso da avaliação, pode-se considerá-la como um instrumento de gestão e articulação - que envolve análise, revisão e construção – orientando para a adequação dos processos e serviços, após uma ampla e articulada tomada de decisões.

Ainda que verificada a validade da avaliação institucional para a melhoria das estruturas educacionais e o desempenho institucional, cabe ressaltar que, na maioria das vezes, ela tende ao atendimento e cumprimento de protocolos oficiais, legitimando ações governamentais relativas à educação superior, que “justifica” a necessária prestação de contas à sociedade. Essa tendência se evidencia na opinião dos entrevistados, que consideram as ações institucionais - por vezes - inexistentes ou insuficientes, após obtenção dos resultados da avaliação institucional.

Registre-se, ainda, que falta, em relação à avaliação institucional, uma maior conscientização para gerar entrosamento, conhecimento e participação dos discentes – que são os avaliadores e principais atores nesse processo. Os relatos dos entrevistados indicam que há uma descrença, por parte dos alunos, na avaliação tanto institucional quanto do docente. Isso tem gerado imagens predominantemente negativas na comunidade acadêmica, das quais podem ser destacadas: a inércia institucional, a falta de comprometimento docente e a descrença nos instrumentos avaliativos.

Nota-se, de um modo geral, que há pouca mobilização para conscientizar e envolver todos os sujeitos no processo avaliativo. É importante que alunos e professores entendam sobre esse caminho para que se alcance a qualidade na educação. Essas intenções são permeadas pelas propostas que demonstram também seus ideais, pontos fracos e fortes, além dos objetivos e finalidades.

O referido desconhecimento dos discentes, quanto à avaliação institucional e docente, mostra-se prejudicial às instituições de ensino, sobretudo quando não há uma socialização dos resultados, que – por sua vez – deve contemplar as ações efetivas para as mudanças requeridas, indo além da simples divulgação de números. Enquanto teoria e dados quantitativos, para uma mera satisfação legal, a avaliação institucional e docente é percebida como um documento ineficiente.

A avaliação do docente se apresenta de forma complexa, pois depende de uma ampla reflexão e predisposição para mudança de comportamento. Esse processo envolve, sobretudo, avaliados e promotores da avaliação – a saber: docentes e instituições de ensino. A falta de reflexão faz com que a avaliação termine em si mesma, sem divulgação, podendo ainda ser

alvo de interpretações errôneas, que geralmente consideram-na como instrumento de controle, ranqueamento e punição.

Há necessidade de reflexão do docente sobre a sua ação e a aceitação dos resultados obtidos da avaliação para que haja a transformação, a mudança, a melhoria na prática, inclusive para ser refletido no perfil esperado e buscar o aperfeiçoamento constante. Os resultados somente serão alcançados com o envolvimento, com o compromisso, com a responsabilidade e com a sintonia do docente às propostas avaliativas e institucionais.

Nesse processo de avaliação, que necessita do envolvimento de diversos atores, o professor pode e deve ser visto como “ponte” e “sujeito”, pois atuará como elo entre as instituições e os alunos e, também, se mostrará um agente comprometido com as transformações, mudado e mudando.

Os resultados alcançados mostram que só haverá mudança e qualidade na educação se houver melhoria na ação docente – sujeito imprescindível para a melhoria dos resultados e para a formação do aluno.

Sabe-se, no entanto, que a melhoria do perfil e da atuação dos docentes torna-se perceptível por meio da avaliação institucional, sendo consequência da integração e da participação de alunos e professores. Mesmo não sendo vista por seus sujeitos, explicitamente, figura-se como instrumento orientador, organizador e integrador das ações, visando a aprendizagem como objetivo final das IES.

A avaliação institucional deixa de ser mera ferramenta de medida e pontuação, passando a instrumento de eficiência em relação à prática docente, a partir do momento que envolve uma compreensão sobre a importância da docência, exercida sobre a formação do aluno.

Aos docentes devem ser fornecidas condições para a superação das dificuldades, que envolvem a formação e o aperfeiçoamento contínuo, além das condições estruturais do espaço de trabalho e das ferramentas utilizadas. Nesse mesmo sentido, cabe ressaltar as políticas e planos que valorizam e motivam o professor, que – em nível local – se traduzem nos planos de carreira docente.

Faz-se necessário superar a visão da avaliação do docente como instrumento burocrático, regulador e de controle. Mais do que as limitações elencadas, a avaliação deve ter como fim a contínua melhoria com a eficiência da prática docente, incluídas a organização, a produção da qualidade e da responsabilidade.

É inegável a existência de uma realidade quanto ao uso dos dados da avaliação – muitas vezes vista como meio de seleção, promoção e controle – ocorrência comum em

algumas Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras. No entanto, quando aplicados os resultados avaliativos de forma séria e clara, proporcionando a percepção da avaliação como instrumento de estimulação e orientação para a melhoria da atual conjuntura universitária brasileira, superando a desvalorização do professor - resgatando e estimulando a atuação do docente com foco na qualidade - a avaliação cria condições e serve como aliada no processo de formação dos professores.

Vale ressaltar, mais uma vez, que de acordo com a Lei n. 10.861, de 14/04/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a avaliação tem por finalidade

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e 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, 2004).

O ato de avaliar deve superar a visão reducionista de medida. A avaliação institucional deve ser vista como instrumento central e organizador para o alcance da qualidade nos processos, objetivando a melhoria educacional.

Ressaltando, mais uma vez, o princípio da adesão voluntária no processo avaliativo, destaca-se a legitimidade, pois, na avaliação institucional, a participação coletiva é essencial para a compreensão, onde todos desejam, assumem e se comprometem com os objetivos, que são comuns.

Ainda, a participação e o comprometimento coletivo na avaliação tornam responsáveis todos os sujeitos que compõem o sistema educacional e não apenas o professor – geralmente visto como único culpado pelas falhas e ineficiência na educação.

Diante do exposto, vê-se que superar a forma como o Estado, assim como os dirigentes de algumas Instituições de Ensino Superior, se apropriaram do processo de avaliação é premente para que as instituições de ensino superior voltem a ser solidárias e não competitivas. Devem, os educadores, organizarem-se, sobretudo para resgatar a intencionalidade educativa da avaliação institucional como um processo de construção coletiva, que vai além do visível, do aparente.

Também, devem-se resgatar os princípios avaliativos contidos no PAIUB, cuja gênese – democrática - teve a participação respeitosa de vários segmentos da sociedade, num esforço integrado para um objetivo único: a melhoria da educação.

Dessa forma, supera-se a concepção de avaliação com ênfase no aspecto meramente numérico, reafirmando seu processo construtivo, ético, formativo e pró-ativo, assegurando – portanto – a avaliação como um instrumento crítico a favor da construção das Instituições de Ensino Superior como espaço de debates e de prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAÚJO, Ana Rita. Em palestra na UFMG, presidente da agência diz que valores estão “estagnados há oito anos”. **Boletim informativo da UFMG**. Disponível em: <<http://www.br/boletim/bol1399/quarta.shtml>>. Acesso em 20 Jun. 2008.
- ARAÚJO, José Carlos S.; GATTI Júnior, Décio (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.
- AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2001.
- BALZAN, N. C. Inovações nos exames vestibulares: em direção à transformação e à equidade. *In: Revista Avaliação*, nº. 3, set. Campinas: Unicamp, 1998.
- BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BELLONI, I. Última chance para o conservadorismo do MEC? **Estudos e debates**. Brasília, n. 13, p.165-170, jan., 1987.
- _____. A universidade e o compromisso da Avaliação Institucional na reestruturação do espaço social. *In: Avaliação*. Campinas: Unicamp, I, n. 2, 1996.
- _____. A função social da Avaliação Institucional. *In: Revista Avaliação*, nº. 3, dez. Campinas: Unicamp, 1998.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, V. H. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BOAVENTURA, Regina Macedo. **A gênese e a consolidação do Centro Universitário de Patos de Minas /MG – UNIPAM (1968-1975)**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2008.
- BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOTH, I. J. Avaliação Institucional: agente de modernização administrativa e da educação. *In: Revista Avaliação*. vol. 3, nº. 1. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumentos**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- _____. **Constituição de 1988**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/Catalg_rede_06.pdf. Acesso em 10 Mai. 2008.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 20 Abr. 2009.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. **História do Brasil**. São Paulo: Atual Editora, 1983.

- CANDEIAS, A. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n.º. 1, jan./jun., 1995.
- CARON, Sheila Cristina. **Políticas de Planejamento e Avaliação Institucional como Subsídios para a Ação Docente**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, Paraná, 2008.
- CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem**. Brasília: Ed. UnB, 1980.
- CATANI, Mendes Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. *In: Oliveira, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 77-88.
- CHAUÍ, M. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. São Paulo: S/Ref., 1980.
- _____. A universidade operacional. *In: Revista Avaliação*. n.º. 3 (13), ano 4, set. Campinas: Unicamp, 1999.
- _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-188.
- COSTA, Maria José J. (Org.). **Avaliação Institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997.
- COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola**. Lisboa: Edições Asa, 1996.
- CUNHA, Luis Antonio. Ensino Superior e universidade do Brasil. *In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, 2000, p. 151-204.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- _____. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF (Orgs.). Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- _____. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DE SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal. *In: Revista Avaliação*. Vol. 3, n.º. 1. Campinas: Unicamp, 1998.
- _____. Avaliação Institucional: o papel do gestor frente às interfaces da avaliação interna e externa. *In: Revista da ABMES*. Ano 17, n.º. 24. Brasília, 1999.
- DIAS SOBRINHO. (Org.). **Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados**. Campinas: UNICAMP, 1994.
- _____. et al. **Avaliação Institucional: Teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. *In: SGUISSARDI, V. (Org.). Avaliação universitária em questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
- _____. Exames gerais, provão e avaliação educativa. *Revista Avaliação*. n.º. 3 (13), ano 4, set. Campinas: Unicamp, 1999.

- _____. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. *In*: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 2000a.
- _____. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- _____. Construindo o campo e a crítica: o debate. *In*: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- _____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. *In*: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 5-22.
- DURHAN, E. R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. *In*: CATANI, A. M. (Org.) **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 137-152.
- EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico: a construção coletiva da identidade da escola – Um desafio permanente. *In*: **Revista Educação em Movimento**. Associação de Educação Católica do Paraná – v. 1, n.1, p. 25-32, jan./abr. 2002 – Curitiba: Champagnat, 2002, p. 116.
- EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- FAVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis. Editora Vozes, 1977.
- _____. **A Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.
- FAVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileira 1823 – 1988**. Campinas: Editora Autores Associados. 1992.
- FRANCO, E. **Na busca da identidade do ensino superior particular: uma experiência pessoal**. Brasília: ABMES, 2004.
- FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2. ed. atual. Brasília: ILAPE, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos: seriação e avaliação. Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FENELON, Déa R. A. Questão de Estudos Sociais. *In*: **Cadernos Cedes – A prática do ensino de História**, nº 10. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARNICA, Antônio V. M. Educação, matemática, paradigma, provas rigorosas e formação do professor. *In*: BICUDO M. A. V; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). **Fenomenologia, uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olhos D'Água, 1999.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 Jul. 2008.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Universidade na penumbra, neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 156-178.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

GOLDBERG, M. A.; SOUZA, C.P. **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

GREGO, S. M. D. 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. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação Brasileira**. Brasília, v.5, n.10, 1983, p. 83-96.

HADJIL, C. A. **A avaliação**: regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Editora Educação e Realidade, 1991.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KAPLAN, A. **A conduta da pesquisa**. São Paulo: EPU, 1975.

KINCHELOE, Joe L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica o professor. In: _____. **A formação do professor como um compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.11-25.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação e relações de poder: PAIUB e Exame Nacional de Cursos. **Avaliação**. Raies, Campinas, v. 3, n.1, p.59-68, mar., 1998.

LEITE, D. et al. Avaliação Institucional das Universidades: quantificação de impactos e mudanças associadas. In: **Revista Avaliação**, vol. 3, nº 4, dez. Campinas: Unicamp, 1998.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Dois Faces da Avaliação Institucional**: O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). 2001. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, n.7, p. 5-8, fev. 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das Instituições Educativas**: entre a memória e o arquivo. Universidade de Minho (Mimeo), 2002.

MARBACK NETO, Guilherme. A gestão do ensino superior em xeque. **Revista Diálogo Educacional**. v. 5, n. 6, p. 281-292. Curitiba, set./dez./2005. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/comunicacao/revista_cientificas/dialogo_educacional/publicacao_16.html>. Acesso em 18 Set. 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76.

_____. **A Formação do professor para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Ed., 1992.

_____. Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau. *In: Revista da Associação Nacional de Educação.* São Paulo: v. 13, nº. 21, p. 55-68, 1995.

_____. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T.; ABREU, Maria C. **O professor universitário em Aula.** 11 ed. São Paulo: MG ed., 1997.

MEIRIEU, P. Prefácio. *In: Hadji, C. A. A avaliação: regras do jogo – Das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora, 1994.

MELLO, Antônio de Oliveira. **Patos de Minas: Minha Cidade, 1º grau.** Patos de Minas: Ed. Da Academia Patense de Letras. 1982.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 Jul. 2008. (Pré-publicação).

MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor:** a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. 1999. 199f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MORAES, Reginaldo. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 13-24.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Currículos e programas no Brasil.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOROSINI, M.C. et all. Avaliação Institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? *In: SGUISSARDI, V. (Org.). Avaliação Universitária em questão: Reformas do Estado e da Educação Superior.* São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

NOGUEIRA, João Batista. **A volta no tempo – I a X.** ACADEMVS, Patos de Minas, set/1997 a nov/1999.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das Instituições escolares. *In: Antônio Nóvoa (Org.). As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores.** 2.ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. “A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português”. *In: Catani, D.B.; Bastos, M.H.C. (org.). Educação em revista: a importância periódica e a história da educação.* São Paulo, Escrituras, 1997.

PAGOTTI, Antônio W.; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. **Grupo ensino:** alternativas de trabalho. Anais do X Congresso Latino-Americano de Psicoterapia Analítica de Grupo. Florianópolis, 1995.

PERALTA, Sueida Soares. **A terceira dimensão da Avaliação Institucional:** um estudo de diferentes avaliações. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000.

- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. Vol. 20 n.68. Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006>. Acesso em 20 Abr. 2008.
- PEREIRA, M. A. N. Contribuição à análise do Relatório do GERES. **Cadernos da ANDES**. Juiz de Fora, n. 1, p. 73-82, jan. 1988.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência**. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: UFPE, 2006.
- PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **Formação de professores e avaliação: um estudo da percepção dos discentes de um curso de pedagogia**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PERELMAN, C. et al. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. de Maria Ermantina Galvão V. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.
- PERONI, V.M.V. Avaliação Institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p.233-44, jul./dez. 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português**. 2000. 547f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- REALE, M. **Lições Preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 1976.
- RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 37-51.
- ROCHA, Abel Paiva da. **Avaliação de escolas**. Porto: ASA Editores II, S.A., 1999.
- ROCHA, Elane Luís. Reforma da Educação Superior: aspectos jurídicos e políticos-culturais e expansão do setor privado. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: Balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- SAMPAIO, H. Heterogeneidade e qualidade: desafios para o ensino superior privado. In: **Revista da ABMES**. Ano 17, n. 24. Brasília, 1999.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-91.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo; Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional; Finep, 1979.
- SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**. v.5, n.2, p. 7-24, jun. RAIES, Campinas, 2000.
- SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. *In: Anais do VII ENDIPE*. Goiânia: CEGRAF, 1994, pp. 235-246.
- SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. *In: TUBINO, Manoel José Gomes (org.). A universidade ontem e hoje*. São Paulo, IBRASA, 1984, p. 53 a 79.
- SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria de avaliação da aprendizagem. *In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 27-49.
- SOUSA, Clarilza Prado de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. “Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional – Dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação”. *In: DONATONI, Alaíde Rita. (Org.). Avaliação escolar e formação de professores*. Campinas: Alínea, 2008.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed.rev.ampl. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2001.
- SOUZA, Z. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática**. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, C. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teoria e Educação* n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- _____; LOIOLA, F.A.; LOIOLA, J. **O trabalho docente, a didática e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Porto Alegre: Pannônica, 1999.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 Jul. 2008.
- VASCONCELOS, H. C. 1996. **Dês(entre)tecendo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): O dê(s)a fio de uma proposta de ponta**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Tese de Doutorado.
- VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.
- WIRTH, John D. **Minas Gerais na Federação Brasileira 1889 – 1937: O Fiel da Balança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário utilizado nas entrevistas com as coordenações de curso

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso)?

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

APENDICE B: Transcrição das Entrevistas das Coordenações de Curso

Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios. Coordenação do Curso A

Entrevistador: Iniciamos nossa entrevista, com mais uma coordenação de curso. O questionário tem por objetivo levantar informações a respeito da influência da Avaliação Institucional na melhoria do trabalho dos docentes do seu curso.

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

R: Bom, é um processo contemporâneo, é um processo exigido pelos órgãos que regem o país a cerca de credenciamentos de cursos. Portanto, é o atendimento legal, mas ao mesmo tempo um atendimento de mercado, um atendimento de rotina, porque mede indicadores de qualidade.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

R: É um aliado. Não é um instrumento punitivo. É um instrumento que indica qualidade, é um instrumento facilitador para tomada de decisões. No caso desse curso, esses índices, agora com uma média superior, agora pode ser um fator de influência, pelo fato de a instituição estar aplicando instrumentos e isto motiva, de uma forma ou de outra, fazendo com que o docente tenha uma atuação satisfatória. E isso agrega valor à média final. Por outro lado o docente pode entender que no mundo atual nós somos profissionais que temos que, continuamente, nos capacitar, continuamente nos atualizar, continuamente levar a sério nossa missão. Com isso esse índice também sobe. É importante porque, quando se aplica esse instrumento, através dele podemos ver se estamos no caminho certo, se estamos rendendo bem, se o conhecimento está sendo passado, porque uma média alta indica satisfação do aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem.

P3: Eu estou verificando aqui que nos 3 anos (ou seja, 2004, 2005 e 2006) o seu curso sempre teve uma média superior a média geral da instituição. Sempre houve uma média superior (fazer uma comparação, por ano, entre a média do curso e a média do UNIPAM). Você tem algum fator que atribua à essa média superior? Isso se deve ao seu trabalho ou ao trabalho do próprio NAP, ou da própria direção da faculdade, ou ainda o próprio professor recebeu um feedback a respeito do trabalho dele em sala de aula? Ele mesmo se motivou a melhorar esse trabalho, a tentar buscar essa qualidade no curso?

R: Para mim todos esses fatores levam à esse resultado: o apoio institucional, a estrutura do curso, a formação acadêmica e a titularidade de cada docente, a satisfação e a motivação dos docentes em sala de aula, o feedback aluno-professor, através de conhecimento e interação, são fatores que tem levado. A coordenação tem um papel importante, é um trabalho em equipe, é um circulo de relacionamento e não um circulo de comando, há um inter-relacionamento entre coordenação, docente e discente, que trabalham juntos e motivação, porque todos nós trabalhamos realmente motivados. Então, o resultado gera essa excelência, mas é um trabalho realmente em equipe. E, o principal cliente nosso, o aluno, acaba nos indicando a satisfação do serviço prestado, o que realmente demonstra a importância do instrumento de Avaliação Institucional como indicador de desempenho, como indicador de satisfação. É uma leitura que a gente pode estar fazendo, porque o nosso trabalho está certo. Uma das ferramentas é a Avaliação Institucional. A avaliação *in locu*, prova, a avaliação do

dia-a-dia, relatórios, são outros instrumentos. Mas, a Avaliação Institucional é mais abrangente, um instrumento geral. Então, somando tudo ainda temos a avaliação do MEC, que é o ENADE, antigo “Provão”. Somando-se isso tudo você pode fazer uma leitura se o curso está no caminho certo ou se ele precisa de melhorias.

P4: Você acha que esses dados da Avaliação Institucional te auxiliam na gestão do curso que você coordena e, sendo a resposta positiva, de que forma te auxiliam, como desencadeiam suas ações?

R: Quando se aplica esse instrumento, a medida que a gente recebe a média final, a conversa é feita individualmente com cada professor, informando a média obtida. Nessa conversa são avaliados os pontos fortes e os pontos fracos de cada professor. Geralmente esse processo é feito ao final do período letivo. Isso gera uma reflexão por parte da coordenação e por parte de cada docente do colegiado. Durante o seu planejamento para retorno ao próximo período letivo, o professor, por pressão ou por motivação, ou porque é um profissional em busca de melhorias, para ver em que ponto fraco ele vai estar atento. Um professor com um resultado de avaliação inferior, no período seguinte ele vai se esforçar para ter uma média melhor do que aquela obtida, por que ele busca a melhoria e, realmente a experiência que eu tenho passado é que isso leva à reflexão individual. Já tive colegas que apresentaram até depressão, num primeiro momento, em função de um resultado injusto, insatisfatório. Não sei dizer se injusto, porém insatisfatório, um resultado baixo, é porque no fundo no fundo todos os professores estão envolvidos, todos gostariam de ser bem avaliados e, às vezes, por um motivo, um dia infeliz em sala de aula, não por incapacidade, mas gerou esse resultado. Um professor com titulação de doutor. Por outro lado, no ano seguinte, não obteve mais esse resultado dessa forma. Foram dificuldades enfrentadas e superadas, a partir desse instrumento. Esse não foi um caso isolado. Não se trata de uma depressão aguda, mas gera uma chateação por parte de muitos, uma chateação, geralmente uma revolta, são coisas que passam aí, que levam ao aborrecimento para com os professores. Ele fica com aquilo. Mas, quando entra as férias, ele faz uma reflexão, uma avaliação própria e ele faz um repensar disso tudo e busca melhorias. Então, esse instrumento traz melhorias, não digo coletivas, mas individuais, digo até que pelo tempo que estou aqui já visualizei experiências individuais em que o ponto fraco do que foi avaliado naquele momento foi resolvido depois.

P5: Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso? Que percepção de comportamento físico, psíquico você nota que eles têm? Eles ficam apreensivos, ficam tranquilos, ficam temerosos? Como você observa essa reação dos docentes do seu curso durante a Avaliação Institucional?

R: As várias reações citadas na pergunta são percebidas. Existem professores que ficam tranquilos, por já terem experiência de mais de 20 anos de profissão, que não temem um mau resultado, por causa da segurança daquilo que fazem no dia-a-dia e do tempo de experiência, sendo muito seguros. Outros apresentam temor, pois estão em início de carreira ou que estiveram em um momento não muito bom com a turma, outros acreditam que a Avaliação Institucional não agrega nada, sendo várias as reações. Mas, nenhum deles se negou a conversar ou a fazer parte do processo. Mas, encontram-se as mais diversas reações.

P6: Houve alguma manifestação de docentes durante o processo da Avaliação Institucional, ao encaminhar os alunos para os laboratórios? Eles se manifestaram, te procuraram? Se sim, qual foi a reação, o que você notou, o que eles disseram?

R: Não. Não houve manifestação de nenhum dos professores, nada formalizado sobre concordar ou não com esse instrumento. Mas, pode ter ocorrido uma vez ou outra na sala dos professores.

P7: Mesmo informalmente, seja na sala de professores ou em outros espaços, o que você ouviu dos docentes sobre a Avaliação Institucional?

R: Notei dois tipos de reações. Primeiro, aqueles professores que são sempre bem avaliados tem a Avaliação Institucional como mais um instrumento que vai colaborar com a boa qualidade, que vai indicar que ele é um bom professor, que já se sabe que ele é. Então isso apenas fecha um bom trabalho. Para aqueles que têm um certo temor, uma certa insegurança, geralmente tem esse tipo de colocação: pra que? por que? Para aqueles que estejam em situação de demissão, em situação de instabilidade, pode ser que a Avaliação Institucional seja um instrumento para justificar sua demissão. Então, esse comportamento varia de acordo com o momento. Também, acredito que um mesmo professor pode ter comportamento variado, dependendo do momento que ele vivencia, porque até mesmo o bom professor, ao perder a sua interação com a sala de aula, reflete isso no instrumento e com isso ele pode achar que está perdendo a sua estabilidade no emprego. Então, as impressões têm a ver com aquilo que se vivencia em sala de aula, para uns. Para outros, é diferente porque eles podem vir de outra instituição, por exemplo, e entendem esse processo perfeitamente.

P8: A mudança, a melhora no trabalho do professor ocorreu após um *feedback* pelos resultados da Avaliação Institucional ou é uma reflexão particular? É uma coisa do próprio professor?

R: O professor pode ter percebido seus pontos fracos até mesmo antes da Avaliação Institucional, pode ser que ele mesmo queira estar melhorando. Aquele instrumento, Avaliação Institucional, foi um facilitador, um ponta-pé, uma justificativa para ele buscar essa melhoria. Fato é que o instrumento foi um motivo, por pressão ou espontânea, ele acaba sendo um fim que justifica o meio, acaba sendo uma maneira para ele buscar melhorias. No instrumento ele tem números, precisão. O professor, levando a sério a imagem que ele tem, ele vai buscar melhorias. Por mais que o aluno goste dele em sala de aula, aquele é um instrumento que temos em mãos. Então, de certa forma, ele gera uma estratégia, por parte da coordenação, estratégia para buscar diálogo, apresentando os números. Então, querendo ou não, este instrumento vai gerar nele reflexões, ou porque veste a camisa da instituição, ou porque é o emprego dele ou porque é a missão dele, ou porque ele é docente mesmo e sabe o que está fazendo e vai buscar essa melhoria.

P9: O UNIPAM tem desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores a partir da Avaliação Institucional? (tais como apoio aos professores que não obtiverem bom desempenho, com resultados inferiores a 3,5). O UNIPAM criou condições necessárias, deu suporte para esses professores melhorarem suas atividades? Quais foram essas ações?

R: Tem ações sim. O UNIPAM estipulou uma média e os professores que ficam abaixo dessa média passam por uma reflexão, uma conversa junto à direção, coordenação e NAP, que foi criado, também para acompanhar todo o processo, como as diretrizes nacionais. O NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico tem sido uma ferramenta de apoio para esses docentes. Ainda, o NAP tem se mostrado efetivo, ao meu ver. Professores, através de conversas, de apoio, tem conseguido melhorar essa média, após esse apoio pedagógico. Outra ação que o UNIPAM tem implementado são cursos e palestras na área de capacitação docente. O instrumento de Avaliação Institucional talvez tenha sido, por parte da alta-administração, um meio de leitura, para averiguar a necessidade desses cursos e quais seriam. Através dessa leitura percebeu-se então que haveria demanda interna para propostas de capacitação, na área de metodologia científica, pois muitos docentes não são da licenciatura, advém do bacharelado, e existe uma grande demanda interna para muitos professores do UNIPAM. Então, já foram duas edições de cursos em temáticas dessa área de capacitação docente.

P10: Houve alguma manifestação dos alunos com relação ao processo de avaliação institucional (manifestações, questionamentos, colocações)?

R: Há os alunos que acreditam que esse instrumento avaliativo funciona. Há os que acreditam que não funciona. Os alunos comentam se o processo tem crédito ou não, se o processo se justifica ou não. Muitos alunos que cobram mais, ou que se revoltam mais – sempre questionam um pouco mais – estão preocupados com o ensino ofertado pela instituição e, assim, se preocupam mais.

P11: Os resultados da Avaliação Institucional podem influenciar no PDI do UNIPAM? De que forma?

R: Sim, uma das influências se percebe na capacitação ofertada aos docentes. Outras se dão na melhoria da infra-estrutura do UNIPAM. Alterações no acervo, da biblioteca, da cantina, interação. Provavelmente essas decisões vieram a partir do processo de Avaliação Institucional. De certa forma, o PDI do UNIPAM perpassa a Avaliação Institucional. Então, os resultados obtidos por setor são levados ao conhecimento da alta administração e discutidos. Uma comissão avaliadora discutia os resultados no ano seguinte e as atitudes tomadas frente aos resultados obtidos.

P14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

A nota é 5 (cinco), considerando os apontamentos que foram feitos durante essa entrevista.

Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso B

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Bom dia! Eu entendo que a avaliação institucional, ela é um instrumento pra facilitar, ou pra direcionar a gestão dos cursos.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Como aliada! Na verdade, eu acho que quando você faz uma avaliação você tem que ser bem claro, que o que você quer, é a melhoria da qualidade do curso. Como professora, por exemplo, eu entendo que, toda vez que eu sou avaliada eu tenho uma oportunidade de melhorar minha performance em sala de aula, e eu acredito que eu consigo passar isso pra todos os professores do meu curso.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

No curso que coordeno, ela é diferente porque são oferecidos anualmente. Então, você atingiu o mercado, você não vai ter mais demanda para aquele curso. Mas alguns cursos nós já temos há vários anos e o que eu percebo, que eu posso pegar assim, aqui na minha cabeça, dois ou três cursos, que a gente tem todo ano é que nós conseguimos selecionar os professores de tal forma que, hoje nós temos um curso de excelente qualidade exatamente em cima dessa avaliação, nós já conseguimos inclusive, assim, modificar o curso porque você tem um curso com um determinado número de disciplinas e, em cima de avaliação, nós vimos que uma ou duas disciplinas não cabiam diretamente dentro daquele curso, em cima (conforme) da avaliação feita pelos alunos. Então nós substituímos essas duas disciplinas e levamos esse curso para a nova aprovação do conselho universitário e essa gestão do curso e do currículo do curso foi feita em cima da avaliação feita pelos alunos.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Na sua maioria, os professores já sabem. Aqueles que trabalham há mais tempo aqui com a gente, encerrando a disciplina, a avaliação é feita. E na segunda-feira eles já me procuram ou mandam um e-mail (os que moram fora) já pedindo: “Como é que está minha avaliação? Você pode me mandar o resultado?” Eu percebo que há uma grande aceitação. Na verdade, o corpo docente aqui tem uma visão muito tranquila a respeito da avaliação porque é um pessoal muito experiente, com uma formação muito boa. Então, para eles, avaliar é uma coisa normal e natural.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Eu acho que já falei sobre isso. A Avaliação Institucional ela é um indicador, inclusive na mudança do currículo, não só na mudança do currículo. Nós não temos um compromisso com o professor no curso, porque ele vai voltar na próxima turma. Ele só volta se a avaliação for boa. Então, isso a gente tem feito. O professor é substituído em cima da avaliação e é claro que a gente pode dar oportunidade pro professor. Mas quando a avaliação é péssima, aí é claro que ele não vai ter a menor chance de voltar. Porque no curso, nós não podemos ter erro, então ela serve sim como instrumento não só para mudança de currículo, mas pra saber se esse professor vai ficar ou não. Como eu disse, já temos alguns cursos há muitos anos. Esses

cursos que a gente tem todo ano, o que eu tenho percebido é o seguinte: nós vamos em cima dessa avaliação mudando a ordem da disciplina, vamos mudar a carga horária, vai aumentando ou diminuindo, nós já tiramos e colocamos disciplinas e nós já tiramos professores também. É claro que também em cima dessa avaliação o professor pode modificar sua própria atuação. Claro que quando ele é muito ruim não tem nem como fazer isso. Aliás, a gente percebe. A avaliação é cheia de altos e baixos, porque também depende da turma, da simpatia com a turma, que você percebe se o professor foi sempre bem avaliado, e apenas com aquela turma ele não foi bem avaliado. Você tem um parâmetro. O professor é bom, foi uma questão de partido, foi essa turma especificamente. Isso já me ocorreu também. Teve um professor que foi muito mal avaliado, mas eu sei que por outras turmas ele é muito bom. É claro que eu passo para ele, para a gente ver o que está acontecendo, mas sempre tem uma chance de modificar a prática dele em uma ou outra oportunidade.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Primeiro, informar a pessoa sobre essa avaliação. Algumas nem aguardam. Eles mesmos entram em contato. Eu já passo a avaliação, como é que foi e, no curso, é diferente, porque a gente tem um espaço pro aluno escrever (discorrer) realmente, inclusive apresentar sugestões quanto à carga horária, quanto ao conteúdo. No curso, a gente tem a possibilidade de fazer isso. Não funcionou, em outras épocas, tentar deixar um espaço em branco para o aluno escrever. Agora, no curso, pode realmente escrever. Então, é colocar o professor a par dessa avaliação, dos dados, que o aluno fornece. Para mim, nessa avaliação, deve-se agir em cima dessa avaliação, tanto quanto a mudança dentro da disciplina, ou dentro do próprio curso e quanto a prática do professor.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Sim. Melhora houve e muito grande. Inclusive, essa preocupação em estar se superando a cada curso. O professor quer se superar, quer ter uma avaliação melhor do que ele teve anteriormente.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Olha, no curso que coordeno, a maioria dos nossos professores são de fora, são de outras instituições de ensino, até porque isso é uma prática: a gente trazer eles de fora. Eles têm métodos diferentes, práticas diferentes, e outras habilidades. Mas o que eu pensei em vista através da graduação é que isso tem ocorrido sim. A cada ano a instituição oferece cursos, oportunidade de participar de congressos, de palestras. E, para melhorar, as práticas, através do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Quer dizer: todo ano, todo semestre, acontece que está muito mais ligado (o curso) à graduação. Mas, como algum dos professores são também de outros cursos, eu acho que, indiretamente, atinge todo mundo.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Não que eu saiba. Normalmente, essa avaliação é feita após a disciplina (término). E quando ele termina (a disciplina) é que ele é avaliado. Em seguida, a gente passa o resultado. Eu nunca tive nenhuma reclamação, não há realmente.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Já. Nós já tivemos problemas. Por exemplo: assim, como uma turma que diz: “Ah! Não adiantou. A gente avaliou esse professor de forma negativa e ele ainda permanece aqui”. Mas aí você avalia um professor e quer um outro professor diferente daquele que já foi avaliado, imediatamente. Nesse curso, terminou a disciplina ali, encerrou, aquele professor não vai trabalhar para aquela turma de novo. É muito difícil um professor dar duas disciplinas em uma mesma turma. Então, é outro professor, é outra avaliação diferente para ver se vai acontecer reclamação do aluno. Mas não adianta, já é tarde, pois a disciplina já acabou. Os alunos confiam. E acho que eles percebem que existe uma prática da avaliação.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso)?

Eu acredito que diretamente, nesse curso, seja, por exemplo, se você não reformular o curso médio, não reformulá-lo totalmente. A gente faz uma parceira com uma instituição e essa parceria não dá certo, ou dá impasse, ou dá muito problema. Digamos que já aconteceu isso. Então eu acho que tudo é repensado a partir dessa avaliação. Talvez não especificamente em PPI ou PDI, mas no próprio desenvolvimento de todo o trabalho dentro desse curso.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Eu acho que sim, porque a empresa (UNIPAM), o pessoal (dirigentes) de empresa, é muito tranquilo. Você faz uma avaliação e ela realmente, pra ser reformulada, traz estratégias dos pontos fracos e dos pontos fortes, o que você tem que fazer para melhorar, para estar no mercado. Se o seu produto é bem aceito, então essa é uma coisa muito normal. E eu não sei se é porque a gente começou muito trabalhando com o pessoal de um outro curso, então isso também foi incorporado, a prática foi incorporada de uma maneira muito tranquila e os outros professores também incorporaram nessa parte de maneira mais tranquila. Eu acho que é isso mesmo. Como é que você vai reformular alguma coisa se você não tem nenhum indicador, então você tem que ter alguma coisa, é o palpável é o concreto, está bom ou não está? Quem é que vai me contar? É o aluno que vai me contar. Está funcionando ou não esse passo? Foi um sucesso ou não foi? Porque na verdade, a gente faz um acompanhamento de perto, a cada final de semana. O que os alunos reclamaram? Os alunos reclamaram de alguma coisa? Como é que foi a reação dos alunos a isso ou aquilo? Um curso novo, por exemplo, a gente então toma um cuidado especial. Porque você começa um curso, para algumas pessoas que nunca vieram aqui, então você tem que cuidar dele mais de perto, não só você não espera nem ele avaliar no final, você conversa com ele no corredor, se os alunos estão saindo, se eles estão saindo satisfeitos, o que eles estão conversando lá na cantina, sabe? Um corpo a corpo mesmo. Todo mundo que trabalha na pós já é orientado pra esse alerta, das reações dos alunos ao longo da disciplina, porque as vezes você pode cercar algum problema no primeiro dia, o professor vai voltar mais duas vezes, tem como você cercar isso antes do término, quando eles vão fazer a avaliação escrita.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

Um olhar para os professores novos. Principalmente quando o professor é novo, quer dizer, você não conhece, você tem que ficar atento desde o início. Agora, já veio dez vezes, quinze vezes, já está dando aula, você já conhece. Aí, é muito tranquilo. Mas o curso novo, a gente está sempre atento para esse desenrolar, desde o início, porque é o que eu falei: deu a

disciplina, acabou, não vai ter retorno. O que nós já fizemos algumas vezes foi trazer um outro professor para suprir uma falta que a turma percebeu (em relação à outro docente), e o aluno não saía daqui insatisfeito. Mas se eu puder acertar isso, no início, no primeiro dia de aula, na primeira vez que o professor vier, é muito mais tranquilo. .

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Cinco! Eu acho que é importantíssima. Exatamente isso. Como é que eu vou montar estratégias, como é que eu vou saber o que eu tenho que modificar, o que é que eu tenho que fazer para o meu aluno sair satisfeito, verificar se o curso está funcionando, se rolou realmente aprendizagem. Não tem outra forma, tem que ser na avaliação. É ali, na avaliação, que eu vou ter itens para tomar as minhas decisões. Sem ela, não tem como.

Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso C

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Eu tenho a avaliação institucional como um instrumento importante na percepção da evolução do trabalho do professor. Evolução eu digo porque é um instrumento que se usa a muitos anos. Nós temos professores aqui que estão no curso desde que ele foi criado. Então, estando na casa há muito tempo, a gente consegue com facilidade perceber a evolução ou não desses quesitos que são avaliados. Acho que é um momento, também, de reflexão, tanto do professor quanto da coordenação, tanto do Núcleo de Apoio Pedagógico, que é um grande aliado nesse processo de Avaliação Institucional. Creio que houve uma evolução no próprio instrumento da avaliação institucional. Nós já passamos por vários instrumentos. Eu acho que o pior deles, a pior experiência que eu já tive, era que a faculdade ia aplicar o questionário em outra faculdade, e eu achei que expôs muito o professor, a gente ouvia muito falarem de nossos colegas, muitos dos alunos se recusavam a responder o questionário em virtude desse instrumento. Eu acredito que o instrumento feito da forma como ele é hoje, através da informática, com a rapidez que responde, e que o professor é pouco exposto, isso aí, de fato, gerou resultados mais consistentes do que era no passado.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Bom, eu posso te dizer, não como coordenadora mas como professora do curso, que eu sempre achei que é um aliado. Quando eu cheguei aqui no UNIPAM eu vinha de fora. Eu sempre estudei e sempre trabalhei. Então, quando eu me deparei com um público totalmente diferente do que eu estava acostumada a lidar, isso foi nitidamente percebido pela minha avaliação. E se não fosse o Núcleo de Apoio Pedagógico, para expor isso de forma muito clara pra mim, ficaria bastante complicado ter mudado a minha atuação, sem uma opinião externa. Se não fosse isso, eu não estaria aqui hoje, porque eu aprendi com essa Avaliação Institucional que é uma competência a gente saber utilizar o que a gente sabe, com tudo que a gente tem. Não adianta eu saber muito e só saber falar para professor desse curso. Então, essa adequação ao público foi algo que eu não tinha percepção, que era uma falha minha, e foi através da Avaliação Institucional que eu percebi.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Então, deixa só eu falar. Eu respondi a segunda como professora, como que isso me ajudou, como que eu vejo isso, não com um instrumento punitivo mas como algo que realmente, de fato, me fez crescer. Agora, como coordenadora, eu tenho que te dizer que não são todos os professores que enxergam isso dessa forma. Muitos deles acham que a culpa é sempre do aluno, ou que há uma percepção da coordenação. Então é que eu posso dizer que tem dado um resultado muito bom. Eu passei a ter uma certa documentação de tudo, junto com o processo de avaliação institucional. Se existe alguma reclamação da turma, eu tenho que documentar isso de alguma forma. Eu espero que esses alunos me enviem e-mail detalhando o que está acontecendo em sala de aula, eu faço reuniões e atas com os professores, registrando: “olha! Está acontecendo isso na sala tal. Como que você se posiciona? Quero saber o seu olhar diante dessa situação”. Mas eu faço a ata, e assino junto com o professor, porque essa documentação, ela vai afetar o que a avaliação institucional está fazendo. Eu acho que sem isso, só com a avaliação institucional, eu acredito que não seja o suficiente. Para a gente

convencer de que realmente de fato é consistente, essa avaliação, muitos deles precisam de uma série de outras provas.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Olha, no passado eu já ouvi muito mais sobre posicionamentos contra essa forma de avaliação. Se percebe, primeiro, a do aluno e a do professor a gente recebe junto. É uma coisa que ofende de mais o professor é quando o aluno se colocar acima dele, quando o aluno tem uma avaliação melhor que a do professor. Eu já vi professores assim, muito chateados, dizendo: “Como esse aluno não olha para si mesmo, como ele pode dizer que é melhor do que eu?”. “Como que o comportamento dele é melhor?”. “Isso não é verdade.” Muitos deles também reclamam, que há uma, por parte do aluno, uma confusão, daquilo o que é realmente avaliar o professor. Isso, de fato, a gente corre risco, porque se o aluno tem uma antipatia da voz do professor, não gosta dele, por conta disso. Inclusive, de fato, já havia acontecido, ou simplesmente com a postura do professor, que ele não concorda ou não gosta e cria uma certa antipatia, ou não gosta da matéria, isso tudo pode, sim, influenciar. É uma coisa que os professores reclamam muito, afirmando: “Olha! Minha disciplina é muito chata”. Então, o aluno não gosta não. “É simplesmente coisa da minha aula, ele nem acha a matéria interessante”. Mas, o que eu costumo dizer é o seguinte: mesmo quanto às disciplinas “mais chatas ou menos ligadas diretamente ao curso” existem métodos para torná-la mais interessantes. Eu até entendo o que o professor diz, mas eu acho que não se justifica totalmente. Eu tenho escutado menos disso, cada vez menos.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Olha, eu acho que a avaliação institucional serve sim como base. Eu acredito muito que essa avaliação, ela esteja também relacionada a um retorno do nosso professor a sala de aula. Também, muitos deles fizeram mestrado. Hoje, nós temos um programa muito grande com professores mestres, e isso mudou o perfil radicalmente, que eles tinham do curso. Eu acho que isso a gente está vendo também em sala de aula, que isso é uma questão de motivação, que tem outras metas. E isso acaba refletindo também em sala de aula. Eu acho que esse hábito que a gente tem, do professor, que obtém nota inferior a três e meio na avaliação institucional, ele ser chamado na coordenação, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico para conversar e discutir. Acho que realmente é uma prática que vai dar resultado. Mas, o que eu sinto é o seguinte: a princípio, esse resultado da avaliação institucional ele dá uma “chacoalhada”. O professor assusta, porque ele tem que olhar no meu olho assim e escutar: “Olha! O que está acontecendo?”, “Vamos discutir”, “A culpa é do aluno?”. Nunca a culpa é só do aluno, nunca a culpa é só do professor. Há uma combinação disso. Eu sempre acho que é isso. “O que vai ser feito?”. Eu dou sugestões, mas eu não tenho nada concreto. É por isso que eu estou mudando minha postura de documentar o que vem depois, porque simplesmente fica por isso mesmo. O professor que é mal avaliado. Existem ex-alunos que me encontram na rua e dizem “Não acredito que o professor ‘tal’ ainda tá lá na faculdade”. Por que eles falam isso? Porque eles já foram mal avaliados durante anos e anos e eles têm aquele susto na hora que agente conversa, mas não tem um estímulo verdadeiro da mudança, porque não existem os outros passos, que seriam, inclusive, a própria demissão. Porque nós não estamos aqui com o “emprego” garantido. Não existe isso em uma instituição privada. Então, eu acho que existe um comodismo também porque não existem formas de punição quanto a isso. Então, essa postura que eu venho adotando, eu acho que já vem gerando algumas mudanças também do professor, de certa forma, para sentir que se as coisas não mudarem isso pode gerar efeitos negativos para o docente. Então, eu estou arquivando essas questões todas.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Eu só estou pensando aqui. A gente nunca parabenizou, ou ligou, ou festejou com algum professor. Registrado dizendo: “Olha! você foi a melhor avaliação”. Ou: “Você teve a melhor evolução”. Porque isso é importante também. Então, está aí. Que até essa entrevista me ajuda a raciocinar sobre isso e dizer que na próxima a gente pode pensar nisso, mas não existe, nunca foi comentado isso. Agora, com os que estão situação alarmante, complicada, com o indicador a abaixo 3,5 pontos, aí a gente conversa, pessoalmente, olho-no-olho. Eu tento escutar muito e me posicionar, sempre, muito do lado do professor; eu quero entender o que ele está vivendo; e como eu venho de sala de aula eu acho que isso facilita tremendamente, porque tem muitos coordenadores que não estão em sala de aula, não conhecem o próprio aluno. Não é o meu caso. Eu estou muito dentro de sala de aula. Então, quando ele cita uma turma, ela já passou por mim. Então, eu falo: “Olha vai passar”. Eu conheço o perfil do meu aluno. Então, eu consigo identificar junto com o professor esses pontos fracos mesmo e eu posso até, dentro da minha experiência, orientá-los. Uma coisa também que eu achei muito importante foi a criação do Núcleo NAP, do conselho pedagógico, porque, de certa forma, eu tenho que te dizer que foi o que me ensinou. Então, o que eu aprendi foi muito disso aí. E outra coisa: através do núcleo de apoio pedagógico foram oferecidos os cursos. Eu participo de todos, gosto muito, adoro. E até um professor me deu uma sugestão que eu achei interessante, sabe? Sabe o que ele me pediu? Para criar, no Núcleo de Apoio Pedagógico um curso de teatro. Na hora que a gente entra na sala de aula a gente não deixa de ser um ator, porque você tem que se expressar bem, você tem que passar aquela idéia de uma forma muito expressiva. Então, porque a gente não faz um curso de expressão corporal, de teatro? É uma coisa meio teatral mesmo a questão do professor, da liderança, na sala de aula. Professor tem que ser líder. Porque a gente não cria uma coisa desse jeito? Então, é uma sugestão de um professor que eu quero levar ao núcleo de apoio pedagógico, porque eu acho que ele identificou bem. Às vezes, é uma postura que se muda com o curso que a gente faz. E uma outra coisa, que eu respeito muito, é que o professor precisa falar. A nossa sala dos professores, aqui, ela talvez seja um diferencial no campus todo, porque os professores e coordenadores de todos os cursos são muito unidos. Então, o que eu percebo ali, uns dez minutos antes da aula, é um momento que a gente coloca pra fora. A turma tal, o aluno tal, a tristeza tal, e os retornos positivos também. É um espaço que se ganha até o bilhete da prova. Então, eu também acredito que se agente tivesse um espaço pra dialogar, trocar experiências com outros professores, seria bom. Quanto eu já aprendi com estratégias de outros. Isso faz a gente crescer muito. Então, são essas as minhas duas sugestões: um espaço e um detalhe, um curso para liderança em sala de aula também. Porque, se um professor é líder ele consegue acabar com a indisciplina, ele consegue organizar um trabalho em grupo, solicitar um estudo dirigido, uma prova, sempre com muita dignidade; porque as pessoas vêm mudando muito, os alunos que a gente tem aqui, realmente, eles exigem muito mais do professor.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Olha, do que tem um bom resultado, eu não sei te dizer. Não há manifestação, como eu já havia comentado. Quanto aos que foram mal (avaliados), eu percebo uma melhora imediata, mas eu não acho que ela seja consistente, porque se um tem problema, todo ano tem o mesmo problema. Você entende o que eu estou falando? Eu consigo notificar qual é o problema, eu converso com o professor, o NAP conversa com o professor, faz um curso de indisciplina em sala de aula, como já contei. A gente faz um cursinho de elaborar provas mais inteligentes e

aí, depois, o professor cai de novo em comodismo. Ele volta a ser o que ele era, ele volta para aquele resultado. Então, eu percebo uma melhora momentânea. Eu não acho que ela seja uma melhora sustentável; eu não acho que ele consiga aplicar essa memória nos outros anos. Mas eu te digo que, por exemplo, eu consegui alterar o meu índice de avaliação. O primeiro me envergonhou demais, porque foi meu primeiro ano que eu estava na instituição. Mas, eu tive essa conversa muito aberta. Não foram os cursos que eu fiz; foi eu escutar outras pessoas que tinham experiência, que foi, no caso o NAP, e a diretora na época, que me recebeu aqui e que me falou coisas que até hoje eu aplico. Então, teve alguém que me encaminhou.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Olha, eu acho que o próprio NAP já age nesse sentido. Acho que o que eu posso sugerir são essas duas coisas: pode ser, sei lá, não sei nem batizar como eu estou dando essa sugestão, é realmente colocar professores pra falar dos seus problemas. Seria, eu acho, que é uma forma de terapia em grupo. Que serve pra colocar isso pra fora. Outra coisa que eu acho é essa questão da liderança. Acho que é importante. Eu sinto falta aqui, no UNIPAM, de uma preocupação com o professor, no sentido se ele está tendo postura, cuidando da bem da voz. Eu acho que a aulas da fonoaudióloga, eu acho que ajuda muito em sala de aula. Eu sinto que se os professores tem uma voz muito boa eles tem uma aula melhor e, as vezes, não é que a gente tenha uma voz ruim, mas é que a gente não sabe utilizar o instrumento que a gente tem. Então, acho que são essas as minhas sugestões e, também, que esses que estão acomodados, eles, de certa forma, têm que sentir que esse resultado vai ter diferença. E a forma que eu consegui encontrar, depois de conversar com vários desses líderes (do NAP, dessa ex-diretora), que é uma diferença pra mim. Até hoje eu consegui chegar nessa, que é a documentação. E eu recebi da turma “tal” um e-mail. Ou uma coisa qualquer. Por exemplo, recentemente eu recebi uma professora que acompanhou uma visita técnica. E eu recebi uma carta de uma aluna dizendo que ela (a professora) não se comportou como professora. E isso não é captado, muitas vezes, pela avaliação institucional. Um comportamento equivocado de uma professora, dentro de aula, que está representando o UNIPAM. Essa professora foi chamada aqui; a carta foi devidamente arquivada e, quando vier a avaliação institucional, isso aqui vai ficar junto, para respaldar futuras reflexões e decisões. Então, eu acho que é também uma forma da coordenação ter um resultado. Estou pedindo treinamento específico para essa professora, com um estudo de todos esses documentos que eu tenho aqui. Está tendo curso sobre indisciplina em sala de aula, como elaborar provas. Mas, então, eu acho que posso afirmar, com certeza, que são os dois temas recorrentes no curso. Então, o que eu gostaria de escutar é isso: “Como então eu tenho que me comportar?”. Porque o conhecimento, como eu te disse, todos esses professores nossos estão buscando. E eu acho que isso reflete então na avaliação institucional. Dá uma mexida, assim, nos objetivos mesmo. Acho que a gente passa por situações absurdas, como lidar com eles, com o semelhante. Lidar com gente é muito difícil. Então, é um trabalho muito estressante. A gente não se cuida. E, realmente, você pode cair num abismo, você pode perder todo interesse em dar aula, mesmo com você tendo um conhecimento, mesmo você sendo brilhante. Se você não se cuidar, você pode cair nele. Então, por isso que eu to dizendo que, também, essa discussão de colocar pra fora as experiências e tudo mais é importante. Mas não é simplesmente colocar pra fora. Se não tiver uma orientação, acho que este colocar pra fora pode indicar quais são nossos maiores problemas. Porque às vezes a gente não está querendo saber como elaborar prova. Às vezes, a gente está querendo saber se o aluno está colando como que eu devo fazer. Recentemente, a gente teve um problema aqui de um professor que foi muito complicado. Ele passava várias provas, e os resultados são diferentes, porque ele pede a sua altura e a sua idade na hora dos

cálculos. E ele falou que tinha seis provas com a mesma altura e a mesma idade. E ele chamou essas pessoas. Uma de 1,60m e outra de 1,70m e por aí vai. Como suportar isso legalmente, em uma disciplina? Hoje, o aluno te leva pra justiça por qualquer coisa, ele fala que foi exposto diante da turma. Então, a gente está perdendo. Então, como se comportar dessa pressão que vem do aluno? Também, então, são coisas que o professor tem que saber como comportar diante disso. Então, essa é a minha sugestão. Agora, o que eu quero deixar claro, é que eu acho que a avaliação institucional, ela tem efeito imediato, o que eu acho pouco. Aqui no Centro Universitário, nós não temos o depois, nós não temos algo que seja sustentável, algo que gere mudanças sustentáveis, que vão se repetir ao longo do tempo. Conceito de sustentável é isso, algo que eu faço agora e que eu posso aplicar pra sempre. Então, eu não vejo no nosso professor mudanças sustentáveis. Eu vejo um susto, uma reação positiva, imediata, e depois, de novo, o abandono daquela estratégia. Eu sinto que há uma acomodação, talvez por ele saber que nada vai acontecer com ele de fato.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Não. A gente recebe uma cartinha, dizendo: “você vai encaminhar tal período, pra sala tal, pra fazer a avaliação”. Nessa cartinha vêm assim: “Pedimos que o professor acompanhe o processo de avaliação”. Mas os professores se recusam a ficar lá, dentro do laboratório de informática, acompanhando os alunos. E eu entendo os motivos. Eu disse pra eles que não precisavam mesmo não, só leva até a porta, vê se o aluno entrou e pronto. Isso gera credibilidade. Agora, o professor se sente exposto, ele acha que se ele estiver lá na frente, o aluno vai ter um comportamento diferente. A grande maioria deles se sente muito incomodado de estar presente, com uma turma que ele leciona. E essa turma irá avaliá-lo. Então, a única revolta que eu percebo, é nesse acompanhamento. Aí, do aluno, o que eles trazem pra mim é assim: “Você acredita que o aluno, ou o professor, chegou em mim e disse assim: “agora eu acabo com sua raça”. Então muitos professores questionam só quando o aluno confunde. Ele não faz uma avaliação adequada, porque ele foi reprovado na minha disciplina, ele está fazendo de novo. Então, ele confunde esse sentimento. No entanto, eu acho que o meio eletrônico, ele facilitou muito isso. É um processo mais rápido. E o aluno amadureceu. Mas, os próprios alunos dos outros anos, dos outros períodos, eles falam que reclamaram de professor tal e ele continua fazendo as mesmas coisas. Inclusive eles passam isso pros outros períodos, afirmando: “Isso (a Avaliação Institucional) não vale nada mesmo não”. Já ouvi muito isso.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Eu acho que até passa por aí, sabe? Mas, em outra faculdade, o que aconteceu, é que os alunos criaram uma avaliação paralela. Não sei se você sabe disso, já aconteceu isso. Se recusaram a fazer a avaliação da instituição. O que o aluno quer? Ele quer ver o nome do professor no corredor, ele quer conhecer a nota do professor, a nota final. A gente não tem nota fixada na parede. Foi ótimo o Centro Universitário tirar isso, passando a relação de notas com acesso por meio de senha, na internet. Assim, como eu não quero o aluno exposto, com a nota dele na parede, o professor, igualmente, eu não quero ver a nota dele estampada ali. Mas é isso que o aluno queria. Então, em uma dessas faculdades aqui, eles tiveram tanta aversão a essa avaliação institucional que eles criaram uma paralela. O Diretório Acadêmico - DA pagou a xerox, fizeram uma forma de avaliação com questões inclusive abertas, que os alunos discursaram sobre o comportamento dos professores naqueles períodos que foram avaliados. Fizeram uma tabulação desses dados e encaminharam isso para a coordenação e direção. Olha que limite extremo que chegou? Então, eu tenho certeza que essa reação do aluno está muito

associada ao fato deles não perceberem alguma melhora naquilo que os incomodou também. Então, eu acho que a avaliação institucional é muito evitada, muito evitada mesmo, porque a gente mexe no que é de mais sagrado do professor, porque existe uma relação de cumplicidade entre professor e aluno e, mexer com isso, é muito delicado. Porque dentro da sala de aula a gente não expõe, a gente não quebra aquilo. Tanto que o professor se sente muito traído. Aconteceu recentemente aqui comigo, quando uma professora foi criticada pelos alunos, mas na aula de uma outra professora. E essa outra perguntou: “E aí, melhorou a situação lá no 3º Período?” Quando isso aconteceu, essa professora, ferida, falou: “Olha só como esses alunos quebraram a confiança, quebraram nosso pacto. Eles não tinham o direito de levar um problema que era meu e deles para outra professora”. Então, eu acho que a avaliação institucional é delicada. Por isso, o aluno se dispõe a falar e, muitas vezes, há uma quebra dessa cumplicidade com o professor dessa forma. Então, eles precisam de muita maturidade. Eu acredito que a explicação desse instrumento deve ser feita. Mas, não deve ser feita pelo professor e nem mesmo pelo coordenador do curso, porque eu acho que quando a gente está envolvido diretamente a gente se sente exposto para falar disso. Além de uma campanha sobre o que seja a avaliação, tenta falar isso com o professor. Ele divulga congresso, ele divulga evento, mas ele não divulga a avaliação institucional. Não é que a gente tenha medo, mas é que a gente se expõe, há um grande problema do professor. Já falamos sobre isso. É como ele se sente exposto com o aluno o tempo todo, eu me pareço com uma vitrine o tempo todo. Então, é complicado a gente passar por um processo de avaliação. E eu mesma, me responsabilizar por isso, acho que tanto o professor quanto o coordenador não devem se envolver na divulgação. Eu acho que tem que ser um núcleo específico que vai falar.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso)?

Olha, eu acho que pode influenciar no sentido de viabilizar esse tipo de informação continuada, que a gente estava comentado aqui, e até de investimento também. Poderiam ser feitos na evolução, em termos de estudos desses professores, em termos de mestrado e doutorado, e tudo mais, como: participação em congressos, não só como forma de instrumento, mas também para motivar. Eu acho que a grande questão é que se a gente não se cuida, acaba entrando em algo muito próximo do repetitivo. Então, os professores têm que buscar, de forma incansável, outras fontes, porque ele é um doador, o professor doa, mas a gente tem que receber também. Então, eu acho que nesse aspecto pode influenciar também.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Sem dúvida. Pode. Mas, se a gente promovesse esses grupos de debates assim, a gente consegue identificar até com mais facilidade quais são os maiores problemas. Na verdade, a avaliação institucional, ela capta a percepção do aluno com relação ao professor e do aluno com relação a ele mesmo. Mas não capta os maiores problemas enfrentados pelo professor. Então, eu acho que isso aí tem que ser feito de outras formas porque, como eu disse, nunca o problema é só do professor e nunca o problema é só do aluno. Então, a gente tem que ser hábil o suficiente para entender se essa falha do professor pode estar relacionada a uma desmotivação, com uma falta de adequação, do conhecimento dele. Será que esse professor ficou pra trás nessa evolução toda? Pode ser um cansaço absurdo de lecionar, porque como é que a gente combate isso? Seria participando de congressos, é estando perto de outros, dos pares de outras instituições. É muito importante essa troca, porque se não o professor cansa mesmo e fica deteriorado.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

Olha, nesse sentido, eu acho que a qualidade do ensino surge, também, porque você força o professor a se olhar criticamente, e daí a buscar se formar ou se atualizar, no que diz respeito ao professor, porque muitas vezes a gente tem várias áreas. Aqueles que são realmente professores e os que são profissionais e são professores. Nesses aí é mais difícil ainda. Eles trazem muito desse emprego que eles trabalham aqui pra dentro. Muitos são diretores, chefes e grandes executivos, e estão aqui dando aulas. Mas aqui eles são professores. Então, eles têm que ter a humildade de serem aprendizes, em outro ofício. Eu acho que isso é difícil. Uma pessoa que tem uma experiência em outras áreas, um exemplo, um juiz que vem dar aula aqui, então como ele vai se comportar? Aqui, ele é professor. Ou então, um alto executivo, que está acostumado com estruturas, chega aqui ele é professor. Então, o nosso caso aqui é muito de fazer com que esse profissional também esteja envolvido, que tenha uma carga de informações muito importante. Mas, sempre queira aprender a ser um professor.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Três.

**Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso D**

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

O processo de avaliação institucional, ele é de extrema importância tanto para coordenação quanto para os docentes, haja vista que ela avalia infra-estrutura, avalia o professor e as salas de aula, além de outras disponibilidades como biblioteca, extensão e outros trabalhos desenvolvidos fora da instituição.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Ela é um instrumento de colaboração, visto as áreas que ela abrange e o retorno que isso trás no planejamento dos anos seguintes, nos períodos, na constituição dos planos de curso, bem como na distribuição dos professores por disciplina. Há uma visão geral do curso e também uma visão para o melhoramento do ano seguinte, e período seguinte.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

O que é preciso, primeiro, independente do referencial teórico, é que a avaliação - para ter retorno - ela deve ser avaliada e discutida com o corpo docente ou pelo colegiado do curso, para que se tenha uma visão global de qual o objetivo principal da avaliação institucional.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Diversas manifestações foram apresentadas durante a aplicação da avaliação institucional. Num primeiro momento, o próprio professor se sente inibido, uma vez que entra no horário em sala de aula, mas que no decorrer da avaliação o professor começa a ver um fundamento da avaliação. Uma vez que ele também é avaliado, e os próprios recursos onde - às vezes - o professor tem necessidade de fazer uma reestruturação, e o aluno apresenta sua manifestação também, então seria uma forma de apoio à avaliação do próprio professor. Em nossas reuniões de colegiado discutimos a avaliação institucional anterior, para que se possa corrigir ou sugerir algumas alterações no programa de curso e no próprio desenvolvimento das disciplinas.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Nosso curso foi iniciado no período de julho de 2006. Já estamos com 2 anos. O ponto forte desse curso foi ter iniciado com uma turma de alunos bastante experientes, no próprio negócio que o curso desenvolve. Isso trouxe uma reciprocidade entre o professor e o aluno, uma vez que os alunos evidenciaram uma experiência bastante profissional, bastante dedicada, fazendo com que a avaliação se tornasse um instrumento de grande valia na área, com todos os objetivos da Fundação. Também, se leva em conta o grande profissionalismo, tanto dos alunos, quanto dos professores, uma vez que todos os professores do curso são profissionais da área, da própria disciplina desenvolvida. Como se houvesse uma interação muito forte entre aluno e professor e uma contribuição bastante valiosa para o curso.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Um dos pontos positivos da avaliação foi o levantamento de alguns pontos fracos, por parte dos alunos. Isso contribuiu para que todos os professores do colegiado de curso tivessem a noção da onde os alunos teriam maior dificuldade. Esse profissional, como professor, tem uma visão das deficiências e com isso podemos criar cursos de pouca duração, para um apoio ao aluno, como por exemplo, o uso de calculadora, onde o aluno tinha uma maior deficiência na disciplina que envolvia cálculo. Com isso, desenvolvemos um mini-curso que abrangia o uso correto dessa calculadora, bem como na linha de informática, uma vez que os alunos do curso estiveram muito tempo afastados da academia e desenvolvendo trabalhos profissionais. É claro que começa um longo período na academia, houve uma evolução tecnológica muito grande quando se fala de computadores e equipamentos onde o aluno se sentiu mais eficiente, por exemplo. A avaliação institucional levantou essa eficiência e nós corrigimos, através dos mini-cursos.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Felizmente, no nosso curso não ocorreu nenhuma média abaixo da requerida pela instituição, possibilitando que nós trabalhássemos com a finalidade de uma melhoria contínua. Quanto aos que ficam acima da média da instituição, nós procuramos melhorar ainda mais a aplicabilidade da avaliação. Há de se levar em conta que todos os professores do colegiado do curso tiveram uma grande oportunidade de terminar o curso de mestrado, onde no próprio curso viu-se a necessidade da qualificação constante e da requalificação, em termos de conteúdo teórico. Isso trouxe um maior estímulo para os professores estarem sempre se aperfeiçoando mais. Também, leva-se em conta a grande experiência profissional dos alunos, que demandaram uma maior qualificação dos professores.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Sim. Uma preocupação fundamental na aplicação do instrumento da instituição foi apresentada a todos os professores: o objetivo e a finalidade da avaliação. Essa avaliação seria analisada e passada posteriormente para os professores. Embasados nos resultados, foi elaborado um plano de ação para corrigir os pontos mais fracos. Um exemplo é que tivemos aulas de professores de outra instituição, falando da questão da postura em sala de aula, do manejo da sala de aula, também de como se deve elaborar uma avaliação (prova), as avaliações esporádicas dentro do curso - como forma de aperfeiçoamento - e não como método punitivo. Daí o valor da avaliação institucional

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Como a avaliação institucional foi tratada pela coordenadoria do curso com um *feedback*, com um interesse de retorno aos próprios alunos e as turmas envolvidas, o aluno foi mais predisposto para colaborar. Isso trouxe um retorno bastante proveitoso para o professor, onde ele também pôde participar ativamente com relação aos resultados da sua avaliação. É certo, com isso, que os professores se sentiram bastante à vontade para fazer uma avaliação correta e mais criteriosa possível, uma vez que foi passado qual seria o objetivo da avaliação, para trazer um retorno não só para os professores, mas – também - passar um resultado para os alunos.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Bom, após a divulgação dos resultados houve uma grande demonstração de responsabilidade do aluno para com a avaliação, uma vez que foi comentado pelos próprios alunos que apesar deles já estarem formando, que a avaliação não traria um resultado direto para essa turma, mas a avaliação teria resultado apenas para as turmas seguintes. Mas, mesmo assim, a avaliação colabora bastante, mostrando, realmente, que a avaliação tem um objetivo bastante completo na questão da melhoria contínua.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso)?

Eu acho que sim, uma vez que com os resultados a grade curricular foi aperfeiçoada e, também, surgiram disciplinas com maior profundidade. E para atender essa nova reivindicação outras estruturas foram criadas, salas de aulas mais adequadas, laboratórios mais aperfeiçoados, inclusive um aumento na aquisição de livros por parte da biblioteca. Isso trouxe um resultado forte do aluno para o professor, que se sentiu valorizado, inclusive ao ver que essa avaliação (como uma avaliação inicial) é considerada para a própria avaliação do curso, realizada por parte da Comissão Estadual de Educação. Por esse instrumento, foram confirmados os resultados alcançados pela avaliação institucional interna, sendo discutidas com os alunos tanto a avaliação institucional, quanto a avaliação da comissão. E viu-se que os resultados foram bastante otimistas, como mostrou a própria avaliação do conselho estadual.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Acreditamos que avaliação institucional, como ela vem sendo aplicada, um dos objetivos específicos da própria avaliação é exatamente a requalificação do professor e um estímulo ao docente, de procurar essa qualificação. Uma vez que a própria entidade possui um plano de cargos e salários, onde ficam os professores que tiveram um desempenho e puderem desenvolver um estudo seqüencial, através do mestrado e doutorado. A instituição está aberta para negociação, para a conclusão desses cursos, não só a instituição UNIPAM. Como se pode realmente ver em outras instituições, a avaliação institucional, com o objetivo da requalificação, é um instrumento de política, não só a política de instituições privadas, mas como a política pública, de aperfeiçoamento do corpo de professores. Considere ainda que o próprio mercado reclama por essa requalificação e adaptação no mercado como um todo.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

A avaliação institucional, ela apresenta vários pontos positivos e alguns pontos negativos, uma vez que essa avaliação seja empregada com uma variação de um diagnóstico ou criar o diagnóstico da instituição, o passo seguinte seria aplicar o plano de ação, devido exatamente a minimização dos pontos fracos onde poderia afetar bastante, do melhor desempenho dos professores.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Considerando 5 como o voto mais alto, é a classificação ou pontuação que nós passaríamos a ver nesse sistema, uma vez que, como já dissemos, ele abrange não só o lado da qualificação do profissional como toda infra-instrutora do campus. E o ponto principal também é o setor de extensão que coloca a instituição como uma empresa necessária a sociedade, uma vez que ela

procura atender ao mercado e procura também atender a inclusão de outras pessoas que não têm acesso a essas orientações sobre a instituição.

Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso E

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Eu entendo que a avaliação é para ajudar os professores do próprio curso, nos aspectos que não estão atendendo o nosso cliente direto, que é o aluno. Também, para o professor ver normas para o seu trabalho, seja para melhorar, seja para manter. Na verdade, essa avaliação institucional é uma avaliação de performance, eu vou avaliar a minha performance dentro da sala de aula. Apesar de que, nem sempre quem é a pessoa que avalia, do meu ponto de vista, tem condições, maturidade pra fazer essa avaliação, porque o que eu percebo de modo geral é que a única forma como é feita a avaliação institucional é como o aluno avalia o professor. Então, eu acho que há um erro, pois o aluno ele mistura. Se ele gosta do professor ele avalia como bom, se ele não gosta do professor, ele avalia de uma maneira ruim. Em geral, ele não pensa assim: “Eu não gosto do professor mas ele sabe o conteúdo”. O que eu percebo é que o aluno ele avalia bem quando ele gosta e quando ele não gosta, aí é outra coisa. Então, o professor que exige e cobra muito do aluno ele tem uma avaliação diferenciada, que o aluno quer que ele deixe um pouco mais frouxo. Aquele que pega frouxo, mas ensina, e não pega no pé do aluno, ele não tem problemas com a avaliação. Aquele que dá uma aula boa, mas que exige do aluno, nem sempre ele é bem avaliado. Então aconteceu um episódio, que vou relatar, onde um professor do curso foi avaliado assim. Em tudo, quase nota total, só que tem um quesito, por exemplo, que questiona se o docente diferencia o método do ensino. Aí, nota-se que o professor sempre dá a aula do mesmo jeito, mas lá ele colocou como sim, ou seja, o professor pode ser excelente em tudo, mas nesse ponto ele não atendia. No entanto, quando é um professor que os alunos gostam muito, aí eles avaliam bem. Um outro professor que os alunos não gostavam tanto e que dava muita atividade extraclasse, no quesito extraclasse (aquela em que o professor oferece várias atividades fora da sala) o professor teve uma nota baixa. Mas porque os alunos não gostavam dele, implicavam com ele e começaram a avaliar de uma maneira ruim. Então, eu acho assim que o nosso aluno ele não está preparado para fazer essa avaliação, porque ele nem sempre tem maturidade o suficiente. Isso não diz respeito à idade não, isso aí é qualquer aluno, um cinquentão, se ele estiver com raiva do professor ele não saberá distinguir. Essa é minha percepção e é o que eu estou falando. Outra coisa que eu acho que é uma grande falha no processo aqui é o seguinte: o aluno avalia o professor bem, mas o coordenador não avalia o professor. Então, como que o superior hierárquico não vai avaliar seu subordinado? Agora, acontece o contrário: é o subordinado que avalia o coordenador. Então, quer dizer, não se dá o caráter para o coordenador, de gerente, como se quer. Então a gente fica nas mãos do aluno que nos avalia enquanto professor e coordenador, e do professor, que nos avalia enquanto coordenador. Então, assim, eu acho que é injusto. Agora, o professor deveria sentar junto com o coordenador e juntos vamos conversar: “Olha coordenador eu veja isso, e isso e isso” [...] “Olha professor eu vejo isso, e isso e isso”. Deveria ter uma conversa, e principalmente a partir do coordenador para o subordinado. E acho que acaba sendo o contrário. Eu acho que esse é o pior na avaliação institucional: dar mais poder para o professor do que para o seu superior hierárquico, que acaba não tendo essa conotação. E eu acho que é assim, uma vez, por exemplo, eu acho que precisa ter critérios muito claros, porque mesmo que eu tenha uma avaliação, que eu me reúna com você para conversar, deveria ter um critério para seguir. Agora, por exemplo, estávamos no primeiro ano do meu curso e tinha um item lá: “O coordenador apresenta e discute com os professores os projetos políticos pedagógicos?” O projeto do curso nem estava pronto por completo, foi feito por uma consultoria. A primeira idéia do curso não é que ele vai ser construído? Claro que o professor não conhece isso e aí a minha nota foi lá em baixo. Então,

eu acho que o processo tem um monte de buraco, sabe? Por exemplo: o professor está com uma nota ruim, o que ele tem de retorno? O que acontece com ele? Além de uma conversa com a coordenação pedagógica, o que acontece? Conversar resolve, às vezes, mas poderia ter treinamentos, deveria ter orientações. Conversar com esse professor, se ele não melhorar, ele vai sair da instituição. Mas acontece, percebe-se, que aqueles que já são de casa, os mais antigos, não são mandados embora. Mas os de fora, o tempo todo são mandados embora, ou seja: são vários buracos. Na verdade, eu não tenho uma visão positiva não, de como o processo é feito.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Não. Eu vejo que auxilia, mas assim, nem sempre o resultado dessa avaliação é justo com o professor. Então, quando o professor pega nessa avaliação, acho que ele tem que ter uma visão crítica. Ele tem que entender as razões daquele resultado. Se as vezes foi bom, então porque que foi bom? Eu tenho professores que têm uma avaliação ótima e que se vai ter problema com aluno ele vai para outro lado e deixa o problema por se resolver, mas ele não entra em embate com o aluno. Tudo ele resolve de um jeito, que fica bom para o aluno, então ele sempre é bem avaliado. Então, assim, a avaliação dele é ótima, enfim, mas aquele que pega mais no pé nem sempre é bem avaliado. Mas é o próprio estilo da pessoa, eu acho, que serve. Mas não em sua plenitude, porque a pessoa tem que ter um pouco de senso crítico.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Ele já começa a prever um pouco o resultado. Então, hoje, não tem causado mais angústia. Lógico que, quando o professor espera o resultado, ele fica ansioso, querendo pegar. Mas como o curso está sendo bem avaliado pelos alunos, então isso já deu uma certa acalmada. Ele adapta de acordo com suas necessidades específicas. Há uma melhoria.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

No início do curso teve um pouco de recusa. Quando o professor é novato ele fica inseguro, porque não sabe como a turma vai se sentir em relação a ele. Mas depois que passa um tempo, o professor já começa a ter noção de onde vão ser os buracos que vão aparecer, se vai ter uma avaliação ruim, porque recentemente a prova teve médias baixas, se ele teve problema com aluno, se ele está acertando um pouco.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Então, primeiro que lá no curso os alunos eram muito críticos. Tudo era criticado, pegavam no pé, nada estava bom e, assim, eles também não tinham um parâmetro sobre o que era bom, nem do que era ruim. E assim, conforme essa primeira turma foi acalmando e eles começaram talvez até perceber que o professor avaliado, no ano seguinte, apresentava melhorias, não é que houve uma grande melhora, porque a nota do curso sempre foi muito boa. Mas assim, fica meio que entre 4,50 e 4,60, sempre nessa faixa. Uma média alta, assim, então não houve uma manifestação, mas parece que pararam de reclamar um pouco. E talvez começaram a ver que não adianta ficar pegando no pé, por mais que eu fique batendo na cabeça deles que não pode avaliar professor por gostar ou não deles, mas isso acaba acontecendo.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Eu olho e, quando tem um professor que está com uma nota ruim, eu chamo ele para conversar, para ver o que está acontecendo. Geralmente, quando é algum problema referente ao aluno, eu já sei, porque esse acaba vindo conversar comigo. Mas, assim, eu chamo ele para conversar algumas coisas que eu tenho observado, porque as vezes o professor chega tarde ou porque não faz uma prova legal. Então, eu tento conversar com ele. Mas isso não é uma coisa muito constante, porque eu não tenho feito muitas ações para acompanhar. São poucos os professores que tiram uma nota menor que 4,00 pontos. Então, fica uma coisa um pouco mais tranqüila.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Não foi possível avaliar esse tipo de mudança no docente, de forma direta, ainda.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Não. Eu acho que primeira coisa que tem que ter para o professor é um treinamento, é um treinamento com pouca gente, mais característico da necessidade desse professor. Todo mundo tem que fazer treinamento de como fazer prova, por exemplo. Talvez, a minha necessidade não é a mesma da sua, do meu professor, porque cada curso tem sua maneira, porque tem curso que prioriza o que tem de aberto, porque tem professor que prioriza mais questões abertas, embora ele não saiba elaborar as questões. E têm outros que priorizam mais as questões fechadas. Então, eu acho que teria que ter cursos mais específicos para as áreas, mais da minha (própria) deficiência, não colocar todo mundo como se todo mundo fosse igual. Eu acho que tem que pôr assim. Aí, a minha dificuldade é, de repente, chegar sempre atrasado. Então, o que acontece? O que a gente pode fazer? Vamos conversar. É treinamento. Às vezes, eu tenho dificuldade de manuseio de recursos. Então, eu preciso aprender manuseio de *data-show*. Vamos fazer um treinamento para você. Se todo mundo está com esse problema, vamos fazer treinamento com eles. Trata-se de pensar que o que é pertinente é fazer treinamento por grupos, e não colocar todo mundo na mesma categoria.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Teve o caso desse professor, que teve essa nota baixa, porque os alunos não eram muito simpáticos com ele. E aí, o que aconteceu, perguntou-se se ele diversificava as formas didáticas. Aí, eles disseram que não. Então, ele chegou a comentar com a sala.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Na verdade, em sala de aula, eles sempre reclamam que eles não conhecem o resultado dessa avaliação. Primeiro que eles queriam que a avaliação fosse exposta, aberta. Segundo que eles acham que não tem efeito nenhum, porque no ano seguinte, no semestre seguinte, o professor (que teve uma avaliação negativa) está lá do mesmo jeito. Então, assim, eu acho que o que eles querem mesmo é uma exposição, porque eles alegam assim: “O professor, ele não expõe as nossas notas? Então, também, quero que exponha a avaliação dele.”

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Com certeza! Mas eu acho que, eu já até comentei, o professor deveria ser avaliado pelo coordenador, porque na realidade o que eu tenho percebido é assim: o professor, ele é bom em sala de aula, mas ele não ajuda no curso, de maneira geral. Então, esse é um professor que nos atende? Porque no dia lá da avaliação só coloca questões de sala de aula, mas eu acho que deveria ter, aliás, um instrumento para o coordenador avaliar o professor. A gente teria que avaliar, por exemplo, se o professor participa de reunião. Ele ajuda nas reuniões? Ele ajuda nos eventos? Ele se propõe a ajudar o curso? Ele faz projeto de extensão? Enfim, ele vive o curso? Ele trabalha pelo curso? Ou ele só vem aqui dar a aula e vai embora? Então, eu acho assim que o processo tinha que vir por esse lado, sabe? De ter esses critérios. Um professor pode ser demitido por ele não ajudar no curso, apesar dele ser excelente em sala de aula, e ele pode ajudar o curso e não ser tão bom em sala de aula. Mas aí tem que pesar para os dois lados. Hoje só se pesa se o professor dá conta da sala de aula. E outra coisa: às vezes eu acho que o aluno, ele interfere muito nas decisões do coordenador, porque, às vezes, vai mandar embora um professor que é excelente em sala de aula, mas não respeita o coordenador e não ajuda em nada. Você manda ele embora, aí os alunos fazem uma revolução, não que isso já tenha acontecido, mas se isso vier a acontecer, de mandar um professor, bom em sala de aula, por outras questões que ele não ajuda, aí os alunos vão vir todos em represália com a ação. Um exemplo. Assim, eu acho que as perguntas da avaliação institucional, elas são apropriadas. É que, às vezes, o aluno não tem maturidade para avaliar. É mais nesse ponto. Agora, o que fazer com esse aluno, eu já não sei. Mas o que eu acho que falta é o coordenador também acompanhar essa avaliação e ter outros critérios também. Eu acho também que uma coisa que falta é que tem itens que não se aplicam a todos os professores. Por exemplo, têm professores que usam diferentes meios para dar aula, com um data show, um exemplo. Então, tem coisas que, como é que em uma disciplina de metodologia vai fazer atividades externas? Assim, um exemplo, talvez exista mais tem itens, que não se aplicam a todos os professores. Acho que deveria ter um item lá, como opção: “não se aplica”, nas respostas, para que o aluno possa ver que não se aplica ao professor. Porque foi o que aconteceu com os professores, com a avaliação de coordenação. Em vários quesitos, aí vem “eu não sabia como avaliar, aí chutei”, dando um resultado fora da realidade, baixo.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Do jeito que é hoje? Eu acho que... três. Eu acho que tem que melhorar bastante. Eu não estou vendo punição, não sei se há punição, se é só mandar embora. Acho que não é só isso, mas eu acho que ela pode contribuir muito, desde que se sejam trabalhados com outros aspectos, como ser melhorada a questão das respostas, uma forma de que o aluno tenha um pouco mais de amadurecimento, que eu acho isso meio difícil de acontecer, porque todo ano é um aluno diferente. Acho que mudando alguns aspectos, talvez alguma das coisas que eu tenha colocado eu acho que vai melhorar e contribuir muito.

**Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso F**

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

A proposta, em si, é excelente. Tenho dúvidas se os resultados têm norteado o processo de mudanças esperados.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Um aliado no processo de melhoria, sem dúvida.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Nenhum professor gosta de receber “nota” ruim. É provável que tentem melhorar a qualidade das aulas, visando melhores resultados na avaliação institucional.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Em alguns casos, bons professores, quando não recebem uma avaliação alta, ficam altamente chateados. Seja pela suposta injustiça do resultado ou pela vaidade profissional. Há que se ressaltar que, em alguns casos, os resultados obtidos não correspondem ao dia-a-dia acadêmico.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Nesse curso, inúmeros professores foram afastados das salas de aula, em 2007 e 2008. Não só pelos resultados das avaliações, mas também pela avaliação feita no dia-a-dia acadêmico.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Meu período na coordenação foi curto (apenas 2 meses). Para ser sincero, o critério utilizado para análise do corpo docente não foi o relatório do NAI, mas sim entrevista com comissões de alunos (3 alunos de cada sala), visando conhecer mais de perto os problemas.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Nesse curso, observamos que muitos fatores influenciam nos resultados. Geralmente, muitos alunos não participam da avaliação. Daí que o resultado nem sempre é legítimo. Quando poucos alunos participam, o resultado sai distorcido, tendo em vista que o critério pode ser pessoal, por empatia ou antipatia.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Os únicos cursos que conheço são os cursos oferecidos pelo professor Henrique (sobre manejo) e pela professora Maria Marta (avaliações). Acho que é uma deficiência da instituição. Além disso, os cursos não são obrigatórios e, geralmente, os profissionais que mais necessitam não participam.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Apenas quando são, na visão deles, avaliados negativamente.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Sempre houve muita resistência, por parte dos alunos desse curso, em participar do processo de avaliação institucional. Diziam que não surtia resultados práticos, pois os maus professores jamais eram afastados ou sequer notavam melhoria nas aulas, após a avaliação negativa.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC)?

Sim. Ao conhecer as deficiências, você pode criar instrumentos visando a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, a Avaliação Institucional é essencial.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Sim, desde que os resultados obtidos reflitam o dia-a-dia acadêmico.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

Espera-se que os resultados obtidos mostrem a realidade da sala de aula. Logo, diante dos resultados, pode-se criar mecanismos que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Nesse curso, atribuo nota 2 (dois), até porque é muito fácil a obtenção de notas altas na Avaliação Institucional. Tenho certeza que o questionário não consegue obter respostas que reflitam o cotidiano acadêmico, verdadeiramente. Enfim, o questionário merece alterações, bem como é fundamental conscientizarmos nossos alunos da importância da participação no processo de Avaliação Institucional. Sem a presença maciça dos alunos, visando legitimar as respostas, e sem mudança nos questionários, a Avaliação Institucional não irá conseguir obter resultados reais.

Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso G

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Eu vejo que avaliação institucional só ocorre a partir da abertura da instituição, de querer detectar o que se deve fazer para melhorar. Quem recebe a prestação de serviço, pensa sobre ela. Então eu vejo, num primeiro momento, que a avaliação institucional pressupõe a apreciação dos que estão sujeitos, que se refere ao serviço, sobre essa instituição, enquanto um todo. E num segundo momento, também, envolvem nessa avaliação, órgãos externos, mesmo estando um pouco longe da instituição, mas que utilizam instrumentos para verificar a qualidade do trabalho nessa instituição. Aí, entram as avaliações do MEC e assim por diante. Mas para mim, na minha concepção, o que deveria pesar mais para os dirigentes e gestores da instituição, deveria ser aquela avaliação feita pelo alunado, porque eles são os que recebem o nosso serviço e com certeza podem apreciar de forma mais pertinente, sobre a qualidade desse nosso serviço prestado.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Olha, eu vejo que sim, oferece elementos. Principalmente a avaliação feita pelo alunado, pois oferece instrumentos importantes, que a partir deles é possível redirecionar a prática, retomar alguns elementos que, ao serem avaliados, estão em baixa ou são apreciados de repente, em um nível inferior. É possível sim melhorá-los, se considerados com seriedade.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

De certa forma, inquieta um pouco, porque o professor recebe, cada professor recebe, de maneira sigilosa, o seu resultado, que interessa só a ele. E às vezes algum, de livre e espontânea vontade, me procura e eu tento refletir, e colocá-lo também pra fazer uma autorreflexão e tentar ver que elementos, que redirecionamentos que podemos tomar. Mas eu vejo que no nosso instrumento, aqui, eu diria que ele revela três dimensões da prática docente: dos aspectos mais relacionados, outro voltado para as questões metodológicas e outro voltado mais para o domínio do professor para o conhecimento que ele tem. Então, o que eu tento fazer quando o professor vem, inquieto, angustiado, quando o aspecto dele foi mal avaliado, é refletir com ele, de fato, em que dimensões esses aspectos estão, se estão no relacional. Eu acho que é por aqui que você tem que rever, pensar, pôr e prática. Eu tento mostrar o ponto forte, porque nem sempre um professor é avaliado com pontos negativos em tudo. Ele se sobressai em alguns aspectos. Vale esclarecer com ele que aspectos que precisam de mais investimento dele para reverter essa situação.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Tem grandes transtornos, quanto à aplicação. Eu vejo que eles são comunicados através de cronogramas quando cada turma vai avaliar, vai fazer avaliação e eles são liberados numa boa, não é interferência. Agora, quanto à recepção, é como eu disse, geralmente aqueles que são mal avaliados, em alguns aspectos, eles ficam angustiados e partilham isso com a gente. Não todos. Às vezes tem aqueles que foram mal avaliados. A coordenação recebe a avaliação de todos, ela sabe, e fica aguardando e fica aguardando, até que esses professores aparecem espontaneamente. Eles são convidados a ir ao Núcleo de Apoio Pedagógico. Mas geralmente quem é mal avaliado não é que não aceite os resultados, é que fica incomodado, fica

angustiado com os resultados e às vezes se sente um pouco injustiçado, não consegue, às vezes, perceber, na prática desenvolvida, a razão pela qual ele foi mal avaliado, naquele aspecto que o aluno - de repente - o avaliou mal. Então, há uma certa angústia.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Influenciou positivamente, porque os resultados da avaliação não podem ser só pontuais daquele momento, tem que servir como elementos que vão nortear a reflexão ao longo do processo. Então, só a tipo de exemplo, nós percebíamos que um ponto, que éramos mal avaliados, era na questão do estágio e às vezes a questão do excesso de teoria e a defasagem de prática. Então, desde 2004, quando já havia ante-projetos e diretrizes curriculares, que já era possível vislumbrar que um dos focos das diretrizes era estimular teoria e prática mesmo, desde o início do curso, e a gente percebia, nas avaliações, principalmente na do alunado, de que o nosso ponto fraco estava nessa questão, principalmente no início do curso, na falta de sentido, que o aluno não conseguia ver sentido no curso por excesso de teoria. Nós começamos no colegiado, nas reuniões de estudo, nas propostas de leitura, a delinear e encaminhar tudo por esse foco, da articulação entre teoria e prática. E os estágios, nós víamos pela forma com que os alunos prestavam, que o voto favorável era do curso, mas havia o distanciamento do curso com os campos de estágio. Às vezes, um distanciamento das escolas de educação básica. Então, nós começamos a achar alternativas e colocar em prática, que seriam reuniões periódicas, pelo menos no início do semestre, com os diretores de escolas. E começamos a firmar parcerias com essas escolas, cujos dirigentes compareciam nas reuniões. E também nós percebemos que a resistência em receber estagiários estava muito no fato que não dávamos quase nada em troca. Nós buscávamos e usufruíamos do local para que o aluno fizesse o estágio. Então, uma outra alternativa que nós também encontramos, foi oferecer cursos de formação para os professores e levar também aquelas oficinas desenvolvidas aqui, nas metodologias. Levar para as escolas para serem vivenciadas pelas crianças. Então, a gente começou a estreitar os laços com a agência, aqui, como formadora do curso, com os campos de estágio (onde nós necessitávamos dele pra fazer a prática). Então, isso parece que foi minimizando as questões de falha, que foram apontadas principalmente no que diz respeito ao distanciamento da teoria com a prática e a questão da receptividade das escolas de educação básica com os nossos estagiários. Hoje, a gente acaba por não conseguir atender o número de requisitantes, para desenvolver projetos e oficinas. Volta e meia a gente tem um número maior de pedidos do que de ofertas de alunos para disponibilizar para os requisitantes.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Primeiro, conversar com o professor, salientando os pontos fortes deles, que a avaliação revelou. Por exemplo, eu tenho que nas questões metodológicas e de domínio de conteúdo eles são bem avaliados, mas na questão relacional ocorre o contrário. Então, eu tento conversar, primeiro valorizando esses pontos fortes, primeiro a gente reconhece esses conhecimentos, a gente admira como professor. Agora, nessa questão relacional, eu começo a finalizar o que poderia ser melhorado, e começo a relembrar dos conflitos vivenciados, ao longo do processo que eu tive que mediar, dizendo: “Você lembra daquele tal dia? Acho que essas coisinhas aqui, de repente... Você tem que ter equilíbrio, resolver as coisas com o aluno, porque isso fica assim...” Mas eu tento sempre equilibrar, porque tem um lado interessante e se você sempre cuidar desse lado, no exemplo que eu to dando, da questão relacional, com certeza você vai ter êxito maior no seu trabalho. Então, uma conversa particular reservada, a minha relação com o pessoal do meu colegiado é muito aberta. Então, às vezes de iniciativa deles, de compartilhar angústias em relação aos resultados, e quando acontece também o

contrário, as vezes o professor é bem avaliado nessa questão do relacional, é bem avaliado na questão de domínio de conteúdo mas na questão metodológica a aula acaba sendo um marasmo. Eu também sinto, porque o que é verdade é que a avaliação revela, a gente já percebe ao longo do processo, existem queixas dos alunos e eu já havia conversado. A turma estava achando as aulas monótonas. Aí, vem me indagar a respeito disso, que não pode ser diferente, ou a própria turma já conversou com o professor. Se o aluno vem reclamar primeiro conosco a gente pede que ele converse primeiro com o professor ou a própria coordenação já comentou. Então, não é novidade para o professor. A avaliação só vem confirmar o que de fato a gente já presenciou no processo.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Sim, a mudança não ocorre no mesmo momento e na mesma intensidade para todo mundo. Existem pessoas mais resistentes, com a mudança mais lenta, mais processual, mas que percebe uns pequenos avanços, tipo de ex-alunos que com o mesmo professor, no passado, tiveram conflitos mais complicados. Hoje os alunos já não vêem esse professor, ou então comentam: “fulano que esteve aqui, falou que tal professor era assim”. Ainda, a gente ouve: “Eu falei pra ela que ela é diferente, que ela mudou.” Então, assim, por esse feedback dos alunos do passado, por esse mesmo professor, por ele estar aqui e - de repente nesse passado onde a prática da avaliação não existia - a gente prefere que exista um esforço, e existe, e essas mudanças estão ocorrendo. Algumas de maneira mais lenta e outras de maneira mais visível. Mas existe, porque essa ciência de que ele vai ser avaliado pelo alunado, que o alunado vai ter esse espaço para colocar sua concepção e sua vivência com o professor é visto por todos porque, em princípio, todo mundo quer ser bem avaliado.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

O NAP tem oferecido cursos, a partir dos dados da avaliação institucional, para fazer um diagnóstico da demanda das aprovações continuadas. Alguns cursos já foram proporcionados pelo resultado, pelo diagnóstico. O curso de avaliação educacional de classe, de planejamento. Sugestão eu não teria, mas eu vejo que cada tempo é um tempo e de repente, nos próximos diagnósticos, serão detectadas outras demandas, ter uma formação continuada de forma com que ela não se encerre. Novas demandas surgirão e com certeza novos temas serão propostos, porque existe uma sintonia entre o NAP e o NAI. Então, com certeza, sempre surgirão demandas, porque os dados da avaliação irão revelar durante o processo.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

[Não houve resposta].

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

É, principalmente, eu acho que no ano de 2006 nós tivemos uma queda no desempenho. Foi um ano em que foi utilizada uma estratégia diferente para fazer a avaliação. O instrumento foi mudado e houve pouca presença dos alunos do curso nessa avaliação, poucos responderam a esse problema. Na realidade o que ocorre é o seguinte: o aluno já tem uma cultura, uma escolaridade que vai se fortalecendo e cristalizando, de uma certa forma meio infantilizada, que só vai fazer “se tiver alguma coisa em troca”. Então, por mais que a gente passe na sala e

conscientize quanto à validade, à utilidade, do direito que o aluno tem para usar esse espaço, para fazer a avaliação institucional, nós não temos uma resposta 100%. São poucos que vão mesmo liberando aquele horário de aula, para se dirigir ao laboratório. Alguns se perdem no caminho. Eu tenho usado algumas estratégias que podem parecer autoritárias, mas que eu vejo que também a universidade, ela tem que ser um pouco diretiva em educar esses alunos para exercer o seu direito, que seria, de repente, na hora da avaliação, na sala com a turma, deixar para passar a lista de presença só lá no CPD, lá no laboratório de informática. Porque às vezes eles se queixam lá nos corredores, mas na hora que eles têm esse espaço, de fato, reservado para emitir uma avaliação, que registrando as suas posições, eles omitem, porque eles dão mais relevância ao fato que está na hora de ir embora e se omitem, perdendo esse dever, esse direito. Então, eu costumo valorizar muito, antes de incentivar, e depois acompanhar a ida desses alunos, até para a gente ter respaldo na hora de um conflito, para resolver alguma coisa, uma vez que de fato ele não compareceu, não exerceu, não avaliou. Porque se a gente deixar livre, com certeza alguns não irão. Quanto a expectativa, com o que vão fazer com os resultados, existem, às vezes, alguns mais explícitos. Outros não. E às vezes, a expectativa costuma ser radical, de que eu avalei mal o professor. Então, corre o risco ou cria uma expectativa de que ano que vem ele não estaria aqui. Mas isso também a gente reflete e coloca a avaliação em uma mão dupla mesmo, porque tem a autoavaliação do aluno. Então, é difícil ter um aluno muito bom com um professor muito ruim e vice-versa. Também, não se confirma. Então, a gente mostra que na avaliação o objetivo é oferecer meios para melhorar o processo, e que admitir ou demitir é função da instituição, que pode até levar em conta a avaliação do aluno. Mas que devem existir elementos mais sérios, que por mim não conheço. Que o aluno vai colaborar para que o professor cresça, aquilo que é pertinente, para a prática docente.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC)?

É, eu vejo que sim. Por exemplo, eu acho que nós já tivemos exemplos concretos de que medidas foram tomadas a partir de dados levantados pela avaliação institucional, na performance, na questão das cantinas. Quando a única cantina que tinha aqui foi mal avaliada, e isso se demonstrou no instrumento, então tomou-se providências no ano seguinte. Abriu-se licitação e outras cantinas foram instaladas. A questão também da biblioteca. Cursos que avaliaram a biblioteca com insuficiência de livros e periódicos, também imediatamente criou-se uma cultura de duas diretrizes, fazendo uma licitação e pedindo aos coordenadores que forneçam uma relação de livros que deveriam ser adquiridos. Na secretaria, nos aspectos em que ela foi mal avaliada, uma foi a implementação, na questão da informática, de agilizar na questão do atendimento de toda a parte de escrituração, para os alunos. Então, à medida em que isso é finalizado, a instituição inclui no seu PDI, seja à curto, à médio ou à longo prazo, a serem percebidas e, de fato, à serem efetivadas.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Sim. Eu vejo que sim. Porque, pelo instrumento, pela forma com que os dados são tabulados, ela apresenta três dimensões: a dimensão relacional, a dimensão metodológica e a dimensão de domínio do conhecimento. Então, a partir disso, a partir dessas três dimensões, é possível delimitar temas a serem trabalhados com os professores. Quando você me perguntou anteriormente se eu teria alguma sugestão para colocar, em relação à formação continuada, eu vejo que o que nós podemos trabalhar, que nós não lutamos muito ainda, é sobre a questão relacional. Parece já ter sido abordado, mas vale citar mais disso aí, porque ainda é um ponto

que a gente prefere. A questão metodológica, no caso do meu curso, acaba que ela não é o grande nó. Então, na realidade, o que os dados são bons indicadores de áreas, de indicação de temática a serem abordados na formação continuada.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

Eu daria cinco, porque eu vejo que se a avaliação é feita por quem recebe a nossa prestação de serviço, com certeza ela vai finalizar o que nós ainda podemos avançar, tanto na formação dos professores quanto na melhoria do ensino. De repente, a forma como o aluno expressa, ela pode ser muito clara e, ao mesmo tempo, pode não ser muito clara, mas ela indica alguma insatisfação, e que cabe a gente filtrar essas formas com que ele expressa, para tentar detectar, de fato, no que a gente precisa avançar. Eu acho que ela tem uma utilidade muito importante. A avaliação tem uma utilidade muito importante que é a melhoria do processo da formação dos professores.

Relato espontâneo (Pesquisada): Eu vejo que nós, professores, estamos muito acostumados em avaliar o aluno. Então, essa é uma prática que todo professor sabe fazer, desde que é professor. Alguns gostam de ser mais cautelosos, outros gostam de ter o poder na mão, para exercer autoridade, e então não vejo porque temer ser avaliado pelo aluno. Eu acho que hoje em dia a gente tem que ver isso como uma mão dupla, de que o processo ele de fato é pleno, quando quem sempre é avaliado também tem oportunidade de avaliar. Então, eu vejo que a avaliação possui múltiplas dimensões, e que quanto mais acessos a essas dimensões forem consideradas no processo, com certeza os acessos serão maiores, devendo ouvir comunidade, ouvir aluno, ouvir professor, ouvir pais, ouvir os gestores. Uma instituição que quer se conhecer e se dar a conhecer ela só tende a crescer. Então, não vejo porque a gente ter tanta resistência a avaliação. Se o aluno tem que, de certa forma, se submeter aos novos instrumentos avaliativos, por quê que nós não podemos também nos abrir e deixar com que eles nos avaliem como instituição, como professores e como gestores.

**Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso H**

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Esse processo de avaliação institucional, dentro do centro universitário, tem uma importância significativa, na avaliação do trabalho que é realizado aqui dentro da instituição, por todos os cursos, dando um retorno. Trata-se da efetivação, da prática dos projetos pedagógicos que foram desenhados para o curso. É a visão do aluno em relação a essas proporções que são colocadas para a formação do mesmo.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Ela seria um aliado, não podemos chamá-la de punição, já que os indicadores que são formulados permitem que os professores, cada um em sua área, revise toda metodologia realizada em sala de aula e, através dessa metodologia, buscar processos, de melhoria, na relação em sala de aula e no processo de aprendizagem. E conseqüentemente a valorização do trabalho do próprio profissional.

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Ao longo dos anos, o que nós vemos é uma conscientização dos nossos professores quanto ao processo de avaliação. É realmente avaliar os pontos fortes da sua avaliação e tentar mantê-los dentro do seu trabalho. E aqueles pontos negativos, fazer um processo de discussão e buscar um processo de melhoria, para corrigir essas deficiências para as próximas turmas.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

Ela é bem aceita. Às vezes, na questão de discussões de um item específico em relação, se ele é mais claro, ou uma nota mais específica em relação a determinado professor. Mas, em geral, a aceitação é boa e todo mundo tem utilizado esse instrumento para fazer a avaliação do seu trabalho.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

Eu acho que essa questão dos números ela passa pela própria valorização da avaliação profissional, pelos professores, que ao longo do tempo foram buscando corrigir aqueles pontos onde estavam ineficientes. E o próprio trabalho da instituição, através dos seus lucros, em buscar os professores que tinham média inferior em alguma disciplina e trabalhar com essas pessoas aí também, para buscar fazer essas correções nessas ineficiências. Eu acho que o processo de avaliação ele tem sido mais discutido, mais disseminado. E também, que no início da avaliação institucional, nas primeiras avaliações que fizemos, até mesmo a questão de se saber responder alguns dos itens, às vezes deixavam dúvida o próprio aluno e o próprio professor. Com esse processo contínuo, dá valorização, pois tem ficado mais claro, os objetivos da avaliação têm ficado mais claros e cada um tem buscado isso como uma ferramenta auxiliar para seu trabalho no dia a dia.

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Nós temos buscado, ao longo dos anos, fazer uma avaliação da evolução, não só do curso, mas também uma avaliação da evolução de cada professor, com os dados comparativos, de um ano para o outro. E com esses professores, a gente tem trocado ideias, tentando corrigir essas deficiências, repassar e discutir um pouco em relação à ineficiência de cada um, para melhorar algum item que não tenha sido satisfatório e também levar para as reuniões do colegiado, de uma forma genérica, a questão dos pontos mais fracos que foram colocados no curso e os pontos mais fortes também. E incentivar também muitos professores a falar das suas experiências dentro de sala de aula, com os procedimentos rotineiros que nós temos com as diversas turmas. Não só os pontos fortes, mas a parte de resolução dos problemas, também dentro da sala de aula.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Eu acho que os próprios números que a gente tem nas avaliações ao longo dos anos têm demonstrado isso. De que o professor tem buscado avaliar o seu resultado e levar a um processo de melhoria, e melhorando realmente essa posição, esse trabalho, junto com os alunos, visando precisamente essa questão de obter um processo de aprendizagem melhor. É uma própria valorização do trabalho do professor dentro de sala de aula.

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

O UNIPAM tem demonstrado uma preocupação ao longo dos anos em relação a essa formação dos nossos professores, para buscar um processo realmente de melhoria. Só que esse processo, no meu ponto de vista, não tem ainda uma efetividade muito grande, porque não tem uma continuidade. Talvez, a gente não tenha um planejamento muito consistente em relação aos resultados da avaliação institucional, para formação mais concreta de um professor e, principalmente nos cursos de bacharelado, onde a maioria dos nossos professores são profissionais que vieram aí do mercado e não tiveram uma preparação específica para atuar dentro da sala de aula, e que realmente tem deficiência na metodologia, na elaboração de avaliações, na questão da própria utilização da informática (o qual acho que é um instrumento que deve ser mais explorado aqui dentro do centro universitário, até pelo perfil dos alunos que a gente tem recebido hoje) e a própria preocupação com algumas coisas de formação profissional, como oratória e outros itens mais que exercem uma influência grande, quando o professor está dentro de sala de aula. Eu acho que o professor, quando está dentro de sala de aula, ele precisa realmente entrar preparado, não só com conhecimento, mas para manter até a questão de um relacionamento. Já que cada vez mais a gente recebe alunos mais preparados, com um nível de exigência maior, e com características das mais diversas possíveis, e que – na realidade – a gente tem que aprender ainda e discutir como a gente vai lidar com esse novo aluno.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

O que a gente viu ao longo do tempo é que, realmente, os profissionais do curso, eles têm feito uma avaliação mais crítica dos resultados. É uma informação ou outra a respeito de uma determinada avaliação. Às vezes, não concordando com uma nota ou outra, existe, mas muito pequeno. Acho que a avaliação que a gente faz com esse processo, hoje, ela é muito satisfatória e na verdade passou a ser incorporada como uma ferramenta de trabalho aqui dos nossos professores.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Essa questão que a gente comentou aqui da efetivação dos métodos mais consistentes em relação ao aproveitamento da avaliação, há uma reclamação dos alunos, que às vezes, por não entender o que ocorre por trás da avaliação, às vezes acham que a avaliação que eles fazem funciona de uma maneira muito ineficaz. As ansiedades que eles têm em relação a determinados professores, de forma específica, e às vezes vem aquele sentimento de que a avaliação que eles fazem ali, na realidade, não está retornando em ações da coordenação, da própria instituição, para melhorar aquilo que eles levantaram, como ponto deficiente. Nós já tivemos problema com professores aqui, em épocas anteriores. Mas com o trabalho em cima desses itens, que mostram deficiências, houve uma mudança. O que se viu foi que os professores superaram e estão hoje com médias altas e conseguindo exercer as suas atividades hoje de forma normal. Então, acho que o processo é um processo complementar. Há algumas outras ações que a gente tem com alguns professores, mas realmente falta essa questão de discutir um pouco mais com o aluno quais são as ações efetivas que são desencadeadas a partir da avaliação institucional.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC)?

Acho que a questão do Processo de Planejamento da Instituição, uma das coisas que a gente mais discute aqui, passa pela qualidade do ensino que a gente quer trabalhar tanto, que a opção nossa é por fazer um processo de trabalho de educação presencial. E se nós definimos por dar mais ênfase nessa questão do presencial, na realidade nós temos que trabalhar essa questão da qualidade do ensino vendido aqui, dentro da instituição. Com certeza o professor passa por isso. Nós temos que ter aqui bons profissionais, que sejam cada vez mais bem preparados, para receber esses alunos, que dêem aulas que sejam motivadoras, que consigam realmente repassar um ensino, daquilo será aplicado aí no mercado, para o mercado valorizar esses profissionais e, conseqüentemente, os nossos cursos.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Com certeza. Nós deveríamos até fazer análises mais profundas a respeito de cada resposta desses itens que são colocados na avaliação institucional, para a gente fazer, realmente, um planejamento de capacitações e de encontros e de trocas de ideias, não só dos professores dessa faculdade, mas dos professores da instituição como um todo. Para que ao longo do tempo a gente fosse conseguindo criar realmente um padrão de qualidade mínima aqui, para todas as nossas faculdades.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

A partir do momento que a gente avalia os itens da avaliação institucional e eles pontuam, ali, uma série de características que deveriam ser observadas em relação ao professor, ao aluno e à própria instituição, à medida que a gente vai fazendo a avaliação desses instrumentos, e corrigindo as falhas, que são detectadas, com certeza a gente está elevando a qualidade do ensino trabalhado aqui dentro da instituição.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

No que tange à importância em relação à avaliação institucional, ela tem que ter nota máxima. Ela tem que estar realmente à frente de tudo que a gente for trabalhar aqui dentro da instituição, porque isso é o que vai nos garantir e vai nos trazer as informações necessárias, para que a gente faça um planejamento aqui dentro da instituição, para que a gente leve uma qualidade de ensino durante as nossas aulas para que se atenda as expectativas, não só do professor que quer repassar o seu conhecimento, mas também do aluno que a gente está recebendo hoje. Um aluno mais bem informado, um aluno que vem com um nível de informações maiores, que quer uma discussão mais abrangente a respeito dos temas, e que quer realmente levar assim, um conhecimento mais ampliado e também para atender as exigências do mercado. A gente está vendo aí a proliferação de faculdades corporativas e que, na realidade, tem que ser analisado, porque o que a gente busca aqui é formar profissionais para atuar no mercado. E se a gente não conseguir realmente formar profissionais que atendam as expectativas do mercado, com certeza o aluno passará um bom tempo aqui com a gente, irá para o mercado de trabalho e não conseguirá ocupar os seus espaços. Então, isso tem que realmente ser valorizado, para que a gente consiga trabalhar o ensino aqui de qualidade e que venha atender não só Patos de Minas ou a região, mas em qualquer ambiente em que ela está trabalhando.

**Transcrição de Entrevista - Mestrado em Educação
Avaliação Institucional e Formação Docente: conexões, rupturas e desafios.
Coordenação do Curso I**

Pergunta N. 01 - Qual o seu entendimento sobre a Avaliação Institucional?

Entendo a avaliação institucional do UNIPAM como um instrumento que pode ser utilizado para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como da gestão política da Instituição. Também, as gestões acadêmica e administrativa podem ser beneficiadas pela avaliação institucional, desde que sejam filtrados convenientemente os seus resultados.

Pergunta N. 02 – Você considera a Avaliação Institucional como um aliado no processo de melhoria da atividade e do trabalho docente ou um instrumento punitivo?

Nunca um instrumento punitivo porque historicamente não houve nenhuma punição em decorrência do processo avaliativo. Mesmo os docentes com péssima avaliação nunca foram punidos por isso. Poderia ser um aliado no processo se os diretores das unidades utilizassem seus resultados para melhorarem o quadro docente, o que não acontece. Se não é punitivo, é aliado ou inócuo!

Pergunta N. 03 – Como você percebe a influência da Avaliação Institucional nas atividades dos docentes do seu curso?

Não percebo nada.

Pergunta N. 04 – Qual a sua percepção em relação à aceitação da Avaliação Institucional pelos docentes do seu curso?

A maioria não se manifesta porque é bem avaliada. Nos raros casos de má avaliação os docentes culpam o questionário aplicado, dizendo que ele induz à culpabilidade, como apresentação de plano de ensino no início do curso, etc.

Pergunta N. 05 – Como a Avaliação Institucional influenciou nos dados comparativos apresentados, referentes à média de seu curso (2004, 2005 e 2006)?

A avaliação institucional não influenciou em nada!

Pergunta N. 06 – Quais as providências tomadas pela Coordenação de Curso após conhecimento dos resultados da Avaliação Institucional?

Até hoje tive só um professor mal avaliado. As providências que tomei foram as sugeridas pelo NAP.

Pergunta N. 07 – Que atitudes essa coordenação têm percebido no próprio professor após divulgação dos resultados da Avaliação Institucional? Houve alguma melhora no trabalho dos professores após conhecimento desses resultados?

Quando eu convoquei o docente para discutir o assunto, ele ficou constrangido. Depois de se dirigir ao NAP o professor continuou do mesmo modo, ou seja, não houve uma alteração significativa do docente só porque foi mal avaliado. No ciclo seguinte ele teve uma avaliação melhor...

Pergunta N. 08 – Para essa coordenação de curso, o UNIPAM têm desenvolvido ações que tangenciam a formação de professores, a partir dos resultados da Avaliação Institucional? Há sugestões?

Não. Os resultados da avaliação não têm servido de balizadores para a formação dos docentes. Sugiro que o UNIPAM utilize realmente os resultados da avaliação, sugerindo aos docentes que se reciclem.

Pergunta N. 09 – Houve alguma manifestação dos docentes do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Sim. Segundo alguns, o questionário é fraco.

Pergunta N. 10 – Houve alguma manifestação dos alunos do seu curso com relação ao processo de Avaliação Institucional?

Não.

Pergunta N. 11 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode influenciar em planos e projetos institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC)?

Não.

Pergunta N. 12 – Para essa coordenação, a Avaliação Institucional pode ser um instrumento na formulação de políticas para a formação de professores?

Pode, desde que sejam realmente utilizados como itens balizadores.

Pergunta N. 13 – Para essa coordenação, de que forma a Avaliação Institucional poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino? E da formação de professores?

Poderia contribuir se a Instituição realmente utilizasse seus resultados para o aperfeiçoamento das pessoas envolvidas e ao crescimento dos agentes, órgãos e contextos, como diz o regulamento.

Pergunta N. 14 – Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), qual o nível de importância que essa coordenação de curso atribuiria à Avaliação Institucional do UNIPAM?

1.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)