

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CLÍCIA BÜHRER MARTINS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A
REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2016**

CLÍCIA BÜHRER MARTINS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A
REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Chizzotti.

**SÃO PAULO
2016**

CLÍCIA BÜHRER MARTINS

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A
REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada para obtenção de título de Doutora na Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, no programa Educação: Currículo

São Paulo, 04 de novembro de 2016.

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico

Ao Mauro, Amanda e Juliano,
meus amores, minha vida!

Aos meus pais Clice e Péricles,
pelo amor e apoio infinitos.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Isabel Franchi Cappelletti, minha orientadora ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, com quem tive o prazer de dialogar sobre Avaliação.

Ao Prof. Antonio Chizzotti que gentilmente me acolheu como sua orientanda, após o falecimento da Prof. Isabel Franchi Cappelletti, e que me orientou e acompanhou para que eu chegasse ao final da caminhada.

Às Profs. Ana Maria Saul e Mary Ângela Teixeira Brandalise, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho no exame de qualificação e também por terem transformado aquele momento de avaliação em um momento extremamente significativo de aprendizagem para todos os que lá estavam.

À minha tia e madrinha Ceres por desempenhar incondicionalmente o seu papel de MADRINHA.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) pelos estudos realizados e pelas discussões teóricas que tanto contribuíram para a produção desse trabalho.

Aos coordenadores dos cursos de graduação da UEPG e aos gestores institucionais, sujeitos da presente pesquisa, que prontamente se dispuseram a conceder a entrevista.

Ao Departamento de Pedagogia da UEPG pela liberação das atividades acadêmicas.

Às minhas colegas e amigas da área de gestão educacional no DEPED, Beatriz, Elismara e Paola pela solidariedade e companheirismo durante os meus quatro anos de afastamento para a realização do doutorado.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre o processo de autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. O trabalho teve a seguinte questão norteadora: o processo de autoavaliação institucional contribui para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG? Os objetivos foram: a) identificar os elementos que emergem da autoavaliação dos cursos de graduação para o processo de reformulação curricular; b) verificar se os resultados oriundos da autoavaliação dos cursos são objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação curricular; c) estabelecer as possíveis relações entre a autoavaliação dos cursos de graduação e os processos de reformulação curricular. O campo de pesquisa foi a UEPG, mais especificamente, 08 cursos de graduação e os sujeitos participantes foram os coordenadores de colegiados dos mesmos e gestores institucionais. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, na qual utilizou-se o método da análise de conteúdo e os procedimentos escolhidos foram entrevista e análise documental. As entrevistas foram analisadas e, a partir delas foram delineadas 07 categorias empíricas: currículo avaliado, participação, processo coletivo da autoavaliação de cursos e da reformulação curricular, mobilização dos sujeitos: professores e alunos, papel do coordenador do curso de graduação, utilização dos resultados da autoavaliação de cursos de graduação, potencialidades e fragilidades da autoavaliação de cursos de graduação. O referencial teórico-metodológico foi construído em diálogo com autores de referência, tais como: como Dias Sobrinho (2000), (2003), (2008), (2010), Afonso (2009), Leite (2009), Saul (2010), Cappelletti (2012), (2010), Chizzotti (1991), (2009), Bardin (1977), Estrela & Rodrigues (1995), Polidori (2009), (2011), Lima (1997), (2015). Os resultados da pesquisa apontam que a autoavaliação institucional dos cursos de graduação contribuiu para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG principalmente quanto às discussões e reflexões coletivas que oportunizou no âmbito dos cursos a respeito das necessidades, positivities e fragilidades referentes às disciplinas do curso, conteúdos, relação teoria e prática, processo de ensino, carga horária e questões voltadas à formação profissional do aluno. O processo autoavaliativo não se caracterizou pela linearidade e sim por um conjunto de ações marcadas por idas e vindas, avanços e recuos, conflitos e contradições que, de certa forma, são características próprias de um processo avaliativo realizado numa perspectiva participativa, envolvendo os sujeitos que a integraram.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Autoavaliação institucional. Avaliação educacional. Cursos de graduação. Ensino superior.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents the analysis of the institutional self-assessment process of the undergraduate courses at the Ponta Grossa State University – PR, and its articulations with the curricular reform of the pedagogical projects of undergraduate courses from the same institution. The following research question guided the investigation: Does the institutional self-assessment process contribute to the curricular reform of the pedagogical projects of undergraduate courses at the UEPG? The aims of the study were: a) identify the elements that emerged from self-assessment of the undergraduate courses for the process of curricular reform; b) check if the results from this self-assessment are the object of reflection, problematization and actions in the process of curricular reform and c) establish the relations between the self-assessment of the undergraduate courses and the curricular reform processes. The research was carried out at the UEPG and involved 8 undergraduate courses, and the research participants were course coordinators and institutional managers. The research was carried out according to a qualitative approach, which used content analysis in addition to interviews and documental analysis. The interviews were analyzed and produced 7 empirical categories: the curriculum assessed, participation, collective process of self-assessment of courses and curricular reform, mobilization of those involved: teachers and students, the role of course coordinators, use of the results from self-assessment of the undergraduate courses, potentialities and weaknesses of undergraduate self-assessment. The theoretical-methodological framework included authors such as Dias Sobrinho (2000), (2003), (2008), (2010), Afonso (2009), Leite (2009), Saul (2010), Cappelletti (2012), (2010), Chizzotti (1991), (2009), Bardin (1977), Estrela and Rodrigues (1995), Polidori (2009), (2011), Lima (1997), (2015). The results of the research point out that institutional self-assessment of the undergraduate course contributes to the curricular reform of the pedagogical projects at the UEPG, especially in terms of discussions and collective reflections about courses' needs, strong and weak points concerning the disciplines within the courses, contents, relation between theory and practice, teaching process, number of teaching hours and issues related to students' professional education. The self-assessment process was not characterized by linearity, but by a set of actions marked by ups and downs, advances and setbacks, conflicts and contradictions that to an extent typical characteristics of an evaluation process done according to a participatory perspective that involves the members responsible for it.

Keywords: Institutional assessment. Institutional Self-assessment. Educational Assessment. Undergraduate courses. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Avaliação Participativa
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CI	Conceito de Instituição
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DAES	Diretoria de Avaliação Superior
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
e-MEC	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPPEA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação
GERES	Grupo de Estudos da Reformada Educação Superior
IDD	Índice de Desenvolvimento Discente
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SCATE	Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia
SEBISA	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
SECIHLA	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
SECIJUR	Setor de Ciências Jurídicas
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SEXATAS	Setor de Ciências Exatas e Naturais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1 – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS QUESTÕES TEÓRICAS DE FUNDO	15
1.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	15
SEÇÃO 2 – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR	32
2.1 A AVALIAÇÃO NO CENTRO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO INTERNACIONAL.....	37
2.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	43
2.4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES	50
2.4.1 Concepção do SINAES	52
2.4.2 A organização do SINAES: processos e etapas	53
2.4.2.1 Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior	54
2.4.2.2 Comissões institucionais de avaliação	56
2.5 ANÁLISE DA PROPOSTA DO SINAES	57
SEÇÃO 3 – O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	64
3.1 SOBRE O CAMPO DA PESQUISA.....	64
3.1.1 Sobre os Processos de Autoavaliação Institucional da UEPG	66
3.1.2 O Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG realizado com Docente e Discentes	68
3.1.3 O Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação realizado com os Egressos da UEPG	70
3.2 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
3.2.1 A seleção dos cursos de graduação pesquisados	74
3.2.2 A seleção dos sujeitos da pesquisa	75

3.2.3	A escolha dos instrumentos	75
3.2.4	O tratamento dos dados	78

SEÇÃO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 80

4.1	CURRÍCULO AVALIADO	80
4.2	PARTICIPAÇÃO	82
4.3	PROCESSO COLETIVO DA AUTOAVALIAÇÃO E DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR	84
4.4	MOBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS: PROFESSORES E ALUNOS	88
4.5	PAPEL DO COORDENADOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO	90
4.6	UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	91
4.7	POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA AUTOAVALIAÇÃO	93

CONCLUSÃO 97

REFERÊNCIAS 102

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com coordenadores de cursos de graduação	108
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com Pró-Reitor de Graduação	111
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com Presidente da Comissão Própria de Avaliação	114

INTRODUÇÃO

A avaliação institucional é instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da instituição pela sua gestão acadêmica e científica. É nesse processo que a universidade reflete sobre ela mesma e passa a se conhecer e a exercer a sua autonomia, decidindo sobre o seu próprio destino e impedindo que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano.

Tendo sempre o valor do social como fundamento das ações de avaliação institucional, esta forma de avaliação deve colocar, como centro das preocupações, a questão da finalidade da educação. Nessa perspectiva, o que realmente interessa à avaliação e lhe atribui significado é, antes de tudo, a qualidade educativa, a busca em melhorar os processos de formação, ao mesmo tempo em que se otimizam as estruturas, os procedimentos e as condições administrativas, envolvendo uma transformação qualitativa.

Nesse sentido, é um programa essencialmente pedagógico e ativo, que pretende construir a qualidade, através dos processos sociais de participação e que não quer estabelecer as classificações e hierarquias e, muito menos, sancionar os indivíduos e as instituições, por eventuais faltas ou deficiências. (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 109).

Assim, a avaliação institucional - ao invés de partir de premissas, certezas, grandes verdades - está preocupada em desencadear o debate estrutural, ético e político nas instituições de ensino superior, à medida que a ela importam os sentidos, os valores, não apenas do que é feito, mas também daquilo que não é realizado. Não interessa simplesmente o produto final, principalmente quando tomado apenas de forma quantitativa, mas as causalidades, os contextos e, sobretudo, as potencialidades de superação (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Dessa forma, defende-se, no presente trabalho, a condução do processo de autoavaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que tem como finalidade verificar a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior a partir do

desencadeamento de processos de autoavaliação de suas diferentes dimensões, dentre elas o currículo dos cursos de graduação. Isso se justifica por se acreditar que a autoavaliação, diferentemente da avaliação externa, constitui-se como fundante para o desenvolvimento curricular, para o desenvolvimento das ações pedagógicas e para a formação dos professores responsáveis por essas ações.

É nesse contexto de reflexões que se situou o problema da presente pesquisa: *O processo de autoavaliação institucional contribui para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG?*

A partir de tal questionamento objetivou-se: a) verificar se os resultados oriundos da avaliação dos cursos são objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação curricular; b) identificar os elementos que emergem da autoavaliação dos cursos de graduação para o processo de reformulação curricular; c) estabelecer as possíveis relações entre a autoavaliação dos cursos de graduação e os processos de reformulação curricular.

A partir da problemática e dos objetivos da pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, pelo método da análise de conteúdo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a entrevista e a análise de documentos.

Depreende-se que a autoavaliação dos cursos de graduação pode constituir-se como um dos principais elementos a subsidiar as reformulações curriculares nas instituições de ensino superior e para a melhoria da qualidade educativa, principalmente se a concepção de currículo não estiver reduzida a rol de conteúdos acumulados e transmitidos mecanicamente, e sim uma compreensão do currículo que

[...] abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta. (FREIRE, 1999, p. 123).

O fato de ser professora do Curso de Pedagogia da UEPG há quatorze anos atuando na área da Gestão Educacional e, principalmente, o fato de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação

(GEPPEA) desde o ano de 2010, na instituição, foi o que me aproximou da área da avaliação educacional. A partir da inserção no GEPPEA, que está vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, passei a desenvolver estudos na área da avaliação e pesquisas na área da avaliação institucional, especificamente.

No entanto, o interesse pelo tema da presente pesquisa advém certamente da experiência de trabalho realizada na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEPG, a partir de 2007 até o mês de junho de 2012, quando atuei como membro representante do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes e como vice-presidente da CPA.

Essa experiência de trabalho realizada na CPA voltada para o desenvolvimento dos processos de avaliação institucional foi muito significativa para que eu adquirisse uma melhor compreensão da universidade como um todo, da dinâmica institucional e das suas políticas externas e internas.

Nesse trabalho realizado na CPA tornou-se nítido o significado que os resultados da autoavaliação institucional podem ter para a instituição, desde que o processo de avaliação seja devidamente valorizado, e não voltado apenas à prestação de contas dos resultados de seus processos de ensino, pesquisa e extensão, e também que o objetivo dessa avaliação seja a melhoria e o desenvolvimento institucional.

Para a realização da presente pesquisa, além da experiência profissional da pesquisadora, foi realizado um levantamento dos estudos sobre a temática em questão, a partir do mapeamento *online* realizado para a elaboração do estado da arte. Neste levantamento foram mapeadas 38 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado a partir das seguintes palavras-chave: avaliação institucional; autoavaliação institucional; ensino superior; cursos de graduação.

Esse mapeamento possibilitou afirmar que a produção científica específica sobre o tema da autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação é inexistente no período mapeado (2000 – 2014), pois as dissertações, na sua maioria, estão relacionadas às questões da autoavaliação e à implantação do Sinaes e também a análises mais gerais sobre o processo de avaliação institucional no ensino superior. As teses mapeadas, de um modo geral,

também estão relacionadas a análises mais gerais da avaliação institucional no ensino superior.

A leitura e análise dos objetos das pesquisas inventariadas contribuíram no sentido de reforçar a relevância do objeto da presente pesquisa, uma vez que o mesmo não foi encontrado na busca realizada, como também serviram de indicativo importante para a realização das leituras e estudos direcionados ao tema em questão.

A tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro expõe os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação institucional numa perspectiva objetivista e numa perspectiva crítica de avaliação.

O segundo capítulo trata das políticas de avaliação voltadas ao ensino superior no Brasil, principalmente no que diz respeito ao Sinaes, sua concepção inicial, processos e etapas e análise crítica da política.

O terceiro capítulo trata do encaminhamento metodológico da pesquisa e inicia pela apresentação do processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação da UEPG realizado com docentes e discentes; em seguida apresenta o processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação realizado com os egressos e, por fim, é expõe a metodologia de pesquisa adotada para a realização do presente trabalho.

O quarto capítulo trata da análise dos dados coletados na pesquisa de campo a partir das seguintes categorias empíricas: currículo avaliado, participação, processo coletivo da autoavaliação e da reformulação curricular, mobilização dos sujeitos: professores e alunos, papel do coordenador do curso de graduação, utilização dos resultados da autoavaliação dos cursos de graduação, potencialidades e fragilidades da autoavaliação de cursos de graduação.

SEÇÃO 1

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS QUESTÕES TEÓRICAS DE FUNDO

A avaliação educacional é uma expressão que abrange genérica e indistintamente diferentes formas de avaliação. Dessa forma, quando utilizada num sentido amplo, a avaliação educacional pode referir-se à avaliação da aprendizagem, à avaliação de escolas e instituições de ensino superior, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais, à avaliação de políticas públicas.

Ou seja, é uma expressão polissêmica e por essa razão há que se levar em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução (AFONSO, 2010). Em geral, possui muitas facetas, se apresenta de muitos e diferentes modos e também cumpre distintos propósitos. Dessa forma, acaba por ocultar vários significados e, por essa razão, não é possível compreendê-la meramente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, firma valores e interesses, provoca mudanças e transformações. É política e ética, e também, por que não, técnica.

Considerando que o objeto de estudo nesta tese está voltado às possíveis contribuições de um processo de autoavaliação institucional para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação de uma universidade pública, neste capítulo faz-se uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação educacional, com ênfase a um de seus domínios, a avaliação institucional.

1.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional tem uma importante força instrumental e considerável poder político. Ainda que também seja indiscutivelmente uma questão técnica, sua real importância está na sua ação e no seu significado político. Isso porque as questões técnicas permanecem envoltas no seu conteúdo superficial e não alcançam as questões de fundo, “[...] as quais têm a ver com o destino da universidade e com o desenvolvimento da sociedade

humana. É em torno dessas questões fundamentais que se estabelecem os confrontos principais [...]”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 89). As disputas em torno das questões de fundo se dão no campo dos valores políticos e filosóficos. Dessa forma, a avaliação institucional se constitui num campo de disputas que vão muito além das aparências e da formalidade da organização e do gerenciamento das instituições. É considerada um campo de lutas, mesmo que por vezes de forma velada, por envolver medidas e ações de grande impacto na transformação da universidade.

Segundo Helen Simons (1993, p. 166-167), “a avaliação implica um debate estrutural, ético e político”. Branco vai adiante ao considerar que “as principais dificuldades não são técnicas, senão políticas, de vontade, de sensatez, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade.” (1993, p. 4).

O autor Luiz Carlos de Freitas contribui com o debate ao considerar

A transformação da avaliação em um procedimento que vale por si mesmo acentua a des-ideologização e des-territorialização, reificando-a. Promove a sua tecnicização, exacerbando o eixo técnico em detrimento das implicações éticas. A não problematização dos valores inerentes aos juízos que a avaliação produz, como sendo opções societárias, abre caminho para transformação da avaliação em uma produtora autoritária do que vale em educação [...] Conseqüentemente, as relações entre avaliações e políticas educativas assumem complexidades cujo sentido de influência é forte, mas, nem sempre, facilmente perceptível. Esta lógica induz que o sentido da ação dos atores seja sobre determinado pelo modo como ela vai ser avaliada, desvitalizando referenciais em torno dos quais os atores educativos poderiam e deveriam pautar suas intervenções, tais como, preocupações com democratização da educação e da cultura, da justiça, da ética e da inclusão social. (FREITAS, 2015, p. 1277).

Podemos perceber que a complexidade da avaliação está no fato de que o processo em si nos obriga a questionar os temas fundamentais da universidade e, mais ainda, nos desafia a respondê-los, atribuindo-lhes juízo de valor. Nesse sentido, a avaliação, para além do visível e do habitual, se constitui num processo que envolve grande esforço de compreensão e de julgamento sobre a natureza da universidade, ao mesmo tempo em que se configura como processo de construção e de mudança. (DIAS SOBRINHO, 2000).

Há que se considerar que os questionamentos levantados a respeito da universidade necessitam ser analisados e debatidos numa atmosfera de abertura que impulse os atores a trabalhar sobre esses mesmos questionamentos. Daí o caráter operativo da avaliação, isto é, os dados obtidos precisam ser elaborados e divulgados para que as decisões sejam tomadas. E essa tomada de decisões envolve julgamentos de valor e posicionamentos políticos. Por essa razão, nem mesmo a operacionalização da avaliação é meramente técnica.

Dias Sobrinho complementa

[...] a avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas consequências na e para a sociedade. Não é prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais. Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emerjam. [...] Por isso, devem ser tomadas como importantes as distintas perspectivas e as múltiplas dimensões de uma instituição, a diversidade de interesses dos grupos, que produzem sua cotidianeidade, sua história, seus compromissos, suas condições e condicionamentos circunstanciais. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91).

Há que se considerar que as avaliações são realizadas em situações concretas a partir de determinadas condições, permeadas por valores que estão até certo ponto estruturados e que lhes conferem os esquemas conceituais de referência. “Reciprocamente, as avaliações operam como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e de denegação de valores.” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91).

Nesse sentido, se a opção é por avaliar os processos sociais, ou as relações de ensino e de aprendizagem, ou, ainda, o desenvolvimento da pesquisa na instituição, e se esses elementos foram escolhidos como objeto de apreciação crítica, isso significa que consideramos um valor a ser afirmado. E essa escolha fortalece o valor do processo que vai além dos produtos aparentes. (DIAS SOBRINHO, 2000).

Diferentemente do que foi exposto acima, se propuséssemos uma avaliação que tivesse como objeto meramente a mensuração dos resultados e, apenas eventualmente, fragmentos de saberes e informações, certamente

seriam outros valores que estariam fundamentando nossas ações e decisões, como, por exemplo, a crença na suposta neutralidade e autossuficiência dos produtos em relação aos processos que lhes deram origem, ou, ainda, a falsa crença de que alguns saberes especializados possam dar conta da complexidade das situações que envolvem a prática.

Dias Sobrinho considera:

Querem impor uma orientação positivista e tecnicista à avaliação todos aqueles que pensam e vivem a universidade como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação entendida como capital humano e voltada para o atendimento das demandas imediatas postas pela nova ordem econômica de amplitude global (embora não totalmente global). Em nome da determinação objetiva do mercado, entenda-se, em função do lucro que interessa aos que detêm o poder econômico, produz-se a despolitização e se tenta produzir a desnacionalização. Problemas complexos da vida humana são vistos e tratados como se fossem apenas técnicos, para cuja solução bastaria então o incremento de mais e melhores técnicas. A universidade assim concebida deveria estar servindo prioritariamente a essas determinações do mercado, aumentando a quantidade e a eficiência funcional de seus formandos como fator de incremento da capacidade concorrencial de um país. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 92).

Essa avaliação na ótica efficientista e classificatória segue a lógica predominantemente quantitativa. Os indicadores quantitativos nos fornecem uma visão geral das dimensões mais visíveis e, ao mesmo tempo, superficiais, como, por exemplo, as medidas físicas da instituição, como a área construída, número e titulação dos docentes e servidores, quantidade de trabalhos publicados, volumes de insumos e cálculos numéricos, aparentemente representados como qualidades. É o caso de números de citações que são apresentados “[...] muitas vezes permitindo o estabelecimento de ‘ranking’ de instituições com sérios efeitos nas políticas de alocação (ou ‘desalocação’?) de financiamento e como organizador social de estudantes e de profissionais.” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 94).

Não há dúvidas de que a descrição mencionada acima tem sua relevância para o processo de avaliação, no entanto torna-se necessário

diferenciar avaliação e medida, descrição e julgamento, apresentação de dados observáveis e interpretação¹.

A avaliação que se limita a medir, quantificar e a comparar instituições, não considerando sua diversidade, sua identidade e a sua história, torna-se uma avaliação de utilidade para o nosso sistema educacional com fortes traços mercantilistas, neoliberais. Ela se apresenta como técnica e despolitizada; no entanto, desempenha papel político importante no sentido de ordenar a estrutura institucional, hierarquizar prestígios, orientadora técnica, pretensamente neutra, para planificação orçamentária e ajuste ao sistema. (DIAS SOBRINHO, 2000). Nesse sentido sua função pedagógica é praticamente inexistente, pois a mera descrição, a comparação e o ranking não promovem qualidade nas instituições.

Segundo Rodrigues e Moreira (2014), podemos situar a avaliação com as características acima apresentadas no paradigma objetivista de avaliação que está centrado na separação entre fato e opinião, ou, ainda, fato e valor, sujeito e objeto, ciência e senso comum, investigador e investigado, avaliador e avaliado. Nesta perspectiva importa a informação sobre os fatos e os acontecimentos, em detrimento de perspectivas e emoções, sendo que o que se procura é “determinar as relações de causa-efeito generalizáveis e independentes das representações e sentimentos dos atores a seu respeito.” (RODRIGUES; MOREIRA, 2014, p. 194).

Nesta lógica, todo o processo de avaliação deverá ser cientificamente e tecnicamente fundamentado, sendo aceito na medida em que decorrer de conhecimento cientificamente validado. As avaliações externas² prevalecerão sobre a autoavaliação, sendo que esta poderá existir, mas somente a partir e

¹ A respeito das perspectivas teóricas de avaliação, consultar: VIANNA, H. M. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos**. São Paulo, 1997, n.16, p. 05-36. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GUBA, E. G., LYNCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

²O autor Licínio Lima analisa criticamente a avaliação institucional como instrumento de racionalização na medida em que passou a ser utilizada a partir de uma concepção instrumental e utilitarista, orientada para o controle em contextos de reforma do papel do Estado adquirindo uma feição positivista e neocientífica. Segundo o autor a avaliação externa tende a ser desvinculada da investigação social, bem como da prática pedagógica do professor e adquire caráter de auditoria, fundamentada em uma concepção gestonária, orientada para a informação dos decisores políticos e para o envio diferenciado de recursos considerados escassos. (LIMA, 2015).

em função dos referenciais externos. As abordagens metodológicas mobilizadas apresentarão um caráter essencialmente objetivista³.

Há que se compreender que neste paradigma as instituições de ensino superior são entendidas como entidades às quais cabe cumprir políticas educacionais que as transcendem, definidas e controladas por um sistema de comando que lhes são exteriores.

Uma avaliação racionalista e tecnocrática, designada por Licínio Lima (1997) como educação contábil, se assenta

[...] na crença de que tudo é passível de mensuração e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro e se pode comparar e alcançar mais facilmente; os dados correspondem à realidade objetiva, sem mediações teóricas, políticas e outras capazes de produzir, ou de fabricar, a realidade, não sendo, portanto, construções sociais engendradas pelos próprios referenciais e critérios de avaliação. A partir do cálculo objetivo e da medição dos resultados, desvalorizam-se os processos e o resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a standardização, a exterioridade, a quantificação e a distância, pretensamente incontaminada entre avaliadores e avaliados. (LIMA, 2015, p. 1343).

Essa avaliação, que segundo o autor possui certa “arrogância objetivista”, é produto de uma epistemologia positivista, muito conhecida no passado e que tem sido retomada no presente.

Diferentemente da concepção acima esboçada, Dias Sobrinho (2000, p.101), observa-se a existência de “um campo de lutas em que se defrontam forças divergentes e pressões de grupos, que não são propriamente blocos homogêneos e sem contradições, cuja meta mais importante a preservar ou a conquistar é a titularidade da avaliação institucional”. Nesta visão esboçada pelo autor, um dos objetivos da avaliação institucional é a tomada de decisões tendo em vista a transformação qualitativa da instituição. Para tanto, faz-se necessário intervir no formato das relações humanas, do clima institucional, do modelo pedagógico, da pertinência e relevância social as pesquisas, dos processos institucionais, das relações de poder. (DIAS SOBRINHO, 2000).

³ Sobre os enfoques de avaliação, consultar:

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

Trata-se, portanto, de um balanço complexo, em que intervêm os recursos da análise, mas, também, os valores pedagógicos e educativos, o sentido proativo, o envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas, a globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociações, das transformações qualitativas desejadas. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 96).

Ou seja, diz respeito a uma avaliação que, para além de verificar o funcionamento de um sistema, objetiva compreendê-lo na sua raiz para melhorá-lo e transformar as relações que se travam no seu interior entre indivíduos e grupos. Por conseguinte, há que se primar pela preservação ou pela conquista da titularidade da avaliação institucional (DIAS SOBRINHO, 2000).

Este mesmo autor traz algumas considerações importantes. Primeiro, que a universidade não pode desconsiderar as distintas vozes do seu entorno social, uma vez que ela tem uma especificidade básica de ser uma instituição social. Por isso mesmo, a imposição de modelos de agências externas mais apropriadas a outros tipos de instituição não devem ser aceita. Observa também que não pode realizar uma avaliação laudatória, em que se corre o risco de voltar a si mesma em um processo de autoelogio, tanto de seus dirigentes, da própria instituição e mesmo da avaliação, correndo o risco de camuflar e até omitir os seus aspectos negativos, frustrando a essência de um processo avaliativo construtivo e eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2000).

Condena também o desmerecimento de aspectos importantes, superestimando propositalmente outros que seriam secundários, atribuindo valores diferenciados a realidades que se equivalem. Exemplifica, dizendo:

É o caso, por exemplo, de priorizar os resultados numéricos ou produtos isolados, deprezando-se os processos e as relações sociais, ou valorizar mais a pesquisa que a docência, os meios mais que os fins [...] de acordo com as conveniências. Também é um grave risco desqualificar a avaliação quando ela aponta aspectos negativos, alegando equívocos metodológicos ou outros; por outro lado, não se deve validá-la integralmente quando mostra aspectos só positivos, mesmo que a metodologia se apresente sem rigor ou as interpretações sejam evidentemente enviesadas. Uma e outra atitudes produzem efeitos de grande peso ético e político. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.101)

Como já observado, segundo Dias Sobrinho (2000), a avaliação não deve servir para comparar realidades diferentes, por exemplo, instituições entre

si. Ou seja, cada instituição é única e ela só pode ser comparada a ela mesma em um, por exemplo, período temporal distinto. Mesmo alertando para o fato de que, embora uma avaliação não seja neutra, não pode prescindir do rigor ético a fim de evitar comparações de realidades distintas e, portanto, incomparáveis, o que poderá incorrer em mecanismos antissociais de auferir privilégios e ampliar mecanismos de exclusão.

Resgata-se, enfim, a importância de as instituições terem o necessário viés ético e político, com a devida visão do papel da formação, da ciência e da cultura, com independência das pessoas implicadas no processo avaliatório. (DIAS SOBRINHO, 2000).

Trata-se de uma avaliação que deve se tornar, aos poucos, um processo integrado aos demais processos formativos da universidade. No entanto, um processo que deve ser entendido como uma construção coletiva de questionamentos que põe em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor com vistas à transformação qualitativa da instituição.

Uma avaliação com tais características está seguramente fundamentada no paradigma crítico (ESTRELA; RODRIGUES, 1995) que reconhece

a ação de forças externas e internas, que se confrontam e interagem, na determinação das situações presentes (que se projetam no futuro), onde a cultura e história têm seu peso. Englobando correntes diversas, de raiz realista, umas, ou construtivista, outras, não deixa de considerar problemática a questão da representação do objeto de estudo (e de avaliação), ou do acesso à “realidade” e ao seu conhecimento [...]. Não assenta, por isso, numa teoria da verdade como correspondência entre representação e realidade, que seria tomada como diretamente acessível ao investigador e ao avaliador [...]. Nesta ótica, a avaliação (como a investigação) terá que passar pelo confronto de informações e perspectivas divergentes, em ordem a ultrapassar as incompatibilidades numa síntese coerente que permita integrá-las numa perspectiva mais ampla, iluminativa e significativa [...]. (RODRIGUES; MOREIRA, 2014, p. 196).

Segundo os autores, essa avaliação dialética⁴ será uma avaliação dialógica uma vez que tem a discussão de perspectivas divergentes como

⁴ Os autores Pedro Rodrigues e João Moreira utilizam a denominação **Paradigma Dialético de Avaliação** para designar um dos três paradigmas de avaliação (Objetivista, Subjetivista e Dialético) na publicação: RODRIGUES, P.; MOREIRA, J. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, J. A. (Org) **Avaliação externa de escola: quadro**

elemento central, assim como a ação e a intervenção também se dão no plano do confronto de posições, interesses e projetos e cujo resultado deriva dos equilíbrios e compromissos conseguidos em diferentes momentos. (RODRIGUES; MOREIRA, 2014).

A universidade é, nesta perspectiva, um sistema em interação com múltiplos sistemas, inserida no sistema educativo nacional e, dessa forma, obrigada a cumprir e a respeitar as políticas educacionais nacionais. No entanto, o cumprimento dessas políticas é concretizado no contexto particular em que a instituição se insere, que apresenta especificidades, necessidades e problemas particulares. Para poder cumprir essas políticas nacionais, a instituição terá que adaptar, recriar e reconfigurar políticas educativas locais, com a participação dos atores em nível local. Isto quer dizer que a instituição terá que propor e desenvolver projetos próprios, autônomos, acompanhá-los e regulá-los no sentido de levar a “bom porto” os desígnios das políticas nacionais.

Nesses termos, a universidade terá que se apoiar em mecanismos próprios de autoavaliação, a qual não deverá ser uma cópia da avaliação externa, mas deve sempre visar para que se produza uma síntese entre as duas avaliações, no sentido de integrá-las e confrontá-las. Desse modo, a participação dos diferentes atores deve se fazer presente no processo avaliativo, desde a sua planificação até a sua implementação, no qual a noção de equidade remete para a justiça social.

A ênfase dada à participação no paradigma crítico é foco de estudo e aprofundamento teórico de diferentes autores como Alderson & Scott (1992), Gregory (2000), Guerra (2001), Moreno Olivos (2011), Cousins&Whitmore (1998), entre outros. Cousins&Earl (1992) referem-se à ideia da Avaliação Participativa como possibilidade de induzir formas de aprendizagem organizacional.

A aprendizagem organizacional é uma orientação teórica que parece particularmente bem adaptada ao discurso sobre a participação na avaliação

teórico/conceptual. Porto: Porto Editora, 2014. E o mesmo autor, Pedro Rodrigues, utiliza a denominação **Paradigma Crítico de Avaliação** para designar um dos três grandes paradigmas de avaliação de dispositivos educativos, que segundo o autor são os paradigmas objetivista, subjetivista e o crítico. Isso consta na publicação: RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

na medida em que os autores percebem a avaliação participativa como um sistema de aprendizagem poderoso projetado para promover a pesquisa aplicada em nível local e, assim, reforçar o discurso social sobre questões organizacionais relevantes. A exigência de envolvimento direto no processo de pesquisa e o aprendizado sobre investigação técnica irão aumentar as oportunidades para o grupo discutir dados de processo e resultado, a repensar suas concepções e questionar os pressupostos básicos de formas não disponíveis anteriormente.

A prática de levantar suposições subjacentes explícitas é uma precursora necessária para a aprendizagem individual e em grupo em um processo avaliativo. Dessa forma a avaliação participativa também irá desenvolver nas pessoas sua propensão a serem consumidores de pesquisa aplicada em locais conduzidos por colegas ou outros. Os membros da organização vão se encontrar em contextos onde é necessário o processamento social dos dados relevantes. Além disso, há necessidade de se garantir a rotatividade parcial de pessoal do projeto para, naturalmente, envolver mais e mais membros da organização no processo e aumentar a probabilidade e o potencial de aprendizagem organizacional. (COUSINS; EARL, 1992).

A autora Denise Leite, no Brasil, também é uma estudiosa da Avaliação Participativa (AP) e estabelece como condição para que uma avaliação possa ser considerada participativa o fato de que sua prática deve fazer aproximações à vivência de uma democracia direta, isto é, do governo da maioria.

Podemos citar algumas características desse tipo de avaliação:

[...] a sensibilização e negociação política, sua capacidade para tornar-se um instrumento epistemológico para ação política no espaço público, a possibilidade de criar comunidades do bem público, sua condição de exercer-se através da co-gestão e do auto-governo, de produzir-se produzindo e instituindo autonomias e cidadania através de processos permanentes de auto-avaliação e de avaliação descentralizada. (LEITE et al., 2007, p. 453).

Uma das características que distingue a avaliação participativa estudada e defendida por Leite de outras formas de avaliação, até mesmo da própria avaliação participativa defendida por Cousins e demais teóricos, é a

ausência do *expert* em avaliação. Por essa razão, em princípio, todos podem tomar decisões sobre ela. “Sujeitos de diferentes saberes e posições de poder podem dela apropriar-se. Estes sujeitos protagônicos, através da AP, produzem conhecimento sobre si e suas relações, um conhecimento social em permanente reconstrução.” (LEITE et al., 2007, p. 454). Esse processo envolve a aprendizagem política de democracia forte⁵, e a metodologia da avaliação participativa pressupõe discussão, debate e reflexão, uma retórica dialógica constante sobre o que fazer, para que fazer e como fiscalizar a ação.

Considera-se como os principais produtos da avaliação participativa a autonomia dos sujeitos e das instituições, além do aprendizado da democracia forte e sua epistemologia subjetiva.

A autora Ana Maria Saul, no Brasil, elaborou o paradigma da Avaliação Emancipatória em 1988, numa perspectiva crítica, democrática e emancipatória. Esta avaliação se fundamenta numa vertente político-pedagógica que visa à emancipação, isto é, através da crítica, busca libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. (SAUL, 2010).

A avaliação emancipatória possui dois objetivos centrais:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2010, p. 65-66).

⁵ Segundo Barber (apud LEITE, 2009) a ideia de uma democracia direta é denominada de Democracia Forte, ou seja, um modelo participativo no qual o conflito se resolve na ausência de um pressuposto independente, através de um autogoverno participativo e uma comunidade política capaz de transformar indivíduos privados dependentes em cidadãos livres que buscam o bem comum. Para tanto, há necessidade de criação de uma linguagem pública no sentido de reformular os interesses privados em um consenso público, e indivíduos que se reconheçam como cidadãos pertencentes a uma comunidade que visa a transformação social e individual.

A partir dos objetivos, destacamos alguns dos conceitos-chave dessa proposta de avaliação: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

A emancipação envolve a tomada de consciência crítica da situação e a decorrente proposição de alternativas de solução, ambas se constituindo em elementos de transformação para os participantes da avaliação.

A decisão democrática requer um envolvimento responsável e compartilhado por parte dos elementos que participam de um programa, que envolve a tomada de decisão tanto no que diz respeito ao delineamento da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional.

A transformação diz respeito às mudanças substanciais de um programa educacional, provocadas pelos elementos envolvidos, coletivamente, a partir da análise crítica deste mesmo programa. Essas transformações são coerentes com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos seus participantes.

A crítica educativa diz respeito a uma análise valorativa do programa educacional de acordo com a perspectiva de cada um dos avaliadores que atuam no programa. A crítica é feita sobre o programa em si, priorizando-se a dimensão de processo, sem desconsiderar os produtos. A crítica é educativa, ou seja, formativa para os participantes, pois visa à reorientação do programa. (SAUL, 2010).

Neste paradigma se destacam os procedimentos de avaliação que se adequam à abordagem qualitativa, mais propriamente os métodos dialógicos⁶ e participantes e a utilização de técnicas, como entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental.

Quanto ao papel do avaliador, nessa perspectiva, tem-se que

[...] assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do

⁶ O suporte epistemológico de apoio dessa abordagem expressa-se por um processo dialógico que deve ser entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” [...]. Todavia, esse diálogo a que Freire se refere requer um pensamento crítico e é também capaz de gerar um pensamento crítico. Esse diálogo é, na proposta de Freire, condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação. (SAUL, 2010, p. 59).

grupo na reformulação e recondução do programa. (SAUL, 2010, p. 67-68).

O avaliador, preferentemente, deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa. Isso porque essa posição lhe confere maior conhecimento e envolvimento com a “causa” do grupo e também um conhecimento mais aprofundado sobre o programa em si.

A experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliação de caráter qualitativo e participante, é indicado como requisito necessário ao avaliador que se propõe a trabalhar com avaliações no paradigma emancipatório. Além disso, é importante que ele possua um bom nível de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza o trabalho coletivo. (SAUL, 2010).

No contexto do paradigma crítico de avaliação que vem sendo defendido no presente trabalho, na perspectiva defendida por Estrela e Rodrigues (1995), a autoavaliação institucional, também denominada por avaliação interna, supõe a participação dos membros da instituição de ensino superior na formulação de um juízo sobre o valor de sua qualidade enquanto instituição. É um processo através do qual as instituições têm a possibilidade de fazer vir à tona as questões, problemas, êxitos, resultados, pretensões, questões voltadas ao trabalho da docência, pesquisa, extensão, organização e gestão.

Assim, a autoavaliação, considerada como um processo de reflexão crítica dos participantes em condições democráticas, pode ser um elemento importantíssimo para o desenvolvimento profissional e institucional das universidades. Entendida como instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da instituição pela sua gestão acadêmica e científica, há a possibilidade de a universidade passar a se conhecer numa outra dimensão e a exercer a sua autonomia relativa decidindo sobre o seu destino, de modo a impedir que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano.

Desta forma podemos considerar como condições para a autoavaliação os seguintes aspectos:

a) A instituição é que decide quando e como realizar a autoavaliação, assim como os âmbitos e necessidades prioritárias de estudo. Nenhum sujeito ou grupo, interno ou externo à instituição, tem o poder de decidir pela coletividade. Indica-se que as decisões sejam democráticas e fruto de um processo de debate argumentativo.

b) A autoavaliação será realizada pelos docentes e discentes da instituição e, dependendo do objeto e dos objetivos da avaliação, envolverá a participação dos demais membros da comunidade universitária ou até mesmo da comunidade externa.

c) A instituição poderá buscar auxílio e assessoramento externo, desde que não anule a capacidade de decisão dos docentes.

d) É necessário dispor de tempo e de recursos suficientes para a realização da autoavaliação.

e) Os docentes da instituição irão propor e priorizar os âmbitos e os focos principais sobre os quais incidirão as indagações. (RASCO, 2000).

A partir destas condições, assegura-se

[...] que o poder de decisão recaia sobre os membros da instituição afetada em razão, como temos repetido várias vezes, de sua autonomia racional. Em segundo lugar, nos asseguramos que as decisões sejam tomadas sem recurso à arbitrariedade ou a posições hierárquicas que costumam utilizar o voto como mecanismo legitimador, pervertendo o sentido dialógico da democracia. (RASCO, 2000, p. 85).

Na citação acima, o autor menciona o campo ético da avaliação que nos remete aos critérios da negociação, da colaboração, da confidencialidade, da imparcialidade, da equidade, do compromisso com o conhecimento, que devem nortear os processos de autoavaliação das instituições de ensino superior.

Em relação à negociação, é imprescindível que os avaliadores e participantes da autoavaliação em geral negociem todos e cada um dos elementos do processo: limites e duração do estudo, áreas que serão focalizadas, mudanças incidentais, publicação do relatório, entre outros. Aqui se incluem ainda as razões pelas quais se quer realizar a autoavaliação, os motivos e os interesses. “Negociar é realizar um exercício de transparência valorativa.” (RASCO, 2000, p. 86).

Sobre a colaboração, é de conhecimento geral que um processo de autoavaliação institucional a exige em alto grau; no entanto, da mesma forma como o direito de as pessoas participarem do processo precisa ser preservado, o direito de não participar também deve ser respeitado.

Ainda que as situações de autoavaliação suponham contextos institucionais conhecidos para todos os participantes, os avaliadores terão que assegurar o máximo de confidencialidade possível às informações prestadas pelos sujeitos participantes.

Os membros da equipe de avaliação terão que assegurar sua imparcialidade sobre os pontos de vista divergentes, os juízos, percepções sobre os dados coletados no processo de autoavaliação.

Em relação à equidade, a equipe de avaliação deverá tratar com justiça todos os participantes do processo, isto é, assegurar que a avaliação não se converta em uma ameaça a particulares ou grupos.

A autoavaliação se configura em um processo de conhecimento de uma realidade na medida em que pressupõe um compromisso coletivo e individual para indagar as causas e os motivos que geram as situações evidenciadas. (RASCO, 2000).

A autoavaliação apresenta, todavia, algumas dificuldades relacionadas principalmente à complexidade do fato de a instituição de ensino superior, num processo avaliativo dessa natureza, se constituir ao mesmo tempo em objeto e sujeito da avaliação. Nesse contexto, existirão informações que se tornarão difíceis de serem obtidas pelo avaliador, sendo que ele faz parte do processo e, portanto, há possibilidade de faltar-lhe o distanciamento e a objetividade necessários.

Outros fatores como o individualismo, a falta de formação e de apoio técnico na área de avaliação, a escassez de tempo, a desmotivação dos docentes e discentes, a inexistência de uma cultura de avaliação na instituição poderão ser também obstáculos que dificultem o desenvolvimento de um processo autoavaliativo.

De acordo com Alves e Teixeira (2009), as potencialidades e os constrangimentos citados nos levam a afirmar que as instituições de ensino superior serão favorecidas por um processo avaliativo que preveja a cooperação entre a avaliação externa e a autoavaliação. Essa prática pode

minimizar as limitações que cada uma delas apresenta e reforçar as suas potencialidades. No entanto, é uma tarefa desafiadora pela necessidade que se impõe de encontrar consensos na interpretação dos resultados, para que estes atribuam um sentido coletivo às ações que se dão no interior das instituições.

A esse respeito, Santos Guerra (2003) considera que o processo de avaliação externa deve completar-se com o processo de autoavaliação institucional. É o que o autor denomina de “co-avaliação”, ou seja, a combinação do processo de avaliação externa e interna.

Segundo Bolívar (2016), a avaliação externa necessita estar fundamentada na avaliação interna, a fim de conferir significado a seus processos. A avaliação institucional trata de conjugar ambas as perspectivas e uni-las a partir de um objetivo comum que é a gestão eficaz e eficiente da qualidade educativa a partir de uma visão globalizadora e integradora da instituição.

Nesta perspectiva, a avaliação institucional constitui definitivamente um espaço inter-relacional novo, no qual se produz a fusão de ambas as percepções que se traduzem em um valor adicional importante em termos de compreensão da realidade da instituição avaliada e também na medida em que favorece os processos de desenvolvimento institucional. (BOLÍVAR, 2016).

Segundo Bolívar

[...] como determina Elmore (2003, p.28): “el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora”, porque, “la capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas” (ELMORE, 2003, p. 31). Por eso, como disse Nevo (1997), aquellos que estén interesados em La evaluación sumativa externa deberían preocuparse para que las escuelas desarrollen mecanismos de evaluación interna, no para substituir la externa, sino para hacerla más eficaz. Em caso contrario, la evaluación externa engendrará actitudes defensivas y será percibida como um intento de controlar el funcionamiento de la escuela y un atentado contra la autonomía profesional, lo que em nada contribuye a lamejora. (BOLÍVAR, 2016, p. 10).

A autoavaliação deve ser privilegiada à medida que pode possibilitar a melhoria das instituições ao propiciar uma disponibilidade permanente de informação, passível de ser utilizada para regular as suas ações e facilitar o percurso que as instituições têm de percorrer para alcançar as suas

aprendizagens. A avaliação externa deverá desempenhar fundamentalmente o papel de um espelho, ou seja, de olhar externo, que favorecerá o conhecimento aos atores da comunidade externa. Dessa forma, a avaliação externa, em conjunto de sua função somativa, assumirá também uma função formativa. (ALVES; TEIXEIRA, 2009).

É importante ressaltar que as instituições de ensino superior têm que garantir o cumprimento de suas finalidades fundamentais, pois, a partir disso, fazem escolhas, constroem suas formas e seus conteúdos próprios que precisam ser respeitados. Essas escolhas constituem o projeto pedagógico institucional que confere identidade à instituição decorrente da sua história, das condições de produção, dos valores, das demandas e das relações interpessoais. A autoavaliação, então, precisa se configurar em relação a algo, necessita de uma referência, o projeto pedagógico institucional, que orienta em relação ao horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido.

A partir do quadro teórico apresentado sobre a temática da avaliação institucional no presente capítulo, trataremos no 2º capítulo das políticas de avaliação voltadas ao ensino superior brasileiro.

SEÇÃO 2

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR

A avaliação educacional se constitui em um tema onipresente, dada a sua complexidade e abrangência. Trata-se de um fenômeno social que possui múltiplas dimensões e está vinculado a valores, concepções e atitudes dos indivíduos. Além disso, depende de inúmeros fatores, como o momento histórico, as políticas educacionais, as relações de poder envolvidas, as pesquisas desenvolvidas na área, os interesses econômicos e políticos, a legislação. Nesse sentido, o campo da avaliação é dinâmico e histórico e comprometido com o modelo de sociedade a que serve.

Pretende-se, neste capítulo, abordar alguns aspectos da avaliação como instrumento central das reformas da educação superior e suas relações com as transformações socioeconômicas impulsionadas pelos estados, por agências e organismos transnacionais e multilaterais, principalmente nas décadas de 1980, 1990 e 2000, no contexto internacional e nacional. Ao abordar o contexto nacional, enfatiza-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, principalmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.1 A AVALIAÇÃO NO CENTRO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para uma melhor compreensão das diferentes concepções a respeito da avaliação da educação superior que foram se constituindo ao longo dos últimos anos no Brasil, é importante conhecer um pouco sobre como se deu a constituição desse fenômeno nos países considerados centrais e que influenciam sobremaneira as reformas educacionais nos países periféricos. Para tanto, traremos inicialmente algumas informações sobre avaliações conduzidas em outros níveis educativos, com o objetivo de oferecer um panorama mais completo do cenário que inclui “[...] o crescimento do impulso avaliativo do Estado sobre a educação e, particularmente, o aumento do

controle rígido que exerce sobre os resultados da educação superior e sua capacidade de demonstrar eficiência e utilidade.” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 54).

Desta forma, consideramos importante destacar que as reformas e os modelos de avaliação brasileiros não são propriamente originários no país, uma vez que receberam, e continuam recebendo, influências, orientações, imposições externas, ao mesmo tempo em que contam com o apoio de segmentos da economia, da política e da intelectualidade locais.

Outro ponto, associado ao anterior e que consideramos importante destacar, diz respeito ao declínio econômico dos países industrializados, ocorrido principalmente a partir da primeira crise do petróleo do ano de 1973, como fator que também contribuiu para dar maior relevo à avaliação, especialmente nos níveis básicos e médios de ensino nos Estados Unidos. Cabe esclarecer que, principalmente a partir do segundo período de crise do petróleo, em 1979, a economia mundial enfrentou um grande período recessivo, e o Estado adentrou os anos 80 em meio a uma grave crise fiscal que contribuiu para enfraquecer as bases do antigo modelo de Estado, o Welfare State. (ABRUCIO, 1997).

[...] a globalização e as transformações tecnológicas que transformaram a lógica do setor produtivo também afetaram [...] o Estado. Na verdade, o enfraquecimento dos governos para controlar os fluxos financeiros e comerciais, somado ao aumento do poder das grandes multinacionais resultou na perda de parcela significativa do poder dos Estados nacionais de ditar políticas macroeconômicas. (ABRUCIO, 1997, p. 9).

Os governos passaram a ter menos recursos e mais déficits e, dessa forma, o corte de custos virou prioridade. Essa nova realidade também produziu efeitos políticos, pois

[...] o Estado contemporâneo vinha perdendo seu poder de ação, especialmente se levarmos em conta os problemas da “governabilidade” (governos sobrecarregados) e os efeitos da globalização. Portanto, surgia naquele momento não só um Estado com menos recursos; era um Estado nacional com menos poder. Para enfrentar essa situação, o aparato governamental precisava ser mais ágil e mais flexível, tanto em sua dinâmica interna como em sua capacidade de adaptação às mudanças externas. (ABRUCIO, 1997, p. 10).

Foi num contexto caracterizado por recursos públicos parcos, poder estatal enfraquecido e pelo avanço de uma ideologia privatizante que o modelo gerencial, o *managerialism*, foi implantado no setor público nos anos 80. (ABRUCIO, 1997).

Dessa forma, as mudanças ocorridas na educação norte-americana por volta dos anos de 1970 “[...] extrapolaram o âmbito estritamente educativo e derramaram suas ações e seus efeitos nos setores mais amplos da economia e da vida social e política.” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 56).

A educação passou a

[...] ser constituída claramente como instrumento da política nacional. Em consonância, a avaliação da educação deveria instrumentar essa política e operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência. São, então, largamente utilizadas expressões como produtividade, excelência, gestão racional etc. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 56).

A qualidade passou a ser concebida como resultado de critérios e procedimentos de medida quantitativa e identificada com os princípios da eficiência e produtividade, numa visão empresarial. No entanto, nesse mesmo período, também se observa um crescimento do campo da avaliação que se enriquece e se complexifica, à medida que se introduzem as medições de programas, projetos e materiais educativos, extrapolando os tradicionais formatos que se utilizavam para avaliar o rendimento do estudante. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Fazendo um breve recuo na sequência histórica, cabe lembrar que nos anos 1960 a avaliação já havia adquirido importância e maior dimensão social e política. Isso ocorreu em função do alto investimento financeiro destinado a programas de avaliação nos Estados Unidos. No governo Kennedy, as preocupações com a corrida espacial e com a segurança nacional enfatizaram o desenvolvimento dos estudos da matemática e ciências, em virtude da competição tecnológica e científica com a União Soviética. Lyndon Johnson, que queria ser lembrado como o “presidente do ensino”, investiu significativos recursos na educação compensatória, reforçando a crença de que a igualdade de oportunidades seria facilitada pelo investimento de dinheiro público, o que produziria progresso social.

É possível perceber que a avaliação

[...] é chamada a dar as comprovações no tocante à qualidade da educação, mas nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações, e não o inverso. Elas é que muitas vezes definem os objetos e os objetivos da avaliação. Isso cria dificuldades adicionais à credibilidade e à eficácia da avaliação, pois nunca há consensos seguros e amplos sobre os objetivos sociais. Entretanto, as avaliações implementadas pelos governos devem se realizar como se os objetivos fossem inquestionáveis pela sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 58).

Em virtude das colocações do autor, percebe-se a negociação como fator imprescindível aos processos avaliativos, embora dificilmente seja aceita pelos setores que detêm o poder. Ela tem a ver com a participação democrática, categoria importante para as comunidades acadêmicas e científicas.

O contexto de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias crises econômicas, justifica o surgimento do “Estado Avaliador”, expressão de Guy Neave, que diz respeito ao interesse dos governos neoconservadores e neoliberais em relação à avaliação.

A partir da década de 1980, o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, assumindo para si a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

A ideologia da privatização, ao incentivar o capitalismo de livre mercado, acabou ocasionando mudanças significativas no papel do Estado, tanto no nível local, como no nível nacional. Desta forma, reduzir as despesas públicas exigiu a adoção de uma cultura gerencialista no setor público e a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece então como condição para a implementação desses mecanismos, uma vez que, sem objetivos definidos, não seria possível criar indicadores e medir as *performances* dos sistemas num período que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de alto nível de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional. (AFONSO, 2009).

Dessa forma, a preocupação com o produto, em detrimento do processo, é uma das tônicas da avaliação na conjuntura do Estado Avaliador.

Há que se considerar que a necessidade da avaliação por parte do Estado é mais visível em períodos de incerteza sobre a consecução de determinadas políticas públicas. Neste caso, o Estado pode solicitar a avaliação para reforçar a credibilidade da sua ação.

De acordo com Dias Sobrinho (2003a), a fórmula que se produziu e que vem fortemente interferindo na educação superior é a qualidade que corresponde à eficiência, a qual se obtém mediante a racionalidade empresarial. Desse modo

[...] a universidade deve aumentar seus rendimentos, tornar-se mais produtiva e mais útil aos projetos econômicos dos governos e às empresas e, ao mesmo tempo, diminuir seus gastos. Hoje, a avaliação se tornou mais onipresente ainda e assume funções mais definidas de controle, fiscalização e intervenção relativamente à educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 59).

O Estado providência, que em décadas anteriores procurava atender às demandas sociais de educação superior, transformou-se em Estado interventor. Como avaliador ou interventor, o Estado passa a praticar uma avaliação de controle e que organiza as suas políticas de distribuição de recursos sob a forma de orçamentos, premiações, incentivos, hierarquização das instituições com base nos resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e acreditação. Comumente, avaliações externas e, somativas, observam os resultados, em detrimento do processo, realizadas *ex post* e embasadas na perspectiva positivista.

Com a adoção dessas políticas neoliberais, a teoria da avaliação, que já vinha evoluindo a partir de uma base epistemológica antipositivista e pluralista, sofre neste momento um retrocesso para um novo viés positivista.

Albano Estrela e Pedro Rodrigues (1995), ao discutirem as bases epistemológicas da avaliação, se referem à perspectiva positivista a partir do paradigma objetivista, aquele que compreende a avaliação como processo de controle externo. O seu referencial não necessita ser explicitado, questionado ou justificado, uma vez que é estabelecido de forma autoritária pelas

hierarquias administrativas. Metodologicamente, a avaliação utiliza os *designs* experimentais com o objetivo de verificar os efeitos das políticas, programas, projetos, devendo controlar a sua implantação.

Nesse paradigma há a crença de que a avaliação é neutra e objetiva, dado o seu suposto caráter técnico. Daí decorre a supervalorização das informações científicas, precisas e claras, com parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação investimento-lucro. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, normalmente utilizam procedimentos de quantificação de produtos em função da necessidade de comparabilidade, medição e ranking. Uma das características principais é a de que estão voltados para o controle da qualidade dos serviços educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo econômico.

Tais posicionamentos estão embasados no “[...] princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações [...]” (ESTRELA; RODRIGUES, 1995, p. 96). A investigação se utiliza de dispositivos experimentais, em que os sujeitos assumem o papel de objetos do conhecimento, o que institui a divisão do trabalho entre investigadores e investigados, e a relação entre teoria e prática acaba tendo a perspectiva de mera aplicação, autoritária e prescritiva.

2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Principalmente a partir de 1990, ocorreram várias influências externas sobre a educação superior no mundo todo. Os órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD)⁷, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), são, em

⁷O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). Em inglês, International Bank for Reconstruction and Development (IBRD). Para saber mais consultar: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>.

muitos casos, os responsáveis pela imposição das políticas internacionais às instituições de ensino superior.

Estes organismos que, em diversos casos, têm a relevância adicional de serem, também, entidades financiadoras, podem atuar como agentes de políticas educativas bem definidas devido ao seu enorme peso internacional, que se faz sentir de forma mais evidente nos países em desenvolvimento ou beneficiários de empréstimos internacionais. (POLIDORI, et al., 2011, p. 254-255).

Em 1995 o BIRD elaborou o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, no qual apresenta um panorama da crise da educação superior e defende reformas que viriam garantir maior eficiência, qualidade e equidade.

Em 2004, o BIRD editou ainda o documento intitulado *Higher Education in developing countries: peril and promise*, que trata do equívoco de priorizar a educação básica em detrimento da educação superior, atribuindo ao Estado o papel de supervisor, “[...] o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo.” (POLIDORI, et al., 2011)

O principal documento publicado pela UNESCO foi *La Educación Superior em el Siglo XXI: vision y acción*, apresentado na Conferência Mundial em Paris, em 1998. Segundo esse documento, “a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia, da responsabilidade e da prestação de contas”. (POLIDORI et al., 2011, p. 256).

Em 1999, vinte e nove países europeus assinaram o documento conhecido como a Declaração de Bolonha, no qual assumem estabelecer um espaço europeu de educação superior que prevê as seguintes linhas de ação:

[...] sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia – revelam-se absolutamente indispensáveis não apenas face à ideia de convergência e de sistema europeu, mas também face aos mais centrais objetivos políticos: “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático. O texto da Declaração de Bolonha não se revela nada enigmático quanto à opção pelo princípio da competitividade em termos não só de

emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico [...]. (LIMA, 2008, p. 10-11).

O Processo de Bolonha pode ser considerado como “[...] fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente sobre determinado por agendas transnacionais”. (LIMA, 2008, p. 13).

As universidades e as escolas superiores, por sua vez, não foram consultadas sobre a sua vontade de participar do sistema europeu, caracterizando-se um processo em que imperou a falta de diálogo, inexistência de debate público e pela ausência completa de participação dos principais atores, os agentes universitários, no processo de tomada de decisões.

Nesta reforma da educação superior europeia assiste-se

[...] a um complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de stakeholders altamente organizados e institucionalizados; [...] à produção de estudos internacionais, de avaliações externas e exames de política, acompanhados de processos diversos de pilotagem e monitorização transnacional e pela imposição de mecanismos externos de “prestação de contas” [...]. (LIMA, 2008, p. 12-13).

Antunes (2006) corrobora as colocações de Lima ao afirmar que o processo de desregulação acaba quase que por anular as fronteiras geográficas, políticas e territoriais maximizando o valor de troca e potencializando a capacidade aquisitiva, o capital econômico e cultural, o que acaba por “desnacionalizar” a educação superior ocasionando uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, e as universidades acabam por optar por políticas de liberalização.

No contexto da referida reforma, as universidades ganharam mais autonomia no que diz respeito às formas de organização, no entanto passaram a ser mais controladas por meio de prestações de contas de seus resultados, isto é, pela necessidade de apresentar indicadores que comprovem que as

metas estabelecidas foram cumpridas e que são eficientes. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Na França, o que se observa é uma competição regulada, na qual o governo estabelece grandes objetivos de acordo com o princípio competitivo.

Cada universidade pode responder a eles e por sua conta e risco interpretá-los à luz das particulares circunstâncias atinentes a sua região ou aos campos específicos que deseja desenvolver. Em semelhantes condições a autonomia se refere ao grau de liberdade com que cada universidade aceita ou deixa de lado tais proposições – com todas as consequências que possa ter essa atitude no financiamento. (NEAVE; VAN VUGHT, 1994, p. 213).

Isso mostra que avaliação está orientada para as políticas de financiamento interferindo significativamente nos graus de autonomia das instituições. Aí está o exemplo evidente de um caso de transferência dos mecanismos de controle dos processos para os resultados.

Essa mesma estratégia de deslocamento também ocorre na Finlândia valorizando a necessidade da comparação e competitividade entre as universidades e também dentro delas, entre seus departamentos. É uma avaliação da produtividade, na qual o governo central avalia os resultados e objetivos das instituições e, ao mesmo tempo, intenciona dirigir suas atividades.

As mudanças que ocorreram na Suécia na década de 80 mostram que avaliação está sendo vinculada a uma nova versão do capital humano (DIAS SOBRINHO, 2003a):

[...] a qualidade substituiu a igualdade como conceito dominante da vida acadêmica. A eficiência volta a ser importante e se considera que a pesquisa avançada e a formação são de vital importância para o desenvolvimento futuro da sociedade. [...] Finalmente está a questão da produtividade. Cada vez se compartilha mais amplamente a ideia de que os recursos destinados à educação superior devem ser uma inversão que produza seus benefícios, tanto no sentido de que seja socialmente produtiva, como no sentido de que a formação acadêmica é produtiva quando os êxitos estão relacionados com os montantes investidos. (NEAVE; VAN VUGHT, 1994, p. 269).

Na Grã-Bretanha, desde o início do governo Thatcher, as universidades foram avisadas que deveriam se aproximar ao máximo dos modelos empresariais. Esse mesmo modelo foi testado no Chile, ainda no

governo de Pinochet. As reformas ocorridas nesses dois países foram utilizadas como modelos por outros países, principalmente pelos da periferia, pelas políticas de corte econômico e ideológico do Banco Mundial e Interamericano. Cabe ressaltar que a avaliação teve principal importância nessas reformas.

O modelo inglês implantado pelo governo conservador é orientado para o controle na distribuição de recursos, o aumento da quantidade de matrículas com uma drástica redução dos gastos por aluno, a hierarquização das instituições conforme suas capacidades de ajuste ao modelo empresarial e de assimilação das necessidades do mercado.

O aumento da autonomia das universidades, na realidade tem se efetivado como maior liberdade relativa ao processo ou aos meios, principalmente no que se refere à gestão. No entanto, há uma importante diminuição do grau de autonomia em virtude da implementação dos sistemas de controles dos resultados.

A maior autonomia quanto ao processo depende diretamente do cumprimento das metas, da avaliação obtida quanto aos produtos, aos rendimentos, enfim, à eficácia e à produtividade. A esse controle da produtividade medida pelas quantidades dos produtos tem sido dado o sentido de qualidade. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 64).

Como já dito anteriormente, a avaliação promovida pelos Estados no quadro atual das reformas da educação superior tem se efetivado de forma eminentemente controladora, seguindo a perspectiva objetivista e uma ética utilitarista, à medida que se coloca a serviço dos interesses das autoridades governamentais e não propriamente da qualidade da formação e da produção de conhecimentos. Essa avaliação se assemelha ao conceito de *accountability*⁸, que diz respeito à prestação de contas e à responsabilização.

No caso do Chile, as políticas de distribuição de recursos às instituições com base nos resultados da avaliação exercem forte poder

⁸ No mundo anglo-saxão o *accountability* é uma das modalidades de avaliação que exemplificam bem as avaliações de epistemologia tecnológica e ética utilitarista. Pode ser definida como a responsabilidade de demonstrar o êxito de certos fins pelo emprego dos meios mais eficientes. Diz respeito à responsabilidade pública, eficiência, prestação de contas, bom uso dos recursos. É a comprovação dos resultados obtidos em comparação com as metas e objetivos estabelecidos no que diz respeito a rendimentos educacionais e a prestação de contas da utilização do dinheiro público pela instituição. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

regulador. Uma avaliação nacional se encarrega de estabelecer a pontuação dos estudantes que estão para ingressar no ensino superior. Os melhores classificados têm prioridade na escolha das instituições e dos cursos e também recebem os recursos de matrículas estudantis, em boa parte pagas pelo Estado. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

O financiamento e a acreditação são os grandes organizadores da avaliação da educação superior chilena, considerando que a avaliação é condição para uma instituição se beneficiar deles. A função classificatória da avaliação se torna evidente nesse modelo adotado, principalmente em função da forte competição entre estudantes, universidades e departamentos. Além disso, a quantidade de recursos das universidades passou a depender da capacidade de receber os melhores alunos, os quais, conseqüentemente, obteriam melhores resultados na avaliação, e, assim, possibilitaria a aquisição de convênios.

No México a avaliação mais consistente é relacionada à pesquisa e se constitui num instrumento utilizado na competição por recursos financeiros. O principal foco da avaliação é a produtividade em termos de pesquisa seguindo critérios internacionais. No entanto, o modelo de avaliação segue as normas de orientação, principalmente dos Estados Unidos, sendo que a avaliação é praticada predominantemente como política de Estado.

De forma muito semelhante, na Argentina a avaliação tem tido papel central nas políticas do Estado voltadas à educação superior e vem exercendo forte controle sobre a acreditação e a gestão financeira das universidades. Em 1995 fixaram os critérios pelos quais as instituições devem se governar, estabeleceram as formas de financiamento associadas à avaliação, formularam as diretrizes de gestão financeira, flexibilizaram a abertura de novos cursos, principalmente os de regime privado, e criaram os organismos reguladores. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

É possível concluir que tanto nos países desenvolvidos quanto nos de economia dependente, incluindo o Brasil, do qual iremos tratar a seguir, os governos vêm propondo reformas que vinculam cada vez mais a educação superior aos projetos econômicos, e a avaliação tornou-se instrumento fundamental de controle do cumprimento das metas previamente estabelecidas em contratos de gestão.

As avaliações promovidas pelos organismos centrais do poder vêm funcionando como instrumentos da modelação legal do sistema, credenciando ou mesmo descredenciando cursos, da organização da imagem social das instituições, mediante os rankings formais ou informais e a priorização das áreas mais necessárias ao desenvolvimento econômico associado à evolução tecnológica, e da distribuição de recursos financeiros orçamentários ou extra-orçamentários e vários tipos de incentivos. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 67).

Assim, as avaliações impõem um modelo de currículo e, conseqüentemente, de formação profissional, de acordo com os interesses econômicos e com as necessidades de dominação ideológica dos governos. Caracterizam-se como predominantemente quantitativas, objetivistas e seguem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos Estados.

2.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Na década de 60 ocorre no Brasil, assim como em outros países, um grande aumento do número de matrículas no ensino superior. Segundo dados da Unesco, o número de estudantes mais que duplicou naquele decênio no mundo, de 13 milhões em 1960 chegaram a 28 milhões em 1970. (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Generalizou-se a noção de que a educação promoveria rapidamente o desenvolvimento. Uma forte pressão por escolarização trouxe um aumento para os encargos governamentais. No entanto, a opção adotada foi a do modelo eficientista da expansão de vagas, com a redução de recursos. Estava aberto, dessa forma, o caminho para a privatização.

Tais fatores produziram efeitos que foram se repetindo e se aprofundando no Brasil e nos países vizinhos nas últimas décadas, todos indicando a necessidade de avaliações. Dentre eles podemos citar:

a) a necessidade de avaliar as políticas de distribuição e os usos dos recursos públicos; essa avaliação em grande parte se confunde com a prestação de contas; b) apesar do aumento de recursos públicos a partir dos anos 1960, eles progressivamente se tornam mais insuficientes, e assim, sua distribuição deve seguir os critérios que venham a ser estabelecidos e regular-se pelos resultados das avaliações; c) a massificação de matrículas e a insuficiência de recursos aliadas à complexificação das demandas econômicas e

sociais são responsáveis pela grande diversificação do sistema, consistindo especialmente na abertura em geral descontrolada de instituições privadas, o que acarreta uma importante deterioração da qualidade educativa, ressalvadas as exceções; d) cresce a complexidade do sistema, as instituições se tornam mais heterogêneas e desiguais e os poderes públicos entendem que isso requer avaliações que se constituam efetivamente como vigilância dos resultados, fiscalização ou intervenção no sistema e na “vida privada” da educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 71).

A crise econômica mundial e a lassidão do governo militar nos anos 1980 deram maior visibilidade ao tema da avaliação da educação superior como instrumento para orientar a distribuição dos recursos e impor a racionalidade da eficiência. Nesse período havia o confronto entre as posições de grupos favoráveis ao projeto do governo militar que tecia severas críticas à universidade e da resistência dos setores engajados com o processo de redemocratização do país.

As discussões em torno da avaliação aconteciam de acordo com essas posições, ou seja, a avaliação das universidades tinha o papel de ajudar a resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade sobre os recursos públicos gastos, ou, ainda, surgir como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de modificar o quadro que se tornava muito favorável à sua privatização.

Ainda durante os anos de 1980, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES) foram implementados no país, mas tiveram curta duração, pois não obtiveram o apoio e a credibilidade suficientes para se sustentar. O PARU foi desativado em 1984, interrompendo os estudos que estavam em andamento em várias instituições nacionais.

Nesse período, a avaliação já era entendida como condição indispensável para o controle da educação superior por parte do Estado. Foi nesse contexto que em 1993 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Há que se ressaltar que um programa se constitui enquanto um

[...] conjunto que se pretende articulado, coerente e consistente, ao mesmo tempo teórico e prático. Um [...] campo conceitual razoavelmente integrado e, correlativamente, um conjunto de ações também articuladas entre si e com seus fundamentos. Também não é obra de indivíduos isolados, que agem pontualmente e sem

referências. É construído coletivamente com critérios comuns e ao mesmo tempo e no mesmo ato acaba constituindo o grupo social que o conforma. Em outras palavras, um programa é produzido por agentes sociais. Por sua vez, estes só adquirem esse estatuto, isto é, somente passam a ser agentes sociais do processo de avaliação pela ação de construção desse programa. Um programa constitui um eixo ideias-práticas-agentes. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 84).

O PAIUB foi um programa de avaliação que se caracterizou por uma construção coletiva que produziu as condições teóricas e as ações correspondentes com vistas a objetivos socialmente definidos. Tinha um caráter pedagógico e de abertura, pois se mantinha permanentemente em construção, fazendo juz ao nome “programa”.

[...] democraticamente e não sem dificuldades, dúvidas e contradições, está se construindo e elaborando um conceito e uma prática de avaliação, através de um processo público que conclama a participação dos diversos agentes de distintos lugares sociais: do Ministério da Educação e da comunidade das Instituições de Educação Superior [...](DIAS SOBRINHO, 2002, p. 86).

O PAIUB consistiu na primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no Brasil. Surgiu das bases universitárias a partir da ação política da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que propôs ao MEC um programa de avaliação das universidades públicas.

O Programa estabelecia três fases para o processo a ser desenvolvido nas universidades: avaliação interna da universidade por seus segmentos constitutivos; avaliação externa por especialistas das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos); reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores, estabelecendo ações para melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento do projeto pedagógico e desenvolvimento da instituição. Caracterizou-se pela livre adesão das universidades e por fundamentar-se em uma teoria de avaliação coerente com a posição emancipatória e participativa (LEITE, 2005).

O controle do processo de avaliação pertencia a cada universidade e a supervisão do Programa coube à Secretaria de Ensino Superior pertencente ao

Ministério da Educação (SESU/MEC), que repassava os recursos às universidades que tivessem seu projeto aprovado. As IES que recebiam recursos ou aprovação prestaram contas ao MEC, via relatórios técnicos e financeiros, das ações desenvolvidas e dos gastos realizados. (LEITE, 2005).

Vale ressaltar que, das 57 universidades/instituições de ensino superior públicas existentes em 1996, 48 aderiram ao PAIUB. Depois de 1996, quando os recursos do programa foram cortados, muitas dessas instituições mantiveram as diretrizes do programa ao realizarem suas avaliações externas e internas.

Em breve análise do Programa, é possível perceber claramente o caráter democrático, participativo e político da proposta de construção e implementação da avaliação institucional nas IES a partir da valorização do processo, com suas idas e vindas, em detrimento da supervalorização dos resultados, característica de uma concepção produtivista.

Com base nas suas principais características, é possível situar o PAIUB numa perspectiva epistemológica crítica (ESTRELA; RODRIGUES, 1995), uma vez que, nessa abordagem, os comportamentos e as ações sociais não são entendidos como completamente dependentes dos indivíduos e das suas intenções e representações, pois estes são compreendidos enquanto seres inseridos na sociedade e sujeitos a influências e determinações sociais. Dessa forma, eles são ao mesmo tempo sujeitos e objetos das situações sociais e das interpretações que delas fazem, considerando que contribuem para determiná-las. O significado das situações não é somente subjetivo, é também histórico e social. (ESTRELA; RODRIGUES, 1995).

O conhecimento científico requer uma “ruptura epistemológica” com o conhecimento *empírico e subjetivo* [...]. Uma ruptura com as representações, crenças e preconceitos decorrentes da experiência e da posição social particular de cada indivíduo, representações que estão na própria origem dos problemas de conhecimento e que podem constituir uma barreira ou um obstáculo a esse conhecimento [...]. Os *problemas de conhecimento* (e os *problemas de ação*, que derivam em grande parte também do *des-conhecimento* dessa ação) surgem precisamente devido à inadequação do conhecimento existente, exigindo-se a sua *refutação* e reformulação. (ESTRELA; RODRIGUES, 1995, p. 100).

Ou seja, o conhecimento científico é elaborado a partir de uma análise e de uma crítica do conhecimento subjetivo, na qual pesquisador e pesquisado

“[...] procuram tomar distância face às suas próprias posições e interpretações para reorganizarem o significado das situações sobre que se debruçam [...], ultrapassando-se também no plano da investigação o dualismo tradicional sujeito/objeto.” (ESTRELA; RODRIGUES, 1995, p. 100).

Nessa perspectiva epistemológica, a avaliação é construída e reconstruída à medida que se desenvolve, a partir de um processo contínuo.

Em função das colocações até aqui explicitadas, é possível perceber que a década de 1990 ficou conhecida como “década da avaliação”, em função da sua importância como estratégia de monitoramento das reformas empreendidas pelos governos em todo o país. A avaliação passou a ser, cada vez mais, uma estratégia de imposição e preservação do poder.

A avaliação como tática de governo adquiriu maior força a partir de 1990, em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, e ganhou legalidade no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Análise das Condições de Oferta, depois da Análise das Condições de Ensino (ACE) que já haviam sido propostos no relatório do GERES, dez anos antes, passam a configurar o ponto nodal do modelo de avaliação que representa a lógica da eficiência e da união da educação ao projeto econômico neoliberal.

A partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC) passou a valorizar a avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas.

Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam. A ideia de universidade que então predomina é a instrumentalidade. As instituições de ensino superior devem atender a toda a demanda por vagas, e então se escancara ainda mais o mercado privado. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 75).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularizado como Provão, foi criado em 1995 e efetivado como instrumento central da avaliação da educação superior brasileira a partir de 1996, mantendo-se em vigor até 2003.

Tratava-se de um exame escrito, aplicado em âmbito nacional a estudantes do último ano dos cursos pertencentes às áreas de conhecimento

pré-selecionadas pelo MEC. As instituições a que correspondiam os estudantes participantes no exame recebiam os relatórios com os resultados agregados, e os estudantes recebiam informações a respeito de seu desempenho. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Juntamente com esses resultados, as instituições recebiam os relatórios das equipes de especialistas do MEC sobre as condições de ensino, com ênfase na análise do currículo, a qualificação docente e a infraestrutura física. Isso, após visita *in loco* de especialistas nas instituições.

Segundo Dias Sobrinho

O Decreto 2.026/96, sob inspiração do modelo proposto pela OCDE, de caráter economicista, privilegiava os seguintes indicadores: taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso, níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, percentual do PIB (produto interno bruto) gasto com Educação Superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

Os resultados desses instrumentos, principalmente o do Provão, serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento de instituições e para o reconhecimento de cursos de graduação. No entanto, os efeitos punitivos do MEC às instituições que obtiveram resultados negativos nunca aconteceram, em função de pressões políticas e por determinações superiores do judiciário. A exceção ficou para algumas poucas instituições privadas que repetidamente apresentaram resultados bastante negativos.

A implantação do Provão se deu por imposição do MEC, sem consulta e sem discussão pública. Recebeu muitas críticas de boa parcela da comunidade estudantil, professores, especialmente dos especialistas em avaliação. Amplamente divulgado pela mídia, o exame foi se estabelecendo como sinônimo de avaliação e como instrumento de informação dos grupos interessados na educação superior, especialmente, do setor das instituições privadas. Dessa forma, a adesão foi efetiva, embora acrítica, e a adequação do mercado (instituições de ensino superior públicas e privadas)

[...] à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula, deram força ao Ministério para consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

O Provão foi apresentado como um instrumento objetivo, e seus resultados podiam ser considerados fidedignos. Os responsáveis pelo sistema de ensino superior brasileiro estavam convictos de que, se tecnicamente bem concebido e executado, o instrumento produziria a melhoria da qualidade do sistema, podendo fundamentar os processos de regulação e identificar a qualidade dos cursos de graduação. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Entretanto, durante os oito anos de vigência do Provão (1996 – 2003), as provas aplicadas não indicaram um padrão e um escore mínimos para cada curso. Dessa forma, não há relação direta entre o desempenho agregado dos estudantes e a qualidade do curso como afirmado pelos responsáveis pelo sistema. Somente era possível comparar o desempenho dos estudantes de uma sala de aula com os demais estudantes de outras instituições na mesma área de conhecimento e no mesmo ano. Além disso, não havia condições objetivas de comparação de um curso com outro. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Os equívocos conceituais, técnicos, políticos e as deficiências foram de vários tipos. No entanto, as duas principais críticas lançadas a esse sistema foram:

a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Ensino Superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*. Nessa circunstância, o *ranking* trazia as “melhores” e as “piores” IES, segundo esta metodologia. No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito “A” de uma determinada área significava um valor maior que um conceito “E” de outra área. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não eram verdadeiros. (POLIDORI, 2009, p. 442).

Cabe considerar que neste período a necessidade da avaliação já vinha sendo percebida, compreendida como um valor e não como um instrumento de controle, poder, punição e premiação, haja vista a experiência vivenciada pelas IES com o PAIUB. Naquele momento histórico, interessava às instituições refletir sobre práticas educativas com o objetivo de modificá-las.

No entanto “[...] o Estado Avaliador atribuiu ao Provão um caráter inédito de avaliação e de qualidade, além de desconsiderar a história de avaliação já percorrida, estabeleceu uma concepção salvacionista difícil de aceitar.” (CUNHA, 2005, p. 126).

Face ao exposto, percebe-se que com a implantação do ENC retrocedemos ao paradigma objetivista de avaliação (ESTRELA; RODRIGUES, 1995) que desconsidera que o processo avaliativo não é neutro, nem mesmo objetivo. Ao contrário, tendo o positivismo como fundamento do conhecimento educativo, “Do avaliador é exigida a objetividade sem a interferência de juízo de valor que pode causar distorções derivadas de suas aspirações, desejos, representações e, sobretudo, de seus valores.” (CAPPELLETTI, 2012, p. 215).

A respeito da objetividade do avaliador, Romão (1999, p. 29) complementa ao considerar que “O distanciamento se faz necessário para que ele não se envolva e não permita que sua objetividade afete a objetividade das afirmações.”

Essa forma de perceber a avaliação se revela nas práticas de medir, classificar, verificar, selecionar, certificar, rankiar e na crença na qualidade do processo educacional legitimada pelos resultados obtidos, ou seja, pela nota. No Brasil, o Exame Nacional de Cursos (Provão) e, mais tarde, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) são exemplos desse modelo de avaliação.

2.4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

A Reforma Universitária no Brasil vinha ocorrendo desde o final da década de 1990 e perpassou os interesses e orientações que marcaram a política dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

O processo da reforma foi permeado por uma tensão existente entre dois polos antagônicos, a continuidade e a mudança, na qual esta última se apresentou com mais força, apontando para novos desafios e oportunidades, principalmente em função do fenômeno da globalização.

É possível afirmar que, neste processo de reforma, houve uma reconfiguração da esfera social da educação e um redimensionamento realizado pelos intelectuais no âmbito público e privado.

A movimentação do público e do privado na reforma e sua realização permitem identificar duas dimensões presentes à forma de avaliar: um modelo emancipatório e um modelo regulatório, entendidos como confluente e complementares, e, por vezes, um modelo se sobrepõe a outro. Essa dinâmica permite qualificar o quanto a reforma é impregnada de princípios democráticos ou de autoritarismo, por meio da articulação desses modelos. (ALVES; CISOTTO; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Isso quer dizer que a educação no Brasil ora tem se fundamentado numa perspectiva emancipatória ora numa perspectiva regulatória. Tal fenômeno assim se caracteriza pelo “credo” dos seus agentes, que se aproximam e se identificam com o público ou com o privado e que podem estar comprometidos com uma proposta de educação de qualidade para todos ou não.

Em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil, as propostas para a educação superior apontavam a necessidade de mudanças significativas das políticas públicas, especialmente as da avaliação, muito voltadas aos conflitos em torno do tema da autonomia universitária.

Além disso, no início do governo Lula, as críticas ao Provão haviam se intensificado e, com isso, as condições para a mudança eram favoráveis, principalmente em função das aspirações da comunidade acadêmica por participação democrática e construção de um sistema de avaliação para a educação superior.

A partir da instalação da nova administração federal, foi criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que tinha a incumbência de desenvolver estudos e discussões com o objetivo de elaborar uma nova proposta de avaliação para o ensino superior brasileiro. Cabe destacar que o professor José Dias Sobrinho, reconhecido intelectual brasileiro, especialista em avaliação da educação superior, presidiu a comissão.

Esta comissão, a partir de um trabalho de estudo e debate com a sociedade, de consulta a entidades representativas de diversos setores, aos estudiosos da área e à comunidade acadêmica e, ainda, contando com o apoio

político do MEC, apresentou o documento “Diretrizes do SINAES”, que se tornou lei (Lei n. 10.861/2004), ultrapassando os limites do MEC e do governo e se transformando numa política de Estado. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Desse modo, no ano de 2004 se deu a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.4.1 Concepção do SINAES

A proposta do SINAES está centrada em duas ideias básicas: integração e participação. A integração diz respeito à utilização de diversos instrumentos e a combinação de várias metodologias tendo em vista a formação de um conceito global. A participação ocorreria por meio do envolvimento da comunidade acadêmica com o processo avaliativo das IES, tendo em vista o comprometimento com a mudança e a criação de uma cultura avaliativa nas instituições. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 267).

Estes três pontos destacados por Cardoso e Dias Sobrinho (2014) aparecem bem definidos no art. 2º da Lei 10. 861/2004, que instituiu o SINAES:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:
I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; (BRASIL, 2004a, p.3).

No documento que explicita as diretrizes do SINAES, consta que a avaliação da educação superior deve apresentar uma concepção que inclua o

critério da diversidade institucional, ou seja, deve contribuir para que se construa uma política e uma ética que respeitem o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais e o espírito de solidariedade e cooperação.

No mesmo documento se destaca a necessidade do respeito à singularidade das instituições, de modo que a avaliação passa a ser entendida como um instrumento para que as IES tenham cada vez mais conhecimento de sua identidade (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

A identidade institucional não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, as condições de produção, os valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, as relações interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de Educação Superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional. (BRASIL, 2004c, p. 91).

Dessa forma, a integração e a participação podem ser entendidas como condição para que do processo de avaliação nas instituições emergja a reflexão. Assumem como condição inerente a este processo e aos seus princípios os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade institucional.

2.4.2 A organização do SINAES: processos e etapas

Quanto à sua organização, o SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos: a) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), em que os cursos de graduação são avaliados por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas nas instituições. A periodicidade desta avaliação está condicionada aos processos de regulação, envolvendo o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos; b) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE): aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. As áreas que participarão do ENADE serão definidas pelo Ministério da Educação com base em indicação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); c) Avaliação das Instituições de Educação

Superior (AVALIES): esta etapa se constitui no centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas outras etapas principais: a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES; a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir da data de 1º de setembro de 2004⁹.

Segundo Polidori (2009), é importante considerar que esse ciclo completo de avaliação que envolve os três pilares do sistema - a avaliação de cursos, a avaliação de desempenho dos estudantes e a avaliação institucional - não pode ser compreendido numa perspectiva linear, uma vez que cada um deles envolve inúmeros e diferentes estágios e atuações que se alteram de IES para IES.

2.4.2.1 Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior

O processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição, que deverá buscar a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões, sendo recomendável que também conte com a participação de membros da comunidade externa, como ex-alunos e representantes de setores sociais que estejam mais envolvidos com a instituição.

A avaliação em suas diversas dimensões é permanente, no entanto se realiza por ciclos apresentando periodicamente seus resultados. O período estabelecido para cada ciclo completo é de três anos; entretanto, anualmente as instituições tornarão públicas as informações relativas ao desenvolvimento de seu processo avaliativo, especialmente as informações solicitadas pelo Cadastro e pelo Censo da Educação Superior. (BRASIL, 2009).

Os processos avaliativos conduzidos individualmente pelas IES também estarão vinculados às funções de regulação e de autorregulação. Esses processos são considerados básicos e, portanto, obrigatórios para que as instituições se integrem formalmente ao sistema de educação superior, cumprindo as exigências referentes à autorização para funcionamento,

⁹A discussão a respeito da autoavaliação será aprofundada no presente capítulo em detrimento da discussão a respeito da avaliação externa em função de que a primeira se constitui objeto de investigação no presente trabalho.

credenciamento, recredenciamento, transformações e demais instrumentos legais. “[...] a autoavaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à autoavaliação”. (BRASIL, 2009, p. 106).

Em relação à função de autorregulação da autoavaliação, considera-se que as instituições poderão conhecer melhor suas realidades e praticar os atos regulatórios internos de acordo com suas próprias necessidades. Além de seus próprios estudos, também receberão recomendações e indicações das comissões de avaliação externa.

As funções mais importantes da autoavaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. (BRASIL, 2009, p. 106).

Como já dito anteriormente, a autoavaliação deve contar com ampla participação da comunidade interna, a quem cabe definir, de acordo com as normas institucionais, o objeto, os procedimentos, objetivos e usos da avaliação para a compreensão e o aprofundamento dos principais compromissos da instituição, levando em conta as orientações gerais e o roteiro básico elaborado pela Conaes. (BRASIL, 2009).

Dessas ações resultará um conjunto de informações que permita uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e que, a partir dele, se identifiquem as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e revigorar a instituição.

A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível de forma integrada, mas tendo em vista a concepção de formação e de responsabilidade social nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Também em função da formação e da responsabilidade pública é que devem ser avaliadas a gestão e a infraestrutura. (BRASIL, 2009, p. 113).

A autoavaliação deve ter um caráter educativo, de melhora e de autorregulação. Constitui-se num processo através do qual se busca compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser internas, evitando-se rankiamento entre instituições e classificações por notas, menções, ou qualquer código numérico, alfabético e outros. Todos os dados pertinentes e as apreciações críticas devem ser registrados e socializados em relatórios para que possam ser discutidos, analisados, refletidos e aprovados pela IES, tornando-se documentos oficiais e públicos.

O relatório de autoavaliação deve ser encaminhado à Conaes, que por sua vez o encaminhará à(s) Comissão(ões) externa(s) de avaliação¹⁰.

2.4.2.2 Comissões institucionais de avaliação

Para a efetivação da avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, a lei nº 10.861/2004 estabelece a obrigatoriedade de cada IES, seja ela pública ou privada, a formar uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que deverá conduzir os processos de autoavaliação nas instituições.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização da avaliação e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004a, p.3).

A lei do SINAES, supracitada, foi regulamentada pela portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que relata no seu artigo 7º, parágrafo 1º “§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos

¹⁰ De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa nº 40/2007, consolidada em dezembro de 2010, a tramitação dos processos se dará exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Dessa forma, o procedimento citado foi alterado, sendo que atualmente os relatórios passaram a ser enviados ao INEP, via sistema e-MEC.

colegiados existentes na instituição de educação superior;” (BRASIL, 2004b, p.2).

As principais atribuições da CPA na organização dos processos avaliativos estão relacionadas a coordenar os debates, acompanhar a execução de todas as etapas do processo avaliativo, assegurar a unidade entre os diversos setores da instituição, garantir o rigor necessário, efetuar a edição final dos documentos, auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser realizadas, promover estratégias de sensibilização e de informação permanentes, com o objetivo de criar e consolidar uma cultura de avaliação institucional visando o desenvolvimento da instituição. (BRASIL, 2009).

Na perspectiva do SINAES, a autoavaliação nas IES devia/deve privilegiar o processo coletivo sobre o individual e centrar a dinâmica nos objetivos em detrimento das pessoas. (CUNHA, 2005).

Tanto a autoavaliação como a avaliação externa deviam/devem se dar a partir das dez dimensões de avaliação propostas pelo SINAES:

- a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- a política de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão;
- a responsabilidade social da IES;
- a comunicação com a sociedade;
- as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento e condições de trabalho;
- a organização e gestão da instituição;
- a infraestrutura física, envolvendo biblioteca e recursos de informação e comunicação;
- o planejamento e a avaliação;
- as políticas de atendimento aos estudantes e egressos;
- a sustentabilidade financeira.

Essas dimensões abarcam, de certa forma, a complexidade institucional e podem ser acionadas em parte(s), ou de forma integral, em função das características da IES.

2.5 ANÁLISE DA PROPOSTA DO SINAES

A partir da análise dos pressupostos teórico-epistemológicos do SINAES, é possível depreender que o paradigma crítico de avaliação (ESTRELA; RODRIGUES, 1995) fundamentou a proposta. Dele decorre a condição da participação que traz em si a ideia da liberdade de opinião, um valor ético que se constitui como a referência da possibilidade de avaliar. A avaliação, na perspectiva pedagógica e crítica, na medida em que procura desencadear a participação efetiva de todos nos processos e na análise dos produtos, aciona a dimensão da responsabilidade dos sujeitos. (CUNHA, 2005).

O paradigma crítico também se evidencia na proposta quando a educação aparece como um bem social e não como uma mercadoria. Nesse sentido, a proposta rompe com a perspectiva competitiva e concorrencial e procura reafirmar a solidariedade e a cooperação dentro das IES e entre IES.

Da mesma forma, é possível identificar a fundamentação crítica da proposta na discussão a respeito da condição de legitimidade que deve ter a avaliação na perspectiva do SINAES: “a legitimidade decorre da autonomia assumida na perspectiva da responsabilidade pública e passa pela construção dos processos de avaliação como espaços sociais de reflexão”. (BRASIL, 2004c, p. 92).

A avaliação não pode ter um caráter punitivo de modo que acabe por constranger a participação dos sujeitos, impedindo que manifestem livremente e de forma autônoma suas ideias e seus juízos. “Quanto mais a avaliação estimular o processo de co-responsabilidade, mais ela alcança legitimidade.” (CUNHA, 2005, p. 204).

No entanto, as ações desencadeadas, no início de 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveram uma ruptura na construção do processo de avaliação participativo e, conseqüentemente, um retrocesso ao paradigma técnico-burocrático. (DIAS SOBRINHO, 2008).

A portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e de gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação

superior no Sistema Federal de Educação define o que são indicadores de qualidade¹¹ e conceitos de avaliação. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

São Indicadores de Qualidade de curso: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que, embora tenha essa designação, é um indicador, conforme define a legislação, de instituição: o Índice Geral de Cursos (IGC); e do desempenho dos estudantes: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 268-269).

A mesma portaria definiu, ainda, como Conceito de Avaliação de Curso, o Conceito de Curso (CC), e de instituição, o Conceito de Instituição (CI).

A Portaria nº 40/2007 estabelece um processo para que a avaliação de cursos e de instituições aconteça:

No processo indicado, percebe-se claramente, que o CC e o CI são os conceitos definitivos. Ou seja, não se fala em CPC ou IGC como conceitos, mas como “indicadores”, que, como dito, deveriam ser entendidos como provisórios no processo. O caminho da avaliação, segundo a regra, seria este: o Curso ou a IES recebem um Indicador de Qualidade (CPC ou IGC). Se este Indicador for insatisfatório (nota 1 ou 2), passa por avaliação *in loco*; se for satisfatório (nota 3, 4 ou 5), pode ser dispensado da avaliação *in loco*. Após a visita, nos casos em que estas são necessárias, são definidos os Conceitos de Avaliação (CC ou CI), conforme o caso. Se o Conceito for satisfatório (3, 4 ou 5), o processo segue para publicação da Portaria com o ato

¹¹ O ENADE é uma prova obrigatória aplicada aos concluintes e ingressantes dos cursos de graduação. De acordo com o desempenho, os cursos são avaliados em uma escala de conceitos de 1 a 5. Todos os anos algumas áreas são avaliadas de tal forma que no intervalo de três anos todos os cursos superiores são avaliados. O CPC é formado por três elementos: os insumos que lhes são atribuídos, 30% da nota final; o ENADE, com atribuição de 40%; e o IDD com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, peso de 38,9; e o regime de trabalho com peso de 23,8. Os cursos que obtiverem conceito 1 e 2 receberão obrigatoriamente a visita da comissão de avaliação. Nos cursos com conceito 3 e 4, a avaliação será opcional, e os cursos com conceito 5 obterão suas portarias de renovação de reconhecimento geradas automaticamente pela SESU. O Índice de Desenvolvimento Discente – IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa quanto cada curso se destaca da média. O curso pode ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes. O IGC irá se utilizar da média ponderada dos CPC, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes, e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondente. A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado). (POLIDORI, 2009). As avaliações *in loco* geram o Conceito Institucional CI e o Conceito de Curso CC. O CI varia de 1 a 5 e tem por finalidade os atos regulatórios da instituição.

regulatório. Se o Conceito for insatisfatório (nota 1 ou 2), cabe recurso. Exaurido o recurso e permanecendo conceito insatisfatório, a IES apresenta à secretaria competente protocolo de compromisso, quando se compromete a solucionar os problemas apontados pela avaliação. Se ocorrer descumprimento das medidas determinadas no protocolo de compromisso, será instaurado processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art.10, §2º da Lei 10.861/2004, porém, com o direito de ampla defesa e do contraditório, reafirmados no §3º do mesmo artigo. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 269).

É possível perceber que o CC, da mesma forma que o CI não são indicadores de qualidade, e sim conceitos de avaliação. Dessa forma, o primeiro deveria substituir o CPC, após a verificação *in loco* das condições de oferta de curso. O segundo deveria substituir o IGC, após a verificação *in loco* das condições apresentadas pela instituição. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

No entanto, o CPC e o IGC, como também a nota do ENADE, “têm sido suficientes para que o órgão regulador adote medidas que só estariam previstas no final do processo definido na legislação [...]” (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014), conforme já citado anteriormente.

Além disso, o ENADE adquiriu enorme importância na definição do CPC e do IGC, sendo que a avaliação realizada pelo aluno passou a ser responsável, quase que isoladamente, pela composição destes indicadores.

Polidori et al. (2011) corroboram as afirmações dos autores supracitados ao considerarem que

Preponderantemente, a partir da avaliação discente e de sua opinião a respeito da IES, consolida-se com base no CPC o índice geral de cursos – IGC, indicador principal que passa a ser ranqueado com o objetivo de avaliar e posicionar a instituição de ensino perante o mercado. Portanto, ao ranquear as instituições apenas pelo IGC, o INEP desconsidera os resultados da avaliação dos cursos de graduação e das avaliações dos processos de credenciamento e credenciamento de IES, sendo que esses últimos integram a avaliação institucional. (POLIDORI et al., 2011, p. 270).

Neste contexto, cabe questionar se não estaríamos retrocedendo ao mesmo modelo adotado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), criticado pelo documento de Diretrizes que apresenta a proposta do SINAES. (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014).

Depreende-se que o SINAES, ainda em processo de consolidar-se como cultura nas instituições, foi perdendo seu significado teórico e se reduzindo a índices. “A proposta do SINAES teve seus principais objetivos descaracterizados, tendo sua ação sido deslocada para a simples utilização de dois indicadores – o CPC e o IGC -, ambos definidos, em grande parte pelo ENADE.” (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 272).

Conforme já dito anteriormente, o ENADE e conseqüentemente o estudante passam a ser quase que as únicas fontes de informação para a elaboração dos índices de qualidade.

O Inep atribuiu ao ENADE o status de centro da avaliação, mesmo tendo se tornado um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo. Para tanto, atribuiu-lhe peso muito maior do que tinha anteriormente. Isso indica uma mudança no paradigma de avaliação e não meramente de metodologia. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821).

E, assim, a avaliação institucional, interna e externa, que era central na proposta inicial do SINAES, se torna periférica, e as CPA, por sua vez, perdem sua função, pois as instituições deixaram/deixam de ser incentivadas a seguir em frente com seus processos de autoavaliação.

O SINAES passou a dar sinais de esgotamento pelo não cumprimento do estabelecido e, principalmente, por contrariar a expectativa de que ele teria papel central na regulação, a partir da utilização dos resultados da avaliação institucional, tendo como ponto nodal a autoavaliação, conduzida pela CPA, mediante a participação da comunidade acadêmica.

Na tentativa de valorização dos processos de autoavaliação institucional e das CPA, o INEP, por meio de sua Diretoria de Avaliação Superior (DAES) e com o apoio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), realizou em 2013 seminários regionais¹² sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Nesse seminário, além de reflexões e debates sobre as experiências de autoavaliação acumuladas ao longo de dez anos do Sinaes, foram feitas proposições com

¹²Para saber mais consultar Anais dos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) 2013. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1241>. Acesso em: 10 ago. 2016.

vistas ao fortalecimento das diretrizes da avaliação da educação superior e das ações necessárias à consolidação da política de autoavaliação institucional.

Outra ação desencadeada pelo Inep foi a reformulação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, publicado em 2014, relativas às dez dimensões de avaliação propostas inicialmente no Sinaes, as quais foram agrupadas em cinco eixos:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes. (BRASIL, 2014, p. 2).

Pode-se considerar que a partir da reformulação do instrumento há uma intenção de revalorização, na própria legislação, dos processos de autoavaliação institucional e das Comissões Próprias de Avaliação das IES, uma vez que a síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos e a síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações passaram a compor os processos de avaliação externa articulados com os processos de supervisão e regulação¹³.

As distorções apresentadas são desanimadoras, na medida em que a avaliação deve ser compreendida como um patrimônio público, isto é, pode se constituir num instrumento de transformação pela educação.

¹³ A avaliação, a partir do Sinaes passou a ser o referencial básico da regulação e supervisão das IES brasileiras. Para saber mais consultar o documento “Qualidade da Educação Superior: avaliação, regulação, supervisão”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Diante do quadro teórico desenvolvido até então nos capítulos iniciais desta tese, tratar-se-á, no próximo capítulo, do encaminhamento metodológico da pesquisa, no qual será enfatizado o relato sobre o processo de “Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG”, o qual será realizado a partir da análise dos relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação da Instituição.

SEÇÃO 3

O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com a exposição do referencial teórico da pesquisa nos capítulos anteriores a fim de explicitar o 'lugar de onde estamos falando', neste capítulo apresentamos primeiramente o campo no qual foi desenvolvido a pesquisa, em seguida a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, a caracterização do campo empírico e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos e instrumentos definidos para coleta e análise dos dados, centrando o interesse nas possíveis contribuições que o processo de autoavaliação institucional pode trazer para a reformulação curricular de cursos de graduação.

3.1 SOBRE O CAMPO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição pública de ensino superior, situada na cidade de Ponta Grossa na região dos Campos Gerais a qual abrange um total de 24 municípios, no Estado do Paraná. A população de Ponta Grossa é de aproximadamente 337.865 habitantes e está situada a uma distância de 103 km da capital do Estado, Curitiba.

É uma das mais importantes instituições de Ensino Superior do Paraná, resultante da incorporação de Faculdades Estaduais¹⁴ já existentes desde 1949 e que funcionavam isoladamente. No ato da criação da Universidade cada uma dessas unidades isoladas foi extinta e a personalidade jurídica, sob o regime da Fundação de Direito Público, foi reconhecida pelo Governo Federal através

¹⁴As faculdades isoladas eram: a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/1949, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/1953; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 921, de 16/11/1952, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 40.445, de 30/11/1956, posteriormente desmembrada em Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa e Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, através da Lei nº 5.261, de 13/01/1966; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 2.179, de 04/08/1954, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 50.355, de 18/03/1961; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 03/66, de 12/01/1966, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.697, de 03/12/1971. (UEPG, 2013, p.20).

do Decreto nº 73.269, de 07/12/1973 que, simultaneamente, aprovou seu Estatuto, Regimento Geral e Plano de Reestruturação.

Sua missão é “produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade da vida humana.” (UEPG, 2014, p. 29).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG, em vigência, está explícito que

A finalidade que justifica a existência da UEPG enquanto Instituição de Ensino Superior do complexo educacional do Estado do Paraná e que baliza seus objetivos estratégicos, táticos e operacionais consiste, de modo geral, em proporcionar à sociedade meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Tal finalidade se sintetiza na ideia de ação unitária entre o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão. (UEPG, 2014, p. 32).

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* a instituição tem atualmente 10 (dez) cursos de doutorado, 19 (dezenove) cursos de mestrado acadêmico e 3 (três) cursos de mestrado profissional. Na modalidade *lato sensu* são ofertados cursos de especialização em diversas áreas do conhecimento, conforme a demanda.

Quanto aos cursos de graduação há oferta na modalidade presencial e a distância. Atualmente a UEPG tem trinta e oito (38) cursos de graduação na modalidade presencial e dez (10) na modalidade a distância, os quais estão alocados em seis (06) Setores de Conhecimento, conforme a estrutura didático-pedagógica da instituição. São eles:

- Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia (SCATE)
- Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (SEBISA)
- Setor de Ciências Exatas e Naturais (SEXATAS)
- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA)
- Setor de Ciências Jurídicas (SECIJUR)

Dos trinta e oito (38) cursos de graduação ofertados na modalidade presencial, foram selecionados oito (08) deles para compor o estudo nesta investigação, sendo dois (02) cursos do SCATE, dois (02) cursos do SEBISA, um (01) curso do SEXATAS, um (01) curso do SECIHLA e dois (02) cursos do

SECISA, considerando como critérios a participação desses cursos no processo de autoavaliação institucional realizado na instituição no período de 2008 a 2012 e a realização de reformulação curricular entre os anos de 2008 e 2014.

Tais critérios foram estabelecidos a partir do objeto desta investigação que busca diagnosticar e analisar as possíveis contribuições de um processo de autoavaliação institucional para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos de curso (PPC) de graduação.

O processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação da UEPG, em análise nesta pesquisa, foi coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) à época, numa perspectiva de acompanhamento do plano de desenvolvimento institucional e dos projetos pedagógicos de cursos, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional.

A concepção de avaliação que fundamentou o processo avaliativo assentou-se numa perspectiva participativa e formativa, em que se considerou a identidade e singularidade da instituição, bem como sua trajetória histórica em relação à avaliação institucional.

3.1.1 Sobre os Processos de Autoavaliação Institucional da UEPG

Desde 1995, a UEPG realiza processos de autoavaliação institucional por meio de uma Comissão de Avaliação Institucional nela implantada. A partir da promulgação da lei nº 10.861/04 do Sinaes, foi criada a Comissão Própria de Avaliação (CPA) em atendimento à nova legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira.

Instituída pela Resolução Universitária nº 20, de 24 de agosto de 2005, à CPA da UEPG coube a missão de desenvolver programas e ações voltadas à avaliação institucional, abrangendo as diferentes dimensões institucionais expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), por meio da autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas.

O primeiro processo de autoavaliação realizado na UEPG, atendendo a dez dimensões definidas pelo SINAES, foi desencadeado em 2005/2006, com a coleta de dados por meio informatizado, envolvendo professores, alunos de

graduação e pós-graduação, egressos dos cursos de graduação e agentes universitários. Os resultados revelaram as potencialidades e fragilidades das diferentes dimensões avaliadas, dentre elas, a necessidade de realizar a avaliação dos currículos dos cursos de graduação, conforme consta no relatório final de autoavaliação institucional referente ao primeiro ciclo do Sinaes, 2004-2006, publicado em 2006.

Em agosto de 2007, uma nova equipe assumiu a coordenação da CPA e, considerando os resultados do relatório recém-publicado, deu sequência ao trabalho com o planejamento de um processo de autoavaliação institucional focado também nos currículos dos cursos de graduação.

Considerando a identidade da instituição e as características de seus diversos cursos de graduação dos seis Setores de Conhecimento, foi proposto um projeto de avaliação interna a ser desencadeado em três etapas: a primeira envolvendo os coordenadores e membros dos colegiados de curso; a segunda envolvendo os discentes e docentes dos cursos; e a terceira os egressos dos cursos de graduação, com a previsão de desenvolvê-lo no segundo ciclo do Sinaes, 2007/2008 a 2010, que foi ampliado até 2012, devido a muitos fatores administrativo, em especial quanto ao desenvolvimento de um sistema informatizado para realização das avaliações no contexto da UEPG.

Neste trabalho, optou-se por investigar a segunda e a terceira etapa do processo avaliativo por considerar que elas se constituíram nos momentos de avaliação mais propriamente voltados para as questões curriculares dos cursos de graduação da instituição. Esses momentos/etapas foram: o “Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG, realizado com Docentes e Discentes” no período de 2008 a 2010, e o “Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação, realizado com os Egressos da UEPG” no período de 2011 a 2012.

É importante ressaltar que os dois processos de autoavaliação institucional de cursos foram realizados na UEPG com o objetivo de levantar informações sobre múltiplas dimensões da instituição, tendo em vista o seu desenvolvimento global e não apenas para os processos de reformulação curricular dos cursos de graduação. No entanto, há que se tornar claro que as relações entre a autoavaliação de cursos e a reformulação curricular adquirem

especial atenção e destaque neste trabalho por se constituir no objeto da presente pesquisa.

3.1.2 O Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG realizado com Docentes e Discentes

O Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG¹⁵ realizado com Docentes e Discentes foi desencadeado a partir do ano de 2008, pela CPA, num trabalho conjunto com os Coordenadores dos Cursos de Graduação e com a Pró-Reitoria de Graduação e envolveu todos os cursos de graduação presencial da instituição (38). Contou, ainda, com o apoio da Pró-Reitoria de Planejamento, dos Setores de Conhecimento da Instituição e dos Colegiados de Curso.

As fases do processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação com docentes e discentes compreenderam as seguintes ações:

- a- definição do projeto e das dimensões a serem avaliadas;
- b- elaboração dos instrumentos;
- c- criação do sistema informatizado;
- d- sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica;
- e- participação de docentes e discentes;
- f- envolvimento dos órgãos superiores da UEPG.

Para desencadear o processo de autoavaliação deu-se a aplicação de diferentes procedimentos: reuniões com os membros da CPA, grupos focais com coordenadores de curso, encontros em colegiados de cursos, encontros com docentes e alunos, desenvolvimento de um sistema informatizado, testagem dos questionários (disponibilizados on-line no web site da UEPG). Estas ações trouxeram inúmeras contribuições à Comissão que contribuíram para o aperfeiçoamento do processo avaliativo. (UEPG, 2010).

Foram definidas nove dimensões para compor a autoavaliação dos cursos de graduação: a) projeto pedagógico de curso/currículo; b) cultura do curso; c) processo ensino-aprendizagem-avaliação; d) perfil acadêmico; e) organização e gestão; f) contexto interno do curso; g) resultados do

¹⁵ A partir desse capítulo o processo de autoavaliação institucional da UEPG também receberá a denominação de processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação da UEPG.

desempenho acadêmico; h) resultados das avaliações externas/internas. (UEPG, 2010).

Cada uma dessas dimensões foi desmembrada em indicadores com o objetivo de delimitá-las, possibilitando uma visão mais detalhada da dimensão do curso em análise. Foram criados, gerados e aplicados dois questionários, com questões abertas e fechadas, um para docentes e outro para discentes, com adaptações de linguagem para cada grupo. (UEPG, 2010).

Conforme consta no relatório do processo de autoavaliação institucional elaborado pela CPA, a sensibilização e a mobilização dos gestores universitários, coordenadores e membros dos colegiados de curso, docentes e acadêmicos permitiram ao grupo de pessoas envolvidas no processo irem galgando etapas, na construção de uma relação de parcerias e de gestão colegiada, vencendo as resistências, ora silenciosas ou aparentemente negadas. Foi necessário um verdadeiro exercício de compreensão da diversidade de cada um dos cursos de graduação a fim de fortalecer, e não esmorecer o processo de autoavaliação desencadeado. (UEPG, 2010).

Uma preocupação constante por parte da Comissão foi o respeito à identidade, à história e à cultura de cada um dos cursos da instituição, que são muito diversas. Considerar os contextos de cada curso e dos sujeitos a eles afetos - gestores, docentes e acadêmicos – foi muito importante para não gerar uma uniformização no processo avaliativo, o que poderia gerar uma fragilidade nos grupos envolvidos, os quais poderiam se perceber incapazes de refletir, discutir, de pensar junto, ou até tornar inócuos os resultados alcançados.

Dessa forma, o desenvolvimento do processo, no trabalho junto aos cursos de graduação, mostrou à Comissão a importância do trabalho coletivo, da participação, da negociação e de constante negociação das etapas, respeitando a história, os ritmos e tempos de cada colegiado de curso. Cabe considerar que essa etapa do processo de autoavaliação de cursos levou aproximadamente três anos para ser concluída. (UEPG, 2010).

Concessões em aspectos não nucleares tiveram que ser feitas por parte da Comissão em nome do esforço coletivo de construir uma avaliação participativa, negociada e relevante para os que dela participaram. (UEPG, 2010).

Nesse sentido, segundo a Comissão, “o processo de autoavaliação dos cursos de graduação foi rico de significados, dada a pluralidade de perspectivas e concepções dos sujeitos participantes, que lhe conferiram mais validade e riqueza.” (UEPG, 2010, p. 30).

No entanto, a CPA destaca a necessidade de comprometimento dos envolvidos e dos gestores institucionais com o processo de avaliação, bem como a responsabilidade pela utilização dos resultados para planejar e desencadear ações de melhoria, produção de mudanças e inovações, pois isso é o que confere legitimidade e credibilidade à avaliação institucional na perspectiva participativa e de caráter emancipatória.

3.1.3 O Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação realizado com os Egressos da UEPG

Para a realização do processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação com os egressos da instituição, estabeleceu-se o período 2006-2010 como recorte histórico para a seleção dos egressos. Esse processo de autoavaliação teve início no primeiro semestre de 2011 e encerrou em fevereiro de 2012, com a publicação dos relatórios.

O processo avaliativo foi desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação, em parceria com os coordenadores de curso de graduação, desde a fase de concepção da avaliação, da definição das dimensões a serem avaliadas, da elaboração coletiva do instrumento, da criação do sistema informatizado, da sensibilização e mobilização dos egressos, da participação dos egressos até a fase de organização, análise e divulgação dos resultados.

O processo avaliativo realizado envolveu todos os cursos de graduação da UEPG (38). Dos 6.575 egressos aptos, 1.281 responderam todo o questionário, constituindo uma amostra significativa de 19,48%. O desenvolvimento da avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos possibilitou a identificação das potencialidades e fragilidades da formação recebida, a trajetória profissional e a continuidade da qualificação em nível de pós-graduação após a conclusão do curso. (UEPG, 2012).

O instrumento de avaliação foi composto de 12 questões, sendo 6 fechadas, 4 abertas e 2 semiabertas. Após a análise e a testagem do

questionário pelos coordenadores de curso, foram feitos os devidos ajustes propostos em algumas questões do instrumento e, em seguida, foi implantado no sistema informatizado de avaliação institucional. O período de preenchimento do questionário foi de quatro meses – maio a agosto de 2011. Durante este período, a CPA enviava semanalmente aos coordenadores de curso um relatório de acompanhamento do processo de avaliação por curso de graduação. A partir desse acompanhamento, a comissão fez um trabalho de sensibilização e incentivo aos colegiados de curso para que intensificassem o trabalho de mobilização de docentes e discentes no âmbito dos cursos para a localização e a comunicação com os egressos e a sua conscientização sobre a importância da avaliação.

Para a análise dos dados coletados na avaliação, momento de orientação dos colegiados de curso quanto à elaboração do relatório de avaliação de egressos, a comissão em reunião com os coordenadores dos cursos de graduação conduziu a análise coletiva dos dados já tabulados pelo sistema informatizado e organizado pela própria comissão em arquivos individualizados para cada curso. Para o tratamento dos dados qualitativos coletados, a sugestão da comissão foi a de que os coordenadores utilizassem a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefèvre¹⁶, Lefèvre (2005). (UEPG, 2012).

Os depoimentos coletados na avaliação de egressos foram tratados e analisados por alguns cursos pela metodologia sugerida pela Comissão; por outros a partir da transcrição dos depoimentos dos respondentes, ou de comentários a respeito das falas consideradas mais significativas pelo colegiado do curso. (UEPG, 2012).

A partir das orientações da Comissão, os colegiados tinham o período de setembro a novembro de 2011 para elaborar os relatórios da avaliação de egressos. No entanto, vários cursos entregaram seus relatórios no mês de dezembro de 2011 e alguns em março de 2012. De posse dos relatórios, a Comissão iniciou um trabalho de análise e emissão de parecer individualizado, por relatório, por curso de graduação.

¹⁶ Para aprofundamento sobre a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, consultar as obras de Lefèvre, Lefèvre (2005, 2011).

Os colegiados de curso receberam da CPA os pareceres referentes aos relatórios de avaliação de egressos no mês de fevereiro de 2012, durante a Semana de Planejamento e Avaliação Docente na UEPG, no dia de trabalho conduzido pela Pró-Reitoria de Graduação e pela CPA sobre o tema Avaliação e Currículo. (UEPG, 2012).

De posse do parecer do relatório do curso os coordenadores poderiam fazer os ajustes sugeridos e encaminhar a sua versão final para a Comissão, devidamente aprovada pelo Colegiado. (UEPG, 2012).

Nos meses de março e abril, os relatórios individualizados dos cursos de graduação encaminhados, foram revisados e diagramados pela CPA e encaminhados à imprensa universitária para a devida impressão. Os relatórios individualizados foram disponibilizados na página *online* da CPA/UEPG.

Conforme consta no relatório do processo de autoavaliação dos egressos, os resultados obtidos neste processo avaliativo podem seguramente contribuir para avanços qualitativos no ensino de graduação ofertado pela UEPG, desde que os gestores e os docentes da instituição considerem a riqueza de informações, significados e perspectivas desveladas pelos ex-alunos.

3.2 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

No diálogo estabelecido com os autores utilizados nos capítulos anteriores, procurou-se explicitar que a avaliação educacional há que ser entendida enquanto processo de busca de compreensão do objeto em contexto a partir da consideração da sua dimensão ética e, portanto, política, no diálogo com os sujeitos envolvidos e com o fundamento da teoria requerida. (CAPPELLETTI, 2012).

Nessa perspectiva, segundo Capelletti (2010) a avaliação constitui-se em uma investigação crítica, uma vez que exige diálogo, problematização e ressignificação como ponto de partida, como presença durante todo processo e como ponto de chegada, que anuncia uma nova partida.

Foi a partir desse entendimento que se tinha a respeito de avaliação educacional e, especificamente, de avaliação institucional que se estabeleceu o problema da presente investigação: o processo de autoavaliação institucional

contribui para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG?

É importante ressaltar que foi em função do problema de pesquisa que se deu a opção pela abordagem qualitativa, por acreditar que fazer investigação científica não significa coletar dados empíricos e meramente quantificá-los, mas analisar suas causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço.

A abordagem qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo. Está interessada nas práticas cotidianas dos participantes e em seu conhecimento cotidiano relativo ao objeto que está sendo investigado.

Nesse sentido, há que se ter a clareza de que o pesquisador

[...] está marcado pela realidade social. Toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante. (CHIZZOTTI, 2011, p. 56).

Nessa perspectiva, o autor complementa ao considerar:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

A palavra qualitativa nos remete à qualidade dos objetos, aos processos e aos seus significados.

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Os pesquisadores qualitativos preocupam-se em captar o ponto de vista do indivíduo e acreditam que tenham condições de se aproximar melhor da perspectiva do ator a partir do direcionamento da sua atenção para os aspectos específicos de determinados casos. As descrições detalhadas do mundo social são consideradas valiosas para o processo de reflexão e análise da realidade.

Em relação aos dados, na pesquisa qualitativa, eles

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos possuem extrema relevância, tais como: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência, a interrupção, a característica da fala, o silêncio. “É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84). Todos esses elementos se constituem o centro de referência das análises e interpretações nesta abordagem de pesquisa.

Em função de tais considerações e também para dar maior visibilidade aos dados coletados na pesquisa de campo, a opção foi por adotar a combinação de técnicas de análise qualitativa e quantitativa para evitar reducionismos e dar maior credibilidade à pesquisa.

3.2.1 A seleção dos cursos de graduação pesquisados

Conforme mencionado na seção anterior, dos trinta e oito (38) cursos de graduação presenciais da UEPG, foram selecionados oito (08) para a realização da coleta de dados (entrevistas), pertencentes aos diferentes setores de conhecimento da instituição, sendo dois (02) cursos do SCATE (Agronomia e Engenharia de Alimentos), dois (02) cursos do SEBISA (Odontologia e Licenciatura em Educação Física), um (01) curso do SEXATAS (Licenciatura em Geografia), um (01) curso do SECIHLA (Licenciatura em Pedagogia) e dois (02) cursos do SECISA (Serviço Social e Jornalismo).

O principal critério estabelecido para a seleção dos cursos era a obrigatoriedade de eles terem realizado reformulação curricular no período compreendido entre os anos de 2008 e 2014. Por essa razão, não foi possível selecionar o curso de graduação pertencente ao SECIJUR, em função de ele não ter realizado a reformulação curricular no período definido.

3.2.2 A seleção dos sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos se deu em função do problema de pesquisa, ou seja, a partir da necessidade de interlocução com profissionais da instituição atuantes na graduação e diretamente envolvidos no processo de gestão da autoavaliação institucional de cursos juntamente com a CPA. Foi então que se optou por entrevistar os coordenadores de Cursos de Graduação, a presidente da CPA e a pró-reitora de Graduação, a qual teve uma participação muito significativa durante todo o trabalho desenvolvido pela Comissão junto às Coordenações de Curso.

Foram entrevistados oito (08) professores, cada um deles coordenador de um curso de graduação da instituição. No total, dez (10) sujeitos foram entrevistados, 08 coordenadores de curso, a presidente da CPA (professora da instituição) e a pró-reitora de graduação (professora da instituição).

Dos oito (08) coordenadores que participaram como sujeitos da pesquisa, dois (02) trabalham em curso de graduação afeto ao Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia (SCATE), dois (02) em curso de graduação afeto ao Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (SEBISA), dois (02) em curso de graduação afeto ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas (SECISA), um (01) em curso de graduação afeto ao Setor de Ciências Exatas e Naturais (SEXATAS) e um (01) ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA) da instituição.

3.2.3 A escolha dos instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram a entrevista e a análise de documentos. A escolha da entrevista se deu em função da necessidade de haver a interlocução junto aos coordenadores de cursos de

graduação, pró-reitor de graduação e presidente da CPA. Também por considerar que este instrumento possibilitaria a interação necessária entre pesquisador-entrevistado e a obtenção de informações mais detalhadas sobre o objeto de pesquisa. A opção se deu, ainda, pelo fato de a entrevista ser mais democrática do que o questionário, por exemplo, pois permite a participação dos sujeitos de modo mais aberto.

Entretanto, cabe lembrar que não é seguro afirmar que todos os entrevistados forneçam informações igualmente precisas, uma vez que os diferentes sujeitos, a partir dos dados e informações que possuem sobre o tema optam por uma perspectiva que condiciona o conteúdo do seu discurso. O pesquisador deve estar atento, portanto, em relação ao papel desempenhado por cada sujeito na dinâmica da instituição. (GUERRA, 2003).

A opção foi pela utilização de um roteiro de entrevista semiestruturada, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Houve grande preocupação por parte da pesquisadora nos momentos de elaboração e de aplicação do instrumento no que diz respeito ao perigo de “perder o foco”. Dessa forma, nos dois momentos citados, o elemento norteador foi sempre o problema de pesquisa.

[...] não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação de que se necessita. O momento da pesquisa e a situação de escuta atenta podem levar o entrevistado a fazer digressões e a mudar de assunto, importantes para ele, mas que se afastam dos objetivos da pesquisa. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 95).

É muito importante que o pesquisador esteja atento aos próprios sentimentos, preconceitos e valores na medida em que se abre para a experiência do entrevistado. Este se constitui em um momento de aprendizado e de aprofundamento da compreensão do próprio objeto de pesquisa. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011).

As entrevistas, em geral, ocorreram no próprio local de trabalho dos entrevistados. O primeiro contato com cada um dos sujeitos foi estabelecido via telefone e/ou email para a apresentação pessoal da pesquisadora e da pesquisa e também para marcar a entrevista, caso a pessoa aceitasse ser sujeito da investigação.

No momento da entrevista, a conversa iniciava a partir da apresentação pessoal da pesquisadora, do problema e dos objetivos da pesquisa e, ainda, do pedido de permissão para que a entrevista fosse gravada. Foi esclarecido para cada um dos sujeitos que os seus nomes e os nomes dos cursos de graduação que coordenavam seriam preservados. Havia também a entrega ao entrevistado de uma cópia do roteiro das perguntas que seriam realizadas para que o sujeito pudesse, antecipadamente, tomar conhecimento das questões e sentir-se mais à vontade para respondê-las.

Tendo em vista o problema de pesquisa e a escolha da entrevista como instrumento a ser utilizados, optou-se pelo método de análise de conteúdo de Bardin que diz respeito a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, apud TRIVIÑOS, 1987, p.160).

Considera-se que o método de análise de conteúdo se adapta à presente pesquisa tendo em vista que ele se constitui em um meio para se estudar a “comunicação” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

Após a realização das entrevistas, houve a necessidade de analisar documentos organizados e elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEPG. Esses documentos consistiram em dois relatórios: o primeiro referente ao Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG realizado com docentes e discentes, e o segundo, referente ao Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação realizado com os egressos da UEPG.

Essa análise documental em fontes primárias, os relatórios produzidos pela CPA, propiciou o acesso a dados originais e, dessa forma, contribuiu para uma melhor compreensão do problema de pesquisa e também dos dados coletados nas entrevistas.

A análise documental é de extremo valor para a pesquisa em educação, especialmente quando combinada com outros procedimentos investigativos, como a entrevista, o questionário, a observação, entre outros.

Confere a possibilidade de o pesquisador obter dados de pesquisa similares, o que lhe confere uma maior confiança de que estes dados refletem, com maior grau de fidedignidade, o fenômeno pesquisado.

3.2.4 O tratamento dos dados

Após a realização das entrevistas e a sua transcrição pela pesquisadora, deu-se início ao trabalho de leitura e análise quase que exaustiva do material produzido. Essa leitura foi realizada de forma pausada e reiteradamente em função da preocupação que se tinha em conhecer os dados, captar a sua riqueza e de conseguir interiorizar o significado das falas dos sujeitos, tarefa que exigia muito além de uma leitura mecânica e superficial.

Inicialmente a opção foi por fazer a análise do conjunto de respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas. Em seguida, optou-se por proceder a análise a partir das questões do roteiro da entrevista, ou seja, de questão por questão. Essa opção se deu em razão dessa forma de análise proporcionar maior facilidade para se captar a percepção dos sujeitos nas diferentes questões propostas no decorrer da entrevista, tendo em vista a lógica de raciocínio utilizada na elaboração das perguntas.

A partir da realização do trabalho de leitura, análise e reflexão sobre os dados coletados à luz do quadro teórico estudado, foi possível extrair as categorias empíricas das falas dos sujeitos.

Minayo (2004) esclarece que os conceitos mais importantes de uma teoria são as categorias. A autora faz a distinção entre categorias analíticas e categorias empíricas.

As categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. *As categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. (MINAYO, 2004, p. 93-94).

Vale destacar aqui que todos os dados são potencialmente valiosos; entretanto é importante observar criteriosamente a sua origem, credibilidade, o contexto e o significado para os protagonistas. Esses elementos precisam ser levados em conta no processo de categorização.

A partir dessa perspectiva de compreensão dos dados coletados é que se realizou o tratamento das informações oriundas das falas dos sujeitos, nas entrevistas, e das informações contidas nos dois relatórios analisados, ambos produzidos pela CPA. Um deles, referente ao Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação da UEPG realizado com Docentes e Discentes, e o outro referente ao Processo de Autoavaliação Institucional dos Cursos de Graduação realizado com os Egressos da UEPG.

No próximo capítulo, os dados coletados nas entrevistas são apresentados, discutidos e analisados.

SEÇÃO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, procuramos identificar os posicionamentos dos coordenadores de cursos de graduação (8) e dos gestores institucionais (2) revelados nas respostas dadas às entrevistas realizadas. As falas dos sujeitos (total de 10) constituíram-se em um material de pesquisa muito rico, à medida que contém uma grande quantidade de informações que podem resultar em valiosas interpretações e contribuições para o desenvolvimento teórico-científico na área da avaliação e para o desenvolvimento das práticas de autoavaliação institucional nas instituições de ensino superior brasileiras.

Para a análise das falas dos sujeitos foram delineadas sete categorias empíricas: currículo avaliado; participação; processo coletivo da autoavaliação institucional de cursos e da reformulação curricular; mobilização dos sujeitos: professores e alunos; papel do coordenador de curso de graduação; utilização dos resultados da autoavaliação institucional de cursos de graduação; potencialidades e fragilidades da autoavaliação institucional de cursos de graduação.

As categorias empíricas foram delineadas a partir do conteúdo das falas¹⁷ e das ênfases dadas pelos sujeitos no momento das entrevistas.

4.1 CURRÍCULO AVALIADO

A categoria currículo avaliado diz respeito à organização curricular dos cursos de graduação, à sua matriz curricular, às disciplinas do curso e seus conteúdos, à relação teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão.

A partir do processo de autoavaliação, os coordenadores de curso mencionaram como sendo as principais questões identificadas nos cursos:

¹⁷ As falas dos coordenadores de cursos de graduação, neste capítulo, estão identificadas pela letra C seguida pelo número de identificação do curso de graduação e pela letra P seguida do número de identificação da pergunta do roteiro da entrevista. As falas dos gestores institucionais estão identificadas pela letra G seguida pelo número de identificação do respondente e pela letra P seguida do número de identificação da pergunta do roteiro da entrevista.

dificuldades relacionadas à sobreposição de conteúdos; descontinuidade/fragmentação de conteúdos no currículo do curso; necessidade de atualização de alguns conteúdos trabalhados no curso em função das exigências do atual momento histórico-social; necessidade de rever a distribuição das disciplinas na matriz curricular do curso; necessidade de rever a relação teoria X prática no currículo do curso e a necessidade de rever a relação entre ensino X pesquisa X extensão no âmbito do curso. Os depoimentos apresentados na sequência evidenciam esses dados:

Os alunos pontuavam questão de conteúdos que ficavam sobrepostos, então por isso que a gente achou por bem que os grupos de área se reunissem para eles reverem as ementas¹⁸. (C01P02).

Apareceu na autoavaliação a questão do sombreamento de conteúdos. (C04 P02).

Temos um curso muito bem avaliado. Nossas avaliações têm sido muito positivas [...] Mas apesar de termos um conceito 5 no Enade, encontramos na autoavaliação alguns pontos que indicavam fragilidades do projeto pedagógico do curso mesmo. Uma delas era a fragmentação/descontinuidade de conteúdos de algumas disciplinas do currículo. (C07 P02).

[...] temas que antes não eram debatidos e que tornaram-se necessários, como por exemplo a violência, a questão da mulher, do envelhecimento, meio ambiente. Esses temas estão presentes no currículo do curso, mas precisamos dar um outro enfoque à discussão dos mesmos. (C02 P02).

Os alunos apontaram que se dão conta da necessidade das disciplinas de cunho pedagógico no 3º e 4º anos do curso, sendo que elas estavam logo no início do curso (antes da reformulação curricular) e, muitas vezes, não estavam amarradas às demais disciplinas deste. (C01 P02).

Uma das lacunas percebidas na autoavaliação foi de que o nosso aluno tinha a disciplina de Metodologia da Pesquisa no 1º ano e que ele voltava a tratar sistematicamente deste conteúdo no momento em que ia fazer o TCC. [...] percebíamos a necessidade de haver uma disciplina que perpassasse os 4 anos do curso, pois o aluno precisa aprender a ler e a pensar cientificamente num processo de construção, ao longo da sua formação [...]. (C08 P02).

A autoavaliação apontou para a questão de algumas disciplinas teóricas que são muito pesadas e que precisavam ser mais diluídas [...] Temos uma carga horária grande de teoria no curso e pouca prática. Precisávamos de mais disciplinas práticas. Essa foi uma fragilidade que foi pensada para ser superada no novo currículo.(C02 P02).

¹⁸ O itálico é utilizado no presente capítulo para dar destaque às falas dos sujeitos da pesquisa.

O nosso curso foi avaliado como forte, de boa qualidade, mas que precisava de alguns ajustes. Então nós tínhamos que colocar a cabeça para funcionar, para fazer o curso melhorar em alguns aspectos. O curso aparecia muito voltado para a pesquisa, a ciência, a tecnologia, e isso incomodava os alunos que, ao mesmo tempo que valorizavam essa característica, também solicitavam uma atenção maior à extensão e à graduação. (C04 P02).

Das falas dos coordenadores podemos perceber a contribuição da autoavaliação institucional de cursos para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos de cursos à medida que os professores começam a ter uma melhor percepção das fragilidades do currículo do próprio curso e passam a romper com uma tendência usual de atribuir as falhas existentes exclusivamente à estrutura administrativa do curso, da instituição. As falas demonstram que a questão pedagógica dos cursos, além da questão estrutural, passou a ser questionada internamente, pelos próprios cursos, pelos próprios professores de cada curso, os quais mostraram realmente as suas fragilidades no processo de avaliação, com o objetivo de discuti-las, refletir coletivamente a respeito e superá-las.

É possível perceber ainda que alguns cursos já perceberam a importância de a instituição e eles mesmos trabalharem com os dados das avaliações externa e interna numa perspectiva de complementaridade, uma vez que a avaliação externa se fundamenta na avaliação interna.

Quando analisamos as formas pelas quais os cursos de graduação comentam a respeito das positivities, avanços, fragilidades e retrocessos identificados a partir do processo de autoavaliação, é importante considerar que cada curso é único no sentido de possuir a sua própria história, a sua própria identidade dentro da instituição. Por mais que estejamos tratando de cursos que muitas vezes pertencem a um mesmo Setor de Conhecimento na instituição, e que, portanto, possuem características próximas, os significados são diferentes e, assim, o processo avaliativo deve desenvolver-se respeitando essas singularidades.

4.2 PARTICIPAÇÃO

Alguns coordenadores de cursos posicionaram-se a respeito do processo de autoavaliação de cursos de graduação da instituição como um processo avaliativo que favoreceu a participação dos sujeitos envolvidos. Como podemos observar nos depoimentos a seguir:

[...] tanto os professores quanto os alunos se reconheceram no processo porque eles participaram do processo, então eu penso que a percepção deles é de que a autoavaliação seja extremamente importante [...]. (C02 P10).

[...] numa das reuniões que realizamos com os professores do curso, houve uma situação de um professor que se posicionou questionando que não podíamos reformular o currículo do curso somente em função das reivindicações dos alunos. Nesse momento os dados que nós tínhamos da autoavaliação dos professores e, é claro, das Diretrizes Curriculares, dos nossos estudos, do próprio projeto pedagógico anterior do curso, nos deram elementos para contrapor a colocação do professor. (C05 P05).

A fala do C05 acima nos mostra claramente que a autoavaliação institucional realizada pelos diferentes sujeitos, no caso, professores, alunos e egressos, adquire um caráter de legitimidade.

Um dos gestores institucionais entrevistados (G01 P07) mencionou acreditar que os cursos que desencadearam o processo de avaliação de uma forma participativa nos colegiados conseguiram utilizar os dados para reflexões. Eles problematizaram uma série de questões. Mencionou inclusive que alguns cursos colocaram esse dados no relatório de autoavaliação e no próprio projeto pedagógico do curso.

No entanto, um coordenador expressou na sua fala a ausência da participação, principalmente por parte dos professores do curso no desenvolvimento do processo de reformulação curricular:

Para esse processo precisa participação de todas as instâncias, ou seja, da participação do professor, dos departamentos, e quando eu digo participação, às vezes o pessoal entende como ir na reunião e dar uma opiniãozinha, ou ah... está bom do jeito que está! Ou, vamos mudar isso! Mas também não se aprofunda muito sobre o que deve ser a mudança. Então quando eu digo participação, eu estou falando em compromisso. (C06 P01).

Da fala supracitada percebemos o questionamento do coordenador em relação ao conteúdo e a forma dessa participação, o que pode ser considerado como um questionamento de extrema relevância, uma vez que todo processo que se pretende desenvolver de forma participativa, como no caso da autoavaliação institucional, não pode deixar de considerar o risco de cair numa espécie de pseudo participação.

A participação há que ser entendida e defendida numa perspectiva política, isto é, de "[...] luta por uma ampliação da participação nas decisões que dizem respeito ao sistema educativo e aos processos incidentes sobre a realização das políticas desse setor". (SPÓSITO, 1999, p. 50).

De acordo com Ana Maria Saul:

A decisão democrática implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional. Estimula-se uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso quanto o dissenso. (2010, p. 66).

É na troca, na interação que surgem as semelhanças, as diferenças, os conflitos de interesses. Compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos sujeitos envolvidos e suas implicações na reconstrução do objeto em questão são fundamentais para o desenvolvimento de um processo autoavaliativo que objetiva contribuir para provocar mudanças na instituição, tendo em vista o desenvolvimento institucional. (CAPPELLETTI, 2010).

4.3 PROCESSO COLETIVO DA AUTOAVALIAÇÃO E DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Os respondentes demonstram nas falas que acreditam positivamente nas relações existentes entre o processo de autoavaliação institucional e o processo de reformulação curricular, principalmente no que diz respeito ao fato de que a avaliação traz elementos, subsídios para que os cursos repensem seus currículos.

Acho que se não fosse a proposta do processo de autoavaliação, nós tivéssemos talvez alterado somente uma disciplina na série, alguma ementa e não tudo o que a gente acabou reformulando, que foi muita coisa no nosso curso. E eu acho que isso sacudiu a poeira. (C04 P03).

A gente fez a proposta do fórum pra poder discutir mais uma vez os dados da avaliação, principalmente com os alunos. E tinha aquela coisa entre alguns professores “ah, mas nem todo mundo respondeu a avaliação, será que isso representa realmente a voz de todos e tal”. Então fizemos o fórum, chamamos a CPA pra colocar sobre a avaliação, tinha o Enade, os processos avaliativos. A Pró-reitora de graduação falou sobre os procedimentos didáticos, os diferentes tipos de currículos, o CREA, que é o órgão que regulamenta a profissão também veio fazer uma fala e eu coordenadora do curso, na época, fiz uma fala explicando todo o processo de autoavaliação no curso [...] Isso tudo aconteceu no período da manhã. No período da tarde, fizemos uma dinâmica, com a participação de todas as séries. Misturamos os alunos das séries do curso em grupos e eles tiveram que trabalhar a partir de 3 perguntas mais ou menos assim: quais atitudes você propõe para melhorar o curso; que disciplinas que não constam no nosso currículo e vocês acham que deveriam constar; e por último, qual a sua opinião sobre o curso, o que falta para ser um curso melhor? E foi ótimo, porque nós vimos os alunos discutindo, porque depois de 45 minutos um representante de cada grupo teria que ir lá na frente e falar o que haviam discutido. Foi uma atividade feita pelos alunos, e nós estávamos entre uns 3 ou 4 professores, que fomos passando entre os grupos dando uma assessorada apenas. O resultado foi ótimo. Depois eu fiz um mini fórum e chamei novamente a Pró-reitora de graduação pra falar sobre currículo, e chamei somente os professores pra dar o feedback para eles do que os alunos haviam colocado porque nem todos haviam participado do fórum com os alunos. Foi muito interessante, foi ótimo, porque as respostas dos alunos (tanto de alunos do 1º ano do curso como de alunos que naquele momento já haviam se formado) foram muito próximas do nosso processo de avaliação. Então nós conseguimos validar o processo de avaliação institucional. Os dados que estavam lá pontuados, medidos, quantificados em tal valor percentual era o reflexo da avaliação. Então foi aquele fórum que nos motivou a ir pra frente. (C04 P04).

[...] é a avaliação que vai desencadear, trazer à tona os problemas e os avanços que têm no curso. É o que faz pensar o curso. Acho que toda reformulação só tem como se dar a partir dessa avaliação. (C01 P06).

A autoavaliação foi o que impulsionou a nossa reformulação curricular e o que nos deu suporte para realizá-la. A reformulação foi feita a partir das necessidades apontadas na avaliação. A nossa reformulação aconteceu coletivamente, fizemos muitas reuniões com os professores para dar conta do trabalho. E o comprometimento dos professores com o curso nesse processo foi crucial. (C04 P06).

[...] a autoavaliação é inerente a um processo de reformulação curricular, ela tem possibilidade de abarcar uma série de dimensões no interior do curso que muitas vezes não são observados numa avaliação externa, e ela vai trazer elementos cruciais para a reflexão do próprio grupo do colegiado de curso, para o próprio grupo de docentes. E eu

acho que também a instituição tem que ter esse olhar para o curso a partir de um processo avaliativo desencadeado institucionalmente, então eu olho para todos os cursos, eu tenho dimensões comuns e poderei ter dimensões específicas. Isso até foi uma solicitação dos coordenadores. Mas você tem uma visão de instituição, como é que estão os cursos, por exemplo, as licenciaturas, a gente teve estudos sobre isso, como é que foi a avaliação das licenciaturas? Do Setor de Exatas? Do Setor de Saúde? Exemplificando. Então eu acho que esse formato que nós desencadeamos ele mostra isso para a instituição, ou seja, para os gestores no caso da graduação, eles conseguem ter uma visão de totalidade sobre os cursos. Uma coisa que acontecia muito era o colegiado e os coordenadores de curso ficarem surpresos com algumas questões que apareceram na autoavaliação e que o grupo até então desconhecia. Então daí a importância de ter o olhar de vários sujeitos, o olhar do aluno, o olhar do professor, o olhar do egresso, dos gestores porque assim você consegue perceber quais são as fragilidades porque as vezes é uma fragilidade que um ou outro aponta que não é aquilo que a maioria percebe, então eu vejo assim, existe uma relação quase que indissociável entre avaliação e currículo, principalmente quando se trata de reformulação curricular. Você tem que fazer esse diagnóstico e se existir um processo de autoavaliação contínuo isso vai tornando-se um processo tal que as coisas vão melhorando durante, aí você pode depois numa próxima reformulação verificar alguns pontos que você avançou e o que ainda não avançou e de repente outros que vão aparecer, então eu acredito muito na autoavaliação enquanto processo. (G01 P08).

Nós consideramos que a autoavaliação é o fundamento para que se possa fazer uma reformulação curricular adequada, com base no que foi dito pelos alunos, pelos professores, egressos, a respeito de como eles compreendem a organização curricular do curso. (G02 P02).

As falas retratam que, em se tratando de autoavaliação institucional, o processo é, sem dúvida, mais rico que o produto. Dessa forma, a autoavaliação

[...] tem de ter como referência os processos de trabalho, nas suas múltiplas manifestações e objetivos. Mais do que pessoas isoladas (avaliar o aluno, o professor ou o gestor), o importante é uma reflexão dirigida para os grupos construídos em torno de objetivos, metas, programas, projetos, cursos e as diferentes atividades que a instituição realiza. É certo que as equipes são constituídas de pessoas e elas não devem ter a sua condição relegada; mas a avaliação institucional, sendo coletiva, quer tomar essa dimensão no processo de autoavaliação. (CUNHA, 2005, p. 209).

Nesse sentido, torna-se relevante considerar que muitas vezes os resultados mais importantes da avaliação não estão nos seus relatórios finais, nem são muito facilmente descritos e percebidos “[...] e sim podem estar nos efeitos de caráter educativo e político que o próprio processo engendra, [...] no

fortalecimento da consciência pedagógica e de envolvimento institucional. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 195).

Vale destacar a fala do C05 que expressa uma percepção mais global e integrada do processo de autoavaliação institucional e de que forma ele vem contribuir para a reformulação curricular dos cursos.

A implicação existente entre a autoavaliação e a reformulação curricular é a possibilidade de a gente ter esses dados de todos os lados e é a possibilidade de a gente cruzar com um projeto que já existe. É a possibilidade então de o curso se pensar, e quando traz à tona as diferentes percepções, nasce uma possibilidade de uma reformulação pensada, de uma reformulação fundamentada, de um novo projeto, quer dizer, incorpora-se, superam-se questões anteriores, na tentativa de um nascimento de um projeto que incorpora a negatividade, a positividade e vai pra frente, nasce o novo, então eu penso que a implicação seria essa possibilidade de trazer a tona, de tornar emergente, acho que de materializar, de representar essas diferentes vozes. [...] a importância de ter a voz do aluno, de ter a posição dele nesse momento para que essa posição seja entrecruzada, eu acho que a implicação é justamente essa, quando essa autoavaliação consegue se fundir dentro do pensar o curso, do estudo sobre o curso [...] Aqueles dados vão ajudar, não sendo os únicos. Então a autoavaliação pra mim é um elemento do processo, é claro que a gente planeja em função daquilo que a gente avalia, então é um elemento de um processo longo e também de outras avaliações que acontecem num contexto de curso e acho que é essa consciência que também precisa ter, inclusive talvez a própria comissão de avaliação precise talvez trabalhar um pouco isso com os cursos, que as vezes pode ser que um curso ou outro entenda que aqueles dados é que estão mostrando a necessidade da reformulação do curso e eu acho que é um perigo às vezes entender esses dados isolados. (C05 P06).

O coordenador acima fala sobre a importância de os cursos, ao realizarem a reformulação curricular, utilizarem os diferentes dados que possuem nesse processo, de modo que esses dados sejam cruzados e fundidos no processo de pensar o curso. Isso quer dizer que a reformulação curricular não tem que necessariamente ser pensada e realizada exclusivamente a partir dos dados da autoavaliação institucional, mas também a partir dos dados que os cursos já possuem como resultado de estudos e discussões realizadas no âmbito do próprio curso, do projeto pedagógico que está em vigor no curso (em processo de reformulação), dos elementos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

4.4 MOBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS: PROFESSORES E ALUNOS

Os respondentes mencionam a importância da mobilização dos sujeitos, tanto dos professores quanto dos alunos, para o seu envolvimento no processo avaliativo, embora fique claro nas colocações que conseguir mobilizar professores e alunos para o processo de autoavaliação não é tarefa fácil.

Eu acho que é o trabalho realizado por todo o grupo e principalmente de sensibilização dos professores que iriam trabalhar com essa nova proposta no sentido deles comprarem a ideia de que aquilo era viável, de que aquilo era possível e que era necessário para a formação de um melhor profissional porque por mais que você monte disciplinas e monte um currículo exemplar, se as pessoas que irão operacionalizar esse currículo não tiverem essa percepção, não aceitarem a ideia, eles não vão utilizar esse produto [...] até porque não podemos esquecer que nós temos diferentes gerações e pessoas com diferentes tempos de docência dentro da instituição e aí entra sempre aquele discurso, mas como que você acredita que uma pessoa com trinta anos de docência agora vai mudar? A partir do momento que essa pessoa se sente parte integrante do processo, que você demonstra as fragilidades que foram apontadas e sistematizadas em um processo de autoavaliação e você reflete junto com essa pessoa, eu acredito que pequenas mudanças elas são possíveis sim e eu diria que a maior ação foi essa de tentar fazer um trabalho coletivo o tempo todo, transformando não somente o grupo que estava sistematizando as propostas, mas tentando dar um papel de protagonismo a todos os professores que iriam operacionalizar aquela proposta. (C08 P05).

Como essa autoavaliação acontece de tempos em tempos, ela acaba ficando mais distante dos professores e dos alunos, então eu penso que essa percepção ainda não está clara, é uma percepção que precisa ser construída, construído o significado. Porque a avaliação, historicamente, sempre nos parece muito distante, a avaliação sempre é uma coisa que incomoda, então a percepção que a gente tem de avaliação é sempre de se distanciar dela, então a percepção que eu vejo que professores e alunos tem, ainda é de uma coisa distante, chata de fazer, porque a gente ainda não incorporou, mas vai incorporar, a medida que isso for sendo possibilitado e construído de diferentes modos, até fazer com que tenha uma compreensão, e que se viva isso no cotidiano dos cursos. (C05 P10).

Veja, quem já esteve a frente de uma coordenação de curso, que efetivamente se envolve com o seu curso, acaba percebendo que há uma baixa adesão, um baixo interesse na participação, mas são as mesmas pessoas que não tem interesse em participar de outras ações institucionais também, então eu diria que não é só no processo de autoavaliação. Nós temos professores que são compromissados com as instituições nas quais eles trabalham e nós temos professores que no máximo ministram aula na instituição na qual ele trabalha porque o entendimento dele é que ele recebe pra dar aula, ele vem, ele dá sua

aula e ele vai embora, ele não quer envolvimento, qualquer outro tipo de envolvimento, seja em cargos, seja num processo de autoavaliação [...] Da mesma forma isso acaba acontecendo com os alunos porque o aluno ele acaba sendo em certa medida, claro, guardada a relativa autonomia, mas reflexo daquele professor que ele tem, se o aluno tem aula com um professor que motiva, que demonstra a importância, que trata dessas questões, o aluno acaba tendo um envolvimento maior, se o aluno tem aula com um professor que vem ministra o seu conteúdo e vai embora porque entende que a sua obrigação é instrumentalizar o seu aluno naquela questão específica, de um ponto de vista bem capitalista, conseqüentemente essas pessoas dificilmente se envolverão com um processo de autoavaliação institucional. (C08 P10).

Eu vejo assim que os alunos que participam, não são assim muitos, depende muito de uma mobilização, mas eles, os que participam, eles querem ter um retorno, os resultados, a discussão desses resultados. Muito no sentido do que vamos fazer? Acho que os alunos crescem muito nesse processo e eles valorizam, alguns diziam assim, puxa, até que enfim vão ouvir os alunos! Já com os professores a gente sente assim uma resistência maior, o grupo de professores é mais difícil [...] a participação dos docentes sempre foi mais complexa [...] Depende muito das características do curso, da sua estrutura, a organização do colegiado, a maneira de se relacionar com os alunos, com os egressos, ela faz com que isso aconteça, tem cursos que nós não conseguimos a participação porque a relação professor-aluno, a relação colegiado de curso-aluno não se estabelece. Isso depende também da identidade do curso, do corpo docente, tem alguns cursos que estão ainda se firmando enquanto cursos, então não tem essa estrutura e nós não podemos comparar cursos, o objetivo da avaliação não é esse. (G01 P12).

Eu acredito que quem está sensibilizado pela possibilidade de utilizar os dados da autoavaliação na reformulação curricular, mesmo que ele não esteja entendendo muito bem, ele vai procurar alguma resposta, agora quem desconsidera ou desvaloriza, aí não influencia muito. Porque existe uma coisa assim das pessoas pensarem ah veio da administração, sou contra! Existe isso, a gente sabe. Esse tipo de resistência ainda acontece às vezes, ah não vou fazer porque foi mandado pela pró-reitoria, ou pela CPA, ou pela administração! Mas acho que a maioria dos cursos que realmente levou a sério a avaliação, essa interferiu positivamente na reformulação curricular, com certeza. (G02 P05).

É possível que alguns professores e alunos pensem que haja algum mecanismo institucional de identificação da sua identidade no sistema de autoavaliação institucional que pode ser utilizado com o objetivo de prejudicá-los. Nesse sentido, podemos considerar que a mobilização dos sujeitos para o processo avaliativo envolve confiança na transparência dos procedimentos e na utilização dos dados obtidos. “Envolve uma ética institucional que aponta para uma necessária coletivização de processos.” (CUNHA, 2005, p. 211). A

preservação de um clima favorável é tão importante para o desenvolvimento do processo quanto ter instrumentos adequados.

A CPA, sendo o órgão articulador da avaliação na instituição, exerce papel fundamental nesse processo descrito acima, no sentido de criar o clima necessário à adesão de todos os integrantes da comunidade acadêmica ao processo. A CPA é a articuladora do processo avaliativo para que ele ocorra de forma participativa de modo que as pessoas comecem a compreender o sentido de avaliar e que possam também utilizar os resultados da autoavaliação.

Um processo de avaliação tem que ter um certo tempo na instituição para começar a mudar a cultura, mudar as pessoas. Percebe-se nas falas que a avaliação ganhou credibilidade perante os docentes e discentes, mas de qualquer maneira continuam existindo pessoas resistentes, que não conseguem perceber a importância de sua participação no processo. Aliás, reforça-se que o processo implica diferentes etapas, que vão desde a construção do projeto, do instrumento, de desencadear o processo, da elaboração do relatório com os resultados obtidos para, a partir deles, possam ser desencadeadas propostas de mudanças que resultem em um plano de ação. Ou seja, todo o processo deve resultar em ações voltadas ao próprio curso, de forma a evitar que a avaliação transforme-se em uma mera questão burocrática institucional.

4.5 PAPEL DO COORDENADOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Percebe-se claramente a partir das falas que o coordenador de curso exerce papel fundamental no desencadeamento do processo autoavaliativo no curso de graduação junto aos professores e alunos. Isso se justifica em função de que o coordenador exerce certa liderança no âmbito do curso, especialmente entre os alunos e os professores.

Foi possível utilizar os resultados da autoavaliação para refletir e propor alternativas para a reformulação porque teve alguém que pegou o material, as avaliações e trouxe para o colegiado de curso e disse para os membros lerem o material. Acho que o primeiro passo é ter alguém que faça isso e esse é um trabalho para o coordenador de curso, no sentido de propor o trabalho ao grupo e mostrar, conversar, ver quais

foram os resultados da avaliação do curso e o que será aproveitado para a reformulação. (C06 P05).

O que fez a diferença foi a forma como a coordenação de curso e a chefia de departamento abraçaram o processo de autoavaliação. O primeiro ponto que foi importante colocar para os professores é que a avaliação nunca deve ser vista como punitiva, mas como mecanismo de autoconhecimento para a melhoria dos cursos. Então acho que teve muito a ver com a forma de interpretar, analisar e tabular todos aqueles dados que recebemos no curso e realizar as reflexões com o grupo de professores. A forma como você recebe a proposta da autoavaliação e divulga para o grupo de professores, eu acho que no nosso caso contribuiu mesmo para que as reflexões surgissem [...] (C07 P05).

O coordenador acaba ficando com as atividades burocráticas, eminentemente burocráticas e como não há um envolvimento mais efetivo do restante do corpo docente, se ele não puxar estas questões, elas acabarão ficando no anonimato, elas acabam ficando esquecidas, então por diferentes momentos eu olhava aquele relatório de avaliação, mas eu não conseguia ter tempo para poder trabalhar aquele relatório de autoavaliação, e se não for o coordenador de curso liderar esse processo, ele acaba não acontecendo. (C08 P06).

Pela própria característica de alguns cursos, eles relutam muito em relação a esse tipo de trabalho, principalmente em relação à exigência legal de realizar a avaliação institucional, então depende muito também do perfil do coordenador, do perfil do gestor. Muitas vezes a gente se deparou com coordenadores que tinham conhecimento mínimo do curso, do seu próprio curso, e inclusive, do que de fato significa uma avaliação de curso de graduação e das questões legais também. Então não dá pra generalizar, dizer que foi bom pra todos, ou não, depende muito de como a figura do coordenador de curso atua, qual é a concepção que ele tem de currículo, concepção de curso, concepção de avaliação [...] (G01 P06).

O coordenador de curso que participou efetivamente e que compreendeu o processo de autoavaliação do seu curso, modifica completamente a forma de se dirigir aos docentes e aos alunos quando vai explicar, ou simplesmente falar sobre a avaliação. Ele demonstra clareza e convicção, diferentemente daquele que não vivencia o processo e que não tem clareza. E não tendo clareza, dificilmente conseguirá ter uma gestão voltada para os aspectos da avaliação, ou irá valorizar esses aspectos.

4.6 UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

As falas dos respondentes relacionadas à utilização dos resultados da autoavaliação institucional mostraram-se bastante contundentes, como podemos ver a seguir:

A partir da autoavaliação levantamos algumas demandas e propusemos algumas disciplinas, e aí nos foi colocado na instituição que por uma questão de política do Governo do Estado não seriam contratados professores para dar conta desta demanda que a disciplina que estávamos propondo iria gerar. Nós não poderíamos trabalhar com aquela carga horária e foi nesse momento que eu tencionei a validade do processo de autoavaliação porque essas disciplinas foram criadas a partir dos dados levantados no processo de autoavaliação. [...] nós acabamos abrindo mão de duas disciplinas no curso [...] para que pudéssemos implementar a reformulação curricular [...] (C08 P01).

Nenhum professor do curso é motivado a realizar essa avaliação porque eles entendem que ela vem muito de cima para baixo e também questionam o que é que a universidade vai fazer com essa avaliação, à medida que entendem que ela é proforma. Os professores entendem assim: nós fazemos a avaliação, fazemos críticas, mas as nossas deficiências a universidade não supre [...] As avaliações são proforma porque os reitores estão a serviço dos governadores [...] (C03 P03).

É uma pena que quando a gente pega os relatórios da autoavaliação e leva pro Setor de Conhecimento, faço isso porque eu sou membro-representante da CPA no Setor do qual faço parte como docente da instituição, vemos que o Setor não faz o uso adequado do material. Penso que o Setor teria que fazer grupos de discussão para resumir o conteúdo do material, comunicar em uma reunião de avaliação os resultados do Setor, mas parece que o pessoal recebe os relatórios, confere se todos os cursos fizeram e aquilo tudo vai se empilhando sobre a mesa. (C06 P03).

O que eu percebo é que o pessoal está muito descrente em relação à autoavaliação. Ah, pra que responder isso se não vai acontecer nada, não vai resolver nada, vai ficar tudo na mesma. (C01 P06).

Para considerar a avaliação institucional como uma política consolidada na instituição, ela não pode ter um fim em si mesma como tem hoje. [...] ela tem que estar articulada às outras instâncias da instituição havendo a possibilidade de pensarmos a instituição, do ponto de vista administrativo e pedagógico [...] (C08 P08).

[...] você é exigida por parte dos teus colegas professores, alunos e os gestores institucionais, então a pressão é muito grande e infelizmente o apoio institucional não é proporcional a essa pressão, acho que esse é o ponto. Então eu acho que é preciso rever essa questão, não pode ser só uma obrigação usar o resultado, tem que de fato utilizar esse resultado porque acredita que esse resultado da avaliação ou que esse processo avaliativo, não só o resultado daquele relatório, tem que ser levado em conta pelos conselhos superiores da instituição. Quantas vezes eu fui em reuniões nos conselhos superiores da instituição

apresentar os relatórios da avaliação? Eu fui inúmeras vezes. Acho que um relatório você não apresenta, um relatório tem que ser lido, tem que ser discutido. E eu fui chamada inúmeras vezes para fazer a síntese de um relatório que eu já tinha feito, já tinha aprovado na CPA. Então eu acho que essa cultura de gestão universitária que tem que mudar. Não é só a nossa CPA que tem essa característica, muitas que eu conheço tem essa característica, então é uma concepção de educação mesmo e de gestão. (G01 P12).

Um desafio que ainda não foi enfrentado por muitas das instituições de ensino superior e que urge de um enfrentamento diz respeito à necessidade de se desenvolver o exercício de interpretação da realidade para a tomada de decisão. Isso quer dizer que os dados existem para além do relatório, pois é necessário “*pensar o trabalho a ser feito, enquanto ele é feito e depois defeito.*” (BONNIOL & VIAL apud ABRAMOWICZ et al., 2010, p. 127).

Num processo autoavaliativo que se pretende emancipatório, objetiva-se que a instituição tenha compromisso com a utilização dos resultados da avaliação, pois é o momento de delineamento de mudanças pelo próprio grupo que participou da avaliação e que compartilhará dos novos programas de ação.

De acordo com Ana Maria Saul (2010, p. 61), esse processo de criação envolverá “[...] a explicitação de um projeto político-pedagógico que proponha certamente um repensar sobre o tipo de estrutura organizacional e estilos de ação, enfatizando uma proposta coletiva e solidária.”

Segundo a autora, é importante esclarecer a responsabilidade e o compromisso das pessoas no processo de tomada de decisões e seu encaminhamento. É possível que haja a necessidade da criação de novas estruturas que venham favorecer a participação na instituição, bem como a formação permanente do pessoal. (SAUL, 2010).

4.7 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA AUTOAVALIAÇÃO

Exercitar a autoavaliação é afastar-se das dualidades classificatórias, características do paradigma objetivista de avaliação (RODRIGUES; MOREIRA, 2014), bom/ruim, certo/errado, aprovado/reprovado, capaz/incapaz.

É incorporar a relatividade sem, entretanto, perder o rigor. Os dados não devem estar a serviço de uma escala de classificação, mas sim servirem para a formulação de um julgamento sobre a qualidade dos

serviços educativos prestados pela instituição e melhorar a tomada de decisões. (CUNHA, 2005, p. 212).

Saul (2010) denomina o processo descrito acima por Cunha de “crítica educativa”, que diz respeito à análise valorativa de um programa educacional sob a dimensão de processo, sem desconsiderar os produtos. “A função da crítica é educativa, *formativa* para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional.” (SAUL, 2010, p. 67).

É na perspectiva da avaliação formativa que os respondentes avaliaram o processo de autoavaliação institucional:

Hoje eu mesma tenho um projeto de extensão que se chama “Conhecendo as Engenharias”, nesse projeto eu, professora do curso, juntamente aos alunos participantes vamos às escolas de ensino médio da cidade conversar com os adolescentes sobre o que é cada engenharia, qual é a atividade profissional, etc. Trazemos os adolescentes aqui no campus da universidade, fazemos experiências no laboratório. Posso relatar que já tivemos resultados com esse projeto, pois temos duas alunas no curso que relataram que prestaram o vestibular para o curso em função desse trabalho que temos realizado nas escolas. (C04 P02).

[...] acho que esses processos de avaliação são muito longos, e quando se propõe a análise dos dados, voltando à questão tempo lá dos colegiados, eles são muito envolvidos com questões administrativas, e quando eles têm que se debruçar sobre isso, dependendo como o colegiado seja articulado, coordenado, ele pode ser centralizado só numa pessoa, então penso que a condução da avaliação institucional também pode envolver, em alguns momentos, diretamente os professores para que eles tenham consciência do significado desta avaliação. O colegiado é de certa forma a representação desses grupos, mas nem sempre ele vai representar devido ao tempo, devido ao envolvimento com as outras atribuições que são muitas, então ele nem sempre chega até os professores em termos de conhecimento do significado de participarem inclusive da avaliação e depois de participar do tratamento dos dados, porque ele tem que reverter essas informações todas com os professores e com os alunos, para eles, então eu penso que em alguns momentos ele pode ter ficado um pouco preso nesse sentido, e aí ele acaba não tendo a dimensão que ele precisa ter. Todos precisam começar a construir um significado em torno da avaliação institucional. Penso que, no geral, ela ainda é entendida por professores e alunos como uma avaliação pró forma. Quanto a questão de formato, eu acho que o que nos prendeu por muito tempo, foi todo aquele processo de catalogação dos dados vamos dizer assim, categorização dos dados também, utilizando a metodologia do discurso do sujeito coletivo. Eu acho que foi interessante de certa forma, e até se aproximar desse tipo de metodologia, mas eu acho que é uma metodologia que acaba sendo muito trabalhosa, que demanda um tempo grande para ela ser realizada, e que se acaba as vezes perdendo

algumas especificidades dos resultados, dos dados, porque você acaba um pouco indo até pelo tempo que tem pra fazer isso, você acaba indo meio pela generalização. E eu não sei se nessa generalização você não perde situações específicas. [...] Achei muito trabalhoso e acaba então demandando um longo período de idas e vindas, o como fazer aquilo, então ensinar como fazer, e senta e ensina, vocês fizeram isso várias vezes, e ainda com o perigo de perder questões específicas. (C05 P03).

No início foi um pouco difícil [...] E as questões que foram colocadas para analisarmos eram questões abertas [...] Então eu sofri pra fazer a avaliação das questões abertas, a gente se dividiu no colegiado pra fazer isso, mas eu acho que é aí que tá a riqueza das opiniões que você consegue tirar o principal. Então isso no início demorou pra gente entender e teve um pessoal que ficou meio desmotivado. Até que teve uma hora que o Setor colocou: nós vamos adotar esse procedimento. O setor inteiro. Aí eu acho que a gente teve um norte. No início a gente estava muito perdido de como iríamos analisar aqueles resultados. Aí depois a coisa fluiu. Então nesse início, eu acho que foi um limite sim não ter já uma direção talvez assim, uma indicação de como trabalhar com aquele resultado. A CPA deixou livre nesse início e eu achei que isso fez com que a coisa demorasse pra rodar. Eu senti. Foi o início mesmo do processo avaliativo, eu acho que talvez esteja aí uma dificuldade, não sei se isso pode ser colocado como um limite. (C04 P07).

Os limites, pra mim, mais claros, o principal deles foi conseguir a participação das pessoas. Nós não tivemos muitas respostas dos docentes, tivemos mais respostas dos discentes, uma participação maior. E tivemos muita dificuldade de conseguir participação dos egressos [...] (C07 P07).

Hoje se a gente pega um projeto pedagógico de algum curso vê o quanto avançou, pois anteriormente, pra se reformular o currículo dos cursos não se tomava por base a avaliação. Então em relação aos cursos de graduação eu acho que isso é um ganho porque por mais que alguns não atribuam o devido valor aos processos avaliativos até porque a nossa instituição a partir da vivência desses processos instituiu que todos os cursos teriam que fazer a autoavaliação atrelados à CPA e que os resultados dessa avaliação devem estar presentes no projeto pedagógico dos cursos. Isso fez com que alguns cursos desencadeassem outras avaliações internamente, por iniciativa própria. Alguns coordenadores que tinham interesse de avaliar seus cursos junto com a CPA de uma maneira mais aprofundada sobre o seu currículo, as suas disciplinas e isso a gente foi deixando assim livre, nós não impusemos isso, mas nós sempre demos apoio a essas demandas dos cursos de graduação. Vejo um grande avanço nesse sentido [...] na postura das pessoas [...] (G01 P04).

[...] ocorreram avanços, como por exemplo o plano de gestão desse último reitor foi elaborado tomando por base uma série de fragilidades observadas a partir do relatório de autoavaliação. Outro avanço foi o PDI que foi elaborado de forma articulada à avaliação, o que eu considero um avanço [...] (G01 P05).

[...] talvez um dos pontos mais positivos do processo de autoavaliação tenha sido a possibilidade que tivemos de ouvir o posicionamento de quem “está do outro lado”, no caso, os alunos, pois talvez essa seja uma das grandes dificuldades que nós temos. Nós estabelecemos o nosso olhar, mas não ouvimos quem está recebendo, a forma como ele está recebendo [...] (C08 P02).

O coordenador C08 no depoimento transcrito acima ressalta como ponto positivo do processo autoavaliativo a oportunidade que os cursos e também os gestores universitários tiveram de ouvir as opiniões dos alunos a respeito das dimensões: projeto pedagógico, cultura, ensino-aprendizagem-avaliação, perfil acadêmico, organização e gestão, contexto interno, contexto externo e resultado do desempenho acadêmico.

Exercitar a autoavaliação pressupõe saber falar, mas talvez, acima de tudo, saber ouvir, dar voz aos sujeitos, abrir canais para que as pessoas sejam reconhecidas pelo seu protagonismo e pelo seu compromisso.

A partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa realizada neste capítulo foi possível depreender que a autoavaliação institucional dos cursos de graduação contribuiu para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG no que diz respeito ao currículo avaliado, à natureza participativa do processo avaliativo, à natureza processual da autoavaliação, à mobilização de professores e alunos, ao papel desempenhado pelos coordenadores de cursos, à utilização dos resultados da autoavaliação e à percepção das potencialidades e das fragilidades do processo de autoavaliação.

No entanto, é importante ressaltar que também foi possível captar na análise das entrevistas e dos relatórios da CPA que o processo autoavaliativo não se caracterizou pela linearidade e sim por um conjunto de ações marcadas por idas e vindas, avanços e recuos que, de certa forma, são características próprias de um processo avaliativo que tinha como um dos seus objetivos desenvolver as ações em situações de participação.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui apresentada propôs-se analisar se o processo de autoavaliação institucional contribuiu para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG.

Para a construção dos referenciais teóricos da temática escolhida considerou-se de fundamental importância apresentar uma discussão teórica de fundo sobre a avaliação institucional em sua dimensão técnica e política. As avaliações são realizadas em situações concretas a partir de determinadas condições permeadas por valores que estão até certo ponto estruturados e que lhes conferem os esquemas conceituais de referência. Nesse sentido, se a opção é por avaliar os processos sociais ou as relações de ensino e de aprendizagem, ou, ainda, o desenvolvimento da pesquisa na instituição, e se esses elementos foram escolhidos como objeto de apreciação crítica, isso significa que consideramos um valor a ser afirmado.

Entretanto, se propuséssemos uma avaliação que tivesse como objeto meramente a mensuração dos resultados e que se voltasse voltada para a crença da suposta neutralidade e autossuficiência dos produtos em relação aos processos que lhes deram origem, ou, ainda, na falsa crença de que alguns saberes especializados possam dar conta da complexidade das situações que envolvem a prática, poderíamos situá-la, em função das características apresentadas, no paradigma objetivista de avaliação (ESTRELA; RODRIGUES, 1995).

Ao contrário do exposto acima, a avaliação institucional pode ser dimensionada como tomada de decisões tendo em vista a transformação qualitativa da instituição. Nesse sentido, a partir dela, faz-se necessário intervir no formato das relações humanas, do clima institucional, do modelo pedagógico, da pertinência e relevância social das pesquisas, dos processos institucionais, das relações de poder. Trata-se de uma avaliação que deve se tornar, aos poucos, um processo integrado aos demais processos formativos da universidade. No entanto, um processo que deve ser entendido como uma construção coletiva de questionamentos que põe em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor com vistas à

transformação qualitativa da instituição. Uma avaliação com tais características está fundamentada no paradigma crítico (ESTRELA; RODRIGUES, 1995).

A avaliação emancipatória de Ana Maria Saul foi fonte de referência para a discussão da temática da presente pesquisa à medida que, em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, esta avaliação se fundamenta numa vertente político-pedagógica que visa à emancipação, isto é, através da crítica, busca libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. A emancipação envolve a tomada de consciência crítica da situação e a decorrente proposição de alternativas de solução, ambas se constituindo em elementos de transformação para os participantes da avaliação.

No contexto do paradigma crítico de avaliação, a autoavaliação institucional é considerada como um processo de reflexão crítica dos participantes em condições democráticas podendo tornar-se um elemento importantíssimo para o desenvolvimento profissional e institucional das universidades.

Tais pressupostos teóricos foram fundamentais para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa bem como para o delineamento das categorias empíricas.

Nesse sentido, foi possível concluir que o processo de autoavaliação institucional trouxe inúmeras contribuições para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG nas seguintes dimensões:

a) Currículo Avaliado

Foi possível depreender que, a partir do processo de autoavaliação, os cursos de graduação tiveram a possibilidade de “tomar o currículo do curso a mão” para discuti-lo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos dados da avaliação relacionados, em que se sobressaíram a alguns pontos a serem observados, como os expostos a seguir: a sobreposição de conteúdos; a descontinuidade/fragmentação de conteúdos no currículo do curso; a necessidade de atualização de alguns conteúdos trabalhados no curso em função das exigências do atual momento histórico-social; a possibilidade de se rever a distribuição das disciplinas na matriz curricular do curso; a necessidade de rever a relação teoria X prática no currículo do curso assim como a relação entre ensino X pesquisa X extensão no âmbito do curso.

b) Participação

Pode-se considerar o processo de autoavaliação de cursos de graduação da instituição como um processo avaliativo que favoreceu a participação dos sujeitos envolvidos, e que esse processo, quando realizado pelos diferentes sujeitos, no caso, professores, alunos e egressos, adquire um caráter de legitimidade na instituição.

c) Processo Coletivo da Autoavaliação e da Reformulação Curricular

Os sujeitos entrevistados na pesquisa, principalmente no que diz respeito aos coordenadores de cursos, mencionaram que os dados que emergiram da avaliação foram discutidos, analisados, questionados coletivamente no âmbito do curso e que todo esse processo trouxe muitos subsídios para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos. No entanto, a maioria dos coordenadores esclareceu que esse processo de análise e discussão em torno dos dados da avaliação aconteceu de forma coletiva nos cursos, mas que isso não quer dizer que todos os professores e alunos se envolveram efetivamente, uma vez que houve resistências, aliás, naturais em qualquer processo desta natureza.

d) Mobilização dos Sujeitos: professores e alunos

Foi possível depreender a partir das falas dos sujeitos da pesquisa que a avaliação ganhou mais credibilidade perante os docentes e discentes, apesar de ainda se revelarem resistências, como é da natureza própria de uma instituição de ensino superior (ou de qualquer instituição?). Reforça-se, entretanto, a importância adquirida em todo o processo, desde a construção do projeto, do instrumento, da sua execução, da apresentação do relatório e, principalmente, as mudanças propostas a partir dos resultados, para que a avaliação não se transforme numa mera questão burocrática a mais..

e) Papel do Coordenador do Curso de Graduação

O coordenador de curso exerce papel fundamental no desencadeamento do processo autoavaliativo no curso de graduação junto aos professores e alunos. Isso se justifica em função de que o coordenador exerce liderança no âmbito do curso e quando ele compreende e se envolve no processo avaliativo acaba por influenciar positivamente e mobilizar professores e alunos para participarem da avaliação e, principalmente, para refletirem sobre

os dados resultantes que deverão servir para o encaminhamento da reformulação curricular.

f) Utilização dos Resultados da Autoavaliação de Cursos de Graduação

Outra questão que ficou muito evidente nas falas de grande parte dos sujeitos da pesquisa foi a inexistência de um compromisso efetivo por parte da gestão universitária em relação à utilização dos dados da autoavaliação institucional, no sentido de encaminhamento de ações, providências a serem tomadas em função das necessidades e fragilidades apontadas, articulação entre a autoavaliação e o planejamento institucional. Foi possível perceber que uma das grandes expectativas por parte dos sujeitos que participaram do processo avaliativo é de que a autoavaliação institucional tenha o apoio dos gestores institucionais, mas um apoio de fato, para que a sua realização não se torne uma atividade meramente burocrática para cumprir uma determinação legal.

g) Potencialidades e Fragilidades da Autoavaliação Institucional

Foi possível depreender que a autoavaliação institucional oportunizou um processo de amadurecimento para os cursos de graduação no que diz respeito à possibilidade que tiveram de discutir, pensar, analisar junto aos professores e alunos a respeito das questões pedagógicas do curso, e não apenas a respeito das questões administrativas. Essa experiência confere ao grupo a possibilidade de compreender o que está implícito, de desvelar as representações dos sujeitos, as 'verdades' de cada um, e isso fortalece o grupo enquanto coletivo e as propostas de reformulação curricular que porventura nasçam desse processo.

O processo de autoavaliação institucional de cursos, tanto na sua etapa de formulação quanto na etapa de implementação, não ocorreu de forma linear, mas caracterizou-se por um conjunto de ações em que se privilegiou a participação dos sujeitos envolvidos de forma a favorecer o diálogo, a comunicação, a criação coletiva, a restituição sistemática, considerados elementos fundamentais para a efetivação de um processo avaliativo emancipatório.

Dessa forma, é possível afirmar que o processo de autoavaliação institucional da UEPG caracterizou-se por um processo avaliativo de caráter

emancipatório na sua fase de formulação e de implementação no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho junto aos coordenadores e colegiados de cursos de graduação. No entanto, não houve uma efetivação plena do processo de autoavaliação institucional numa perspectiva emancipatória em termos administrativos e institucionais, principalmente em função de uma cultura de avaliação que ainda se faz presente na instituição e que privilegia o resultado, relacionado a um conceito de avaliação, em detrimento do processo que envolve a reflexão, o diálogo e a construção conjunta.

No entanto, há que se considerar que todo esse intenso processo de autoavaliação foi também um processo de amadurecimento institucional, principalmente para os que dele participaram efetivamente. É nesse sentido que acreditamos que há necessidade de se investir em processos formativos permanentes sobre avaliação tendo em vista a possibilidade de se construir uma nova cultura de avaliação na instituição.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. et al. (Org.) **Reforma universitária: sinais do SINAES**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: Cadernos ENAP, 1997.
- ALDERSON, J.C.; SCOTT, M. Insiders, outsiders and participatory evaluation. In: ALDERSON, J.C; BERETTA, A. (Eds.) **Evaluating second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 25-58.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; Duarte. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010.
- ALVES, F.; CISOTTO, L.; OLIVEIRA, P. P. Políticas públicas de avaliação universitária: o SINAES. In: ABRAMOWICZ, M.; GOMES, L. H. de A.; STANO, R. de C. M. T. (Org.). **Currículo e avaliação: movimentos das políticas públicas no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2010. p. 29-45.
- ALVES, M. P. C.; TEIXEIRA, S. C. Avaliação interna e externa: soma necessária para uma escola de qualidade. In: PILLOTTO, S. S. D.; ALVES, M. P. C. (Org.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Editora Univille, 2009.
- ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. **Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n.75, p. 63-93, 2006.
- BARDIN, L. **L’analys de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, no ano de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2004a. Seção I – p.3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES Brasília, 2004b. Disponível em:<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior_port2051.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: da concepção à regulamentação. 2.ed. ampl. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Brasília, 2004c, 155p.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: da concepção à regulamentação. 5.ed. ampl. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES. Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Subsídio os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, ago. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaosuperior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRANCO, L. **Autoevaluación modular de centros educativos**. Barcelona: PPU, 1993.

BOLÍVAR, A. Cómo puede La evaluación institucional contribuir para mejorar La escuela? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Aheadofprint, p. 1-30, jul. 2016.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB: Campo Grande, n.37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010, p. 11-23.

_____. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n.2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

COUSINS, J. B.; WHITMORE, E. Framing participatory evaluation. **New Directions for Evaluation**, Jossey-Bas Publishers, n.80, p. 87-105, Winter 1998.

_____; EARL, L. M. The case for participatory evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Western Michigan University, v. 14, n. 4, p. 397-418, jun. 1992. Disponível em: <<http://eepa.aera.net>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

CUNHA, M. I. da (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Políticas de avaliação, reformas do estado e da educação superior. In: GISI, M. L.; ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003b. p. 61-89.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010.

ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. **Para uma fundamentação em avaliação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, L. C.; ARELARO, L. R. G.; CORREIA, J. A. de A. e V. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1275-1281, dez. 2015.

GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GREGORY, A. Problematizing participation. A critical review of approaches to participation in evaluation theory. *Evaluation*, 6 (2): 170-199, 2000.

GUERRA, M. A. S. La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. In: SILVA, J.N. P. da; PACHECO, J. A. (Org.). **Atas do seminário sobre (re)**

pensar a formação contínua na construção da profissão docente.

Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2001. p. 23-33.

GUERRA, M. A. S. **Tornar visível o quotidiano:** teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Portugal: Edições Asa, 2003.

LEITE, D. **Reformas universitárias:** avaliação institucional participativa.

Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ et al. Avaliação participativa online e off-line. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v.12, n.3, p. 445-460, set. 2007.

_____. **Avaliação participativa e qualidade:** os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p. 7-36, 2008.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p.43-59, 1997.

_____. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORENO OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. REICE. **Revista Ibero americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 9 (2), 130-144, 2011.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. **Promete o encadenado.** Estado y educación superior em Europa. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

POLIDORI, M. M. et al. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 253-278, jan./abr. 2011.

RASCO, J. F. A. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

RODRIGUES, P.; MOREIRA, J. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual**. Porto: Porto Editora, 2014.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIMONS, H. A avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A;SEPE, 1999, p.45-56.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Comissão Própria de Avaliação - CPA. **Relatório final da avaliação institucional interna dos cursos de graduação**. Ponta Grossa, 2010.

_____. Comissão Própria de Avaliação - CPA. **Relatório final da avaliação dos egressos dos cursos de graduação da UEPG**. Ponta Grossa, 2012.

_____. Pró-reitoria de Planejamento. Comissão Própria de Avaliação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2013-2017**, Ponta Grossa: UEPG, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos**. São Paulo, 1997, n.16, p. 05-36. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com coordenadores de
cursos de graduação**

Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso de Graduação

1 - Ano de início e de conclusão do processo de reformulação curricular do curso de graduação que você vivenciou enquanto coordenador. Você participou de todo o processo de reformulação como coordenador? Qual a sua apreciação sobre o processo de reformulação?

2 - Quais as principais questões identificadas no curso de graduação, a partir do processo de autoavaliação de curso? Positividades, avanços, fragilidades e retrocessos.

3 - O processo de autoavaliação de curso, tal como foi proposto e desenvolvido pela CPA, contribuiu ou não contribuiu com o processo de reformulação curricular? De que forma?

4 - No caso específico do seu curso, foi possível utilizar os resultados da autoavaliação de cursos da CPA, ou parte deles, como objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação? De que forma?

5 - Caso a sua resposta na questão anterior tenha sido sim, foi possível utilizar os resultados da autoavaliação de cursos; a que você atribui o fato dessa ação ter se tornado possível? (Foram tomadas medidas? Ações foram executadas? Quais?).

6 - Caso a sua resposta na questão anterior tenha sido não foi possível utilizar os resultados da autoavaliação de cursos; a que você atribui o fato dessa ação não ter se tornado possível?

7 - Como coordenador de curso, como você percebe a relação, a implicação existente entre autoavaliação de curso de graduação e reformulação curricular?

8 - Quais os principais limites e principais potencialidades que você identifica no processo de autoavaliação de cursos de graduação realizado em parceria com a CPA na UEPG?

9 - A autoavaliação é uma política institucional na UEPG. Você, como coordenador de curso, como percebe as possibilidades de efetivação dessa política na instituição?

10 - Que importância você atribui à autoavaliação dos cursos para o desenvolvimento curricular dos cursos de graduação da UEPG?

11 - Qual a sua opinião a respeito da percepção dos professores e dos alunos em relação à autoavaliação de cursos de graduação na UEPG?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com Pró-Reitor de Graduação

Roteiro de entrevista com Pró-Reitor de Graduação

1 - Qual é a relação existente entre as ações da Pró-reitoria de Graduação e da CPA no que diz respeito ao processo de reformulação curricular e de autoavaliação dos cursos?

2 - Que significado você, como Pró-reitora, atribui ao trabalho desenvolvido pela CPA em conjunto com a Pró-reitoria de Graduação, com os coordenadores de curso, colegiados e setores de conhecimento ao longo do processo de autoavaliação?

3 - Relate as principais dificuldades vivenciadas ao longo desse processo. As positivities, os avanços, os retrocessos.

4 - O processo de autoavaliação de curso, tal como foi proposto e desenvolvido pela CPA, contribuiu ou não contribuiu com o processo de reformulação curricular? De que forma?

5 - Você consegue perceber se foi possível utilizar os resultados da autoavaliação de cursos da CPA, ou parte deles, como objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação? De que forma?

6 - Como você percebe a relação, a implicação existente entre autoavaliação de curso de graduação e reformulação curricular?

7 - A autoavaliação é uma política institucional na UEPG. Como percebe as possibilidades de efetivação dessa política na instituição?

8 - Como você avalia a política do Sinaes no que diz respeito à avaliação de cursos?

9 - Que importância você atribui à autoavaliação dos cursos para o desenvolvimento curricular dos cursos de graduação da UEPG?

10 - Qual a sua opinião a respeito da percepção dos professores e alunos em relação à autoavaliação de cursos de graduação na UEPG?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com Presidente da Comissão
Própria de Avaliação**

Roteiro de entrevista com a Presidente da CPA

1 - Ano de início e de conclusão do processo de autoavaliação dos cursos de graduação que você vivenciou/coordenou enquanto presidente da CPA. Quais foram e no que consistiram esses processos?

2 - Quais os objetivos perseguidos pela CPA em todo o processo de autoavaliação? Esses objetivos foram atingidos?

3 - Que significado você atribui ao trabalho desenvolvido pela CPA com os coordenadores de curso, colegiados e setores de conhecimento ao longo desse processo?

4 - Você pode relatar as principais dificuldades vivenciadas ao longo desse processo, positivities, avanços e retrocessos?

5 - Você tem conhecimento de quando os resultados da autoavaliação se tornaram um item obrigatório do projeto pedagógico de curso na instituição? E por que razão?

6 - O processo de autoavaliação de curso, tal como foi proposto e desenvolvido pela CPA, contribuiu ou não contribuiu com o processo de reformulação curricular? De que forma?

7 - Você acredita que os cursos tinham possibilidade de utilizar os resultados da autoavaliação de cursos da CPA, ou parte deles, como objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação? De que forma?

8 - Como você percebe a relação, a implicação existente entre autoavaliação de curso de graduação e reformulação curricular?

9 - A autoavaliação é uma política institucional na UEPG. Você, como presidente da CPA, como percebe as possibilidades de efetivação dessa política na instituição?

10 - Como você avalia a política do Sinaes no que diz respeito à autoavaliação de cursos?

11 - Que importância você atribui à autoavaliação dos cursos para o desenvolvimento curricular dos cursos de graduação da UEPG?

12 - Qual a sua opinião a respeito da percepção dos professores e dos alunos em relação à autoavaliação de cursos de graduação na UEPG?