

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

Vanda Rutkowski Tognarelli

**Avaliação Institucional:
do processo construído à vivência do SINAES.
A consolidação do “sujeito coletivo institucional”**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2010**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vanda Rutkowski Tognarelli

Avaliação Institucional:
do processo construído à vivência do SINAES.
A consolidação do “sujeito coletivo institucional”

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação, na área de Concentração Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a. Doutora Isabel Franchi Cappelletti.

São Paulo

2010

Banca Examinadora

*Aos meus pais que acreditando
num mundo melhor, investiram na
educação dos seus filhos.*

*Aos meus filhos por dar sentido
à minha vida;
Às minhas netas, horizonte em que
ancoro as minhas esperanças;
Ao meu esposo, amigo e
companheiro em que amparo os meus
sonhos e realizações.*

*À Luciana, Romy, Guido, demais
familiares e amigos que acompanharam
minha trajetória com carinho e
compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora prof^a. Dr^a. Isabel Franchi Cappelletti.

Aos participantes da banca: Prof^a. Dr^a. Mere Abramowicz, Prof^a. Dr^a. Amândia Maria Borba, Prof. Dr. Alípio Marcio Casali, Prof. Dr. Carlos Augusto Baptista de Andrade.

À instituição Educacional São Miguel Paulista e seus Mantenedores;
À Universidade Cruzeiro do Sul, seus gestores, administradores, funcionários, professores e alunos.

À CPA – Comissão Própria de Avaliação e todos os profissionais que atuam na área da Avaliação Institucional.

Aos colegas e amigos com os quais compartilhei trabalho e conhecimentos.

Ao “sujeito coletivo institucional” pela sua extraordinária atuação no processo de Avaliação Institucional.

Meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da pesquisa.

Vanda Rutkowski Tognarelli

Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do SINAES.

A consolidação do “sujeito coletivo institucional”

RESUMO

Esta investigação, cuja gênese surgiu de uma pesquisa-ação intencional e planejada no contexto da Avaliação da Educação Superior Brasileira, objetiva sugerir alternativas para práticas diferenciadas no exercício de processos de Avaliação Institucional. Este estudo, inserido no universo da Universidade Cruzeiro do Sul, uma instituição particular de ensino superior da cidade de São Paulo, reexaminou o discurso teórico e a prática instituída historicamente na implantação de processos de autoavaliação e deu evidência a outras possibilidades de se pensar e agir nesta área do conhecimento. Mesmo ciente dos limites que as experiências parciais encontram diante da cultura enraizada na área avaliativa, o estudo insiste sobre a importância de se transpor a mesmice, a repetição do rosário burocrático e alienante implícito na maioria dos processos avaliativos, bem como propõe práticas críticas e inovadoras. Para tanto, mostrou ser imprescindível o exercício da participação, da construção coletiva do conhecimento por meio de propostas que tenham sentido e significado aos envolvidos tornando-os sujeitos dos processos em que se inserem. O processo avaliativo deve ter elementos capazes de desvelar o que é essencial nas relações entre os sujeitos e suas identidades profissionais no ambiente em que esta se revela. Na prática participativa, os sujeitos, que nesta tese denomino “sujeito coletivo institucional”, construíram seus próprios saberes e abriram caminhos para lidar com os efeitos do poder que impera nas políticas que direcionam a Avaliação da Educação Superior. Construir conhecimentos específicos, ancorados por uma metodologia própria, capacitou-nos para identificar nas políticas públicas, no caso a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, aberturas para consolidar uma proposta diferenciada em processo autoavaliativo. Os resultados da experiência justificaram a utilização do espaço da avaliação institucional como meio para a atuação dos sujeitos, proporcionando ações de consolidação e visibilidade da qualidade institucional.

Palavras-chave: Educação Superior Brasileira; Avaliação Institucional; SINAES poder; saber; participação; sujeito coletivo institucional; qualidade; institucional.

Vanda Rutkowski Tognarelli

Institutional Evaluation: from the constructed process to the SINAES experience.

The consolidation of the “institutional collective subject“

ABSTRACT

This investigation, whose genesis arose from an intentional research-action planned within the context of Brazilian Higher Education Evaluation, aims at suggesting alternatives for differential practices in exercising the processes of Institutional Evaluation. This study, conducted within the universe of Cruzeiro do Sul University, a private institution of Higher Education in São Paulo city, reexamined the theoretical discourse and the practice historically institutionalized along the implementation of the self-evaluation processes and pointed out evidences to other possibilities of thinking and acting within this knowledge area. Even being aware of the limits partial experiences face in relation to a crystallized culture in the evaluation area, this study insists on the importance of putting aside the same way of doing things, the repetition of bureaucratic and alienated actions which are implicit in the majority of the evaluation processes and, at the same time, it proposes critical and innovative practices. For doing so, it was indispensable the exercise of participation and the collective construction of the knowledge through proposals which had meaning and significance for the involved people, making them subject of the processes in which they took part. The evaluation process should have elements able to revealing what is essential in the relations among the subjects and their professional identities in the environment in which it is revealed. In the collaborative practice, the subjects, in this thesis nominated as “institutional collective subjects”, have built up their own knowledge and have opened up ways to deal with the effects of power which permeates the policies which direct the Higher Education Evaluation. Building up specific knowledge, based on an own methodology, made us able to identify in public policies, in this case the implementation of the National System of Higher Education Evaluation – SINAES, some possibilities to consolidate a different proposal in self-evaluation process. The results of the experience justified the usage of the institutional evaluation space as a way for the acting of the subjects, promoting actions of consolidation and visibility of the institutional quality.

Key-words: Brazilian Higher Education; Institutional Evaluation; SINAES, power, knowledge; participation; institutional collective subject; quality; institutional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A gênese da pesquisa	1
O foco, objetivos e contribuições da pesquisa	3
1. O TECIDO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	13
1.1 - Conectando experiência e teoria	13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
2.1 - Entendendo políticas e contextos	23
2.2 - Entendendo políticas, contextos, educação superior e avaliação institucional	26
2.3 - Analisando reflexos da onda neoliberal no sistema de avaliação de educação superior	45
2.4 - Inter-relacionando estado avaliador, avaliação na educação superior, propostas e consequências	51
3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O EXERCÍCIO DO PODER COMO DETERMINANTE NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS E PRÁTICAS	64
3.1 - Avaliando o poder na avaliação	64
3.2 - Analisando o “olhar panóptico” da avaliação	73
3.3 - Analisando o “olhar” constitutivo do sujeito coletivo institucional	76
4. DO PROCESSO CONSTRUÍDO À VIVÊNCIA DO SINAES: A CONSOLIDAÇÃO DO SUJEITO COLETIVO INSTITUCIONAL	88
4.1 - Analisando o contexto da experiência vivida	88
4.2 - O processo de avaliação institucional construído	90
4.3 - Analisando o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES ...	111
4.3.1 - Avanços e possibilidades surgidos com o SINAES	112
4.3.2 - Desafios e discontinuidades surgidos com o SINAES	121
4.4 - A vivência do SINAES	125
5. O SUJEITO COLETIVO INSTITUCIONAL NA REDE DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL	139
5.1 - Compreendendo as tecnologias de informação e comunicação	139
5.2 - Conhecendo o sistema informatizado da avaliação institucional	144
5.3 - Construindo o SISAVI/SINAES e ampliando os recursos virtuais	146
CONSIDERANDO A PERTINÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	181

LISTA DE QUADROS

01 - Cursos de Graduação dos Programas Presenciais e a Distância	185
02 - Universidade Cruzeiro do Sul / SP – Programa / Área	186
03 - Organograma da Universidade Cruzeiro do Sul	188
04 - Processos / projetos e ações da CPA	202
05 - Estrutura da matriz das dimensões da avaliação externa de instituições de educação superior	210
06 - Ciclos SINAES – detalhamento	212
07 - Ciclo III	213
08 - Ciclo IV	214
09 - Estrutura das comissões SINAES e respectivas dimensões	221
10 - Potencialidades – 2008 – Exemplo do Registro	224
11 - Fragilidades – 2008 - Exemplo do registro	224
12 - Projetos / ações da avaliação institucional – SISAVI	229
13 - Movimentos dos processos de elaboração dos relatórios - 2006 e 2008	230
14 - Exemplo de registro dos resultados da meta-avaliação – por dimensão (1 e 2)	232

LISTA DE FIGURAS

01 - Síntese da proposta de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul	201
02 - Estudos sobre o resultado da Avaliação Institucional na UNICSUL	206
03 - Estudos sobre o resultado da Avaliação Institucional na UNICSUL	206
04 - Avaliação no ensino de Pós-graduação Institucional / Cursos – Stricto Sensu – Mestrado	206
05 - Avaliação de planejamento do ensino de graduação	206
06 - Avaliação do Evento Abril para Egressos	206
07 - Pesquisa de Clima Acadêmico Organizacional	207
08 - Clima Organizacional – Corpo técnico-administrativo – resultados e análises	207
09 - Estudos sobre o perfil cultural e Socioeconômico de professores e alunos	207
10 - Estudos sobre o perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos	207
11 - Perfil cultural e Socioeconômico de professores e alunos da graduação	207
12 - Perfil cultural e Socioeconômico de Professores e Alunos da Pós-graduação	207
13 - Perfil cultural e Socioeconômico do corpo técnicoadministrativo	208
14 - Perfil cultural e Socioeconômico de professores, alunos e familiares dos alunos	208
15 - Projeto de Avaliação Institucional da UNICSUL	208
16 - Relatório Final do Processo de Avaliação Institucional da UNICSUL	208
17 - Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul	208

SIGLAS

ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação

ACO - Análise das Condições de Oferta

AEA - American Evaluation Association

AI - Avaliação Institucional

ANDES - Associação dos Docentes de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional de Instituições Federais do Ensino Superior
ARPA - Advanced Research Projects Agency
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAA - Central de Atendimento ao Aluno
CAN - Ciências Administrativas e Negócios
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CBS - Ciências Biológicas e da Saúde
CEA - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CECCMP - Associação Centro de Educação e Cultura Caminhos de Paulo Freire
CETEC - Ciências Exatas e Tecnológicas
CHS - Ciências Humanas e Sociais
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPAI - Comissão Permanente de Avaliação Institucional
CPAPI - Comissão Permanente de Avaliação e Planejamento Institucional
CPC - Conceito Preliminar do Curso
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD - Educação a Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
FIAP - Fundo Institucional de Apoio à Pesquisa
FICSUL - Faculdades Integradas Cruzeiro do Sul
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
GAAC - Grupo de Apoio à Avaliação do Colégio
GAAVI - Grupo de Apoio a Avaliação Institucional
GERES - Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior
GI - Grupo de Indicadores
GTA - Grupo de Trabalho da Área Administrativa
IDD - Indicador de Diferença do Curso
IES - Instituições de Educação Superior
IGC - Índice Geral dos Cursos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
NEAP - Núcleo de Atendimento Psicológico
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAQL - Projeto na abordagem qualitativa
PAQQ - Projeto nas abordagens; quantitativa e qualitativa
PAQT - Projeto na abordagem quantitativa
PARU - Projeto de Avaliação da Reforma Universitária
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação
PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PREAC - Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação
PRPGP - Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPIENS - Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino
SC - Setor de Currículos
SCRA - Secretaria de Controle e Registros Acadêmicos
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESu - Secretaria de Educação Superior
SG - Secretaria Geral
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISAVI - Sistema Informatizado da Avaliação Institucional Superior
TCC - Trabalhos de Conclusão de Cursos
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

Introdução

Ação

Como educadora há 40 anos, atuei no Ensino Público Oficial do Estado de São Paulo e atuo, ainda, no Ensino Superior de uma Universidade privada na cidade de São Paulo. Em dois momentos deste longo exercício fiz um recorte, em minha realidade profissional, para pesquisar situações práticas nas quais vi sentido em aprofundar meus conhecimentos teóricos. Havia necessidade de buscar respostas, não só para reforçar as convicções, princípios e crenças em que ancorava minha trajetória educacional, mas também para possibilitar-me investir em práticas mais densas de sentido.

Em ambos os momentos, sentia-me impelida a buscar novas possibilidades e fazeres, sempre pensando em posteriormente registrá-los para dar-lhes fundamentação teórica e visibilidade política. E, na medida do possível, compartilhar algumas das conclusões obtidas com meus pares de funções.

O primeiro momento dedicado à pesquisa da ação na ação ocorreu nos meus exercícios como professora e diretora de escola pública, quando identifiquei meu objeto de pesquisa do mestrado, defendido na PUC-SP, em 1993.

Neste percurso, ao adquirir clareza em relação ao movimento dialético que se mescla entre o praticar e o teorizar, identifiquei a minha verdadeira prática.

Certifiquei-me de que a prática só não é dissimulada, encenada ou imitada, quando reflete o que é real em nossas consciências. Descobrir nossa prática verdadeira implica, antes, descobrirmo-nos. Distinguir em nossas consciências o que é essencial do que apenas é aparente, até para nós mesmos.

Fiz esse exercício orientada e acompanhada, utilizando-me de instrumentos que, muitas vezes, vinham do passado, pois o núcleo substantivo destas descobertas estava na minha história, verdades e símbolos. (Tognarelli, 1997, p.18).

Estas constatações pessoais tornaram-se regras de minha conduta profissional sustentando a sequência de minha trajetória educacional, sempre surpreendida pela inquietante busca por práticas diferenciadas. Consciente de que o educador convive com a eterna condição de aprendiz e de que nunca sabe o

suficiente, mantive-me alerta para a identificação de outros momentos adequados à pesquisa.

Treze anos depois, atuando no Ensino Superior há mais de duas décadas como professora, e os últimos anos como coordenadora¹ da Comissão Própria de Avaliação – CPA da Universidade Cruzeiro do Sul, identifiquei meu objeto de pesquisa do doutorado na área da Avaliação Institucional.

Justifico a relação que estabeleço entre as pesquisas do mestrado e doutorado pelo fato de que, em ambas, os objetivos e focos cruzam-se e imprimem coerência ao meu modo específico de pensar e agir em educação.

Ao olhar retrospectivamente esses momentos vejo-me perseguindo as mesmas convicções e a mesma forma de agir. Ao longo de minha carreira profissional sempre tive motivação para ensejar práticas compartilhadas, realizadas em parceria. O estado de isolamento das pessoas que vivenciam o cotidiano escolar sempre me incomodou profundamente. Penso que este fato ocorre por vários motivos: a) as pessoas terem necessidade de manter o poder por pequenas ou grandes tarefas; b) sentirem-se ameaçadas; c) não admitirem um fazer mais democrático. As razões que sustentam esta atitude, além de serem muitas, são também muito específicas e subjetivas. De qualquer forma, a falta de interação para a solução de problemas que afetam os profissionais da educação no dia a dia, torna-os ainda maiores e muitas vezes distantes das soluções.

Minhas convicções davam-me alguma certeza de que era possível construir práticas apostas a estas. É possível trabalhar com nossos pares colocando-nos como construtores de nossa própria história, e o paradigma crítico dialético é uma boa opção para ancorar práticas neste sentido.

Assim, busquei construir em pequenos espaços uma forma específica de atuar. Nesta linha de raciocínio aprendi a vivenciar e habitar meus próprios conteúdos. Aprendi a não mais falar sobre as coisas, mas sim delas, pois afinal eu estou nelas.

¹ O processo de avaliação institucional da Universidade Cruzeiro do Sul foi implantado em 1994 e desde o início contou com uma comissão interna composta por representantes da comunidade institucional e uma coordenação geral. A partir da Lei nº 10.861 de 14/04/2004 que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a comissão passou por adequações em atendimento às exigências do Art. 11 da referida Lei.



Sobre este solo teórico metodológico o eixo norteador de ambas as pesquisas pautou-se pelos princípios de uma prática coletiva e da abertura de espaços para a construção de conhecimentos em parceria, tendo como foco o seguinte questionamento:

- Em que medida e proporção o “sujeito coletivo institucional”² de um projeto ou proposta pode, em conjunto, construir práticas diferenciadas e conhecimentos inovadores a ponto de elevar a qualidade de uma área, de um setor, de uma escola ou instituição?

Tentando respondê-lo investi na pesquisa do mestrado cujo enfoque foi a construção de uma gestão diferenciada na escola pública tendo como elemento fundante, a participação da comunidade externa.

No doutorado, o foco foi a construção de uma prática diferenciada em avaliação institucional tendo o “sujeito coletivo institucional” como protagonista desta proposta e como objetivo a qualidade institucional.

Insisto na relação entre as pesquisas pois particularmente vejo, em ambos os trabalhos, a marca da coerência entre as convicções e as práticas que me alimentam.

Com muito mais vivência e conseqüente maturidade, meu exercício na área da Avaliação Institucional sustentava-se por esta postura teórica e prática intencionalmente planejada e tal condição exigiu-me mais clareza sobre o cenário sócio, político e ideológico que davam base à minha área de atuação e pesquisa, a Avaliação Institucional. Procurei explorar com maior racionalidade as condições e possibilidades de trabalho e pesquisa, procurando manter acesos o entusiasmo, as crenças e a vontade de realizar novas experiências, sempre respeitando o espaço que nos competia, ao qual denomino de parcialidade. Procurei delimitar com ética e segurança, a parcialidade da área avaliativa e da Comissão que a mim cabia coordenar.

² Utilizo a denominação “sujeito coletivo institucional”, para expressar a transformação da comunidade institucional, de indivíduo passivo a sujeito ativo no processo de avaliação institucional.

Este sujeito compõe-se pelos:

- Gestores, Docentes, Discentes, Funcionários Técnico-administrativos – nos processos avaliativos; e pela:

Sociedade Civil: nas comissões e Conselhos da Universidade.

Nós educadores, em qualquer nível de atuação devemos ter clareza sobre os nossos limites para não nos desolarmos e nos frustrarmos. As carências culturais e estruturais com as quais frequentemente nos deparamos são tão abrangentes que, se não aprendermos a estabelecer limites e termos a humildade de respeitá-los, podemos nos fragilizar e perdermos a oportunidade de fazer o possível. E, muitas vezes, o possível é muito na parcialidade de cada um.

A sabedoria possui a marca ineludível da consciência dos limites sociais [...]. A pretensão impossível é uma das fontes primordiais da infelicidade [...] A vida feliz é aquela que sabe compor-se com seus limites irredutíveis, e retirar deles o proveito máximo. Todo o possível, mas só o possível. (Demo, 1985, p. 51).

Respeitando os ensinamentos do autor buscamos, na condição e possibilidades que se encontrava a área autoavaliativa, explorar o presente possível na parcialidade que nos cabia no todo institucional.

No caminhar entre uma pesquisa e outra, muitas foram as mudanças, pois na medida em que os conhecimentos adquiridos desvelavam minha consciência profissional das formas ideológicas que me mantinha fiel à ordem pedagógica instituída, eu compreendia o que nela se escondia. Surgia, pouco a pouco, uma atuação mais reflexiva e conseqüentemente mais consciente, paciente e prazerosa.

Este estado de espírito impulsionava-me a olhar e valorizar a qualidade de vida pessoal e profissional de modo mais amplo, valorizando muito mais a qualidade dos processos do que seus produtos. Isso é consequência da maturidade.

Fui consolidando a compreensão do movimento dialético entre ser e agir e entre agir e escrever. Ser sujeito do agir e do escrever em comunhão com outros sujeitos foi o eixo norteador para a elaboração desta tese.

Valendo-me das experiências anteriores, tão logo assumi a coordenação da Avaliação Institucional da Universidade, deparei-me com situações desconfortáveis que exigiam um projeto diferenciado de avaliação institucional e uma postura incisiva como educadora pesquisadora.

De fato, o pesquisador é alguém que, percebendo um *problema* em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas *hipóteses*. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, *verificá-las* na realidade, tirar as *conclusões* apropriadas de suas observações. A grosso modo, a pesquisa nas ciências

humanas, como, aliás, a pesquisa em geral, é isto: *perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões.* (Laville & Dionne, 1999, p. 11)

Historicamente a área avaliativa insistiu em práticas asseguradas por um exercício predominantemente disciplinar, em detrimento da reflexão formativa sobre a atuação dos sujeitos e da qualidade institucional, tornando-se uma atividade desintegradora, ganhando em disciplinamento e perdendo em qualidade.

A avaliação, tanto da aprendizagem quanto institucional, é impregnada de poder, punição, ações autoritárias, métodos inadequados, propósitos ideológicos e uso impróprio dos resultados, por isso se cultivou um estigma de que esta proporciona mais prejuízos do que benefícios, causando temor e desagrado aos que a ela são submetidos. Tais resistências estabelecidas historicamente impedem o desenvolvimento de uma cultura autoavaliativa mais adequada ao contexto universitário, priorizando a qualidade institucional e a valorização dos sujeitos que a promovem, pois os indivíduos mergulhados neste disciplinamento não encontram espaços para produzirem livremente, sem receios de julgamentos e sanções. Essa rede limitadora aprisiona a criatividade, limita a interação e incentiva a mesmice.

Neste tecido intransigente identificávamos a premente necessidade de se construir, nesta área institucional, uma prática no sentido inverso, ou seja, implantada em uma metodologia integradora, com espaços para a qualificação dos sujeitos e consequente implementação da qualidade institucional.

As instituições de ensino são *lócus* específicos para a produção de conhecimentos e pesquisas e, por isto, estão aptas a aplicar tais conhecimentos para a promoção da sua qualidade e do trabalho dos envolvidos. Portanto, têm o dever de propiciar a construção de exercícios mais humanos e menos solitários.

O que mobiliza a mente humana são os problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio. (Laville & Dionne, 1999, p. 85)

Mergulhar neste real e pesquisar teórica e metodologicamente novas práticas ultrapassava atender apenas as minhas convicções, atingia a necessidade e certa obrigação por tais realizações. Sentia-me quase que responsável em repetir a experiência do mestrado. Assim, elegi como foco da pesquisa o que responderia, possivelmente, à indagação feita anteriormente. A *práxis* e a pesquisa institucional

centralizavam-se na relação entre: sujeito coletivo, avaliação e qualidade institucional.

Neste pano de fundo, a metodologia teve como cenário a avaliação institucional, o sujeito coletivo como protagonista no exercício do processo e a qualidade institucional como objetivo e consequência desta *práxis* intencional.

Construir conhecimentos específicos, ancorados por uma metodologia própria, justificava-se como a grande possibilidade de utilizar o espaço da avaliação como meio para atuação dos sujeitos proporcionando ações de consolidação e visibilidade da qualidade institucional.

Deve-se compreender bem que, quando um pesquisador conscientiza-se de um problema – assim que exprime suas interrogações iniciais –, o faz a partir de uma observação do real ou de uma leitura sobre o real e por meio de um *quadro de referência* lhe fornece a grade de leitura pela qual percebe o real. E composto de saberes adquiridos pelos pesquisadores – fatos brutos e fatos construídos –, mas este confere a esses saberes, devido a seus valores pessoais, um peso variável. (Laville & Dionne, 1999, p. 95)

O real nos mostrava que o processo de autoavaliação³ institucional, se melhor compreendido e encaminhado poderia tornar-se um caminho útil e viável para a atuação dos envolvidos. Implantar um processo desta natureza exigia empreender uma proposta que fosse capaz de vencer a problemática da resistência e abrisse espaço para ser entendido como suporte e parceiro na melhoria da atuação universitária.

O caminho a ser percorrido estabelecia etapas imprescindíveis para iluminar o tecido conjuntural da avaliação da Educação Superior Brasileira destacando-se o entendimento e relato sobre:

- a trajetória histórica das políticas que regulam a Avaliação Institucional da Educação Superior Brasileira;
- as relações de poder, destacando suas negatividades como elemento desagregador entre os sujeitos e suas positivities como possibilidade para a constituição do sujeito coletivo institucional.

³ A recorrência da denominação da avaliação institucional como autoavaliação utilizada no texto da tese, ancora-se na definição de que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – compõe-se de três processos sendo um deles denominado de AVALIES que subdivide-se em:

a) Autoavaliação, que consiste no processo interno da Instituição coordenada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA;

b) Avaliação externa que consiste na avaliação realizada pela comissão externa do MEC (Roteiro de Autoavaliação Institucional, 2004, p. 7).

- a possibilidade de apresentar um processo alternativo de intervenção capaz de construir um modelo específico de Avaliação Institucional;
- a abertura proporcionada pelo SINAES para a construção de novas práticas;
- a utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas estratégicas para suportar a abrangência do processo;
- a possível contribuição deste modelo para a reflexão dos processos de avaliação interna em outras instituições que se alimentam de crenças e buscam caminhos da mesma natureza.

A princípio a proposta metodológica utilizada para a avaliação institucional evidenciava uma difícil implantação. Era, de fato, audaciosa, pois exigia construir conhecimentos específicos e adquirir condições:

- políticas: abrir espaços para a conscientização e consentimento dos sujeitos institucionais e condições junto aos gestores, para a sustentabilidade do processo;
- culturais: conhecer o processo histórico da área, desvendá-lo aos envolvidos para assim, implantar uma nova cultura autoavaliativa;
- sociais: compor uma equipe coesa, solidária e consentida institucionalmente;
- éticas: manter o sigilo, a privacidade e o respeito entre os envolvidos como condição inalienável ao processo;
- acadêmico-científicas: proporcionar a construção de conhecimentos específicos da área para que o “sujeito coletivo institucional” pudesse atuar com competência nos processos avaliativos realizadas em seus espaços e fazeres.

Ao definir estratégias metodológicas coerentes com os princípios da proposta, uma delas foi a de não impor o processo, mas possibilitar o surgimento de solicitações da comunidade institucional.

Paulatinamente, por meio da construção dos saberes e práticas do grupo, a metodologia participativa desmistificava a avaliação como processo desintegrador e tornava-a um espaço convergente para o sujeito coletivo institucional.

Nesta rede de significados reinventamos o método, na busca das soluções para as questões que dificultavam o caminhar do grupo e construíamos um conceito⁴ específico de avaliação institucional, gerando metodologia e ferramentas

⁴ Segundo Laville & Dionne (1999, p. 91), o conceito é uma categoria que estabelece um caso geral a partir de um conjunto de casos particulares aparentados por suas características essenciais.

apropriadas para consolidar a autonomia em consentimentos mútuos que validavam as propostas. A opção por construir e pesquisar concomitantemente levou-me a optar pela pesquisa-ação, na qual o “eu” do pesquisador cria um campo próprio em que se mesclam identidades e descobertas, extrapolando locais e cenários.

Pouco a pouco pesquisador e participante iam criando autonomia e, apesar de haver profissionais de áreas e funções diferentes no grupo (docentes, discentes, profissionais técnico administrativos, gestores e outros), a interligação das ações e conclusões facilitavam a compreensão das relações entre causas e efeitos, proporcionando desta forma proposição de medidas compartilhadas.

Foi preciso muita paciência histórica para agregar as áreas e os setores no mesmo processo, porém, com a vivência do SINAES, esta pretensão inicial foi atingida e deu evidências às vantagens do trabalho coletivo que, entre outras, está em poder encaminhar as preocupações, análises, propostas e acertos para a coletividade, que, por meio de múltiplos olhares, geram múltiplas alternativas.

Em contrapartida, a multiplicidade deste movimento trazia em si uma gama infundável de informações e demandou um esforço considerável para manter a fidedignidade dos registros e posterior tratamento teórico metodológico do conteúdo.

No relato teórico busquei, como pesquisadora, preservar todos os detalhes desta construção com a finalidade de dar visibilidade política à relação que se construiu entre avaliação, qualidade e sujeito coletivo, foco e origem deste trabalho que se compõe por esta introdução, cinco capítulos, considerações sobre a pesquisa, referência bibliográfica e anexos.

No primeiro capítulo: **Decido teórico metodológico da pesquisa** – objetivo expor a inserção da pesquisa na abordagem qualitativa, nas características da pesquisa-ação institucional. O foco da pesquisa: Avaliação institucional/qualidade institucional/sujeito coletivo institucional construiu-se na relação, na ação cotidiana dos sujeitos e neste movimento, originavam novas categorias e produções, caracterizando e justificando a opção pela pesquisa ação. Os procedimentos metodológicos garantiram a participação destes sujeitos em seus comportamentos e expressões singulares. Um breve percurso sobre as âncoras das opções adotadas, teve como objetivo entender fundamentos e coerências com o foco, justificativas e objetivos da experiência relatada. Detenho-me, ainda, a uma breve análise das estratégias e técnicas utilizadas no decorrer da vivência prática do processo concomitantemente ao ato da pesquisa.

No segundo capítulo: **Contextualização histórica da avaliação na educação superior** – apresento e analiso os efeitos de nosso sistema sócio, político e econômico no contexto educacional brasileiro. Busco evidenciar, com especial atenção, a reviravolta ao neoliberalismo, doutrina em que predominam o imperativo econômico definindo a lógica da relação entre o governo, a sociedade e a educação. Compreender este tecido foi fundamental para entender como a eficiência e a lógica do mercado proporcionaram espaços para uma verdadeira reengenharia da educação superior e seus sistemas avaliativos. Como consequência desta lógica presenciamos o fato de que as avaliações dos cursos superiores, em especial a dos alunos (ENC), acabaram colocando-se prioritariamente a serviço do mercado, ficando o conhecimento e a ciência como aspectos complementares. Os resultados avaliativos tornaram-se mecanismos pontuais, parciais e tendenciosos, descumprindo a função precípua do ato avaliativo enquanto ação formativa, ética e educativa. O objetivo das análises deste capítulo é compreender como o Estado Avaliador, em suas políticas públicas, construiu historicamente o tecido da avaliação do ensino superior brasileiro: E, como, auxiliado pela mídia, acabou por produzir o afunilamento da avaliação institucional, a ponto de ser quase substituída pela avaliação da aprendizagem. Reverter essa visão finalística exigiu novas posturas e propostas, que é a pretensão deste trabalho. Novas posturas e propostas exigem, ainda, a compreensão de um elemento fundante dos processos avaliativos: o exercício do poder.

No terceiro capítulo: **Avaliação institucional: o exercício do poder como determinante na construção de modelos e práticas** – trago à tona uma especial reflexão sobre o poder em sua expressão singular nos processos sociais. A educação, como realidade histórica e social, não foge a esta questão especialmente neste nicho especial de produção de saberes, no qual não se pode desvincular a relação: conhecimento, saber e poder. Justifico o enfoque teórico desta questão, pois um dos princípios que estimulou a nossa proposta se deu na relação: saber e poder. Buscamos, por meio de uma prática intencional, lidar com o poder presente no autoritarismo das políticas públicas expressas em seus sistemas, no caso o SINAES, evidenciando suas positivities. É preciso clareza sobre a questão para compreender o exercício do poder em suas diversas faces para, desta forma, aprender a lidar com suas tramas e possibilidades.

Foucault (1979) convenceu-me de que todo poder tem, também, aspectos positivos, sendo o mais importante deles a construção do saber, que desvela as tramas e constrói autonomia no pensar e no agir. Diante de tal possibilidade, fixamos nossa proposta na direção de um modelo alternativo de avaliação institucional que condicionava sua construção à produção de saberes específicos. Esta postura conferiu ao grupo certa autonomia que, no seu limite, permitiu-lhe superar parte da sujeição e disciplinamento característicos dos sistemas avaliativos. Assim concebido, o processo de avaliação institucional migra do “olhar panóptico” para o “olhar constitutivo do sujeito coletivo institucional”, ou seja, migra da concepção e exercício que conduzem à negatividade do poder em seu uso repressor, para a concepção e exercício que conduzem à positividade do poder em seu uso formativo e emancipador.

A relação desta análise com o foco da tese: avaliação, qualidade e sujeito, é exatamente a abertura que a experiência oportunizou para que o sujeito coletivo construísse saberes específicos capazes de colocá-lo em condições para lidar positivamente com o poder e construir seu modelo próprio de avaliação institucional.

No quarto capítulo: **O processo construído à vivência do sujeito coletivo institucional** – relato teoricamente o processo de avaliação institucional construído na Universidade Cruzeiro do Sul. Sua origem, história, princípios, objetivos e propostas ancoradas nas concepções do paradigma crítico-dialético e na efetivação na pesquisa-ação. O objetivo da análise descritiva dos procedimentos utilizados na prática do grupo é expor a autoria metodológica e operacional que oportunizou a concretização deste modelo alternativo. No decorrer deste capítulo, discuto a gênese do SINAES, evidenciando suas negatividades e positivities, bem como indicando, nestas últimas, caminhos possíveis para lidar com o poder do Estado Avaliador, não no sentido de aceitação alienada, mas de intervenção competente e determinada. Descobrimos que isso só seria possível por meio de uma prática consciente, conhecedora, ética, formativa e, imprescindivelmente, participativa. A trajetória paciente e sistemática nos tornou autores de uma metodologia própria, tanto no nível teórico quanto operacional. Os depoimentos do sujeito coletivo institucional, visto como parceiro e não como objeto da pesquisa, enriqueceram o relato e tornaram vivo o sentimento de pertença nesta ação coletiva. Nas tentativas de imprimir mudanças de comportamentos e atitudes

na esfera avaliativa, pesquisador e pesquisados, embora em funções diferentes, podem refletir sobre a teoria que embasava os fazeres para construir procedimentos coerentes. Esta determinação nos exigiu construir conhecimentos e condições para uma interlocução ampla, rápida e eficiente. Tal exigência nos colocou no universo da comunicação virtual.

No quinto capítulo: **O sujeito coletivo institucional na rede de comunicação virtual** - reconstituo e analiso teoricamente o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs, como condição para a sustentação da metodologia adotada e veículo de integração entre os envolvidos. Esta opção de outro espaço de produção de conhecimento exigiu do grupo o entendimento sobre a virtualização dos processos autoavaliativos como outra oportunidade de realizar suas funções e de proporcionar ao sujeito coletivo institucional a elaboração de um sistema colaborativo virtual (SISAVI/SINAES), consolidando uma atuação tecnológica e metodologicamente madura e eficiente. Este espaço de produção do saber evidenciou outra abertura originada na positividade da relação poder-saber voltada ao mundo das experiências virtuais. Para tanto, procurei circular conceitual e teoricamente por esta área do conhecimento para entender e expor um pouco mais sobre os paradigmas teóricos que alicerçam a elaboração de sistemas e ferramentas virtuais, ocasionando um novo modelo de sociedade, imprimindo um novo conceito de comunicação que, obrigatoriamente, atinge a comunidade educacional.

A exposição sobre o Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI e sua função no processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul permitiu total autonomia na elaboração de sistemas eletrônicos para avaliações on-line. Esta opção metodológica representou um avanço inquestionável no processo, motivando e facilitando a participação levando-nos a formar uma rede social de comunicação interna utilizando-nos de um sistema colaborativo digital. Enfim, conseguimos implementar, na prática, o uso de processos tecnológicos ágeis e eficientes que modificaram com sucesso a metodologia informativa convencional da avaliação institucional da Universidade, como é possível constatar na leitura deste capítulo.

Finalmente: **Considerando a pertinência e as contribuições da pesquisa** – procuro esclarecer que as conclusões restringem-se ao período que corresponde ao recorte feito para a experiência e pesquisa, pois o processo continua. Nesta direção

as considerações evidenciam a meta-avaliação realizada durante a experiência, com a finalidade de verificar suas possíveis contribuições e aplicabilidade prática. Mais do que apresentar resultados conclusivos, a pretensão deste trabalho é dar visibilidade teórica e política aos significados historicamente produzidos neste modelo alternativo de avaliação institucional que elegeu como foco de seu processo e pesquisa a relação entre: avaliação institucional, qualidade institucional e valorização do sujeito coletivo institucional.

Capítulo 1

TEÓRICO

1.1.1

“É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática”. (Foucault, 1979, p. 71)

As convicções expressas anteriormente que determinaram o foco desta pesquisa tinham um lugar certo na escolha do tecido teórico e metodológico no qual seriam impressas. A miríade de ambiguidades presente na realidade da experiência exigia um tratamento capaz de elucidar os antagonismos, as diferenças e os contrários presentes na ação humana. A investigação dessa realidade gerada no próprio movimento dos homens em interação impulsionou-me na busca de uma metodologia que me permitisse pesquisar a vida com vida e a participação no ato participativo.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (Foucault, 1979, p. 71)

Nessa perspectiva há lugar para a investigação qualitativa crítica, dimensionada e concretizada pela pesquisa-ação, na qual nossa proposta investigativa encontrou espaço e sentido.

O foco desta pesquisa envolveu o cenário específico da avaliação institucional em que os sujeitos agiam coletivamente com o propósito comum de garantir a qualidade de seu exercício profissional que se refletia no reconhecimento da qualidade da Instituição.

A abordagem qualitativa amplia-se para reconhecer parcerias com os sujeitos envolvidos e concretiza-se quando o pesquisador estabelece uma rede de comunicação e interpretação entre cenário da pesquisa, sujeitos com suas histórias, processos e ações desenvolvidas coletivamente. (Borba, 2001, p. 68)

Conviver e entender o movimento do fazer em sua concreticidade distanciava a nossa experiência das concepções metodológicas que defendem o tratamento das estratégias investigativas como um conjunto de regras abstratas e distanciadas dos objetos pesquisados.

As posturas que entendem que a ação não pode estar sob o domínio da pesquisa e defendem o distanciamento entre pesquisador e pesquisados dificultam a participação, as experiências únicas, os sentimentos específicos e as emoções singulares.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (Thiollent, 2004, pp. 23-24)

Uma breve reflexão sobre o processo histórico da construção epistemológica das pesquisas em ciências sociais e educação reforça a convicção sobre nossas opções paradigmáticas, não somente no efetivo exercício da pesquisa-ação, mas também na construção de um modelo alternativo no processo de avaliação institucional. Para tanto, distinguimos a premente necessidade de entender as diferenças entre as ciências voltadas ao estudo do mundo natural e as que se dedicam ao estudo do mundo social.

As primeiras não influenciam o comportamento dos respectivos objetos de estudo, isto é, o nosso conhecimento sobre o sistema solar não altera a órbita dos vários planetas. O mesmo não acontece com as ciências sociais, nas quais se inscrevem as ciências da educação; neste segundo caso, o conhecimento do social é constitutivo da própria realidade e contribui para modificá-la. (Canário, 2006, p. 141)

Das ciências voltadas ao estudo do mundo natural, deriva-se o paradigma que Santos Filho (1995) aborda como “empírico-analítico” adotado na pesquisa “quantitativo-realista”, Canário (2006) o coloca como “paradigma positivista”, Parlett e Hamilton (1997) como “agro-botânico” e Rodrigues (1995) como “objetivista”. Seus referenciais fundamentam-se na análise dos fenômenos simétricos que regem à natureza. Este paradigma encerra uma visão de mundo realista, objetiva e defende a ideia de que os mesmos preceitos e métodos utilizados nas ciências físicas podem ser aplicados nas pesquisas em ciências humanas, ou seja, os objetos sociais

podem ser tratados como os objetos físicos, tendo, ambos, o mesmo nível de importância.

Nessa concepção encaixa-se o movimento positivista, pois Comte, seu precursor, defendia a unidade de todas as ciências, sendo a ciência social acessível à experiência dos sentidos e da observação. Esta afirmação colocou o desenvolvimento da psicologia e da educação, desde o início do século inserido no paradigma das ciências naturais, defendendo que os fatores sociais são objetos de observação, limitando-se ao que se apresentava livre de valores e centrado na suas regularidades ou relações.

Os métodos chamados positivistas, derivados do paradigma empírico-analítico, relegam a um plano secundário à essência social da vida humana, à individualidade e à liberdade do homem, privilegiando o social sobre o individual. Outro ponto fundamental deste paradigma é considerar a pesquisa social como uma atividade neutra na qual o pesquisador deve manter-se no mesmo padrão de comportamento do cientista físico. “A atividade científica, baseada na exterioridade e neutralidade do observador, na medida quantificada, na abordagem analítica de raiz cartesiana e no modelo hipotético dedutivo, merece o qualificativo de “exata” (Canário, 2006, p. 144).

Portanto, há a busca da verdade absoluta e objetiva por meio de técnicas quantitativas e dos métodos das ciências exatas, em especial, nos modelos estatísticos, não se aceitando outros tratamentos metodológicos sob o argumento de que o importante é garantir o rigor, a exatidão e a objetividade do processo inserindo-o em uma razão instrumental.

Quando adotado em processos educacionais e avaliativos, o elemento fundamental de sua preocupação são os resultados finais do processo avaliativo e não o seu processo na totalidade. A metodologia volta-se para a adoção de modelos prontos, experimentais com fatores padronizados e que garantam o controle absoluto, nos quais variáveis isoladas, atitudes, opiniões são, em geral, descartadas, pois os envolvidos são vistos como objetos passíveis de modelação. Nesta metodologia de generalizações, os valores predefinidos derrubam os resultados atípicos, por mais reais que se apresentem. Segundo Rodrigues (1995), essa concepção gera um modelo que condiciona o pesquisador a ingressar no movimento real da prática educativa com preocupações essencialmente burocráticas e

centralizadoras, pois o fim prático de toda e qualquer investigação é instrumental. A ética é autoritária e a política autocrática.

Conforme o modelo definido “a priori” por Rodrigues, as preocupações pessoais dos envolvidos e realidades dos ambientes podem desviar a atenção do pesquisador das questões mais importantes da prática educativa e atê-la ao simples registro de resultados.

Em síntese, aplicado à sociologia, à psicologia e à educação, o método científico das ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento; segundo, vê a ciência social como neutra ou livre de valores; e terceiro, considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais. (Santos Filho, 1995, p. 23)

Essas posturas e consequências são igualmente válidas em processos avaliativos. Sob tais princípios, construiu-se a cultura avaliativa na educação brasileira com estratégias que valorizam os resultados objetivos do processo avaliativo, precipuamente preocupadas com o rigor e exatidão das medidas. Os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais dos envolvidos no processo, neste paradigma, não encontram amparo. Com base nestas reflexões, identificamos que o modelo proposto na nossa experiência ia no sentido contrário dos modelos positivistas e, ao retomar os estudos sobre os paradigmas, identificamos que a partir da metade do século XIX, o positivismo dominante foi perdendo sua supremacia pelas críticas às suas concepções, quando aplicadas às ciências sociais. O grande impulso dado nesta direção foram os estudos dos filósofos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, bem como a própria evolução das ciências naturais, a exemplo da física quântica, intensificavam as reflexões sobre as concepções do paradigma positivista.

Na efervescência das posições críticas ao positivismo, originado nas concepções idealistas, cresce o paradigma alternativo que Santos Filho (1995) aborda como “interpretativo-idealista”, Parlett e Hamilton (1997), como “sócio-antropológico” e Rodrigues (1995), “subjetivista”, apropriado às pesquisas na abordagem qualitativa com enfoques etnográficos, fenomenológicos e igualmente na pesquisa-ação, diferenciando-se fundamentalmente do paradigma empírico-analista em conceito, metodologia e resultados. Seus preconizadores, com convicções filosóficas distintas, propõem entender os motivos subjacentes às relações humanas.

Considerando o homem como objeto e sujeito da investigação científica, tal paradigma postula que compreender e interpretar a sociedade significa entender que a mente, os valores e as emoções humanas originam situações únicas, diferentemente da regularidade presente nas pesquisas naturais.

A ação é o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado e é social porque leva em conta o comportamento de outros indivíduos. O comportamento meramente reativo não deve ser a preocupação principal da ciência social. Nesse sentido, as questões de valor-relevância devem desempenhar uma parte importante no inteiro processo de pesquisa da ciência social. (Santos Filho, 1995, p. 31)

O pesquisador em ciências humanas e sociais deve estar disposto a recriar, a encontrar metodologias apropriadas que lhe permitam desenvolver uma compreensão interpretativa de sua investigação.

Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas próprias pesquisas. Essa perspectiva se contrapõe à visão dualista de sujeito-objeto da ciência social positivista (Santos Filho, 1995, p. 31).

Tais pesquisadores agem intencionalmente movidos por uma ética contratual e uma política democrática, pois visam a alcançar a autonomia dos sujeitos envolvidos em um conceito de ação social com prática (Rodrigues, 1995, p.101).

Torna-se imprescindível abordar ainda o paradigma que Gamboa (1999) denomina “crítico-dialético” e Rodrigues (1995), “crítico”, que visa a considerar que a dinâmica e a realidade da vida social deslizam-se por movimentos constantes, geradores de conflitos e buscas pela transformação. Tal paradigma fundamenta-se na teoria crítica, em que os conhecimentos geram-se na dialética, na reflexão e na experimentação. Ademais, este tem por objetivo emancipar os sujeitos, tornando-os agentes de transformação nos contextos sócio, histórico e cultural em que estão inseridos. Nesse paradigma, o pesquisador entende a ação social como *práxis* e adere a metodologia da investigação na ação, relacionando dialeticamente a teoria e a prática.

As pesquisas no paradigma “crítico-dialético”/“crítico” caracterizam-se “[...] por destacar o dinamismo da *práxis* transformadora dos homens como agentes históricos” (Gamboa, 1999, p. 97) e vêm sendo cada vez mais aplicadas em sistemas sociais ou educacionais cujas preocupações voltam-se aos indivíduos e

instituições. Aplicado em estudos de programas ou processos, esse paradigma considera diversas óticas das experiências reais no movimento da prática cotidiana.

Rodrigues (1995) reforça que este paradigma considera, ainda, as interferências dos processos movidos pelos interesses dos envolvidos e as influências das situações existentes, visto que a sociedade é fragmentada em subculturas, a ética é estabelecida na convivência, sem imposição, surgindo da experimentação e a política é socialmente crítica, consolidando-se na co-gestão.

Segundo Gamboa (1995), o debate sobre as opções paradigmáticas vem intensificando-se em decorrência de um maior contingente de pesquisadores que, em pós-graduação, interessam-se cada vez mais pela complexa temática da educação.

As ciências em educação são uma criação histórica recente, cuja construção ainda se faz. As discussões permanentes vêm elevando muito a produção da literatura da área voltada aos paradigmas de pesquisa, ampliando focos de interesse, métodos e técnicas inovadoras. Observa-se que a pesquisa qualitativa está cada vez mais presente no âmbito da educação. Tal compreensão levou-me a optar pela pesquisa qualitativa e pelo paradigma crítico dialético na realização deste estudo.

Refletindo sobre a trajetória percorrida no processo de 12 anos de vivência, registros e análises da avaliação institucional, torna-se possível identificar as características predominantes na pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, pp. 47- 50):

- na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar o seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No ambiente natural da avaliação institucional coletamos os dados da pesquisa, os quais foram, posteriormente, organizados, interpretados e analisados teoricamente. O conteúdo obtido dos registros cotidianos tornou-se rico em descrições de situações, sujeitos e acontecimentos, e a transcrição analítica de toda essa experiência evidencia-se no capítulo IV deste trabalho.

Como membro do grupo em ação, procurei desenvolver a habilidade de identificar os níveis de satisfação/insatisfação, compromisso/descaso, medo/desafio, segurança/timidez e outras representações características das situações de pessoas em interação e, com mais evidência, nas que envolvem ações avaliativas. Como investigadora/avaliadora, foi necessária muita concentração para superar o desafio em compreender as especificidades de cada momento e singularidade de cada envolvido. Desvelar as relações, crenças e práticas tecidas pela complexidade que envolve o agir humano exigem do pesquisador um exercício atento em relação à ética, ao sigilo, à descrição e ao respeito. Essa é uma condição inalienável na pesquisa-ação. Mas, este rol de exigências presentes no campo das relações sociais vai dotando os envolvidos de uma percepção muito sutil e delicada, o que acaba por traduzir-se em uma certa cumplicidade. Nesse clima, as análises, discussões e consequentes conclusões tendem a valer-se de certa intuição e indução. Há que se admitir uma paciência histórica considerável do pesquisador, para aguardar os momentos e situações que emergem do movimento no exercício do grupo.

Compreender os pontos de vistas, anseios, expectativas dos envolvidos é de suma importância para o pesquisador, cuja prioridade não está nas comprovações técnicas das hipóteses, mas nos valores que elas representam para o grupo na evolução de sua atuação.

Esses pressupostos oferecem à pesquisa educacional uma epistemologia coerente para examinar os homens em interação, os quais trazem, no seu agir cotidiano, as dimensionalidades simbólica e imaginária, construídas pela e na práxis social. Mesmo considerando o desafio de reconhecer a categoria da totalidade do objeto em estudo e colocando em risco a clareza conceitual da investigação, vale enfrentá-lo pelo compromisso com a produção do conhecimento. (Borba, 2001, pp. 73-74)

Para se descobrir verdades e produzir conhecimentos coletivos, é preciso criar condições para que estes fluam no contexto em que se exercitam valores⁵, sentimentos, emoções e pensamentos.

⁵ Valor aqui tomado no sentido apontado por Dewey que define a filosofia como “crítica dos valores”. Nesse sentido a crítica dos valores não é outra coisa senão a disciplina inteligente das escolhas humanas. Toda disciplina implica, em primeiro lugar, a consideração da relação que existe entre meios e fins, assim que não se pode julgar dos fins, se não julgando ao mesmo tempo dos meios que servem para consegui-los (Abbagnano, 1982, p. 955).

Esse foi o mote da nossa experiência, uma vez que criamos condições para uma construção coletiva no exercício dos projetos e ações que emergiam das necessidades cotidianas, pois:

A pesquisa-ação institucional representa uma problemática e uma metodologia específicas em ciências humanas aplicadas cujo objeto de conhecimento é a tendência geral de evolução permanente da práxis institucional do grupo de ação considerado como pesquisador coletivo. (Barbier, 1985, p. 190)

A abordagem da pesquisa-ação permitiu-me, enquanto pesquisadora, descrever um sistema de significados culturais de um grupo específico sendo, ao mesmo tempo, um de seus membros.

O pesquisador, liberto da *práxis fetichizada*⁶ pelas estratégias ideológicas intencionais, torna-se sensível para que, como um sensor, possa detectar intenções oportunistas, estratégias de exploração, meios de apropriação de saberes e ideias. Com base nesse saber específico, pode desviar-se dessas posturas e abrir espaços para envolver o grupo na contramão dessas práticas. Pela aplicabilidade de seu conhecimento, pelo domínio de um saber que lhe confere o poder e pela competência, o pesquisador age com tranquilidade e segurança conquistando, assim, o respeito de seus pares.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (Lüdke & André, 1986, p. 5)

A pesquisa-ação foi apropriada para reavivar o objeto de estudo, tornando o fenômeno algo concreto e situado possibilitando, assim, sua interpretação. Assegurou a organização entre processo e produto, não por meio da simples justaposição de fatos ou situações, mas pela articulação das compreensões e interpretações teóricas dos participantes sobre a realidade institucional e sobre suas próprias realidades.

⁶ *Práxis fetichizada* é a expressão utilizada por Kosik (1995) para conceituar o fenômeno do agir humano, no cotidiano, movido por pensamentos comuns, superficiais e técnicos. Esses conhecimentos favorecem a projeção, na consciência do sujeito, de uma realidade determinada por condições históricas petrificadas (Borba, 2001, p. 16).

A vida constitui-se de realidades experienciadas pelos homens, nas quais cada situação gera suas próprias tramas e oportunidades, além das realidades instituídas. “Toda pesquisa-ação institucional supõe uma relação dialética entre grupo pesquisador coletivo e o objeto de sua pesquisa, bem como o esclarecimento de sua rede de implicações” (Barbier, 1985, p. 168).

É no movimento dialético de confronto/composição entre instituído/instituinte, que o grupo pesquisador coletivo vai construindo seu saber específico e apoderando-se de espaços para implantar suas inovações. Cabe ao pesquisador perceber as sutis oportunidades que se apresentam na fusão entre os fazeres e, intencionalmente, encaminhar ações do grupo para efetuar realizações em “todo possível” (Demo, 1985, p. 51).

Um dos princípios da “[...] pesquisa-ação institucional tem por objeto o conhecimento preciso e esclarecido da *práxis* institucional do grupo (e pelo grupo), a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais, de poder agir melhor sobre a realidade” (Barbier, 1985, p. 168).

A pesquisa-ação permitiu-me a reconstituição global da experiência, complementando-a com procedimentos clássicos de pesquisa, sempre que as realidades assim exigiam, pois: “O material a ser analisado é, pois, reconstituído posteriormente de todos os elementos heteróclitos instituídos continuamente pela *práxis* coletiva e conservados pelos mais diversos meios técnicos” (Barbier, 1985, p. 169).

Segundo Houaiss (2001, p. 1.522), heteróclito é o que se afasta, se desvia das regras e normas estabelecidas; é o que é composto de partes que pertencem a estilos ou gêneros diferentes; o heterogêneo, o singular.

A pesquisa-ação está prevista por um plano e uma metodologia intencionais de intervenção, porém seu caminhar reúne inúmeros elementos heteróclitos para os quais o pesquisador deve ter total clareza sobre os seus significados para acompanhar o desenvolvimento e registrar as singularidades e seus efeitos reais no movimento da prática. O ato de reconstituir e analisar todo o material coletado exigiu-me o uso de procedimentos metodológicos e conceituais, bem como instrumentos técnicos coerentes e apropriados para reunir e buscar significados destes elementos.

Complemento as reflexões realizadas até então procurando finalmente observar outros aspectos da pesquisa-ação como estratégia metodológica da pesquisa social e educacional, na qual:

[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer” [...]. Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (Thiollent, 2004, p. 16)

Na experiência analisada:

- o objetivo precípua era a construção de um processo alternativo de avaliação institucional pela ação do sujeito coletivo institucional, em prol da qualidade da instituição;
- os agentes configuravam-se no sujeito coletivo institucional – pesquisadora, gestores, professores, alunos, assessores, funcionários, sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação – CPA;
- os obstáculos traduziam-se em possibilidades de se praticar os princípios da cultura avaliativa aberta ao “dizer e fazer” dos sujeitos envolvidos e, portanto, contrariando os modelos predominantes na cultura avaliativa, tradicionalmente praticada;
- a necessidade de produção de conhecimentos específicos estava completamente evidente, pois ultrapassar a cultura implantada exigia uma vasta ação neste sentido, com a finalidade de ampliar os níveis de conhecimentos e de consciência do sujeito coletivo institucional.

O relatos teóricos presentes nos capítulos subsequentes a este responsabilizam-se pelas evidências sobre a autoria e prática efetiva do modelo alternativo de avaliação institucional construído pelo sujeito coletivo institucional.

Capítulo 2

CREAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

2.1. INTRODUÇÃO

Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. (Durkheim, 1975, p. 37)

Essa dependência inevitável leva-me, neste capítulo, a mergulhar no contexto político e social que historicamente estende seus reflexos na área da educação superior brasileira. Para melhor compreender as origens dos seus processos avaliativos, busquei amparo em Durkheim (1975) que, em sua linha de pensamento funcionalista, permite-nos uma adequada leitura do sistema educacional vigente na educação brasileira cujo exercício é pautado pela burocratização e atuação legalista, elementos que caracterizam o funcionalismo. O autor inaugura a sociologia contemporânea, inserindo a educação nos estudos dessa área, uma vez que reconhece que a vida em sociedade exige a existência de uma consciência coletiva, sendo que a formação dessa consciência se dá durante o processo de socialização dos indivíduos, que é também um processo educativo. Natureza, conceitos e funções da educação são construções de cada época e contexto histórico. São sistemas utilizados, entre outros, pela sociedade, como meio de ancorar e preservar sua própria existência.

Este coletivo de homens, definido como sociedade, em torno de suas crenças, valores, costumes, anseios e expectativas formulam sua própria política socioeconômica e cultural. Para atendê-la, constrói seus próprios sistemas, sendo o educacional, provavelmente, o mais importante deles, pois é o que se destina a preservá-la. Senão o mais importante é o mais apropriado para conservar os elementos fundantes da sociedade e transferi-los às novas gerações.

Durkheim (1975) defende a idéia de que a base de uma nação, em seus projetos e sistemas, constrói-se a partir de um conjunto específico de ideias, pensamentos e práticas que, necessariamente, devem garantir-se por meio da transmissão de uma geração a outra. Essa base tem por função alimentar a existência da própria sociedade e a ela o indivíduo é, irresistivelmente, submetido. Sociedade e seus sistemas internos são, portanto, obras coletivas às quais os indivíduos harmonizam-se para realizar a sua humanização e tornarem-se ajustados aos seus meios e tempos históricos. Nesse sentido, a instituição social é um mecanismo de proteção da sociedade com seu conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados, cuja importância estratégica é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dele participam. As instituições são, portanto, conservadoras por essência, a família, a escola, o governo, a polícia ou outras agem no sentido de manter a ordem sem as ameaças de mudanças.

Compreender os sistemas educacionais de cada época exige, necessariamente, compreender o contexto histórico, político e social desta mesma época. Sem esta imprescindível interdependência, as análises tornam-se relatos desprovidos de compreensão da estrutura na qual ocorrem e descolados da existência mesma dos homens.

A despeito do eixo funcionalista das concepções durkheimiana, que, por vezes, nos levam a estados caracterizados pela visão positivista e, portanto, aparentemente fechadas, vale buscar sua identificação com a realidade que se observa no exercício da área educacional. Outros pensadores, mesmo impulsionados por outras linhas de pensamentos, coincidem com Durkheim ao afirmar que os sistemas educacionais têm suas funções voltadas aos interesses e ideologias do Estado e da sociedade.

Althusser (1985) exemplifica claramente esta afirmação nos demonstrando a função ideológica da educação.

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família. (Althusser, 1985, p. 78)

Durkheim, Althusser e outros pensadores, com análises fundadas em concepções e princípios diversos, parecem convergir sobre a importância do contexto social na definição dos sistemas educacionais de cada país. Portanto, pela natureza, foco e objetivos anunciados na introdução deste trabalho, torna-se imprescindível que por meio da observação histórica se busque o entendimento sobre o sistema educacional da educação superior e seus processos avaliativos inseridos na especificidade da sociedade e da educação brasileira. Compreender a gênese dos sistemas avaliativos da educação superior, para entender propostas e mecanismos nestes utilizados é condição para a realização das análises propostas nesta pesquisa.

Suscitar reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, priorizando o ensino superior, a área da avaliação institucional e as concepções de qualidade das Instituições, exige entender o pano de fundo político em que foram sendo construídos e que determinaram o estado em que hoje se apresentam. Entre outros aspectos, pontuo a ausência de vontade política em consolidar processos sistemáticos de avaliação, o que reflete os valores que o Estado imprime ao sistema educacional brasileiro e que a sociedade admite. Não tenho a intenção de relatar tais políticas de forma linear e detalhada, uma vez que estas já foram amplamente exploradas na literatura educacional brasileira, mas pretendo aprofundar minhas reflexões na medida exata da sustentação das concepções, sobre questões que, a meu ver, impedem que projetos de avaliação sejam viabilizados o suficiente para a construção de um sistema educacional consistente e, por consequência, um processo avaliativo que lhe dê as sustentações necessárias.

Nesse sentido, algumas das questões históricas que nos indicam descontinuidades políticas e suas consequências na educação nacional serão abordadas, mais especificamente na área da avaliação institucional da educação superior, cujos reflexos atingem a qualidade institucional e os sujeitos que a constroem.

Revisitar este contexto específico proporciona-me a recompreensão de seu passado e me permite, mais apropriadamente, situar as consequências que se refletem em seu presente. Dentre os autores que se ocuparam destas análises, recorro especialmente a Amorim (1992), Silveira e Freitas (1997), Moreira (2002), Saviani (2004), Ghiraldelli (2006), Singer (1996), Anderson (1995), Santomé (2003),

Chauí (2003), Trigueiro (1999), para ilustrar os descaminhos do sistema educacional brasileiro, ocasionados pelas constantes rupturas que caracterizam a política educacional do país.

Dentre as características coincidentes entre as facções políticas que assolaram o poder público do país, certamente uma delas é a da descontinuidade. Os líderes políticos, em sua maioria, na ânsia por dividendos imediatos, vêm imprimindo medidas imediatistas que, a meu ver, têm sido um dos principais entraves na consolidação de um sistema educacional para o país, em seus elementos constitutivos.

Ao longo do período entre 1985 e 2002, surgiram e desapareceram várias agremiações políticas (denominação que usa para partidos políticos). Algumas delas se preocuparam teórica e praticamente com a educação, ou, ao menos tiveram setores que implementaram alguma ação coordenada de política educacional. (Ghiraldelli, 2006, p. 160)

Nesta afirmação podemos entender que algumas dessas facções políticas até realizaram ações importantes, mas não à medida da necessidade do país. Apesar de considerarmos que somos um país jovem e que a história caminha a passos paquidérmicos, temos de reconhecer que as políticas públicas brasileiras, pelas quais passamos, muitas, por sinal, não foram capazes de implantar um sistema educacional efetivo, democrático e abrangente. Nem mesmo em relação aos nossos vizinhos de América Latina, podemos expressar resultados orgulhosos.

Ainda que conscientes sobre a necessidade de nos dotarmos de “paciência histórica”, ao se tratar de políticas públicas, temos de ter clareza sobre as ineficiências que permanecem na área educacional, para assumirmos as funções de educadores – pesquisadores, com posturas políticas e pedagógicas definidas capazes de nos dar suporte para contribuir com os estados que queremos ver superados.

2 – DÍAS

CONDIÇÃO

AXIOMAS

Nas reflexões sobre as questões mais gerais do sistema educacional, busco entender o contexto em que foram impressos os sistemas de avaliação da educação superior, e, mais particularmente, mapear a distância entre os modelos existentes e os que priorizam o foco que evidencio nesta tese, bem como utilizar o espaço da

avaliação institucional para a atuação do sujeito coletivo institucional, contribuindo com a qualidade da Instituição de Ensino Superior (IES).

Transitar por alguns modelos e práticas avaliativas que, historicamente, foram se constituindo, demonstram-nos que o interesse e a necessidade de avaliar a educação superior não são assuntos novos, mas, na verdade, exercícios seculares. “Desde a criação da universidade na Idade Média, foi introduzida alguma forma de avaliação do desempenho dos estudantes e controle externo da instituição” (Santos Filho, 2000, p. 149).

Pelo Estado, Igreja ou em regime colegiado, esta preocupação se fez presente, em diferentes épocas e contextos, no cenário das instituições universitárias, originando modelos especificamente ajustados aos países do mundo ocidental. Os modelos de avaliação e controle externos originaram-se na França e na Itália (Bolonha). O modelo francês, sob a autoridade da igreja, sofria o controle externo de caráter fundamentalmente eclesiástico. Em Bolonha, a criação de conselhos compostos na parceria entre professores/Estado, em intenção de neutralizar os movimentos estudantis, colocou as universidades na mão do controle externo público e de caráter fundamentalmente político.

Diferentemente desses modelos, o Reino Unido construiu um modelo de autogoverno, por meio de conselho composto pela comunidade acadêmica, considerado aparentemente mais apropriado, pois dava a soberania ao conselho interno, podendo este decidir o que e como realizar a missão das instituições universitárias.

Estes modelos permaneceram dominantes até o início do século XIX, quando se percebeu que as universidades não vinham acompanhando as exigências da era moderna, hegemonia assumida pela Universidade de Berlim, símbolo de uma instituição que respondia mais apropriadamente ao contexto moderno. Esta passou a ser seguida por outras instituições do norte da Europa e modernizando-se, as universidades despertaram o interesse dos governos europeus que passam a assumi-las em responsabilidades, mantenças e, conseqüentemente, em controle.

Em meados do século XX, havia vários modelos de controle das universidades, na Europa Ocidental, predominava o controle pelo governo e o estafe acadêmico. Nos Estados Unidos, pelo governo e corpo docente, ao passo que as universidades britânicas permaneciam sob o forte controle dos professores com pouca participação do governo e da instituição. Em várias universidades da América

Latina prevalecia o controle pelo poder institucional sobre os professores e o Estado.

Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário de cada país alterou-se devido à expansão dos sistemas educacionais, originando sistemas que, em alguns aspectos, convergiam em intenções e práticas.

Na Europa Continental, ainda prevalece o controle dos governos, mas tornaram-se mais equilibrados os poderes das instituições e dos professores. No Reino Unido, inverteu-se a tradicional equação de poder. O governo detém a maior parcela de controle e equilibra-se o poder das instituições e dos professores. Nos Estados Unidos, o poder das instituições continua hegemônico e o dos governantes já prevalece sobre o do corpo docente. Na América Latina, ainda predomina o poder das instituições e equilibra-se o poder dos profs com o dos governantes (Woodhouse, 1996). Nos países hispânicos desta região começam a surgir agências externas de avaliação que vêm encontrando fortes resistências das universidades públicas, coisas de suas autonomias conquistadas. (Santos Filho, 2000, p. 156)

Embora longa, esta transcrição resume os modelos que surgiram nos últimos anos do século XX mostrando que nos países da União Europeia, os governos vêm substituindo suas funções e procurando assumir mais fortemente as políticas e diretrizes globais da avaliação da educação superior deixando detalhes da avaliação a cargo das próprias instituições.

No Brasil, em que o processo histórico merece uma análise mais detalhada, verifica-se que alguns autores remetem as propostas avaliativas da educação superior a partir das primeiras escolas deste nível de ensino no país.

Amorim (1992) afirma que os critérios que sustentaram as primeiras propostas (1808) permaneceram até o fim da década de 1950. O autor ainda menciona que tais critérios seguiam o ideário da dependência econômica e cultural de Portugal e continuaram mesmo após a Independência e a República, pois em suas funções preponderantemente políticas e ideológicas necessitavam consolidar as necessidades intelectuais das elites.

Com a industrialização e crescimento econômico do país, surgiu a imperiosa necessidade de se repensar o papel do ensino superior brasileiro. Porém só a partir da década de 1970 cresceram os movimentos de reforma neste nível de ensino, época em que se implantou o sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

A CAPES destinava-se a avaliar os cursos de pós-graduação e com estes um aspecto inalienável ao ensino superior, a pesquisa, porém as demais dimensões

institucionais e entre elas, o ensino de graduação, permaneceram por mais uma década às margens das propostas avaliativas da educação superior.

Em 1973, outras iniciativas desbravaram esta área, abrindo espaço para novas discussões. A Comissão de Ensino de Engenharia do MEC realizou uma experiência de avaliação buscando parâmetros para definições no processo de ensino e aprendizagem na área das tecnologias e ainda neste mesmo ano o Departamento de Assuntos Universitários do MEC fez intenso diagnóstico sobre a Reforma Universitária de 1968. Iniciativas como estas foram impulsionando as políticas na área avaliativa.

Com o primeiro Plano Nacional de Pós Graduação PNPG, reconheceu-se a necessidade de um processo avaliativo nas instituições superior, que surgiu sob a denominação de “pesquisa institucional”. Movimentos de professores e alunos passaram a envolver-se com o tema, buscando outras lógicas na avaliação para superar a tradição das políticas ministeriais, fortemente centradas no controle e na racionalidade presentes no sistema educacional brasileiro, como herança de nosso sistema político e social.

Analisando o papel do Estado na avaliação e regulação das Instituições de ensino, valho-me, novamente, das concepções de Durkheim (1975) sobre como as profundas transformações da sociedade contemporânea definem novas posturas e práticas para os poderes governamentais. Na verdade, este pensador é quem abre a página sobre a reflexão do papel do Estado na organização da sociedade, pois, como instituição da disciplina moral, orienta a conduta do homem possibilitando que se torne produtivo.

A sociedade é soberana e se organiza no Estado, sendo impossível que este fique alheio à ação pedagógica que tem por função precípua realizar a passagem do indivíduo de ser individual a ser social, tornando-o capaz de vida moral e coletiva, regida pelos valores de sua época e contexto.

A educação nacional deve, para tanto, garantir os princípios fundamentais da moral democrática do país, sendo dever do Estado zelar pela conservação destes princípios nos programas fixados para a ação pedagógica. Esta é a grande obra da educação e o Estado tem por função, garanti-la em essência e processo.

Admitido que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação, deve estar até certo ponto, submetido à sua influência. (Durkheim, 1975, p. 48)

Neste sentido é dever do Estado apropriar-se das propostas e processos das instituições não públicas com a finalidade de manter a unidade nacional. Tal apropriação é necessária para se conhecer, compreender, discutir, propor, acompanhar e formar parcerias público-privado, em atendimento às exigências da sociedade e em prol de sua própria evolução qualitativa. Conforme este alicerce conceitual, não cabem diretrizes que se traduzam em mecanismos de pura regulação e controle que, em seus resultados finais, subjuguem as instituições, tornando-as estranhas ou alheias às suas próprias identidades. Regulação faz parte do processo avaliativo, mas não é sua principal função. Porém, historicamente, constata-se que o Estado, desde a década de 1930, em suas detalhadas normatizações, exerce função bastante centralizadora, inibindo a construção da autonomia institucional.

A essa longa trajetória de gestão burocrática do sistema universitário seguiram-se, durante o regime militar, mais de duas décadas de submissão da universidade ao controle e ingerência direta do Estado, impedindo-lhe o exercício efetivo de qualquer tipo de autonomia. (Santos Filho, 2000, p. 155)

As propostas dos poderes governamentais, até pela autoridade das quais se revestem, são, vias de regra, autoritárias, pois decorrem de momentos históricos, nem sempre compatíveis com as necessidades e anseios dos sujeitos da educação superior. Na sequência da análise podemos identificar lacunas entre a coerência, as propostas e a qualidade da educação superior.

Segundo Amorim (1992), a partir da década de 1980, as discussões e atenções voltaram-se às avaliações dos cursos de graduação, das instituições e da educação superior numa maior amplitude, quando houve o crescimento significativo do interesse na literatura da área. O tema da avaliação na educação superior passou a ocupar a centralidade no tratamento das reformas e políticas públicas da educação, em razão do crescimento de instituições e matrículas no ensino superior privado.

Algumas ações surgiram em decorrência deste interesse crescente, cuja proposta da Associação dos Docentes de Ensino Superior – ANDES –, em 1982, era criar um padrão único de qualidade para as universidades brasileiras. Em 1983, a CAPES iniciou o Projeto de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, com a intenção de provocar melhorias no ensino superior. O programa teve apoio da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP e desenvolveu-se nos anos de 1984 e

1985, realizando pesquisas com estudantes, docentes e dirigentes do ensino superior, trazendo à tona temas importantes como: gestão, produção e disseminação do conhecimento.

Em 1984, a Secretaria de Educação Superior SESu, tendo a CAPES como referência, propôs um sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação.

Em 1985, uma Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior propôs que os processos de avaliação ficassem sob a responsabilidade do MEC.

A partir da Nova República (1985), o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES apresentou, no MEC, uma proposta de Avaliação da Educação Superior com a preocupação de realizar a avaliação em suas principais dimensões: do aluno, do curso e da instituição. A proposta trazia no seu bojo a estreita relação entre os resultados das avaliações institucionais, autonomia universitária e distribuição de recursos públicos.

Em 1987, O GERES propôs que o processo de avaliação passasse a ser conduzido pela Secretaria de Educação Superior, SESu/MEC. Nesta mesma época este órgão promoveu um importante evento: “O Encontro de Avaliação do Ensino Superior”, por meio do qual a comunidade interessada nesta área conheceu as experiências do Canadá, França, Inglaterra, Japão, México, Colômbia, Argentina e Peru.

Pela síntese até então abordada, percebe-se que a década de 1980, expandiu o interesse e as preocupações no sentido de se constituir um processo efetivo na avaliação da educação superior. Vários movimentos, entre 1987 e 1993, anunciaram a necessidade de se conhecer as reais condições das universidades brasileiras e efetivar sistemas avaliativos como sustentáculos da qualidade do ensino superior. Vale destacar o interesse e propostas das universidades federais e da União Nacional dos Estudantes – UNE, neste sentido.

Houve ainda uma reflexão especial sobre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, que, por mais de uma década, manteve preocupações e intensos estudos sobre o tema.

Desde 1986, o CRUB despontou como outro setor preocupado com o tema e buscou promover discussões sobre as concepções, condições, métodos e outros encaminhamentos sobre processos avaliativos.

Em 1992, o Conselho, elaborou em sua 54ª Reunião Plenária, o documento: “O papel do CRUB na Avaliação Institucional” e, em 1993, na 183ª Reunião do Diretório, o Conselho aprovou e implementou várias ações neste sentido.

Entre 1993 e 1994, o Conselho realizou e publicou suas conclusões na revista *Estudos e Debates*, n. 2, 3 e 4 e os republicou na revista *Estudos e Debates*, n. 19. Em 1996, o nº 18 da mesma revista foi dedicado à área da avaliação e divulgou a tradução do “Manual de avaliação externa da qualidade no ensino superior”, de A. I. Vroijenstijn, então Secretário Geral da Associação das Universidades dos Países Baixos (CRUB, 2004, p. 44). Este material, utilizado com sucesso naqueles países, é internacionalmente conhecido.

Em 1997, o CRUB intensificou seus debates sobre a avaliação em decorrência das questões levantadas pelas Leis n. 9.131/95 e n. 9.394/96 – a L.D.B.

Em 1998, na 63ª Reunião Plenária, em Fortaleza, o CRUB debateu intensamente os resultados de quatro importantes estudos sobre o assunto:

- Avaliação institucional das universidades brasileiras: diagnósticos e perspectivas;
- Políticas e estratégias de capacitação do corpo docente;
- Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação;
- Questões de financiamento nas universidades brasileiras.

Em 1998, o Conselho realizou o Fórum CRUB IV, em Brasília, e a Reunião do Conselho Deliberativo, tais eventos corroboraram a preocupação e posição do CRUB diante dos processos de avaliação institucional das universidades brasileiras. No mesmo ano elaborou o documento: “Contribuição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para o processo de credenciamento”.

Em 1999, no Rio de Janeiro, no Workshop internacional “O Papel do CRUB na Avaliação”, reafirmou-se a “[...] recomendação de que o Conselho desenvolvesse uma sistemática própria de avaliação direcionada ao desenvolvimento institucional das universidades [...]” (CRUB, 2004, p. 45).

Nesse sentido, o Conselho elaborou o Programa CRUB de Avaliação Institucional para as universidades brasileiras com os objetivos precípuos de:

[...] levar cada instituição a identificar a sua marca, a especificidade de suas respostas às demandas e necessidades da comunidade que se propõe a atender. E levá-la também a verificar em que grau está cumprindo a missão institucional e espaço que ocupa no cenário local e nacional (CRUB, 2004, p. 47).

O presente Programa, aprovado pelos reitores, em abril de 2000, propunha avaliar as instituições em 14 dimensões que trariam como resultados a identificação do estado de qualidade de cada uma delas, tanto em sua relevância social, quanto em sua eficiência gerencial e organizacional.

Esta foi uma contribuição significativa que anunciava a necessidade de se considerar a avaliação institucional de forma abrangente envolvendo-a nas diversas dimensões que compõem o fazer das instituições. De certa forma, a proposta antecipava as orientações metodológicas que posteriormente foram anunciadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Analisando com atenção as propostas vigentes, identificam-se semelhanças conceituais, teóricas e metodológicas entre o Programa do CRUB e o SINAES, iniciando pela referência ao modelo holandês, de reconhecido sucesso. Entre outras referências, insere-se a recomendação nos procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos numa combinação entre a objetividade e a contextualização e respeito à diversidade institucional. A mais significativa convergência está na concepção de que uma avaliação, para adjetivar-se institucional, deve alcançar as várias dimensões da Instituição. Assim, o SINAES propõe 10 dimensões e o CRUB, 14, as quais mesmo diferindo em denominação coincidem em conteúdo e abrangência. O programa evidencia também a importância de uma Comissão interna de avaliação com amplos recursos e apoio que não difere das orientações do Art 11 da Lei nº 10.801 (14/04/2004). Pode-se concluir que as contribuições do CRUB nesta área do ensino superior foram de grande valor e suas preocupações comprovam-se pelos esforços concretamente demonstrados em sua atuação desde 1986, conforme relatado nesta reflexão.

Vimos, porém, que as experiências em avaliações institucionais, até 1993, pulverizavam-se em propostas isoladas em relação a um sistema nacional. A década de 1990 iniciou-se marcada por preocupações conceituais que buscaram imprimir, na avaliação, perspectivas formativas com a intenção de superar a lógica da competitividade e gerencialismo, forjadas nas políticas dos ministérios.

As propostas afloravam de experiências e estudos realizados no bojo das universidades por iniciativas de estudiosos da área. Um dos exemplos importantes a registrar foi a iniciativa da Associação Nacional de Instituições Federais do Ensino Superior – ANDIFES, que organizou uma comissão com membros da comunidade

acadêmica-científica, contando com os profissionais do SESu/MEC, da ANDIFES e um comitê assessor com educadores de destaque e experiência na área, para propor um sistema diferenciado de avaliação para a educação superior. Concretamente em 1993 a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras para conduzir politicamente o processo de avaliação Institucional. Esta elaborou o Documento Básico sobre a Avaliação Institucional e em dezembro de 1993 foi lançado o Edital 01/94, convidando as universidades a participar do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. O programa deu início a uma nova dinâmica na cultura avaliativa das instituições de Ensino Superior.

Está claro que as políticas governamentais, o PAIUB e, atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES têm como finalidades a regulação e inspeção das universidades, que são formas de manter o controle sobre as mesmas. Entretanto, é de se ressaltar que o PAIUB anuncia um caráter inovador em autoavaliação, pensada de forma global, como proposta de fato institucional, ou seja, pensada para atender às dimensões do ensino, da produção acadêmica, da extensão e da gestão. O programa [...]

[...] concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que uma vez desencadeado, se estendia a toda instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento, a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir.⁷

Tomando como referência o Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras, elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação, detenho-me em uma análise mais apurada sobre o PAIUB porque objetivo, neste capítulo, evidenciar as propostas avaliativas que ampliam o âmbito de seus processos nas instituições e encaminham-se, cada vez mais, das concepções formativas.

Voltando ao PAIUB (1994), lembramos que em seus objetivos fica evidente a integração das diversas dimensões institucionais.

[...] impulsionar um processo criativo de autocritica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da

⁷ Da concepção à Regulamentação, MEC/INEP, Brasília, 2004, p. 19.

consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;

– conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na Universidade, as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa extensão e administração;

– (re)estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;

– repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;

– estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, pesquisa, extensão e gestão, contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes. (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. MEC, 1994, p. 13)

Foram indicadas como características do PAIUB:

1. Globalidade – avaliação de todos os elementos que compõem a universidade.
2. Comparabilidade – busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades.
3. Respeito à identidade institucional – consideração das características próprias de cada instituição.
4. Não punição ou premiação – o processo deve ser desvinculado dos mecanismos de punição ou premiação.
5. Adesão voluntária – busca da compreensão da necessidade de criar, na Universidade, uma cultura de avaliação.
6. Legitimidade – construção de indicadores adequados para a coleta de informações fidedignas.
7. Continuidade – o processo deve ser contínuo para possibilitar a comparação dos dados em vários momentos, para verificar a eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. (MEC, 1994, p. 8)
- 8.

Neste rol de características evidencia-se, ainda, a adoção de um processo de avaliação fundado numa concepção integrativa, global, formativa e democrática, que admite as diferenças institucionais, o livre arbítrio de adesão e a participação dos envolvidos, pois só através dela adquire-se legitimação do processo.

Na sequência desta análise, ao tratarmos do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES, é possível identificar que este, de certa forma, retoma aspectos fundamentais do PAIUB. Uma das razões deve-se, suponho, ao fato de que alguns dos mentores intelectuais do PAIUB compõem posteriormente a Comissão elaboradora do SINAES.

Segundo Trigueiro (1999, p. 61), o documento básico orientador do PAIUB:

[...] condicionou e marcou decisivamente o processo de avaliação institucional no País, representando o seu corpo doutrinário e programático dominante, contendo os princípios pressupostos teóricos e proposta metodológica de ação.

Já em sua 'Fundamentação', o documento ressalta a relevância da avaliação, para atender às exigências da universidade contemporânea, como:

a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico.

b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária.

c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Tais fundamentos reafirmam a educação como um bem público que atinge em abrangência e resultados toda a sociedade. Portanto, deve a universidade buscar alcançar a missão e funções que se propôs e, por meio de seus processos avaliativos, procurar as orientações e as medidas de seus alcances.

Mesmo com uma duração bastante breve (pouco mais de quatro anos), o PAIUB trouxe perspectivas em relação à legitimidade da cultura avaliativa, às mudanças na dinâmica da universidade, a uma nova forma na relação com o conhecimento e no diálogo com suas comunidades: interna e externa.

O ano de 1994 foi marcado por uma série de medidas entre as quais podemos destacar as Leis n. 9.131/95 e n. 9394/96 e o Plano Nacional da Educação – PNE/98, que assolaram o processo de avaliação, implementando novos mecanismos e interferindo nas propostas do PAIUB que, pelos seus princípios e fundamentos, poderia consolidar-se em um bom sistema de avaliação da educação superior brasileira. Porém, experienciar na prática, consolidar fundamentos e objetivos exigiram uma vivência maior do PAIUB para implantar-se como cultura no exercício da educação superior.

Os novos mecanismos avaliativos propostos pelo governo da época foram declamados como ações complementares ao PAIUB, mas o sensacionalismo dos quais foram sendo revestidos, apoiados pela mídia, acabaram por sufocar as ações do PAIUB que, a meu entender, consolidavam vivências espontâneas e significativas em andamento nas IES.

No entanto, o mérito do PAIUB é evidente, ao ter propiciado um intercâmbio considerável de informações entre as universidades, aproximando-as em programas e preocupações comuns; favorecendo a identificação de problemas cruciais, percebidos como recorrentes no conjunto das universidades, sejam estas mantidas pelo Estado ou não. (Trigueiro, 1999, p. 60)

De qualquer forma, iniciou-se um período marcado por medidas e propostas que trariam novos rumos nos mecanismos da área avaliativa da educação superior. Neste novo contexto político, surgiram, como uma das grandes mudanças, a Lei n. 9.131/95, que criou o novo Conselho Nacional de Educação e reafirmou o papel do Estado enquanto formulador e avaliador da Política Nacional da Educação Superior, incumbindo o Ministério da Educação e Desporto desta volumosa função, conforme reza em se Art. 6º e § 1º.

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional da educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.
“§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem”.

A Lei prevê, em seu Art. 3º, a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos superiores.

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra "e" do § 2º do Art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com este artigo, implantou-se o Exame Nacional de Cursos – ENC – que passou a ser condição para expedição do diploma de graduação aos concluintes deste nível de ensino, cuja análise aprofundarei ao tratar especificamente desta questão.

Na Lei nº 9.131/95, entre suas significativas mudanças, destacam-se:

- redefinir as incumbências do MEC;
- recriar o Conselho Nacional de Educação – CNE;
- regulamentar o processo de avaliação no território nacional.

Agregado ao ENC, uma das etapas de um processo avaliativo que se propunha global, foram criados outros processos como: Análise das Condições de Oferta – ACO. Questionário sobre as condições socioeconômicas dos alunos e suas opiniões sobre as condições do curso frequentado e Avaliação dos Centros Universitários. Mas, como fruto de discussões sobre as propostas avaliativas em andamento, surgiu, na época, o Decreto nº 2.026/96, que estabelece os

procedimentos em relação ao Sistema Nacional de Educação para os cursos de graduação e das instituições de Ensino Superior, no país.

Art 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio de análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV – avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

A avaliação da instituição seria conduzida por comissão externa designada pela SESu, e as avaliações dos cursos de graduação, por comissões de especialistas de ensino. Na realidade, a instituição seria avaliada em quatro áreas: a administração acadêmica, a administração geral, a integração social e a produção científica. A análise dos cursos consistiria nas avaliações *“in loco”*, ou seja, na verificação das condições das instituições por meio das visitas das comissões de especialistas, designadas pela SESu.

Ao analisar o SINAES, é possível observar que este sistema conservou vários procedimentos implantados no governo anterior como no caso do ENC e das avaliações dos cursos.

A regulação proposta, até então, estaria definitivamente amarrada ao Art. 3º da Portaria do MEC nº 2.040/97 que fixa o poder governamental.

[...] na análise dos processos de credenciamento e credenciamento de universidades, a Secretaria de Educação Superior deverá considerar todas as informações disponíveis acerca do desempenho da instituição em processo de avaliação de seus cursos de graduação nos termos do Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996.⁸

Criou-se, então, no MEC, um arsenal de regulamentações, normas e comissões para a supervisão nas áreas acadêmicas e administrativas das IES.

Na sequência, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi, progressivamente, implantando estes novos mecanismos obedecendo em especial às afirmações do Título IV, que diz sobre a Organização da

⁸ Lei nº 9.394/96 – Ensino Superior Legislação Avaliação, 1997, 1999, p. 52.

Educação Nacional, anunciando, em seu Art. 9º, as incumbências de União em relação às suas funções normativas, redistributivas e supletivas das instâncias educacionais.

A União incumbir-se-á de:

VIII – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino⁹.

A abrangência e poder do processo avaliativo da educação superior, incluindo ações punitivas, evidenciam-se no Capítulo IV, que diz respeito à Educação Superior, em especial no Art. 46 e seu §1º:

Art. 46º “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.¹⁰

§1º – Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.¹¹

Quando, em seu Artigo 54, ao tratar das Unidades mantidas pelo Poder Público, condicionam estender a autonomia universitária que estas já possuíam a outras instituições, cujas avaliações corroborem qualidade de atuação.

§2º – Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.¹²

A nova LDB (Lei nº 9.394/96) dá ênfase aos processos avaliativos, colocando a avaliação da educação superior em destaque nas políticas educacionais que, de certa forma, foi previsto na Constituição de 1988.

No Título VIII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, tratou “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, reunindo três áreas que tradicionalmente vinham sendo tratadas em conjunto. A Seção I apresenta os princípios e normas fundamentais relativos à educação no Brasil e seu art. 206, inciso VII, define que um deles é “a garantia de padrão de qualidade”. As garantias constitucionais necessárias

⁹ Idem, ibidem, p. 52.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 63.

¹¹ Idem, ibidem, p. 63.

¹² Idem, ibidem, p. 66.

para a efetivação da educação “como dever do Estado” estão definidas no art. 208. A Constituição de 1988 estabelece, no art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendidas duas condições:

- 1) o cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- 2) a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade de ensino (art. 214). (Constituição da República Federativa do Brasil, 2005, pp. 148-151)

Na esteira da legislação, o processo de avaliação da educação superior firmase como exigência ao funcionamento e permanência das instituições de ensino superior, em especial as privadas, com a permanente supervisão e regulação dos poderes públicos.

A harmonia legalmente demonstrada não garantiu a intersecção entre os resultados destes mecanismos, no sentido de fornecer um parecer global de cada instituição, ou melhor, uma interpretação, qualitativo-conclusiva, ainda que temporária que relatasse o perfil, a missão e a atuação real de cada instituição avaliada em uma espécie de relatório contextualizado, que fosse capaz de fornecer à sociedade um norte para sua análise e posterior escolha.

O que de fato prevaleceu entre as medidas implantadas na visão da sociedade foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), denominado PROVÃO.

Esta nova perspectiva inserida no processo de avaliação da educação superior, que poderia ser pensada como um complemento ao PAIUB, ao contrário, o atropelou. Era francamente conflitante com as perspectivas conceituais e metodologias anunciadas pelo programa anterior. Nesta nova proposta, a avaliação associou-se a mecanismos de correção, premiação e punição, conceitos estes amplamente combatidos nas concepções teórico-filosóficas presentes na literatura da avaliação formativa que aposta no crescimento coletivo institucional.

As novas medidas, ao contrário do PAIUB, não priorizaram a discussão e reflexão com os segmentos envolvidos. Antes disso, deixou as instituições “à sua própria sorte”, pois não estava clara a convergência entre os diversos mecanismos avaliativos.

Uma série de desacordos e descaminhos na convivência de ambas as propostas e nas orientações normativas governamentais acabou por trazer uma instabilidade finalizada pelo desânimo e desgaste nos processos avaliativos da educação superior.

Garcia (2001) apud Ghiraldelli (2006) muito bem evidencia a grande incidência de propostas e interrupções antes mesmo da mínima vivência histórica. Ressalta, também, o fato de a educação não ser pensada e orientada por educadores, mas quase que somente por tecnocratas. Políticas diversas têm não só propostas que se diferem entre si, mas divergências nas próprias concepções sobre o ensino superior e seu papel na sociedade.

Essas divergências veladas refletem-se em seus procedimentos metodológicos que partem das concepções, percorrem os objetivos, efetivam-se nos instrumentos avaliativos e refletem-se nos resultados, especialmente em sua utilização. E, neste caminhar, cada proposta cuida das particularidades de seus propósitos para galgar imediata visibilidade política e dividendos não menos imediatos.

No início do novo milênio, surgiu um importante fato para a educação nacional que se traduziu no Plano Nacional da Educação – PNE, editado pela Lei nº 10.172/01, bastante atrasado, pois alguns autores afirmam que a ideia de um plano educacional para a nação brasileira se fazia presente desde a República. Os registros históricos nos levaram a perceber a morosidade da vontade política que marca a educação brasileira, pois a Constituição de 1988, treze anos antes, anunciava a importância de um Plano Nacional da Educação.

Na sequência histórica, com a LDB, em seu papel de trazer as bases para a educação nacional, ficou estabelecida a obrigatoriedade da União para elaboração do PNE, firmada em seus Artigos 9º e 84º.

Art. 9º: A União incumbem-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios; e em seu

Art. 84º: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹³.

Um dos fatos que trouxe à tona e acalorou as discussões sobre o PNE foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990. O evento expôs a dramática situação dos países que sustentavam o quadro que configurava o analfabetismo no mundo. Infelizmente, o Brasil contribuía

¹³ Lei nº 9.394/96 – Ensino Superior Legislação Avaliação, 1997, 1999, p. 50.

significativamente neste triste mosaico. Este acontecimento histórico trouxe, para o centro das discussões nacionais, medidas e diretrizes para responder às exigências e providências na construção de uma educação nacional competente. Uma das respostas a esta realidade foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que estimulou os programas educacionais, cuja possibilidade de execução foi muito questionada. Em seus intensos diagnósticos, o plano aclarou o cenário educacional em que se encontrava o país, na época.

Em relação à avaliação, a Lei nº 10.172/01, em seu art. 4º, estabelece que a União “instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”.¹⁴

Caberá à União, aos Estados e ao Distrito Federal, avaliar periodicamente a implementação do PNE e sua divulgação. Os processos avaliativos são enfatizados, pois se acredita que um país só será forte e independente se puder apoiar-se numa educação superior, igualmente forte. O Plano prevê a expansão do setor privado de ensino, ressalvando que este terá por obrigação seguir os parâmetros de qualidade anunciados pelo governo federal.

Indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.¹⁵

Dentre os objetivos para a educação superior anunciados no PNE, destacam-se:

- 1) Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado promovam a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 2) Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa;
- 3) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas;
- 4) Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior;

¹⁴ Da concepção à Regulamentação. MEC/INEP, Brasília 2004, p. 31.

¹⁵ Idem, ibidem, pp. 31-32.

- 5) A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos ¹⁶.

O Plano Nacional de Educação estabeleceu a institucionalização de amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobava tanto o sistema público quanto privado, cujos resultados serviram como base para credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos.

Pouco tempo depois (6 meses), o cenário da educação superior foi substancialmente alterado pelo Decreto nº 3.860/2001, que revogou os Decretos nº 2.026/96 e nº 2.306/97 que, até então, regulamentavam o Sistema Federal de Ensino e respectivamente a avaliação.

O Decreto nº 3.860/01 veio dispor sobre a classificação das instituições de ensino superior, sobre as entidades mantenedoras, sobre as IES e sua organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais. Tal decreto detalhava elementos fundamentais da LDB que são relacionados à coordenação do MEC, sendo a autorização, reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, sempre dependentes de processos avaliativos realizados periodicamente.

Passou-se a atribuir ao INEP¹⁷, a responsabilidade em organizar e executar a avaliação dos cursos de graduação e das IES.

O art. 17 do referido Decreto, em seu inciso II, tornava evidentes os itens a serem considerados nos processos avaliativos das instituições de ensino superior, reforçando o papel da avaliação institucional no item j, que afirmava ser importante considerar: “[...] a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento das deficiências identificadas.”¹⁸

O Decreto procurava garantir a intersecção entre os resultados avaliativos das IES e os resultados do Exame Nacional de Cursos – ENC e das Análises das Condições de Oferta de Cursos Superiores – ACOs.

¹⁶ Idem, ibidem, p. 32.

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – INEP. Transformado em autarquia federal pela Medida Provisória nº1568/97 o INEP é o órgão responsável, entre outras competências, pelo sistema de informação e documentação do sistema de ensino, além da elaboração e implementação dos projetos e sistemas de avaliação educacional. Da concepção à Regulamentação, MEC/INEP, Brasília, 2004, p. 41.

¹⁸ Da concepção à Regulamentação. MEC/INEP, Brasília, 2004, p. 33.

Ainda no Art.17, § 2º, dentre outras afirmações significativas, o Decreto garantia que:

[...] as avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores¹⁹.

No entanto, mantiveram-se as exigências em relação aos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e para os cursos jurídicos, regidos por legislação específica. Os cursos nestas áreas dependem da deliberação do CNE, a ser homologada pelo Ministro da Educação.

O Decreto nº 3.860/01 completou o circuito de regulamentação e avaliação, no qual destacavam-se, entre as medidas: a autorização e reconhecimento de cursos superiores; o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior; a análise dos cursos superiores, considerando os resultados do ENC, das condições de oferta dos cursos e das demais avaliações realizadas pelo INEP; a autorização de cursos superiores em instituições não universitárias.

O Artigo 35 do Decreto determina, também, as sanções decorrentes de impropriedades institucionais, que comprovem inadequações com o sistema avaliativo vigente. Seriam, de fato, os atos punitivos mediante a identificação de deficiências ou irregularidades, decorrentes do processo avaliativo das IES, incluindo-se os centros universitários.

[...] Decreto nº 3.860/01 mudou as regras de organização do sistema federal de ensino e modificou procedimentos de avaliação de cursos e instituições, reforçando aspectos que vieram sendo inseridos desde a Lei nº 9.391/95 até a nova LDB, passando pelos Decretos posteriores. Ao promover o reordenamento de competências no âmbito do MEC e do CNE, o Decreto nº 3860/01 alterou a organização do sistema federal de ensino. (especialmente do INEP e do SESu²⁰, afetando igualmente os outros entes do sistema (IES)²¹.

No contexto das IES federais e estaduais, a Lei nº 9.394/96 deixa claro que a competência para regular e avaliar cursos e instituições de educação superior é de cada sistema (federal e estaduais).

¹⁹ Idem, ibidem, p. 34.

²⁰ SESu – Secretaria de Educação Superior é um Órgão Federal de Educação Superior, específico e singular com administração direta no MEC, cujas atribuições foram definidas pelo Decreto nº 1917/96 e mantidos pelos Decretos nº 4637 e nº 4791/03. Tem sob sua responsabilidade o planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Da concepção à Regulamentação. MEC/INEP, Brasília, 2004, pp. 39-40.

²¹ Da Concepção à Regulamentação. MEC/INEP, Brasília, 2004, p. 36.

O contexto histórico da avaliação na educação superior, a partir da década de 1990, mostra as inúmeras medidas legais que foram, paulatinamente, colocando os processos avaliativos no centro das definições da qualidade do ensino. Mas, poucos foram os espaços que garantiriam que instituições e cursos se constituíssem como sujeitos de seus próprios processos na busca dessa qualidade. Novamente aponto para a importância dessa análise histórica, tendo em vista o foco deste trabalho que trata exatamente desta relação entre processo de avaliação, sujeito e qualidade institucional. Faltava garantir a justa proporção entre a regulação, que é dever e direito do Estado, bem como a avaliação educativa, que é dever e direito do conjunto institucional.

No ano de 2003, inaugurou-se um novo período de alteração e novas determinações na educação superior, em especial, em seu sistema avaliativo. Na nova estrutura do MEC (Decreto nº 4.791/03), definem-se as três secretarias com competências estabelecidas para avaliar e regular a Educação Superior. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, a Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Superior – SESu, que centraliza as principais atribuições da área.

Outras mudanças circunstanciais foram sendo inseridas no rol da regulamentação da educação superior que culminou com a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Faz parte deste trabalho, uma análise um pouco mais detalhada sobre o novo sistema, pois sua implantação oportunizou aprofundar as experiências de um processo de avaliação institucional diferenciado, objeto desta tese. Antes, porém, buscarei analisar os reflexos de nosso sistema político nos processos avaliativos da educação superior, tentando evidenciar os aspectos que originaram a superevidência do “provão”, que, a meu ver, acabou por praticamente reduzir a avaliação das Instituições de Ensino Superior à avaliação da aprendizagem.

2-ANÁLISE

2.1-INTRODUÇÃO

2.1.1-INTRODUÇÃO

Situar as propostas avaliativas, em diferentes momentos históricos e políticos, conduz-nos, inevitavelmente, a buscar compreender um pouco mais sobre as origens, crenças e interesses que as motivaram. Admitindo a intersecção inevitável entre Estado, sociedade e sistema educacional, torna-se necessário um

entendimento mais consistente sobre os efeitos dos processos históricos e políticos mais abrangentes na educação superior no viés de seus processos avaliativos. Em especial por assumir a convicção de que “avaliar é, antes de tudo, uma atividade política, afetada por forças políticas e, por extensão, gera resultados e consequências políticas” (Galindo apud Cappelletti, 2005, p. 86).

Na sequência desta análise proponho uma reflexão sobre a onda neoliberal que nos rege e envolve, sem a intenção de aprofundá-la pela própria complexidade da questão e por não se constituir no objetivo central deste trabalho. O propósito é o de evidenciar dinâmicas que se ocultam no movimento político do sistema e, muitas vezes, conduzem os educadores à convicção ingênua de que sistema político e sistema educacional são questões que pertencem a territórios independentes.

Recorro a Singer (1996) cuja exposição didática sobre a origem do neoliberalismo nos permite entender sua gênese e as engrenagens que o sustentam. Segundo o autor, o sistema neoliberal surge da fusão entre as ideologias: liberal e democráticas, em meados do século XX, por interesses em restaurar um novo sistema político.

Embora diferentes entre si²² em suas linhas de pensamento, estas ideologias fundem-se e, na sequência de sua vivência, trazem uma nova situação histórica no contexto sociopolítico e econômico mundial.

[...] a fusão do liberalismo com a democracia, que em meados deste século parecia um fato consumado e irreversível, foi revertida pelo surgimento de uma forte onda liberal anti-democrática que tomou o nome de *neoliberalismo*. (Singer, 1996, p. 7)

O neoliberalismo não é uma proposta de governo, mas um conjunto de mecanismos de organização mundial que compõem uma trama de convencimentos para obter o consentimento da população.

Santomé (2003) nos mostra como este conjunto de medidas econômicas é sustentado por um apelo ideológico que naturaliza e mistifica as origens das desigualdades sociais.

²² Vale lembrar que a ideologia democrática fundamenta-se nas concepções marxistas, admitindo a sociedade dividida em classes sociais determinadas pelo poder econômico e material. Assim, a diferença entre os homens, tanto de origem quanto de oportunidades, não são naturais e estabelecem as probabilidades de ganhadores e perdedores. O sucesso ou o fracasso não se ancora tão somente no esforço individual de cada homem, mas atrelam-se às desigualdades sociais. Ao contrário, a ideologia liberal anula as possíveis diferenças de origem e condições entre os homens e insiste em que as oportunidades são iguais para todos. O sucesso ou o fracasso não está atrelado às desigualdades sociais, mas aos efeitos do esforço, da boa vontade e responsabilidade de cada indivíduo.

Esse apoio mútuo entre os modelos de produção e distribuição capitalista e as ideologias conservadoras é fundamental para a sua sobrevivência e reprodução. Se isso não ocorresse, as crises nas sociedades capitalistas seriam cada vez maiores e ameaçadoras para a sua reprodução. Essa interdependência também os obriga a elaborar discursos para tentar convencer a população de que o atual é o melhor dos mundos possíveis, e, inclusive, o único imaginável. Para alcançar essas metas, não vacilam em inventar ou manipular os dados mais apropriados para obter o consentimento da população. Insistem continuamente em que a culpa da existência das desigualdades sociais não passa do efeito do exercício das responsabilidades de cada pessoa; todos os seus esforços convergirão para tentar evitar que as culpas caíam sobre esses organismos mundiais ou sobre as grandes empresas multinacionais que estão por trás deles. (Santomé, 2003, pp.19-20)

Chauí (2003) nos esclarece que o neoliberalismo surgiu como doutrina, no pós Segunda Guerra Mundial, no seio de um grupo de economistas, cientistas, políticos e filósofos, conhecido como o grupo de *Moint Saint Pérélin* em oposição ao modelo Keynesiano que sustentava o Estado do Bem- Estar Social.

O Estado do Bem- Estar Social era o resultado de um modelo econômico, proposto pela social democracia, sustentada pelos sindicatos. Este modelo preconizava a presença do Estado como parceiro e definidor das políticas econômicas e sociais, bem como regulador das forças do mercado. O Estado como esfera pública, em que a economia subordina-se à política e neste sentido os gastos do fundo público destinam-se aos processos de socialização. A lógica e as aspirações deste modelo geram em torno dos fundamentos da solidariedade e da integração social, para se contrapor à lógica desagregadora do sistema capitalista. Segundo Anderson (1995, p. 10), o argumento do grupo reunido em *Saint Pérélin* era o de que os princípios do Estado de Bem- Estar Social “destruíam a liberdade dos cidadãos, a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”

A partir de 1970, com a crise do modelo econômico do pós-guerra, na qual os países do capitalismo avançado começam a viver uma intensa recessão, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, abre-se espaço para que, gradualmente, as ideias neoliberais começassem a se consubstanciar em propostas concretas de intervenção. Assim, as explicações que colocavam as causas das crises sobre o poder excessivo dos sindicatos que, em suas conquistas, foram acarretando encargos sociais insustentáveis ao Estado, baixa nos lucros das empresas e conseqüente inflação incontrolável, passam a justificar medidas voltadas

à “liberação” dos negócios capitalistas, em detrimento da atenção aos direitos e do espaço e participação política das classes trabalhadoras.

No decorrer da década de 1980, exceto a Suécia e a Áustria, os demais países da Europa, a exemplo da Inglaterra (Teatcher, 1979), E.U.A (Reagan, 1980) e Alemanha (Khol,1982) vão se ajustando às concepções econômicas neoliberais e trazendo consequências na vida política e social de seus povos.

A crença de que a concorrência, motor do capitalismo competitivo, é capaz de construir um mercado que se “autorregula” por si mesmo, produzindo a igualdade econômica, política e social traz no seu rastro um grande problema ético, liderado pelas concepções individuais e utilitaristas que sustentam a nova doutrina.

O neoliberalismo corresponde à reatualização de concepções ideológicas do passado, trazendo novas visões e reformulações em relação ao modelo de proteção social e, nele, o papel do Estado.

O remédio, então, era claro: manter o Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (Anderson, 1995, p. 11)

Outro aspecto que não se pode deixar de mencionar neste contexto é a crise no mundo do trabalho²³. Como consequência imediata dos impasses gerados no capitalismo monopolista, a especulação financeira leva a uma subordinação da produção industrial que se flexibiliza. Tal flexibilização implica, necessariamente, a mudança dos padrões de emprego dos meios necessários à produção. É neste movimento que se agravam dramaticamente as condições objetivas de um meio de produção chamado trabalho vivo, força de trabalho homem. O desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores são alguns elementos que confirmam retrocessos e perdas significativas para amplos segmentos da população mundial.

Essa onda neoliberal que começou a determinar as políticas econômicas dos países do capitalismo central na década de 1970 evidenciou sua força no resto da América Latina e no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980. A América Latina que, por sua vez, passava pelo fim da ditadura militar mobilizava a sociedade pela implantação de democracia e implantava o Estado do Bem- Estar Social, quando foi “arejada” pelos ventos do neoliberalismo. Assim, antes mesmo de

²³ Importante reflexão a este respeito encontra-se em Antunes, 1996, p. 78.

firmar-se, a democracia começou a ser inviabilizada pelo despotismo do mercado. E é neste “mercado livre”, em condições históricas e econômicas claramente desfavoráveis, que o Brasil tratará de se tornar um país “viável”. Esse processo será vivido (e continua sendo) como uma grande contradição: saímos de uma ditadura militar, projetamos na Constituição Cidadã e nas leis que dela derivam um estado de Direito e, ao mesmo tempo, precisamos responder aos imperativos de um modelo econômico que impede e deslegitima essa perspectiva.

Chauí (2003) reforça nossas reflexões sobre o neoliberalismo em que estamos imersos, dizendo ser uma guerra de interesses de estados do terceiro mundo disputando entre si os investimentos estrangeiros não hesitando em reduzir ainda mais os direitos civis, a liberdade sindical e o poder de negociação dos trabalhadores. Nessa via, mergulhamos nos principais problemas e contradições que envolvem as políticas e sistemas sociais e, entre eles, a educação. Inserir a nova geração numa produção capitalista pela especulação financeira e que gera o desemprego estrutural nos distancia do discurso que pela educação o futuro está garantido. Estimular e inserir o talento dessa nova geração na terceirização que faz a classe trabalhadora perder seus referenciais e estabilidade funcional inseridas num clima de constantes ameaças é outra tarefa quase que inócua. Introduzir os jovens nos conhecimentos avançados da ciência e da tecnologia quando a violência de excluí-los dos conhecimentos é um processo para não vê-los capazes de participar ativamente das decisões sobre seu futuro, este é outro desafio para o qual a escola não tem respostas.

Boron (2001) desenvolve uma reflexão exaustiva acerca das incompatibilidades entre a lógica da democracia e a do mercado.

Em resumo, enquanto a democracia se orienta tendencialmente para a integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o *status* de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos”, e não está em seus planos promover o acesso universal da população a todos os seus bens. Como reza o neoliberalismo, o mercado é um espaço particular e para ingressar nele é preciso comprar uma entrada, ou seja, ter dinheiro para comprar os bens que se quer desfrutar [...]. (Boron, 2001, p. 180)

Esta lógica fragmenta a vida social e a barbárie se sobrepõe à perspectiva de justiça social. Os nossos jovens não conseguem ver mais o futuro a não ser pelas telas da tecnologia, fraturando a ligação entre o sensível e o inteligível. Substitui-se

a lógica da produção pela da circulação do trabalho, da informação e das lutas de classes pela satisfação/insatisfação do desejo, imediato e individual, do efêmero, do contingente e do volátil, não importando os meios utilizados.

Segundo Casali (2008)²⁴, na contemporaneidade, o sujeito atua o tempo todo porque estamos no “império do olhar”, mergulhados na “cultura do olhar” e, portanto, no “império da celebridade”, onde ter é essencial. E a porta de entrada do ter é o desejo que difere da necessidade.

A necessidade é um processo inerente ao ser vivo, onde estão seus sistemas vitais. Necessidade é o vital, mas somos animais especiais que vivemos com fantasia, para além do que está dado. Desejamos. O desejo vem acima da necessidade. É, na verdade, o modo humano de desdobrar e realizar a necessidade. O essencial do desejo é a fantasia e a imaginação que acompanha a realização do desejo. Nesta sociedade do espetáculo, da celebridade, o desejo se move no sentido de ter. Se tenho, é porque posso e neste poder eu me reconheço e os outros também me reconhecem.

Transferir ou reduzir as reais necessidades em satisfação imediata dos desejos tem sido o mecanismo bem-sucedido do mercado de consumo em que vivemos mergulhados. No fundo, ocorre uma nova substituição, a do discernimento sobre os reais valores da existência humana pelos valores efêmeros, voláteis, contingenciais desta existência.

Segundo Rios (2001), a característica principal do mundo hoje é o presente.

[...] uma consideração apenas do momento presente, desligamento das raízes do passado e ausência de perspectiva em relação à continuidade da vida e da história. Estamos diante do apelo ao pragmatismo, da valorização do imediato. Nesse quadro, parece, para alguns, que ensinar e refletir são coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor. (Rios, 2001, p. 36)

Neste contexto, ressalta-se a grande importância de os educadores concentrarem suas ações na arte de refletir. Convocar as novas gerações ao exercício da reflexão filosófica para ressignificar o sentido da vida humana, entender as contradições do mundo e dirigir seus olhares para novos valores. É no espaço da educação que essa responsabilidade torna-se inalienável. Atrair os jovens para o sabor do conhecer, para a vontade da descoberta é uma das alternativas para reinseri-los nos reais valores da existência humana. E, aprender a avaliar com

²⁴ Exposições sobre o assunto em aulas da disciplina Currículo, conhecimento e cultura, ministrada pelo Prof. Alípio M. Casali, do Programa Educação: Currículo, da PUC-SP em 2008.

consciência, seriedade e justiça é fundamental no caminho das mudanças. Avaliar para propor uma atuação mais reflexiva e solidária.

Afirma-se que neste mundo que aí está, com as características de que se reveste, com o crescimento cada vez mais ampliado da influência da mídia, não se tem mais que valorizar o ensino que se realiza formalmente. A responsabilidade pelo ensino está dispersa – todos ensinam a todos.

Não há, também, tempo e lugar para a reflexão. Oferecem-se por todo lado, em embalagens sedutoras, algumas ideologias “prêt-à-porter”. (Rios, 2001, p. 36)

Então perguntamos se precisamos de mais motivos ou justificativas para nos debruçarmos sobre as reflexões filosóficas e resgatarmos o exercício da ética, da crítica e da verdade, face ao mundo que hoje vivemos?

2 – EDUCAÇÃO

ANÁLISE

AÇÃO

EDUCAÇÃO

Voltando às análises sobre a lógica de nosso sistema sociopolítico, concluímos que a crise do Estado como esfera do direito e do debate acerca da ordem pública, a reviravolta ao neoliberalismo, o controle social da tecnologia segundo os valores do livre mercado e a contingência imediata de expressar o poder pela aparência da posse, desdobram-se em profundas mudanças em todos os sistemas da sociedade e, em especial, no sistema educacional, nossa área de reflexão.

No neoliberalismo, doutrina em que predomina o imperativo econômico, a eficiência operacional tornou-se o principal objetivo da relação entre o governo, sociedade e a educação. A eficiência e a lógica do mercado abriram espaço para uma verdadeira reengenharia da educação e, em especial, da educação superior. O Estado subordina-se e alia-se às forças do mercado como regulador do sistema educacional superior e na mesma lógica utilitarista que comanda a sociedade capitalista em sua estrutura política e social, vem regendo a produção do conhecimento e suas formas de transmissão e aplicação.

Mas a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. (Saviani, 2004, p. 50)

A concepção produtivista da educação suplantou a visão sobre sua qualidade social. No neoliberalismo, a ciência, não mais apenas a serviço da educação e do conhecimento, tornou-se força produtiva a serviço de valores e interesses preestabelecidos pelo mercado capitalista.

Em uma reestruturação do capital tão importante, é óbvio que o sistema educacional também seria afetado. Pode-se dizer que ele está sendo submetido às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio. Isto é provado pela forma como as verbas são cortadas e, no caso de países que já contavam com orçamentos muito reduzidos, que é o nosso caso, não ocorreram aumentos que pudessem possibilitar a melhoria da qualidade da educação que o setor público, o Estado, deve oferecer aos cidadãos. (Santomé, 2003, pp. 26-27)

A grande preocupação dos defensores do neoliberalismo é com o futuro, especificamente em relação ao que pode afetar o mercado e, portanto, volta-se para a convicção de que a escola deve formar um ser humano mais competitivo e mais flexível. Tal convicção é em si mesma um paradoxo, o indivíduo deve saber trabalhar em grupo, mas competir no próprio grupo, liderar e conduzir pessoas, mas ser ao mesmo tempo individualista, ter uma personalidade firme e convicções ideológicas, de modo a distinguir que em ambiente social ou de trabalho, atualmente, “tudo tem seu preço”. Na área mercantil as pessoas são preparadas para consumir porque o sucesso de uma sociedade depende do dinheiro que os indivíduos disponibilizam para tal “ação”. A importância do indivíduo vincula-se, principalmente, em relação ao que ele pode ter, sempre mais e da melhor qualidade.

O conceito de educação como bem de consumo implica promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professores e alunos. Ele estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título. (Santomé, 2003, p. 32)

O Estado, ao abrir mão de sua função e dever de proteção aos que têm menos condições de acesso a uma qualidade de vida minimamente digna, abriu os espaços para que, em todos os cantos do capitalismo globalizado, fossem criados os primeiros e terceiros mundos internos, ou seja, criou os “[...] bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indulgência absoluta” (Chauí, 2003, p. 322). Na indulgência absoluta, a barbárie se instala e, a cada dia, nas ruas das grandes cidades, no campo, nos morros e favelas deste país, trava-se uma guerra

civil, anunciando a necessidade de se rever os pilares desta sociedade que aos olhos da obviedade evidencia o fracasso social a que estamos submetidos.

Recorrendo novamente a Chauí (2003), acreditamos que, de fato, o neoliberalismo não opera por inclusão e sim por adequação ao mercado, cuja função principal é a manutenção do processo de acumulação e concentração do capital. Desta forma, o neoliberalismo não se coloca como um projeto societário e, portanto, não comporta a preocupação com o erguimento de uma sociedade mais igualitária, justa e possível, no sentido de uma vida mais rica nos princípios da ética, da dignidade e da moral humana. A defesa dos princípios da educação como direito de todos, da inclusão total e incondicional das pessoas nos contextos sociais e do direito de serem beneficiárias dos bens públicos e privados, respeitadas em suas diferenças, implica defender a educação para a cultura da diversidade.

Neste cenário, o Estado é gradualmente substituído pelo mercado, enfraquecendo-se e, quando se perde a essência da autoridade pública, recorre-se ao autoritarismo, em suas diversas manifestações e mecanismos.

Nesta rede de relações observa-se que, obviamente, cada sistema político no poder prioriza propostas que reforçam suas ideologias e intenções e a onda neoliberal vem exigindo expressões em todas as áreas da sociedade, em conformidade com sua ideologia e prática.

Na área de educação superior, à medida que a privatização do ensino acelera-se para dar conta de uma demanda que o sistema público não é capaz de absorver, surge como uma das consequências a figura do Estado Avaliador²⁵, expressão que caracteriza e enfatiza sua função avaliativa junto às instituições de ensino, a partir da década de 1980.

Neave (2006) aponta que, entre outras causas, a privatização do ensino na Europa Ocidental e Oriental deu origem a esta nova função do Estado, a de regular o sistema educacional superior.

Nesta concepção, que bem se aplica a nossa realidade, o Estado estabelece processos avaliativos com procedimentos formais e rigorosos para acompanhar periodicamente a qualidade dos serviços prestados pelas instituições.

²⁵ A expressão “Estado Avaliador” é utilizada por Afonso, A. J. para caracterizar o interesse pela avaliação ser parte dos governos neo-conservadores e neo-liberais a partir da década de 1980 (Afonso apud Cappelletti, 2002, p. 13).

Ao longo da constituição deste processo, o Estado Avaliador construiu uma instrumentalidade poderosa, transformando-se praticamente em um agente de verificação de eficiência, bem como foi adquirindo poder na medida em que se especializou em verificar a adoção das políticas da instituição, sua aplicabilidade no desempenho de suas funções práticas, classificar a sua produtividade acadêmica, sua capacidade infraestrutural e outros aspectos fundantes do exercício da educação superior. Esta lógica explica com clareza as medidas a que foram se submetendo a avaliação na educação superior.

Em resumo, o Estado Avaliador, em seus mecanismos sutis e sofisticados, acaba por fazer uma análise institucional e fornecer material básico para a percepção pública da imagem de cada instituição. Nisto reside seu maior poder, colocar, em domínio público, os resultados de suas “tabelas de classificações”, reforçando a concepção da educação como um “produto comercializável”. Este mecanismo influencia na imagem da instituição, uma vez que atua diretamente na sua reputação, por uma espécie de “declaração de qualidade”.

A partir da instauração de uma política educativa de corte neoliberal²⁶ buscaram-se justificativas “acadêmicas” que permitam fundamentar a restrição do ingresso à educação.

Estas justificativas criam novos fetiches pedagógicos que se caracterizam por sua debilidade conceitual, como no caso de termos como “qualidade da educação”²⁷. Por outro lado, são estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação: este é o papel conferido ao exame. (Barriga, 2003, p. 54)

Neste sentido a concepção em se consolidar um sistema avaliativo capaz de se efetivar enquanto cultura sistemática nas instituições e no próprio país divide-se em mecanismos pontuais e, o que é mais lamentável, parciais e tendenciosos.

Em nosso sistema, na década de 1990, o Estado articulou com braço fortes tais mecanismos, como bem exemplifica o ENC. Cappelletti (2002, p.13) confirma

²⁶ Esta política educativa neoliberal na realidade se encontra presente no mundo ocidental. As manifestações estudantis de 1986-1987 em Paris, Madri e México mostram interessantes convergências neste sentido. No México esta política foi aplicada a partir de 1983 (Barriga apud Esteban, 2003, p. 54).

²⁷ A partir de 1968, as problemáticas da educação eram discutidas em relação aos problemas de justiça social, oportunidades educativas e sistema educativo. Nesta problemática se buscava expandir a educação, modernização, etc. Devido à ascensão de uma concepção econômico-política neoliberal que se agudizou a partir da crise da dívida externa, em nossos países, os eixos da política educativa se transformam para empregar o conceito de qualidade de educação. Entretanto, esta expressão não se constrói formalmente. Na realidade é utilizada mais como ideologia (ou falsa consciência) sobre o educativo do que como uma orientação sobre determinadas práticas (Barriga apud Esteban, 2003, p. 54).

nossas análises, expondo que: “[...] as políticas de avaliação por parte dos governos neoconservadores e neoliberais acaba por introduzir, na esfera educacional, a lógica do mercado”. Nesta lógica, tanto a Instituição quanto seus sujeitos são objetos flutuantes num sistema avaliativo movediço que se molda ao sabor dos interesses políticos do momento.

A proposta desta tese é contrária ao modelo adotado pelo Estado Avaliador e aponta para a construção de um modelo que coloque o espaço da Avaliação como campo seguro para que os sujeitos sejam protagonistas na consolidação da qualidade institucional. Neste sentido, justifica-se a opção pela pesquisa-ação, pois “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (Thiollent, 2004, p. 15).

Voltando aos efeitos das propostas do Estado Avaliador, abro um espaço para uma análise mais detalhada sobre o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido pela sociedade como PROVÃO, pois, na minha visão, tornou-se um forte exemplo dos mecanismos avaliativos inseridos nas convicções da política neoliberal em relação ao sistema educacional e uma das consequências mais nefasta para a vida acadêmica e para a avaliação do Ensino Superior.

A ênfase na questão da avaliação ganha novo fôlego, com a adoção na década de noventa, das políticas públicas de avaliação. Essas políticas, ao privilegiarem a preocupação com o produto, num viés positivista, geraram um confronto com o encaminhamento teórico, à luz do qual vem sendo tratada a avaliação, numa visão contemporânea. (Cappelletti, 2002, p. 13)

Importantes reflexões sobre o papel conferido ao ENC e seus efeitos são realizados por Cappelletti (2002); Barriga (2003); Santos (2005); Santos Filho (1995); Casali (2007a e 2007b); Hadji (2001); Abramowicz (1996); Esteban (2003) e outros autores dedicados às análises das políticas públicas em educação superior.

Implantado pela Lei nº 9131/95, a importância deste mecanismo, na época, ficou evidenciado pelo seu detalhamento nos § 1º, 2º e 7º do Art. 3º da Lei, que, respectivamente, identificou-se:

§1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com bases nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

§ 2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no caput deste artigo, inclusive

dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.

§ 7º A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados.

O processo histórico pode confirmar que uma medida que afirmava expor a “qualidade de cada instituição de ensino superior”, nesta dimensão específica, acabou por se transformar em um de seus principais “produtos”, que viria criar mais problemas do que soluções para a educação, uma vez que viria como uma justificativa acadêmica para melhorar a qualidade da educação, mas, no seu desenvolvimento gradual, constatava-se que os possíveis benefícios eram sufocados por visíveis equívocos.

Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em “elevar a qualidade da educação”, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame. (Barriga, 2003, p. 56)

Estudiosos sobre o assunto identificam que o exercício do exame originou-se na burocracia chinesa como uma medida instituída para evitar clientelismos e monopólios no suprimento de cargos na china imperial. Desta forma, sua origem histórica é ligada a questões sociais e não às do conhecimento. Surgiu e permanece com a função precípua de restringir acessos, afunilar entradas, priorizar posições, para camuflar ou desviar a atenção dos reais problemas estruturais nas mais diversas áreas e situações das quais não se têm soluções. O exame, não é uma solução, mas uma pseudo- solução.

Santos (2005) apresenta outras questões complementares sobre a gênese do ENC, mostrando em seus estudos a evolução histórica das tentativas de “medir a aprendizagem”, que acabaram por se atrelar às concepções da chamada Economia da Educação.

Na verdade, a racionalização imposta pelas políticas públicas em educação abriu espaço para que as ideias e o vocabulário dos economistas ganhassem força pelo especial argumento de que os educadores, como mal administradores que são, não tinham controle sobre o retorno dos investimentos feitos em educação. Urgia,

então, inserir as ideias e práticas de uma economia da educação para regulamentar a “quimera” dos educadores. Essas ideias, afirma Santos (2005), ganham força no Brasil a partir da década de 1960.

Essas ideias não foram abandonadas, foram “glamourizadas” e hoje continuam, camufladas em novas roupagens, dissimuladamente, a intervir em nosso sistema educacional. É sempre necessário cada vez mais, eliminar cursos que não dão retorno econômico, criar cursos específicos para novas ocupações sempre ajustadas às exigências do mercado. (Santos , 2005, p. 106)

No contexto impregnado por ideias economicistas nasce o ENC, sem condições de medir a aprendizagem, mas classificar desempenhos. Sua ênfase recai sobre os resultados, a produtividade e eficiência em relação a um padrão de qualidade estabelecida a priori e sua função é classificatória no que facilita a regulação, fiscalização e controle das instituições por parte dos órgãos governamentais. Enraizado nesta lógica, o ENC desencadeou equívocos conceituais e consequentes inversões dos reais problemas que atingem a educação superior.

Buscando analisar os equívocos e consequências implícitas ao ENC, evoco Barriga (2003) para auxiliar-me na análise sobre os desvios de focos que oportunamente ocorrem quando se recorre ao exame para solucionar efeitos de diferentes causas. O autor afirma que, frequentemente, o exame inverte muitos problemas de ordens sociais em problemas de ordem técnica.

A centralização na discussão dos aspectos técnicos do exame para conferir-lhe científicas, na maioria das vezes, acaba desviando as atenções das reais causas sociais que provocam o surgimento de exames e outras medidas que giram na superfície das soluções.

Daí a clássica visão instrumental que marca a discussão sobre este instrumento. Se os problemas subjacentes ao exame são de ordem técnica, é nesse nível onde deve-se encontrar uma solução. A técnica para ocultar os problemas sociais: daí o caráter politicamente conservador subjacente a esta perspectiva instrumental. (Barriga, 2003, p. 59)

Outra inversão que comumente se observa é a de transformar problemas pedagógicos e metodológicos em problemas de ordem técnica.

Reverendo a história da educação, identificamos que o exame com a função de atribuir nota ao desempenho do aluno é uma prática que surgiu no séc. XIX, pois o exame, no decorrer do uso, caracterizou-se como parte do método de ensino. Como uma das possibilidades de se rever os métodos de ensino, a didática utilizada pelo

professor, o aprendizado e as dificuldades dos alunos e não somente como uma medida final que confere um veredicto.

A transformação operada nesse século: promover e qualificar o desempenho estudantil através do exame. Por um lado, separou o exame da metodologia. O exame deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. (Barriga, 2003, p. 61)

Esta nova lógica em que a preocupação é finalística, negligencia os aspectos mais importantes do ensino e da aprendizagem que só se evidenciam durante o seu processo.

Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito. (Barriga, 2003, p. 54)

Não se implementaram mecanismos para se avaliar o chamado “valor agregado” do aluno, ou seja, o quanto ele agregou de conhecimento após seu ingresso no ensino universitário.

[...] o “provão” apresenta um potencial muito limitado para diagnosticar os problemas de ensino das instituições de educação superior. Além disso, os efeitos políticos e pedagógicos perversos e distorsivos de seu uso e o caráter contestável de seus fundamentos teóricos colocam em cheque sua utilidade efetiva como um dos instrumentos de avaliação dos cursos superiores. (Santos Filho, 2000, p. 177)

Uma questão semelhante e muito importante inserida no processo universitário, impossível de ser captada pela objetividade da medida, diz respeito às grandes diferenças socioculturais, de conhecimentos e condições que marcam a população universitária deste país. No mosaico brasileiro temos jovens que chegam à universidade em excelentes condições para cursar este nível de ensino e outros que, devido à precariedade de suas condições ou outros fatores, chegam à universidade completamente despreparados, especialmente no que se refere aos conhecimentos em conteúdos básicos do ensino médio.

Esta é a grande realidade de uma considerável parcela da população brasileira, especialmente nas periferias dos grandes centros. Como “medir” o processo em que ocorre a superação destas situações?

Como avaliar quantitativamente este rico processo?

[...] cabe advertir que a avaliação educativa não tem por objeto apenas conteúdos ou conhecimentos, mas também atitudes e condutas concretas. A vida humana, horizonte último de toda a avaliação, é social, e a educação cumpre também uma função de

socialização permanente, o que requer das práticas avaliativas um foco permanente também sobre as qualidades de comunicação, cooperação e responsabilidade. (Casali, 2007b, p. 12)

Reforçando as análises feitas, enfoco outro aspecto questionador que diz respeito à cientificidade, validade e precisão do exame. A literatura na área avaliativa da aprendizagem, tanto nacional quanto internacional, não mais aceita apenas a medida como verdade convicta.

Hadji (2001) expõe com grande clareza este embate e nos questiona sobre o que é uma medida e até que ponto corresponde a uma descrição quantitativa da realidade.

No sentido etimológico, a docimologia é a ciência (*logos*) dos exames, ou da medida por exame (*dokimé*). Isso foi, portanto, percebido pela docimologia, de saída, como um ato de medida. Mas os trabalhos empreendidos pela docimologia iam justamente demonstrar que a ideia de partida, segundo a qual o exame é uma medida, revela-se no mínimo muito discutível. (Hadji, 2001, pp. 27-28)

Na sequência de seus argumentos Hadji (2001) cita estudos realizados em relação às notas atribuídas ao exame “*baccalauréat*”²⁸ aplicado na academia ²⁹ francesa.

As pesquisas sobre os resultados no *baccalauréat* mostram, pois, que a aprovação deve-se, em parte, ao acaso da atribuição a uma banca. Desse primeiro ponto de vista, o exame não é uma ciência exata. (Idem, *ibidem* p. 30)

Na verdade, o autor trabalha exaustivamente os aspectos que nos levam a questionar a validade ou, pelo menos, a incerteza desta ação avaliativa.

Questionar sobre os vários aspectos da avaliação quantitativa como, por exemplo, a garantia da não interferência da subjetividade dos envolvidos com a própria elaboração dos exames ou sua correção incluindo as redações, quando elas são partes constitutivas das provas.

Ou, ainda, sobre a inexactidão sobre o que se mede. O que de fato se deseja medir? Este objeto é apreensível para corresponder à exatidão de uma medida numérica? Esse caráter vago sobre o que se mede de fato traz imprecisão aos resultados ou, na melhor das hipóteses, incompletudes.

²⁸ O *baccalauréat* é um exame realizado em nível nacional que sanciona os estudos secundários, composto por provas orais e escritas feitas em duas etapas: ao final do penúltimo e do último ano do secundário (Hadji, 2001, p. 28).

²⁹ A academia é uma circunscrição administrativa do ensino na França: contam-se 25 na França Metropolitana (Hadji, 2001, p. 28).

Que o leitor se interrogue sobre o que se “mede”, exatamente, por meio de um exercício de matemática, ou de uma redação. Um saber? Um *savoir-faire*? Uma aptidão? Uma competência? Uma capacidade? Efetivamente, o trabalho não é o verdadeiro objeto da avaliação. Ele é apenas um pretexto, uma ocasião, para apreender algo que é próprio ao aluno-produtor, e que se espera ter construído e/ou desenvolvido nas sequências de ensino que precederam. Designar esse “algo” não é evidente. (Hadji, 2001, p. 33)

Menos evidente é a medida sobre esse “algo”, porque não há fato fora de um contexto, de uma situação. Os sujeitos estão circunscritos em uma realidade, uma história, um contexto e é neles que seus conhecimentos, aptidões, competências e habilidades afloram e lhes conferem capacidades ou não.

Tanto aluno como examinadores estão num contexto social em que, inclusive, avaliar o que quer que seja exige comunicação, interação e negociação. Tanto avaliados como avaliadores não são instrumentos, são sujeitos em processos de interação e comunicação.

Outra análise sobre a cientificidade do exame é apresentada por Barriga (2003) que relaciona a evolução histórica da construção do exame à evolução histórica do teste, na elaboração de um novo discurso pedagógico que tem origem na criação dos testes de inteligência e virou a coqueluche norte– americana no início do séc XX. Vários estudos, afirma o autor, mostram que estes se originaram numa concepção de política racista e conservadora com a finalidade de exclusão social. Portanto, a construção do exame, teste ou avaliação, termos utilizados com a mesma finalidade em sua evolução histórica foi, paulatinamente desviando as análises dos problemas da educação e da didática para a discussão técnica dos exames (elaboração de provas, validade dos conceitos, estatísticas das notas, etc.).

Tais ponderações nos colocam diante do longo e histórico impasse dicotômico entre avaliações na abordagem quantitativa e abordagem qualitativa. Hoje este impasse, pelo menos no nível da compreensão, encontra-se superado. Há certa concordância de que ambas são importantes e complementares e, portanto, a prática do antigo ENC, hoje ENADE, continua carecendo de outras formas avaliativas que lhe confira o sentido de completude que não possui.

Um conjunto de dados numéricos em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta em função de determinados objetivos ou hipóteses; o tratamento desses dados é feito em decorrência da natureza do problema que se está examinando e este tratamento só adquirirá sentido através de uma análise interpretativo– inferencial, portanto de tipo qualitativo, sem o

que esses dados continuam a ser um amontoado de números e só isso. Ou seja, o avanço das conclusões só se dá se nos descolamos dos números em si e desvelamos o seu significado, em um determinado contexto. A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos uma qualidade. (Abramowicz, 1996, pp. 58-59)

Enfim, a pedagogia dos exames e das notas encarcerou a educação distanciando-a da possibilidade de perceber e dedicar seus esforços aos grandes desafios e problemas educacionais e afunilou a avaliação institucional para a avaliação de aprendizagem de forma incompleta.

A implantação do Exame Nacional de Cursos – ENC, à semelhança do sistema britânico de avaliação, na minha análise, acabou sendo uma medida autoritária e burocrática do “Estado Avaliador”, uma vez que retrata uma violência simbólica e uma imposição para garantir o controle sobre o currículo por meio da avaliação e, publicizando resultados, coloca a avaliação da educação superior na lógica e linguagem do mercado. Esta medida ofuscou a possibilidade que ganhava força com o PAIUB que, em sua época, representava um avanço em termos de avaliação institucional, próximo ao foco que almejo resgatar neste trabalho.

Cabe destacar que, enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos.³⁰

Este mecanismo pode ter levado muitas instituições que estavam acomodadas na sua atuação acadêmica a reverem seus projetos pedagógicos, currículos e práticas metodológicas. Mas, em contrapartida, abriu espaço para que instituições menos comprometidas com a formação integral do aluno deslocassem seu eixo na direção da “preparação para o provão”; em prejuízo da “aquisição de conhecimento e preparação para a vida pessoal e profissional.”.

A partir de então, tanto os cursos, quanto instituições passam a ser “pacientes” num processo exterior à avaliação interna na qual eles são sujeitos ou, pelo menos, deveriam ser.

³⁰ Da Concepção à Regulamentação. MEC/INEP, Brasília, 2004, p. 20.

Amplamente explorado pela mídia impressa e televisiva, bem a gosto da competitividade presente na sociedade capitalista neoliberal, tornou-se um instrumento de classificação (*ranking*) entre as instituições, alimentando a concorrência entre elas e dando origem a determinados *slogans*³¹ que, nem sempre, retratam elementos seguros para consulta e escolha da sociedade. A mídia conduziu paulatinamente a sociedade a acreditar ser esta a única “medida” a conferir qualidade na atuação de uma instituição de ensino superior. Seus resultados tornaram-se “ferramentas” perfeitas, no acirramento da antropofagia que se instalou no campo das universidades, fato já esperado na visão mercantilista neoliberal. Os famosos *rankings* do provão alavancaram um mecanismo de luta na concorrência por espaço na área da educação que, até então, não havia ultrapassado os limites da polidez e da ética.

Esta pseudo capacidade conferida ao exame o tornou um elemento “superdimensionado” pela sociedade como um todo, pela política educativa, professores, pais, alunos, instituições e outros. Enfim, deixa de ser apenas um instrumento e adquire o fetiche de ser o certificado da verdade e conseqüentemente, da qualidade.

Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse o outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino. (Barriga, 2003, p. 51)

Em torno deste mecanismo criaram-se máximas em linguagens oportunistas que, ideologicamente, distanciaram a comunidade institucional e a sociedade de, pelo bom senso, agregaram à esta “medida” outros elementos não menos importantes, capazes de compor um conceito qualitativo equilibrado da excelência de cada instituição de ensino superior do país.

Hoje dou por cabalmente provado, pelo menos aos que tratam desse assunto, que as técnicas utilizadas pelo então denominado “Provão” não eram adequados para avaliar a “qualidade do ensino superior”, a finalidade era classificar as instituições de ensino superior, e que, ao contrário do que dizia, o ENC além de não melhorar a qualidade do ensino como pretendido produziu estragos irreparáveis no ensino superior. (Santos, 2005, p. 107)

³¹ *Slogan* é utilizado no sentido traduzido por Houaiss (2009, p. 693) como frase curta e persuasiva utilizada em campanhas políticas, publicitárias.

A competitividade, bem como a exposição das instituições e dos indivíduos não têm por finalidade criar uma cultura avaliativa como instrumento de democratização, mas mostrar quem ganha ou perde no “jogo do sucesso”, em que se desvia a relação pedagógica do aprender.

Vale lembrar que esta análise sobre o ENC visou ressaltar que a avaliação da aprendizagem praticamente substituiu o processo de avaliação institucional no cenário da Avaliação da Educação Superior Brasileira.

Construir um modelo para experienciar o resgate do processo de avaliação institucional como espaço legítimo na constatação e consolidação da qualidade institucional, contando com a efetiva atuação do sujeito coletivo institucional constituiu-se na proposta, foco e objetivos da nossa experiência.

Porém, estava presente uma insistente constatação: o exercício do poder, elemento fundante dos processos derivados do Estado Avaliador. Aprender a decifrar mecanismos destas propostas e buscar caminhos para com elas lidar, era condição imprescindível para construir modelos alternativos. Surgia a necessidade premente do grupo, tomar consciência das causas dos problemas e não apenas tentar resolvê-los.

Um dos objetivos da “pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo nos problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance (Thiollent, 2004, pp.18-19).

Estudar o poder em suas múltiplas faces e possibilidades representava uma das condições para produzir conhecimentos próprios que possibilitassem ao grupo aprender a lidar com este elemento tão presente na área avaliativa. Este é o tema do próximo capítulo.

Capítulo 3

ANÁLISES DE CENÁRIOS

3.1. ANÁLISE

As análises realizadas no capítulo anterior nos permitiram identificar que a área da avaliação da educação superior está permeada por inconstâncias e incompreensões, não por acaso, nem por coincidência. São claros os efeitos do sistema sócio, político e econômico no sistema educacional. Porém, outros elementos colaboram para o estigma e o afastamento das pessoas em relação às ações avaliativas quer no nível institucional, da aprendizagem, da vida pessoal ou em sociedade. O exercício do poder em suas negatividades é um dos fortes elementos que contribuem para este *status quo*. Historicamente vimos que esta área foi sendo impregnada pelos olhares que vigiam, disciplinam, medem, punem e desintegram. Olhares que caracterizam a sociedade disciplinar, no sentido do assujeitamento cego, que mantém o indivíduo como objeto na trama que permite o uso conveniente do poder.

Neste capítulo trato do indivíduo mergulhado nesta sociedade disciplinar, preso na rede de poderes que a caracterizam e impedido de constituir-se como sujeito.

Portanto, um forte elemento desagregador que distancia avaliação institucional do modelo focado nesta tese é o exercício inadequado do poder. Aprofundo teoricamente esta questão abordando de perto categorias como: poder, tecnologia do disciplinamento, vigilância, subjetividade humana, relação entre exame e meritocracia e outros. Para tanto elucido-me prioritariamente em Foucault.

Admitindo ou não, fica evidente na relação avaliador/avaliado, certo poder do primeiro sobre o segundo sujeitando o avaliado à ideia de premiação ou punição, sendo esta última, ainda que sutilmente, uma opção muito presente na história da avaliação em qualquer contexto em se evidencia.

Nessa linha de raciocínio, construir modelos de processos avaliativos exige, necessariamente, optar por uma determinada postura diante das relações de poder presentes. De uma forma ou de outra, em maior ou menor nível de intensidade, a corrente circular do poder está presente em toda ação humana. “A História da humanidade não pode se explicar sem que se coloque a questão do poder” (Faundez, 1993, p.19).

A ação educativa como realidade histórica e social não foge a esta questão e neste nicho especial em que a produção de conhecimentos é farta, não se pode desvincular a relação conhecimento, saber e poder.

Os poderes e os saberes, como nas demais áreas sociais, são exercidos em conformidade com os sistemas políticos e os contextos de cada época. “Uma sociedade estruturada em grupos que dominam e em grupos dos quais se espera que aceitem esse poder se estrutura igualmente dessa maneira em todas as manifestações sociais”. (Faundez, 1993, p. 21). Nesse sentido é que se consolidam saberes e poderes considerados úteis à manutenção de determinados modelos políticos e em conformidade com o solo epistemológico de cada época.

Estabelece-se, assim, uma espécie de hierarquia de saberes e poderes que se reflete no exercício cotidiano das instituições escolares.

Em nosso sistema político:

São esses mesmos grupos que oferecem uma parte das migalhas do poder aos “responsáveis” por “conduzir” o processo de conhecimento, identificando seu saber ao seu poder e apresentando-o como universal. (Faundez, 1993, p. 21)

Em nosso sistema educacional, com raízes positivistas, em que as ciências exatas sobrepõem-se às das humanidades, é comum ouvir expressões sobre a hierarquia dos saberes afirmando-se que os conhecimentos de determinadas áreas são mais importantes do que os de outras.

Também no campo da gestão, evidencia-se a importância de algumas áreas sobre outras e, via de regra, as atividades administrativas e reguladoras revestem-se de grande importância abrindo espaço para um exercício mais acentuado dos poderes. Muitas vezes, nas instituições de ensino, tais áreas chegam a exercer forte influência na produção do conhecimento, do saber.

Quanto mais o conhecimento produzido pela área for valorizado pelo sistema político, legitimado pelas determinações dos poderes públicos e em conformidade

com os paradigmas conceituais da época, maior é sua parcela de poder na estrutura institucional.

Nesta linha de raciocínio podemos inferir que a área da avaliação institucional é um espaço próprio para a existência e exercício do poder pela pirâmide hierárquica da gestão institucional, pois sua função é legitimada pela regulação e legislação do sistema educacional do país.

Mas é importante esclarecer sobre qual poder se fala e, para tanto, faz-se necessário analisar o exercício do poder em suas diversas faces, a partir das quais têm-se concepções e modelos específicos de processos de avaliação da educação superior.

Foucault, cujos estudos e concepções permitem transitar pelos meandros desta questão, ajuda-nos a desvelar em que face de poder são concebidas e estruturadas a maioria das práticas avaliativas em exercícios.

Tomando como primeira análise a face negativa do poder, estaremos encaminhando nossas reflexões aos paradigmas que a trajetória histórica da área avaliativa insistiu em conquistar por meio de uma atuação autoritária, centralizadora e punitiva. Entender tais paradigmas conduzem-nos a desvelar os mecanismos de dominação, vigilância e punição, presentes nas relações de poder dos processos avaliativos, quer em seu nível macro, em que estão inseridas as propostas do Estado ou nos espaços institucionais, consideradas em um nível do micro poder³². Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado.

O poder, segundo Foucault (1979), é como uma grande rede que circula em amplas esferas, como, por exemplo, a rede avaliativa do Estado-Avaliador, que perpassa a todas as instituições e indivíduos. Esta perspectiva do macro poder atomiza-se em elos e dá origem aos micro-poderes, exercidos em níveis organizacionais ou institucionais, bem mais próximos aos indivíduos e alcançando seus mínimos detalhes.

Neste sentido, as análises foucaultianas sobre o poder em seus diversos usos não obedecem, obrigatoriamente, a uma hierarquia estabelecida pelo Estado em

³² O que Foucault denomina “microfísica do poder” significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção as suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (Machado, 1979, p. XII).

suas subdivisões físicas (micro, macro e outras) embora esteja presente, também, nestas instâncias. Mas, sim, à multiplicação capilar do poder a ponto de atingir não só as instituições e os espaços, mas, inclusive, o próprio corpo dos envolvidos.

O poder não está centralizado unicamente no Estado, não sendo, portanto, sua exclusividade, mas se instaura articulado a poderes locais que lhe imprimem formas díspares em constante transformação. Não é algo global e unitário, é uma ação em exercício que se expande e nesta expansão se transforma. Assim o Estado, como instrumento específico de um sistema de poderes, o distribui de forma a complementar-se nessa atomização.

Foucault propõe em seus estudos sobre o poder, mostrar as diversas formas em que ele se difunde e repercute nos setores da vida social, pois o poder tem existência própria e formas específicas para atingir níveis mínimos no exercício da dominação e sujeitamento. Assim consideramos que a metodologia adotada neste trabalho foi adequada, uma vez que a pesquisa-ação pode ser “(...) realizada dentro de uma organização (empresa ou escola, por exemplo) na qual existe hierarquia ou grupos cujos relacionamentos são problemáticos (...)” (Thiollent, 2004, p. 17).

Sob este ponto de vista podemos sugerir que na rede de poderes tecida nas instituições universitárias, o processo de avaliação institucional pode constituir-se em um significativo espaço para o exercício dos micropoderes.

Avaliar é definir o quê, o quanto e o como: vale ou não vale, pode ou não pode, deve ou não deve. A avaliação é um credenciamento, um uso de poder e, em consequência, uma distribuição de poderes, uma validação, uma autorização, ou os seus contrários. (Casali, 2007b, p. 13)

O que diferenciará este exercício serão as concepções, visões de mundo, sociedade e educação, que alicerçarem as propostas do processo avaliativo de cada instituição. Realizado em sua microinstância, o poder desloca-se do espaço e nível do Estado, embora não se extinga e atinge realidades distintas, pois as instituições diferem-se entre si e, conseqüentemente, utilizam mecanismos heterogêneos.

É exatamente nessa diversidade particular que reside a oportunidade, a “brecha”³³ para que cada instituição desenhe e pratique seu próprio processo autoavaliativo e sua opção de como lidar com o poder. Na pesquisa-ação.

³³ A palavra “brecha” foi utilizada no sentido abordado por Cappelletti (2002, p. 21), como ato de - “garimpar”, conquistar, abrir espaço para desenvolver novas concepções, novos sentidos e novas práticas no exercício de processos avaliativos.

Após uma fase de definição dos interessados na pesquisa e das exigências dos pesquisadores, se houver possibilidade de conduzir a pesquisa de um modo satisfatoriamente negociado, os problemas de relacionamento entre os grupos serão tecnicamente analisados por meio de reuniões no seio das quais todas as partes deverão estar representadas. (Thiollent, 2004, p. 17)

Na experiência vivida em especial na implantação do SINAES, a pesquisa-ação foi desta forma aplicada. O grupo entendia-se, ajustava-se, negociava durante o processo por meio de comunicação presencial ou, ainda, virtual. Na negociação mesclava-se o exercício do poder que era distribuído entre todos, pois o poder é uma prática estratégica que se dá numa relação de forças que exige, para sua manutenção, a constante produção de saberes. Saberes que geram poderes, que exigem novos saberes. Portanto, todo saber é político e tem sua gênese no poder, a ser considerado: “[...] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (Foucault, 1979, p. 8)

A positividade mais significativa do exercício do poder é aquela em que ocorre a possibilidade de produzir conhecimentos.

Embora a função de reprimir, na maioria das vezes, esteja presente, podemos defender o exercício do poder na avaliação institucional como produtor de conhecimentos, ou seja, de saberes específicos à sua função e que, ao mesmo tempo, caminham na direção da autonomia dos sujeitos envolvidos. Para tanto a pesquisa-ação é a opção ideal, pois, além de seu objetivo prático que contribui para equacionar os problemas e encaminhá-los para soluções transformadora da situação, a pesquisa-ação tem o “objetivo do conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações [...]” (Thiollent, 2004, p.18).

O processo autoavaliativo tem tal possibilidade, visto que é um campo privilegiado para se fazer a suspensão da cotidianidade, por estar no plano das hipóteses, verificações, suposições, inferências e sugestões. Exatamente por não estar ligado diretamente aos processos deliberativos de nenhuma área ou setor institucional, tem a possibilidade de olhar panoramicamente e entrelaçar o que se desvela. Enfim, é possível tecer no cotidiano institucional a rede apropriada que assegurará a participação, e os alicerces da constituição do “sujeito coletivo institucional” e de seu fazer. “Todo exercício de poder, toda ação institucional é de algum modo educativa” (Casali, 2007a, p. 3).

Mas, no limite da contradição, a autoavaliação é, igualmente, espaço possível para o exercício do poder em sua face neutralizadora do fazer democrático, compartilhado e ético. A face que mantém exigência direta com a imposição, a dominação da consciência e o isolamento do sujeito institucional.

É propício resgatar, nesta análise, o tema do disciplinamento, da sociedade disciplinar e seus efeitos nos organismos, nas instituições e em seus sujeitos com o propósito de evidenciar a distância entre as concepções que orientam os diferentes modelos de avaliação institucional. “É, com efeito, a estrutura política da sociedade que define a quantidade de poder de que disporão aqueles que detêm a cultura e o conhecimento” (Faundez, 1993, p. 21).

Intensas e intencionais são as bases que alicerçam nossa estrutura política da sociedade e minucioso é o planejamento de seus mecanismos de implantação e manutenção, os quais só se tornam possíveis na medida em que se possa contar com a adesão da sociedade, ou melhor, que os sujeitos que a compõem acreditem em uma representação ideológica de sociedade que se mantém, tão somente, pela ordem e pelo “disciplinamento”. Lançando um olhar sobre os mecanismos de convencimento da população, vale refletir sobre a arte de governar que Foucault (1979) denomina de “governamentalização do Estado”, mostrando o movimento histórico que fez aparecer no século XVIII, uma nova arte de governar, em que a população surgiu como o principal objetivo nesta arte e, portanto, como campo de intervenção.

A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. (Foucault, 1979, p. 289)

Esta condição fez nascer uma verdadeira arte em construção de táticas e técnicas absolutamente novas neste exercício específico do poder, tendo como alvo principal a população e tendo como mecanismos essenciais, os dispositivos de segurança, ou seja, surge o triângulo: soberania, disciplina e gestão governamental, em que o alvo é a população, a forma de saber é a economia política e os instrumentos são os dispositivos de segurança no controle da sociedade disciplinar.

Desde o século XVIII, vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão

política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. (Foucault, 1979, p. 292)

A habilidade adquirida em lançar mão do inconsciente da população, impregnando-o com mecanismos de seu próprio interesse (Estado), fazendo-os parecer como interesse dela (população), permite-lhe legitimar sua sobrevivência. E, neste sentido, a disciplina é fundamental. Porém, o que de fato ocorre não é a disciplina em seu melhor conceito, mas o disciplinamento dos sujeitos, a sujeição que, segundo Foucault (1983), caracteriza a sociedade disciplinar.

Na verdade, a sociedade disciplinar é o alimento dos modelos políticos, pois dispõe dos homens numa relação utilitarista.

A formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídico-políticos, científicos, enfim. (Foucault, 1983, p. 191)

Sob este ponto de vista não há como desvincular os modelos políticos, econômicos, sociais e científicos de um determinado tipo de sociedade, na qual os homens são preparados para aceitá-los, legitimá-los como verdadeiros e imprescindíveis à sua vida.

Se a decolagem do Ocidente começou com os processos que permitiram a acumulação do capital, pode-se dizer, talvez, que os métodos para gerir a acumulação dos homens permitiram uma decolagem política em relação a formas de poder tradicionais, rituais, dispendiosas, violentas e que, logo caídas em desuso, foram substituídas por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição. (Foucault, 1983, p. 193)

Os instrumentos desta nova tecnologia originam-se na arte do disciplinamento dos sujeitos no sentido de torná-los objetos úteis e lucrativos, no movimento de acumulação do capital.

Os estudos destinados ao sujeito como uma construção singular, bem como de sua subjetividade, são temas que surgiram na modernidade³⁴. Com Descartes: “Penso, logo existo”, emerge o conceito de sujeito com a liberdade em construir sua própria consciência, conhecimento e história. No decurso da história, outros pensadores foram trazendo o sujeito para o centro de suas preocupações, destacando-o da massa dogmatizada pelo poderes da igreja e da dinastia.

³⁴ Exposições sobre o assunto em aulas da disciplina Currículo, conhecimento e cultura, ministrada pelo Prof. Alípio M. Casali, do Programa Educação: Currículo, da PUC-SP em 2008.

Surgiu, então, o sujeito, a subjetividade e a autodeterminação como protagonistas de uma nova era, a do sujeito liberal que realimenta o poder do Estado.

Foucault, em seus estudos, vem jogar luz sobre esta emergência do sujeito e mostrar a sutileza do mercado e da ordem burguesa no impedimento de sua liberdade e autodeterminação. O autor faz a denúncia de que antes mesmo de o indivíduo realizar a sua subjetividade, este é captado pela sociedade disciplinar num processo de sujeição, que retira do sujeito as condições que o tornam sujeito como construtor de si mesmo, de sua história e coloca-o na condição de indivíduo, aquele que é o “outro” nas relações de poder. A subjetividade humana pode ser autoconstruída, mas a história vem mostrando que ela foi continuamente condicionada e determinada pelas perversões que se pluralizam nos setores da sociedade disciplinar.

Na sociedade disciplinar é possível reconhecer a posição frágil do indivíduo nas instituições sociais das quais participa e nos permite vê-lo como o “outro passivo” que perde sua autonomia, capacidade de decisão e controle sobre a sua vida, seu tempo, seu espaço e até, muitas vezes, sobre seu próprio corpo.

As instituições escolares não estão fora destes esquemas fundantes de uma sociedade que se caracteriza como um modelo exemplar no exercício do disciplinamento. “Se esses problemas não são políticos, éticos e educacionais, que nome teriam?” (Casali, 2007a, p. 5).

Esta rede intensiva de poderes abraça todas as instituições sociais, impondo-lhes um exercício que garanta o domínio sobre os indivíduos. Torna-se econômica na medida em que sua intensidade desmembra-se em relações de forças menores, próximas ao indivíduo, nas quais uns podem mais do que outros. Instaura-se desta forma a competitividade, um isolante natural entre os indivíduos que os leva a acreditar que desconectados uns dos outros, podem garantir a segurança e a tranquilidade de sua própria existência.

Essa ilusão de poder isolado não os deixam perceber que a peça fundamental do disciplinamento é exatamente a desagregação entre as pessoas. Isolados e sem articulação, os indivíduos não compõem forças em prol de seus direitos e benefícios, tornando-se alvos de completo controle externo. Tornam-se peças de uma máquina segmentada que podem ser rearranjadas, dispostas em tempo e espaço,

transformando-se em produtos de um disciplinamento que se faz parecer natural, sendo também natural agir cada um para si [...].

Aplicado às instituições de ensino esta máxima do isolamento oportuno não só dissimula a realidade da essência do homem como ser eminentemente social e parceiro, como também fere um princípio ético fundamental na área educacional.

[...] a ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isto significa também que educação é uma prática de alteridade nos dois sentidos: um processo em que o outro é constitutivo de ação; e um processo sempre inacabado de alteração de si mesmo e do outro. (Casali, 2007a, p. 12)

A sofisticada tecnologia do disciplinamento inclui controlar e treinar o corpo do indivíduo, organizar e dimensionar os espaços que ele utiliza, regular seus horários, imprimir seus gestos, seu progresso, sua história. Enfim, sujeitá-lo em todos os detalhes é torná-lo útil, produtivo e basicamente dócil e obediente. Neste sentido: “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (Foucault, 1983, p. 147).

Nada mais conveniente para um sistema social em que a produção dos bens materiais e o acúmulo do capital sobrepõem-se aos valores da moral, da ética e da razão humana.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, “uma capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1983, p. 127)

A disciplina fabrica, assim, “corpos dóceis” que significam, na perspectiva foucaultiana, corpos úteis, obedientes e ajustados à lógica da sociedade disciplinar. O disciplinamento, tomado no sentido de sujeição vai rebaixando o indivíduo, pois este está sempre numa escala de julgamento e, portanto, sob constante ameaça em relação às suas condições de trabalho e de vida. Essa é a ideia do modelo disciplinar, deixar o indivíduo em constante estado de vigilância, comparabilidade, competição e ameaça.

O sistema disciplinar constitui-se em uma base de três vértices, a vigilância hierárquica, o exame e a punição. É uma violência simbólica incorpórea, no nível da consciência e da moral, que mantém instalada a insegurança, levando o indivíduo a buscar constantes garantias e produzindo mais, competindo mais e se alienando

mais e mais de sua condição de sujeito. De homem, que é um ser essencialmente social e solidário passa a adversário, essencialmente antissocial e solitário.

2 ANBNDRÓD AXAÑ

É necessária uma breve exposição sobre o significado da expressão *panóptico* e seu exercício *panóptico*, para esclarecer a analogia que busco fazer entre o exercício do poder em sua face negativa, o disciplinamento e os processos de autoavaliação nesta mesma direção.

Foucault (1983), nos registros sobre os mecanismos da sociedade disciplinar em suas técnicas próprias, buscou exemplos que remontam aos séculos XVII e XVIII. Entre outros modelos e locais de disciplinamento, o autor cita como exemplo eficaz no exercício do poder sobre o “outro”, o Panóptico de Bentham (final do século XVIII), que consiste em uma figura arquitetural de um modelo de prisão muito específico em forma de um anel, cujas celas são voltadas ao seu interior, completamente visíveis e tem no centro uma torre que possibilita a um vigia, a visão completa dos detentos, em contrapartida garante ao vigilante a privacidade total, evitando que ele seja identificado.

O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto [...] é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos fabrica efeitos homogêneos de poder. (Foucault, 1983, p. 178)

No exercício do poder, em seu aspecto negativo, podemos analogamente exemplificar que, em situações em que se tenha a necessidade de manter vigilância sobre certo número de indivíduos, num determinado espaço, pode-se utilizar o “*esquema panóptico*”.

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens [...]”. (Foucault, 1983, p. 180)

Por analogia, podemos mencionar que, se em um processo de autoavaliação não se assegurar uma construção coletiva que o legitime, ele pode tornar-se semelhante a uma função panóptica na qual as pessoas sabem que estão sendo vigiadas, mas não têm certeza nem do grau de vigilância, nem de direção e de quem os vigiam.

Nesta insegurança as pessoas acabam imprimindo-se à própria sujeição.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente o dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (Foucault, 1983, p. 179)

Ao se utilizar o espaço da autoavaliação como um panóptico institucional, no nível do micro poder, desvia-se totalmente sua função de subsidiar o crescimento dos sujeitos e a construção da qualidade institucional.

Passa a ser o “olho” que regula e que controla. Passa a ser um canal possível para que se deslizem outros mecanismos, sutilmente ajustadores de comportamentos em espaços sem folgas e transforma-se na sede da “vigilância hierárquica”, pois: “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 1983, p. 153).

Segundo Barriga (2003), o exame provoca uma inversão na relação saber/poder, ou seja, apresenta como relações de saber, o que na verdade são relações de poder. A aceitação e ascensão da prática do exame é o resultado da aplicação velada do poder das políticas educacionais.

Esta qualificação, tipicamente, foucaultiana, resulta muito interessante para observar como a evolução dos exames se desenvolveu através de mecanismos de poder: da sociedade, da instituição educativa e dos docentes. (Barriga, 2003, p. 58)

Historicamente, a área da avaliação construiu um comportamento fiel ao pensamento quantitativista e objetivista, em conformidade com a matriz positivista que ainda predomina no pensamento pedagógico brasileiro. E por este histórico o saber específico desta área confere-lhe grande poder sobre o outro, objeto de seu fazer.

Os resultados dos exames ou das ações avaliativas, se entendidos nesta concepção produtivista, passam a adquirir o caráter de classificar, medir, diferenciar e excluir, concluindo-se em recompensa ou punição. A ambiguidade deste binômio permite-nos inferir que na recompensa inclui-se a punição daqueles que não foram recompensados. “Quando se instala um clima de competitividade de poderes na escola, tem-se o avesso do ambiente de aprendizagem educativa” (Casali, 2007b, p. 15).

Propostas como estas são ilusórias, pois buscar a absoluta normatização e homogeneidade avaliativa e comportamental não representa avanços.

Na sociedade disciplinar homogeneizada em atitudes e medidas do comportamento humano, a criatividade, a ousadia, no sentido de ir além, de ver para além do óbvio, de participar, expor pensamentos são, via de regra, mal interpretadas. Não raras vezes, a ousadia, entendida como transposição da mesmice é confundida com rebeldia ou ato de indisciplina.

A ação avaliativa puramente meritocrática e com finalidade punitiva não permite ao avaliado, constituir-se a si mesmo. Aliena o sujeito de si próprio e de sua participação na construção de espaços envolventes, democráticos e inovadores. A alienação leva à apatia, à falta de motivação e faz com que os profissionais estejam presentes às suas funções institucionais, apenas para cumprir o protocolo de compromisso estabelecido em seu contrato de trabalho, mas não se sentem parte integrante da qualidade do mesmo. E, os reflexos destas posturas chegam aos estudantes inevitavelmente que, por cascata, passam a reproduzir e cumprir o básico, o mínimo. Interessam-se todos apenas pelo cumprimento das exigências do momento e na forma mais resumida possível.

Essa fetichização do tempo presente é a declaração mais contundente de inutilidade da política, da história, da ética e da educação; nada mais restaria ser feito senão desdobrar infinitamente o pouco que temos [...]. (Casali, 2007a, p. 6)

Tais posturas, no limite da contradição, causam nos jovens um grande entusiasmo pelo desentusiasmo. É o caminho mais rápido e eficaz para a gestão da mesmice e da fossilização da qualidade institucional.

Não há qualidade institucional em situações nas quais se desqualificam os sujeitos que a constroem e alimentam-na. Engessar as pessoas, os espaços, os comportamentos, as consciências em mecanismos disciplinares sem folga, não lhes permitindo expor suas ideias e pareceres, ainda que contraditórios na pirâmide hierárquica das decisões, é trilhar o caminho inverso da qualidade institucional.

O processo de avaliação institucional pode e deve contribuir com a construção de modelos diferenciados, tanto no ato avaliativo quanto nas propostas de gestão, uma vez que tem uma espécie de passaporte para propor inovações. Há certo credenciamento para a adoção de um ou outro modelo de ação e, neste sentido em seu nível micro, a avaliação institucional encontra as oportunidades, as “brechas” para a construção de modelos e exercícios diferenciados, ainda que no

limite de sua parcialidade. “Reencontrar as evidências essenciais do ‘conhecer’ e do ‘aprender’ é, antes de tudo, lutar contra a concepção tradicional do poder na sociedade” (Faundez, 1993, p. 20).

3 – ANÁLISE

DO

DO

Nas análises até então realizadas, compo quadro de nosso sistema sociopolítico e educacional que, à primeira vista, parecem dramáticos, mas não desoladores. Pelo contrário, são estimuladores por permitir a exposição dos mecanismos de dominação, o esclarecimento dos processos ideológicos de neutralização das consciências, por reavivar nosso senso crítico e filosófico e nos colocar atentos e disponíveis na transposição dos desafios presentes em nossa função de educadores.

Análises insistentemente repetidas em questões problemáticas colocam-nos mais próximos das possibilidades de superá-las.

Na verdade, podemos nos tornar mais esperançosos e ao mesmo tempo mais audaciosos, nos apoiando nas afirmações de Freire.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles, novo pronunciamento.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 1982, p. 92)

Somente conhecendo as estruturas das realidades é que nos colocamos em condições de superá-las, transformá-las e de compreender que os processos de mudanças não se dão sem contradições, críticas e resistências. É preciso encará-los sem o véu da inocência ou da ilusão vazia de que, simplesmente, um dia tudo vai melhorar, se não houver firmes e insistentes propósitos para tal. E é preciso, também, ter a convicção do papel do educador-pesquisador inserido nesses processos.

Neste sentido, ainda que na menor das parcialidades, o educador pesquisador pode propor, agregar parcerias, esclarecer, convencer, discursar e agir distintamente, porque ele conhece, sabe. Ademais ele tem o poder pelo saber que

vai agregando ao desvendar as estruturas e mecanismos em que atua. Este saber permite-lhe garimpar espaços para práticas que podem fazer a diferença.

Conforme exposto na introdução da tese, nosso propósito foi o de construir uma proposta alternativa no exercício da avaliação institucional, desenvolvendo e aprimorando uma metodologia com o objetivo de estruturar o sujeito coletivo institucional para utilizar o espaço da avaliação institucional e contribuir com a qualidade da Instituição, evidenciando o foco proposto.

Para tanto, lançamos mão de um método que nos proporcionasse agir e pesquisar concomitantemente.

Thiollent (2004, p. 14) iluminou esta possibilidade levando-nos a entender que:

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nosso propósito era trabalhar conjuntamente para efetivar uma qualidade institucional própria que, neste momento revista, pode entrelaçar-se ao processo autoavaliativo originando um conceito específico.

Segundo Abbagnano (1982, p. 539), devemos entender instituição como a define Durkheim na sociologia contemporânea como “ciências das instituições”. O termo instituição tem sido utilizado de forma generalizada como um conjunto de normas que regulam a ação social, num determinado grupo social.

Segundo Holanda (2006, p. 482), institucional, relativo à instituição, é entendida como a “coisa instituída”, como associação ou organização de caráter social, filantrópico, religioso ou de outras naturezas.

Em ambos os sentidos observamos que o termo institucional abrange um conjunto de situações, condições e fazeres complexos e multilaterais. Assim entendida avaliar a instituição significa atender a esta abrangência.

Ao referir-se e ser adjetivada pelo termo institucional, a avaliação obriga-se a atender à amplitude inerente a uma instituição ou organização, em todos os seus elementos e espaços constitutivos. Numa instituição denominada universidade, o institucional compreende todo o conjunto de aspectos normativos, estruturais e processuais de sua organização, tanto nas suas dimensões acadêmicas quanto administrativas, ou seja, em suas atividades meio e fim.

Além disso, compreende o conjunto composto por sujeitos nas mais diversas posições, funções e lugares, isto é, compreende o que denomino “sujeito coletivo institucional”.

[...] a Universidade é uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das “redes de significações” múltiplas e o “conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”. Processo e relação constituem-se em noções importantes para se compreender “essa realidade multifacética e em permanente transformação (que) é o produto de um feixe intrincado de relações diversas e complexas que tece variamente as práticas e experiências da vida cotidiana”. Por isso, a ênfase é posta nos “dispositivos de ação”, ou seja, nos processos e não nos produtos. (Balzan & Dias Sobrinho, 2000, pp. 9-10)

Nestas últimas décadas, uma das críticas mais contundentes sobre as propostas avaliativas da educação superior reside no fato de que as mesmas trazem como sugestões, instrumentos avaliativos aplicados aos profissionais, áreas ou setores institucionais de forma isolada e conseqüentemente, conduzem a visões parciais e fragmentadas da realidade institucional.

Um exemplo significativo desta situação é o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE e, além deste, frequentemente os resultados avaliativos, quer por processos internos quanto externos, são apresentados e analisados isoladamente, fragmentando a realidade institucional. Esta, por sua complexidade, exige a utilização de múltiplos instrumentos combinados a metodologias específicas e que deem conta das múltiplas áreas institucionais. Obviamente asseguradas em coerência conceitual, epistemológica, metodológica e que, na prática avaliativa, não se esgote em seus próprios resultados, pois há outros aspectos sobre a vida institucional que devem ser adicionados e, também, deve-se considerar a ciclicidade do exercício institucional, visto que é movimento.

Para ser apropriadamente denominada de “institucional”, a avaliação deve ser pensada em um processo que não se limite a enfoques dicotômicos e parciais, mas pensada na devida abrangência e complexidade que compõem a instituição. Pensar em tal abrangência, exige a preocupação por um planejamento gradual, escalonado e com múltiplos sujeitos, pois é impossível que todos os enfoques sejam avaliados simultaneamente sem o envolvimento de toda a comunidade institucional, uma vez que implantar uma cultura avaliativa exige, necessariamente, considerar a contribuição de cada área ou setor institucional. Mais adiante, estaremos abordando

em que medida as concepções e propostas do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES representam avanços neste sentido.

Quando toda a escola é tomada como referência para realizar um projeto educativo ou uma experiência de inovação, somente uma política de avaliação ampliada pode servir de contraste para a experiência e melhoria. (Sacristan & Gomez, 1998, p. 265)

Atuação com qualidade exige um processo avaliativo dialético-crítico que promova a interação humana, mas garanta a ética e seriedade no levantamento de suas próprias fragilidades. É preciso que os processos autoavaliativos da Instituição favoreçam as condições para que ela possa atender à sua qualidade e às avaliações regulatórias do Estado, cumprindo o previsto legalmente sem deslocar-se de sua identidade, missão e história.

Refletir sobre a qualidade institucional torna-se um dever, pois a imprecisão e genericidade desta expressão transformou-se, para muitas instituições de ensino superior, motivo de intensas discussões e preocupações. De fato, não há como padronizar a qualidade engessando-a em um modelo definido que pode ser utilizado em qualquer situação e contexto. Tal imprecisão vem obrigando as instituições a refletir e criar parâmetros para estabelecer sua própria qualidade, que é o melhor caminho para sua autonomia.

Frequentemente nos deparamos com processos avaliativos indefinidos ou imprecisos, e outros que buscam refúgios dissimulados sob o argumento de que, sem referências seguras, não se têm parâmetros para avaliar a qualidade. Esta é uma conclusão óbvia, mas falta, muitas vezes, às instituições a compreensão de que esta é uma tarefa que só a ela compete realizar. Qualidade institucional corresponde, em grande parte, ao estado de plenitude que a Instituição pretende alcançar ao declarar a sua missão e definir o seu caminho.

É um ponto de chegada, sempre provisório, que a Instituição impõe à sua trajetória. Provisório porque qualidade requer o estado de inquietação permanente pela busca de ir além, de conhecer sempre mais, de autossuperação. Qualidade exige mergulhar na incompletude, compreendendo que há sempre o que e em que evoluir, aprimorar, construir.

Em termos institucionais, a qualidade não pode ser fundada em um modelo abstrato, mas na qualidade gerada em um modelo institucional próprio, específico e único. O modelo que a própria instituição desenha para si, com base na missão e

atuação a que se autodestinou, num entendimento específico sobre o significado do pensar com qualidade.

A busca da qualidade, quando definida internamente, oriunda da missão institucional e materializada em suas políticas, traz em sua gênese os parâmetros de autocomparação que lhe permitirão construí-la, acompanhá-la e avaliá-la permanentemente. Porém, o bom senso institucional aponta para a necessidade de considerar os elementos universalmente reconhecidos como imprescindíveis a uma atuação de qualidade específica a uma instituição educacional. Nesta direção tomo novas reflexões sobre a questão da qualidade da universidade na intenção de reforçar a relação entre atuação de qualidade e missão institucional.

Recorro a Rios (2001, p. 63) que relaciona com precisão e riqueza de argumentos, qualidade e competência e mais especificamente “[...] a ideia de que o ensino competente é um ensino de boa qualidade”.

É importante, no entanto, que se reafirme a procedente e sempre atual preocupação com a qualidade do trabalho na educação. Que necessitamos de uma educação de qualidade é inquestionável. O que se deve questionar é qual o significado que se dá à qualidade, conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos. (Rios, 2001, p. 21)

A qualidade não é em si mesma boa ou má, analisá-la exige ampliar a visão sobre o seu conceito e inseri-la na prática das ações educativas. Nesta direção se faz necessário distinguir o sentido, os valores e ideias da qualidade e da competência originalmente concebidas. Segundo Rios (2001), devem ser analisadas em suas dimensões: técnica, política, ética e estética e, tão importante quanto estas análises, insere-se o fato de considerar o processo histórico-ideológico de utilização de seus conceitos. Verificar em que medida as conveniências ideológicas foram conferindo-lhes sentidos políticos e transformando-as em recursos de linguagem, especialmente no seio dos conceitos neoliberais.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (Rios, 2001, p. 64)

No caso desta análise, infere-se que educação com qualidade deve reunir um conjunto de outras qualidades universalmente reconhecidas como condições de valores positivos associados aos conceitos de democracia, ética e estética.

Qualidade pressupõe, ainda, competências.

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta desejável e necessário. (Rios, 2001, p. 88)

Evidencia-se nesta concepção a imprecisão sobre a responsabilidade e rigor da universidade ao definir sua missão e sua proposta de desenvolvimento institucional, pois é esta carta de intenções e de realizações que evidenciará sua competência em alcançar a qualidade que se impôs.

Saber fazer bem o seu dever exige, necessariamente, dominar os saberes inalienáveis a uma universidade que se difere em essência e sentido de outras instituições sociais. Exige, ainda, abrir espaços para que seus sujeitos conheçam esta essência e sentido e possam participar na consolidação de sua qualidade. Para tanto, a avaliação institucional pode ser uma boa oportunidade.

La universidad crea, preserva y difunde el conocimiento, pero también, simultáneamente, desempeña el papel irrenunciable de *consciência crítica* de la sociedad en defensa de sus valores éticos y culturales... La universidad es una institución que pertenece a la sociedad, cuyas demandas y necesidades debe responder. (Brovetto, 2005, p. 22)

Porém, o autor afirma que a universidade não deve oferecer uma resposta passiva e mecânica às demandas sociais, mas cumprir sua principal função de criticar e propor transformações das realidades sociais. A pertinência da atuação da universidade não está em respostas eficazes às exigências externas, mas sim quando toma as demandas sociais como objetos de suas pesquisas e de investigações com a finalidade de responder, por meio do conhecimento, às suas carências. E, para tanto, além do valor da pertinência, a universidade deve atingir a excelência da criação acadêmica e a equidade na disposição de seus resultados a todos os setores sociais.

Assim vista, qualidade exige competência e determinação interna e, ainda, capacidade e obrigação de atendimento às demandas externas. Este conjunto de exigências é exatamente o que difere a universidade das demais instituições sociais.

Fazendo a articulação entre os conceitos de competência e de qualidade, chegamos a uma definição de competência que a apresenta como *uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (Rios, 2001, p. 93)

Nesta concepção, a missão institucional deve ser capaz de traduzir, com clareza, a ideia que a Instituição tem de qualidade e colocá-la em condições de ser transformada em políticas institucionais que originarão seus planos de ação. Estes emergem com especial enfoque, trazendo coerência e sentido entre as políticas e as ações institucionais, que devem, obviamente, estar em consonância com o horizonte de qualidade que a sociedade aponta e exige de uma instituição de ensino superior.

Lembramos as reflexões feitas no capítulo anterior em que evocamos Durkheim em suas afirmações sobre as funções dos sistemas educacionais voltados aos interesses e ideologias presentes na sociedade. Há, portanto, claramente exposto um conjunto de exigências que compõe o horizonte de qualidade que comunga o interesse e as aspirações da maioria dos indivíduos que compõe uma sociedade. Além disso as instituições de ensino não podem estar alheias a estas questões, embora não devam igualmente estar escravizadas por elas. Sendo a natureza, conceitos e funções da educação uma construção de cada época e de seu contexto histórico, há, em cada sociedade, uma definição básica e elementar de qualidade que as instituições devem tentar compor às suas próprias definições e conceitos.

Permeando os elos desta corrente, deve estar o processo autoavaliativo, acompanhando o desenvolvimento das propostas institucionais, avaliando-as e alimentando-as com seus resultados e acolhendo-as no apoio de seu sujeito coletivo institucional. Pesquisar coletivamente é um excelente meio para esta realização.

A pesquisa-ação institucional representa uma problemática e uma metodologia específicas em ciências humanas aplicadas cujo objeto de conhecimento é a tendência geral de evolução permanente da práxis institucional do grupo de ação considerado como pesquisador coletivo. (Barbier, 1985, p. 190)

A Instituição que se mantém fiel à sua missão, seus princípios e respeita o processo histórico de construção de sua qualidade, específica, em consonância com os princípios de qualidade apontados pela sociedade, consegue refleti-la em um tipo de imagem, construída ao longo do tempo de sua história.

Assim construída esta imagem, a Instituição adquire o poder de divulgá-la na sociedade, pois gera um marketing espontâneo fundado na qualidade institucional, construída cotidianamente pelo “fazer” constante dos sujeitos institucionais, sendo, inclusive, um canal por meio do qual estes veem-se refletidos e comprometidos. Nesta parceria instituição e sociedade, pode-se destacar o grande poder dos

segmentos institucionais em que professores e alunos sentem-se apoiados, seguros e valorizados, desenvolvendo, assim, uma espécie de sentimento de pertença à Instituição. Imagem e sujeitos constroem-se na interação e na intersecção. A imagem reflete-se nos sujeitos que a constroem e os sujeitos sentem-se refletidos por ela de forma tal que valorizar a Instituição é valorizar a si mesmo tornando-se um importante elo na consolidação da imagem e qualidade institucional. Esta é uma expressão autêntica do sentimento de pertença.

No presente, o mercado como forte regulador do sistema educacional vem impelindo as Instituições de educação superior a dispender grande energia em consolidar suas imagens institucionais, conforme discutido no capítulo anterior.

Esta premência causou uma verdadeira guerra de imagens institucionais e impulsionou algumas instituições a criar uma “imagem produzida”, uma espécie de implante, uma montagem visual e auditiva, a gosto do mercado, com a finalidade de fixar no imaginário da sociedade a crença numa imagem de qualidade que pode ou não corresponder à atuação real da Instituição.

Neste sentido, gera uma percepção descolada da atuação da Universidade e de seus sujeitos. Este modelo escravizado pelo mercado corre o risco de escorregar nas verdades que cria e produzir efeitos contrários aos que se propõe. Divulgar a Instituição por elementos estranhos à sua verdadeira qualidade é arriscar-se a acreditar em sucessos passageiros voláteis, transitórios e efêmeros.

A cultura midiática contemporânea é de índole anti-política porque cultiva a imagem e não a coisa mesma; cultiva a representação e não o que pretende ser representado; cultiva o significante e com ele confunde o significado e o sentido; cultiva o espetáculo e não as ações humanas dramáticas que lhe dão suporte. A índole de cultura contemporânea é fragmentária e parcial: ela pensa o mundo a partir do indivíduo e de seus desejos de consumo e de poder. (Casali, 2007a, p. 4)

Esta abordagem sobre qualidade institucional reforça o fio condutor das análises feitas sobre os efeitos do capitalismo neoliberal no sistema educacional, sendo que um deles é o viés da imagem institucional produzida como instrumento de servidão ao poder da regulação do mercado sobre a educação.

O reverso desta situação, que se identifica na imagem construída pela Instituição por meio de sua atuação, é a verdadeira condição para a consolidação da qualidade institucional, fruto da participação do sujeito coletivo no movimento real da Instituição.

O processo autoavaliativo tem, entre suas demais funções, a de estar atento a estes equívocos e ser um espaço para a conscientização dos envolvidos na consolidação de uma qualidade institucional real. Zelar pela Instituição, pelo reconhecimento de sua qualidade, pela fidedignidade de sua imagem, deve ser o compromisso de todos os que aceitam vincular seu nome e vida profissional a determinadas instituições.

Assim, por ser um processo político e especialmente ético, a autoavaliação deve obrigar-se à busca constante da integração do sujeito coletivo.

As universidades têm em sua atuação:

[...] diversas funções que são assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se, assim, na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que todos juntos, fazendo de uma ou outra forma de trabalho científico, preenchem, não uma função, mas um feixe de funções “convergentes. (Habermas, 1993, p. 8)

Não considerar essas prerrogativas nas ações avaliativas pode ocasionar um grande engano, o de desperdiçar o rico espaço da *práxis* universitária que traz no seu bojo a oportunidade da avaliação formativa alimentada por critérios políticos, filosóficos, éticos e sociais. No entanto, considerá-las é dotar a avaliação institucional de condições para sobrepor-se aos aspectos meramente técnicos e burocráticos, priorizando e valorizando os sujeitos que vivem e constroem a instituição e que a ela destinam seu saber, seu compromisso, sua força de trabalho e, muitas vezes, fazem dela a morada de suas crenças e ideais. Não me restrinjo apenas ao professor educador, ao acadêmico, ao pesquisador e ao aluno, mas também a todos os profissionais que compõem o quadro institucional, ou seja, a este mosaico humano tão diversificado em anseios, expectativas, formação, interesses, funções, desejos e propósitos.

A este grupo atribuo o conceito de “sujeito coletivo institucional”, o qual mergulhado nos processos institucionais, inclui-se, obrigatoriamente, em seus processos avaliativos. Mesmo fora da instituição, esse coletivo de homens está sempre ligado a tais processos, pois avaliar a ação é uma atividade inerentemente humana em sua relação dialética e dialógica com a vida.

Nesta visão, admitimos que o ambiente institucional é afetado em sua razão de ser por esta lógica do ser, uma vez que é espaço eminentemente humano. Os valores engendrados na maneira de pensar, sentir e agir das pessoas que nesse

ambiente interagem, ou seja, esses valores fundamentais de larga significação histórica, cultural e na esfera da subjetividade afetam a razão do ser institucional. Trata-se de um ciclo obrigatório e incondicional, pois nenhuma instituição se faz sem “homens”, coloca-nos diante desta inseparabilidade entre a instituição e os homens que a constroem.

O que faz uma instituição educacional (diferente de uma usina siderúrgica, por exemplo, ou uma montadora de automóveis) não são propriamente as instalações físicas ou os equipamentos materiais. O que faz uma instituição educacional são as pessoas, os sujeitos, os grupos. Educadores e educandos, essencialmente. Podem faltar todos os elementos físicos, mas se tivermos um grupo de educandos em relação comunicativa sistemática e permanente com um educador, à sombra de uma árvore, ou num laboratório *high-tech*, teremos uma instituição educativa. (Casali, 2007b, p. 22)

A diferença desta para outras instituições está no seu coletivo humano e não nos aspectos materiais, portanto as funções em uma Instituição educativa não podem desconhecer que em suas metas finais deve priorizar este coletivo. Reforçar sua constituição e garantir sua consolidação deve ser a preocupação fundamental dos processos voltados a uma instituição educativa. Estes devem proporcionar espaço para o aprimoramento pessoal e profissional dos indivíduos por meio de mecanismos de apoio, valorização e crescimento, para que de indivíduos sujeitados pelo poder do processo avaliativo passem a sujeitos de sua própria avaliação, análise e superação de suas possíveis fragilidades. A instituição é o lugar de seu “fazer”, de sua interação e interagir só é possível quando há os agentes para a interação, aqueles que interagem, agem juntos, estão juntos numa interação, não por acaso ou por coincidência, mas num processo intencionalmente programado, previsto em objetivos comuns. Trata-se da “busca do sentido nas ações que só se faz na participação” (Cappelletti, 2002, p. 18).

O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização de seus resultados. (Rodrigues, 1995, p. 99)

A participação abre espaço para a vivência da face positiva do poder que é a produção do saber, pois, para participar, os envolvidos apropriam-se de conhecimentos específicos de determinadas áreas e, na *práxis*, produzem outros conhecimentos.

A ação de conhecer adquire uma dimensão mais ampla, exprimindo-se através de todas as práticas quotidianas, todas as ações [...] É claro que todo processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, prático e teórico; trata-se de uma relação dialética, na qual se passa de um aspecto a outro, de modo permanente. (Faundez, 1993, p. 17)

No exercício da participação, cada envolvido mergulha em uma determinada realidade apreendendo o saber nela instituído, elaborando seu próprio saber e, com ele, a capacidade de intervir em sua realidade. “Fica claro, portanto, que uma nova concepção do processo de conhecimento repousa essencialmente sobre a noção de participação”. (Faundez, 1993, p. 22)

Participar leva a comunidade institucional a definir suas reais necessidades e no processo avaliativo esta prerrogativa intensifica-se porque neste (processo), ela (comunidade) é objeto de sujeição do poder.

É verdade que em todas as sociedades, incluindo aí as mais fechadas e as mais fortes, existem espaços de liberdade que permitem propor soluções de recusa e transformação a esse gênero de relações de poder. (Faundez, 1993, p. 22)

O processo de autoavaliação pode e deve promover o diálogo entre seu saber específico, técnico, metodológico e o saber sentido e experienciado pela prática do sujeito coletivo institucional.

Avaliar coletividades e instituições significa aclarar e tornar públicas informações sobre seu funcionamento, a partir de dados objetivos e do contraste e triangulação das percepções que têm os diferentes participantes nelas. (Sacristán e Gomez, 1998, p. 265).

As questões que procurei analisar neste capítulo têm por finalidade propor um caminho possível para superação do processo avaliativo que se ancora no “olhar panóptico” e dirigir-se ao exercício do “olhar constitutivo do sujeito institucional”. Superar o “olhar panóptico” que sob orientação tradicional vigia, controla, classifica, estigmatiza, sujeita os avaliados, tornando-os objeto na relação avaliativa e constituir outras possibilidades que sob novos paradigmas caminhem em direção contrária. Constituir um processo que priorize a dimensão humana e que construa, dignifique, motive e transforme os avaliados em sujeitos de sua prática é uma opção de difícil trajetória prática, mas não impossível.

É através de um diálogo teórico e prático crítico que os participantes criam uma nova realidade.

Caminho difícil, com certeza, mas único possível para quem quer se apropriar do processo da verdade, que é a base necessária para intervir na realidade.

Somente este espírito crítico permitirá à comunidade corrigir a marcha do processo para que ele seja ao mesmo tempo descoberta e transformação. Esta avaliação é a negação absoluta da orientação tradicional de avaliação que diz respeito mais a especialistas e na qual a comunidade não tem direito à voz. (Faundez, 1993, pp. 47-48)

Enfim, colaborar na constituição do “sujeito coletivo institucional” exige dar-lhe espaço e voz, permitindo-lhe expressar seu próprio pensamento e elaborar seu próprio discurso avaliativo, pois, imerso na realidade institucional, torna-se capaz de falar sobre ela com credibilidade.

No início deste capítulo afirmo que propor um modelo diferenciado de avaliação institucional exige esclarecer no que consiste este diferencial. A opção pelo exercício da positividade do poder, que neste caso foi a construção do saber, permitiu ao sujeito coletivo institucional imprimir o diferencial em seu modelo de avaliação institucional.

No próximo capítulo será exposta esta vivência intencional, relatando o seu diferencial. Além disso será possível perceber que, mesmo em um sistema avaliativo originalmente autoritário e fiscalizador, a exemplo dos aplicados pelas políticas públicas, pode-se buscar possibilidades para propostas e exercícios alternativos na construção de um sistema diferenciado, bem como migrar o processo de avaliação institucional do “olhar panóptico” para o “olhar constitutivo do sujeito coletivo institucional”.

Capítulo 4

ORIGEM DA A CRIÇÃO

INTRODUÇÃO

35

Embora descritiva, a análise apresentada neste capítulo é necessária para que se possa entender o contexto em que se construiu o processo autoavaliativa Universidade Cruzeiro do Sul³⁶, uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, mantida inicialmente pela Instituição Educacional São Miguel Paulista, atualmente Grupo Cruzeiro do Sul Educacional. Trata-se de uma instituição de direito privado que se tornou Faculdade em 1973, transformando-se em Universidade por meio da Portaria Ministerial n.º 893, publicada no DOU de 25 de junho de 1993.

Atualmente a Universidade Cruzeiro do Sul tem aproximadamente 14.900 alunos³⁷, distribuídos em cerca de 44 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia), mais de 97 cursos de especialização – pós-graduação *lato sensu*, 07 cursos de Mestrado, 02 cursos de Doutorado e 28 cursos de pós-graduação na modalidade a distância. Além disso, a Universidade possui um corpo docente com cerca de 538 professores e 345 funcionários técnico-administrativos. Suas quatro unidades de ensino situam-se na cidade de São Paulo: campus Anália Franco (Tatuapé), campus Liberdade (Liberdade), campus Pinheiros (Pinheiros) e campus São Miguel (São Miguel Paulista). Além dos cursos presenciais, a Universidade está credenciada pela Portaria Nº 938, publicada no DOU de 05 de agosto de 2008, para a oferta de cursos de pós-graduação a distância, oferecendo hoje cursos e programas na modalidade a distância em todo o território nacional.

³⁵ Este texto foi elaborado com base nas informações contidas no livro comemorativo aos 30 anos da Instituição: UNICSUL: o futuro em construção, 2003; e no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2009/2013.

³⁶ O anexo I da tese tem por finalidade complementar as informações sobre a origem e desenvolvimento da Universidade Cruzeiro do Sul.

³⁷ Dados de dezembro de 2009.

A Cruzeiro do Sul é uma Universidade de porte médio, que tem compromisso com a qualidade da formação que oferece; por isso orienta sua ação educativa na participação ativa e crítica do aluno em sua aquisição de conhecimentos práticos e teóricos. Essa opção tem trazido expressivos resultados no ensino de graduação, na pós-graduação, na pesquisa e na extensão.

Sua missão traduz-se em:

Participação no processo de construção e difusão do conhecimento e da cultura, de forma criativa e inovadora, tornando-os acessíveis à sociedade e contribuindo para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades, promovendo, assim, mudanças regionais e interlocução nacional e internacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.³⁸

A Universidade Cruzeiro do Sul, desde seu projeto, mantém rigorosa atitude em registrar o processo histórico de sua evolução e manter coerência entre sua missão, documentos oficiais, planos setoriais e seu projeto de autoavaliação, atuando nas seguintes áreas do conhecimento:

- Ciências Administrativas e Negócios – CAN;
- Ciências Biológicas e da Saúde – CBS;
- Ciências Humanas e Sociais – CHS;
- Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC.

Para concretizar suas finalidades e missão, atua nas atividades acadêmicas de ensino de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância; pesquisa; extensão e prestação de serviços.

O campus São Miguel, por ser o mais antigo, é o que apresenta inserção regional mais consolidada historicamente e os campi Anália Franco, Liberdade e Pinheiros encontram-se em fases de consolidação em seus contextos. Por conseguinte, será apresentada com maior detalhamento, a inserção regional do campus São Miguel.

Para que se compreenda tal inserção, é necessário que se considere, primeiramente, a dinâmica da cidade de São Paulo, ressaltando-se, principalmente, a expansão de sua população e as demandas geradas por este processo.

Nos últimos 30 anos, a expansão de São Paulo foi tão intensa, que, atualmente, tem-se a impressão de que o espaço metropolitano foi fragmentado em

³⁸ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2009, p. 10.

várias “cidades”. Desse modo, as diversas zonas que a compõem acabaram por adquirir características específicas que se diferenciam entre si.

A região em que está inserido o campus São Miguel abriga uma população constituída, fundamentalmente, de migrantes de outras regiões brasileiras, parte dos quais submetidos a carências básicas e à exclusão social. Neste contexto, é significativa a participação da Universidade Cruzeiro do Sul no processo de transformação social, principalmente por meio de cursos e programas sociais que esta Universidade oferece nas áreas da saúde, educação e direito, entre outras, atendendo não só a população do bairro, mas também os habitantes dos bairros e municípios vizinhos.

A origem e desenvolvimento desta Universidade especificam sua dinâmica, por meio da qual consolidou sua atuação, adquirindo o reconhecimento sobre a seriedade de seu trabalho, a segurança de sua sustentabilidade e, gradativamente, expandiu-se a outras regiões, nas quais a história se repete (ver anexo I).

Neste contexto, permeando as áreas e setores institucionais e construindo-se com a própria Universidade, o processo de autoavaliação completou em 2009, 15 anos de existência.

2.0.3. AVALIAÇÃO

39

Uma especificidade que merece destaque na Instituição Educacional São Miguel Paulista foi o seu entendimento sobre o que significaria projetar a sua Universidade. Sua especial compreensão sobre o significado de elaborar um projeto tomado em sentido amplo, não apenas prevendo um rol de realizações em seus respectivos recursos físicos e materiais, mas também buscando sentido e coerência entre estes e as concepções e princípios que sustentariam a atuação universitária. Nesse sentido, o ato de projetar priorizou os recursos humanos e valorizou o histórico institucional. O comportamento humano, uma vez histórico, é dotado de consciência e intencionalidade imersas em um tempo e espaço.

O primeiro homem que fabricou um copo para beber e, depois de ter bebido, guardou-o para se servir dele novamente, tinha a memória da utilidade do copo e previa que voltaria a servir-se dele. Sobre uma experiência passada construiu um projeto para o futuro. Dos mínimos aos máximos fatos, o comportamento histórico se desenvolve num

³⁹ O anexo II da tese tem por finalidade complementar as informações sobre o processo histórico da Avaliação Institucional na Universidade Cruzeiro do Sul.

arco temporal que vai da experiência ao projeto: aquilo que é objeto no presente foi projeto do passado e é condição do futuro. (Argan, 2001, p. 16).

Aprendemos com as experiências passadas e projetamos o futuro conforme as experiências bem-sucedidas.

Buscamos a perfeição ou o ideal do que desejamos construir e por isso focamos os bons projetos avaliando seu sucesso, suas dificuldades e a partir destas análises os retraçamos e, conseqüentemente, aprimoramos nosso método de projetar. Não como uma prática instrumental, mas como processo cognoscitivo. Portanto projetar, neste sentido, é descobrir, conhecer, inventar, buscar, inovar mas, nunca repetir.

O homem histórico, o homem da invenção, não pode admitir repetição, quer que a experiência caminhe e não que assinale a passagem: a água que passa sob a ponte nunca é a mesma. Repetir significa perder tempo: no sentido, justamente, de que, repetindo, colocamos-nos fora da ordem histórica que demos ao tempo. (Argan, 2001, p. 21)

Pensar e projetar uma instituição cuja missão é a de produzir conhecimentos acarreta, além das normais, uma responsabilidade adicional que se traduz no compromisso histórico de sua função social. Enquanto local de ciência e de teoria, deve, necessariamente, predispor-se às descobertas que contribuirão com a evolução de seu tempo e espaço. Projetar uma universidade exige preservar estes princípios básicos.

Estamos falando, em última instância, da necessidade de um projeto pedagógico institucional, que se apoia nos seus dispositivos legais instituídos para desencadear novos movimentos instituintes, mediante um projeto integrado. Estamos falando de um currículo no sentido mais pleno possível: aquele que expressa e realiza o caráter da instituição propriamente educativa. (Casali, 2007b, p. 24)

De certa forma, o caráter mencionado na citação anterior evidenciará a visão de mundo, educação e sociedade que sustentam uma específica Instituição, à qual compete optar pelo modelo de seu projeto, podendo escolher uma metodologia de natureza exclusivamente organizativa, descritiva, cartorial, com registros de ocorrências sucessivas e planejadas mecanicamente.

Um projeto fundado nessa concepção poderá imprimir na atuação da instituição um caráter que não lhe proporcionará uma identidade própria, ou seja, levaria a instituição a uma atuação desconectada de sua realidade e distanciada dos indivíduos que a vivenciam. Diante disso, será projetada uma universidade como

outra qualquer com função apenas cartorial e indiferente ao contexto humano em que está inserida. Há, porém, projetos que se ancoram em opções de outra natureza, como, por exemplo, aqueles cuja gênese e método emergem da consciência sobre a importância de prever os princípios que, de fato, tenham valor para a instituição, seu contexto e sujeitos.

Projetos desta natureza têm, entre outros, um princípio fundamental que é o de garantir o envolvimento e a participação destes sujeitos num sentido mais amplo. O entendimento de que envolvimento e participação não são apenas uma opção, mas uma necessidade política, sem a qual o projeto será uma carta de intenções vazia, que possibilita outras opções no ato de projetar.

Podemos conferir mérito à opção da Universidade Cruzeiro do Sul que, na elaboração de seu projeto, buscou desenvolver um processo endógeno, extraindo do perfil institucional, do contexto acadêmico, dos sujeitos envolvidos e do contexto social da futura Universidade, os princípios fundantes para sua proposta. Foi uma questão de vontade política que repercutiu em toda a instituição, incluindo o processo autoavaliativo, definido como parte desta política. Esta escolha inseriu no contexto da Universidade várias oportunidades de trajetórias diferenciadas nas quais insere-se a da autoavaliação.

Segundo Houaiss (2001, p. 2.253), política pode ser entendida como: “uma série de medidas para obtenção de um fim”. E segundo o mesmo autor (2001, p. 2882), vontade pode ser definida como “capacidade de escolher, de decidir entre alternativas possíveis”. Neste sentido, a Cruzeiro do Sul escolheu uma série de medidas para consolidar suas finalidades e, entre outras alternativas, decidiu pela existência de um projeto construído na e pela própria comunidade institucional.

Para tanto designou uma equipe interna de profissionais da área da educação para que, em conjunto com a equipe designada pelo MEC (ver anexo II), envolvessem a comunidade institucional para pensar e projetar uma universidade estruturada em paradigmas mais próximos às exigências de um mundo moderno, mas atenta às demandas objetivas de seus contextos interno e externo.

Esta foi a primeira ação em direção à constituição do “sujeito coletivo institucional” consolidada no exercício da Universidade e expressa, entre outras formas, no processo de autoavaliação. Opção, aliás, muito apoiada, reconhecida e elogiada pelos conselheiros na sessão pública de reconhecimento da Universidade Cruzeiro do Sul, no antigo Conselho Federal de Educação.

Foi uma decisão acertada, uma vez que envolvimento é contagiante e atrai aqueles que compartilham visão de mundo, sociedade e educação semelhantes. Ao longo da elaboração do projeto, atingiu-se excelente nível de participação da comunidade interna, como é possível identificarmos nos documentos de registros deste período⁴⁰. Na época, ano de 1990, grande parte dos professores, alunos e funcionários eram moradores de São Miguel Paulista, bairro sede do Colégio Cruzeiro do Sul, bem como das Faculdades Integradas Cruzeiro do Sul e Santos Dumont. Houve ainda uma preocupação de se consultar 56 segmentos da sociedade civil para conhecer os anseios e as expectativas relacionados a este novo acontecimento no bairro.

Na verdade, o surgimento de uma universidade seria, na época, um grande acontecimento para este bairro-dormitório, pobre, desprovido de infraestrutura básica e de condições socioeconômicas e políticas que pudessem tirá-lo da obscuridade em que sempre esteve imerso. Aqueles que conhecem a história de São Miguel Paulista sabem que o bairro construiu-se alijado dos planos políticos dos órgãos governamentais da cidade de São Paulo.

Tognarelli (1997, p. 42) apontou há mais de uma década atrás que:

Segundo os moradores mais antigos do bairro, São Miguel esperou trinta anos pela modernização de sua estação ferroviária, vinte pela ampliação e implantação de novas linhas de ônibus e espera até hoje pela conclusão de vias de acesso [...] A feição característica de áreas periféricas demonstra que as propostas de solução aos problemas e o atendimento às demandas populacionais têm medidas ineficazes, periódicas e não definitivas.

Dadas as condições do bairro, podemos afirmar que, para esta população sempre tão marginalizada, a universidade era de fato um acontecimento de relevo. Diríamos que a universidade “nasceu” na hora certa e consultar suas comunidades interna e externa foi um passo decisivo para um desenho específico de proposta universitária. É preciso evidenciar a importância de se buscar, na rede de relações estabelecidas em uma comunidade, em que sentido as aspirações comuns podem alimentar um projeto concreto e ao mesmo tempo viável.

Nesta textura participativa o projeto contemplou as aspirações nele depositadas e procurou inovar em seu conteúdo, priorizando áreas e setores que, na época, representaram avanços e tornaram-se âncoras de um projeto de qualidade.

⁴⁰ O Projeto da Universidade (1992) e o Relatório de Reconhecimento da Universidade Cruzeiro do Sul (1992) são os principais documentos de registros deste período. Ambos encontram-se disponíveis para consultas nas bibliotecas da Universidade.

Foram garantidos espaços de grande importância para a atuação universitária, como: Setor de Currículos, Núcleos de Estágios, Planejamento Institucional e Avaliação Institucional, anunciada no Relatório de Reconhecimento da Universidade (1992), mostrando a compreensão deste processo como uma das condições imprescindíveis para a qualidade da Universidade:

Na Universidade Cruzeiro do Sul, entendem seus dirigentes que seu trabalho deva ser por dois prismas:

- na sua globalidade, enquanto seus propósitos maiores;
- nas suas etapas intermediárias, quanto ao atendimento dos objetivos que levarão ao alcance da missão que se pretende.

Nesse sentido, a autoavaliação não deverá assumir um caráter denunciador, mas, sim, detectar as conquistas e as falhas para propor alternativas de correção, de supressão, de reforço, de conservação, de nova conotação ou de novas possibilidades das ações inicialmente propostas. O processo é, portanto, dinâmico, no ir e vir, no interpretar e no agir.⁴¹

Logo após seu reconhecimento, a maioria dos profissionais que elaborou esse projeto passou a fazer parte das equipes que o consolidariam, compondo-se, então, a primeira Comissão Permanente de Avaliação e Planejamento Institucional – CPAPI, agregando as áreas de planejamento e avaliação. Observa-se que a primeira preocupação ligada à área da Avaliação Institucional foi a definição de que esta estaria permanentemente assistida por uma Comissão Coordenadora. No primeiro ciclo avaliativo (1994/1998), as preocupações centralizaram-se na composição desta Comissão que orientaria a elaboração do primeiro Projeto de Avaliação, bem como sua implantação.

Vale ressaltar que na ocasião, a Comissão pautou-se nos princípios e orientações do PAIUB, pois estes vinham ao encontro de seus próprios princípios. Estabeleceram-se como prioridades as avaliações voltadas ao Ensino de Graduação.

Em 1997, ao iniciar-se o segundo ciclo avaliativo (1997/2000), uma nova equipe assumiu o processo, Comissão Permanente de Avaliação Institucional – CPAI, pois a área da avaliação, embora constitutiva da área do planejamento, conquistou mais autonomia, tornando-se independente (ver anexo II).

Iniciou-se um novo período e a Comissão estreante, composta por profissionais que conheciam o histórico e atuação da Universidade, bem como o processo de auto-avaliação decidiu revê-lo em sua totalidade, buscando avançar na

⁴¹ Relatório de Reconhecimento da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 1992, p. 87.

implantação da cultura avaliativa. A primeira providência foi a de verificar o “estado da arte” em que se encontrava a Universidade após seu primeiro período de implantação (1994/1997).

Nesta direção realizamos uma meta-avaliação nos princípios e diretrizes apontados nas considerações desta tese, pois a Comissão via, nesta ação, a possibilidade de que seus resultados fornecessem subsídios para potencializar o processo em andamento.

A prioridade foi a de adotar critérios e diretrizes que buscassem verificar em que medida e proporção os resultados até então produzidos haviam sido úteis, viáveis, válidos e precisos em razão dos interesses e propósitos da Universidade e sua comunidade. E verificar, ainda, em que medida e proporção deveriam ser feitos ajustes ou reformulações no processo existente.

Estabeleceu-se um longo período de coleta de dados, informações, diálogos e análises que resultou em um rol de ajustes para dar maior clareza em relação à missão, objetivos, fundamentos, concepção e fundamentação teórico-metodológica que daria suporte ao novo processo de avaliação institucional.

As ações, instrumentos e técnicas em uso demonstravam conformidade com o estabelecido *a priori*, mas percebia-se claramente que não eram suficientes para ancorar um processo autoavaliativo em uma Instituição produtora de ensino, pesquisa e extensão.

A técnica é a expressão prática-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto. (Gamboa, 1995, pp. 87-88)

Não seria, portanto, possível continuar o processo avaliativo na Universidade, sem antes definir as tendências epistemológicas que o fundamentariam. A Comissão dedicou seus esforços aos estudos, debates e consultas à comunidade institucional definindo, pouco a pouco, os elementos fundantes para suprir as lacunas do processo em andamento.

A primeira etapa de reflexões foi dedicada à compreensão sobre a necessidade e significado de um processo avaliativo em uma Instituição de Ensino Superior, o que, de fato, o justifica.

Mesmo convicta dessa hipótese, os estudos da Comissão revelaram a indiscutível importância da autoavaliação quando a IES persegue a qualidade em

um duplo sentido, seja no sentido amplo e universalmente reconhecido, seja no sentido específico que evidenciam o perfil, a missão e os objetivos da Instituição.

Em nossas reflexões reforçaram-se as convicções de que a avaliação é uma das ricas oportunidades para reafirmar a missão institucional e seus valores, constituindo-se num excelente exercício formativo que conduz a comunidade institucional a identificar um sentido mais amplo de qualidade universitária e, também, de convívio e de vida profissional. Na verdade, é um elemento evidenciador do *êthos*⁴² da instituição que é intransferível, incomparável e específico, pois só a ela pertence. Cada vez mais a cultura avaliativa reafirma-se como uma exigência nos contextos educacionais, capaz de subsidiar uma atuação adequada tanto no plano acadêmico pedagógico, quanto administrativo e legal.

Não há mais como adiar a responsabilidade ética e política da avaliação institucional que, com certeza, deve extrapolar o simples ato avaliativo e mergulhar em outros aspectos entrelaçando-se às mudanças sociopolíticas do contexto universitário, em especial no âmbito interno em que as Instituições devem ter muito claros seus principais propósitos e distingui-los como âncora para o estabelecimento de suas políticas e planos de ação.

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem, como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.⁴³

Vimos, ainda, que outra grande razão para a existência de um processo avaliativo consiste em promover a autoconsciência institucional que, no limite de seu exercício, possibilita à comunidade conhecer o potencial, os acertos, as dificuldades, as possibilidades da instituição, bem como descobrir e criar caminhos para vencer os entraves no cumprimento da missão institucional.

Esta autoconsciência institucional constitui, portanto, importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível

⁴² *Ethos* aqui é entendido como um modo de produção da vida, modo esse que, no caso dos seres humanos é de ordem social, realiza-se por meio da cultura. Por ser processo social, o *ethos* implica normas, distribuições, ornamentos, funções, papéis, responsabilidades distintas, distintos deveres e direitos (Casali, 2007a, p. 7).

⁴³ SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Roteiro de Auto-avaliação Institucional, INEP, Brasília, 2004, p. 11.

individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização de resultados, buscando o melhor cumprimento de suas finalidades científicas e sociais. (Belloni apud Balzan, 2000, p. 91)

Tendo em vista que o objeto da avaliação institucional é a universidade, uma organização complexa e multidimensional, sua abrangência é ilimitada e impõe-lhe uma missão igualmente complexa para que possa dar conta das inúmeras faces a serem observadas, avaliadas e inter-relacionadas nos relatórios de seu processo.

De forma a atender a multiplicidade das exigências internas, suas relações com o contexto externo e o compromisso compulsivo com as políticas dos órgãos reguladores do Estado, a Comissão centralizou sua atenção no desenho da missão do processo avaliativo da Universidade identificando-se a mesma em:

Gerar, convergir, analisar, sistematizar, contextualizar, compreender e divulgar informações de múltiplas naturezas que resultem de um processo avaliativo ético, político e cientificamente construído, capaz de envolver e possibilitar a comunidade institucional a olhar reflexivamente sua atuação e a da Universidade, buscando a constante otimização do processo Institucional. (PDI [2004/2008], pp. 65-66; PPI [2006], p. 75 e Projeto de Avaliação Institucional – 2005, pp. 34-35)

Procuramos utilizar o poder intrínseco ao processo avaliativo sob a perspectiva de sua positividade em produzir o nosso saber.

Contemplando a multiplicidade de faces inseridas na missão foram definidos os objetivos gerais da autoavaliação:

- Avaliar a instituição como uma totalidade integrada permitindo a auto-análise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional.
- Privilegiar o conceito da auto-avaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionais para a sua realização. (Projeto de Avaliação Institucional – 2005, pp. 34-35)

E, os objetivos específicos em:

- atender e ajustar-se, em seu âmbito de atuação, às concepções, diretrizes e orientações do Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES, observando-se, em especial, a Lei nº 10.861, de 14/04/2004;

- atender e ajustar-se, em seu âmbito de atuação, às determinações emanadas dos dispositivos legais, que regulamentam os procedimentos da avaliação institucional na Educação Superior Brasileira;
 - atender às determinações, orientações ou solicitações do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional, entidade mantenedora da Universidade;
 - atender e ajustar-se, em seu âmbito de atuação, às determinações estabelecidas nos documentos orientadores e reguladores da Universidade;
 - proporcionar condições para que a CPA desenvolva um exercício autônomo, ético, responsável e comprometido com o processo autoavaliativo;
 - relacionar ações avaliativas às bases conceituais que orientam os Projetos Pedagógicos dos cursos na Universidade (ensino presencial e EAD) e às Dimensões do SINAES;
 - atender aos referenciais de qualidade para educação a distância; com processos avaliativos específicos às características dessa modalidade de ensino;
 - conhecer e avaliar as atividades acadêmicas em suas dimensões de ensino (presencial ou a distância), pesquisa, extensão, gestão, administrativas e sociais;
 - estimular o processo de auto-avaliação e autocrítica, como elementos fundamentais para o crescimento pessoal, coletivo e institucional;
 - valorizar a representatividade e a participação como condição para a conquista de um processo avaliatório legitimado pelos que dele participam e se beneficiam;
 - considerar que a avaliação não é um processo apenas técnico, mas também uma questão política, por ser espaço de atuação humana;
 - impulsionar os mecanismos de retorno sobre a atuação universitária à comunidade interna e à sociedade, em consonância com as demandas científicas e sociais da atualidade;
- incentivar os membros e profissionais da Comissão Própria de Avaliação, no sentido de realizar estudos e pesquisas fundamentadas em suas atividades na Comissão. (PDI [2004/2008], pp. 65-66; PPI [2006], pp. 75-76 e Projeto de Avaliação Institucional [2005], pp. 34-35)

O processo dispôs-se, entre suas obrigatoriedades, a fundamentar-se,⁴⁴ também, em referências cartoriais e legais, estabelecidos na legislação específica da Avaliação da Educação Superior, nos documentos oficiais da Universidade e a partir de 2004, nos documentos orientadores e reguladores do SINAES e nas produções científicas e técnicas da sua área de abrangência (ver anexo II).

Na continuidade dos estudos e debates, restava à Comissão definir e tornar claras as visões de mundo, sociedade e educação que estruturariam os demais aspectos de seu processo. Sem esta definição, todas as demais se perderiam, pois

⁴⁴ Projeto de Avaliação Institucional (2005, pp. 34-35).

como já exposto, é inadmissível um processo aleatório, desprovido de fundamentação teórico-metodológica em uma universidade. A parceria com vários autores, pouco a pouco, tecia nossas convicções e princípios, bem como clareava as opções paradigmáticas que estariam norteando o processo.

Inicialmente procuramos refletir sobre a avaliação com o objetivo de identificá-la ao ato de atribuir valor. Para tanto, recorremos a Casali que nos chama a atenção ao afirmar que, sob o ângulo da ética e da epistemologia, o valor em última instância é a vida. “O *valor* ético por excelência é a vida. O que *vale*, em definitivo, é a vida. A vida é a medida do valor de toda e qualquer coisa. Só tem *valor* o que for um *meio* para realizar a vida [...]”. (Casali, 2007b, p. 10). E, os valores epistemológicos são coincidentes com os valores éticos.

Em última instância, o que *vale* na epistemologia também é o *vital*: só existe a epistemologia, esse sistema crítico construído coletivamente para *validar* ou *invalidar* conhecimentos, porque ela é um dispositivo útil que serve, ainda que indiretamente, à vida. Não por acaso o conceito-chave da epistemologia chama-se *validação*! Uma validação é um resultado positivo de uma *avaliação* epistemológica. Nesse sentido, *avaliação* e *crítica* são sinônimos. (Casali, 2007b, p. 11)

Avaliar, criticar, propor e transformar é produção humana e, portanto, histórica e cultural. Construída em cada época e contexto, avaliar não é um fim, mas um meio para subsidiar melhorias na qualidade de vida das pessoas, quer no plano pessoal, social, profissional, institucional ou outros.

O que transmite os valores de uma Instituição são os seus projetos: político, ético, epistemológicos, didático-pedagógicos e, entre estes, o projeto autoavaliativo.

A vida humana, horizonte último de toda avaliação, é social, e a educação cumpre também uma função de socialização permanente, o que requer das práticas avaliativas um foco permanente também sobre as qualidades de comunicação, cooperação e responsabilidade. (Casali, 2007b, p.12)

Diante disso, pode-se inferir que às práticas avaliativas cumpre considerar que o ser humano circula em uma espiral social que exige constante aprimoramento. Esta realidade o impulsiona a uma constante busca pela qualidade de vida. A ontologia do ser social permite-nos compreender que o homem que avalia sua existência consegue refletir de forma autônoma sobre ele mesmo e seu desempenho. Isso é um processo constituído de intenções e ações, com vistas à melhoria da qualidade de ser, de viver, enfim, de existir!

É uma condição inerente ao ser social, portanto há nisso um sentido ontológico.

O que vai nos diferenciar, de fato, é que só o animal humano é capaz de ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente [...]. Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos trabalho ou práxis; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. (Cortella, 2003, p. 41)

Concluimos que, assim como os homens decidem, planejam e avaliam suas vidas (compras, escolhas, casas, manutenção etc.), estes também traçam metas e estratégias para o funcionamento de uma instituição, bem como as fazem coletivamente! Nesse sentido, cada qual no seu espaço, quer esteja ligado às atividades: fim ou meio da instituição, estão definindo a missão, identidade, perfil institucional e, ao mesmo tempo, planejando e praticando sua atuação.

Normalmente, esse coletivo institucional busca e prima pela qualidade de vida pessoal e profissional. Em termos institucionais, não falamos de uma qualidade fundada em um modelo externo e abstrato, mas na qualidade gerada num modelo institucional próprio e único. O modelo que a própria instituição desenha para si, com base na missão e atuação a que se autodestinou, num entendimento específico do que significa pensar e agir com qualidade. A sua qualidade!

Dando sequência a essa reflexão e voltando-me à avaliação, recorro a Souza (1999, p.65) que pergunta: “De que maneira as instituições têm demonstrado ao público que estão cumprindo sua missão em termos de ensino de qualidade, que delas é esperado?”. Ouso complementar com a questão: De que maneira elas vêm demonstrando a si própria o alcance de sua missão e de uma atuação de qualidade?

Both (2000, p.145) responde em parte ao mencionar que: “Avaliação, processo e qualidade são um trinômio de garantia inadiável para sucesso de uma instituição de Ensino Superior, quando plenamente interagentes”.

Fica evidente que é impossível separar atuação com qualidade de processo avaliativo, mas é necessário esclarecer qual processo a coloca nessa possibilidade. Um processo avaliativo técnico, burocrático e estrangeiro à Instituição ou um processo de avaliação como atitude política, de interação entre os sujeitos, em permanente atitude de informar, formando? Voltamos nossa atenção à segunda opção, na qual a Instituição, intencionalmente, antecipa a construção de seu padrão de qualidade pela sua autorregulação, valendo-se de processos que a subsidiem de condições para lançar-se além de si própria e ser “senhora de seu devir”.

Sob estes valores ancora-se a gênese da avaliação acadêmica de caráter formativo, que viabiliza um processo de respeito aos sujeitos e contextos com a característica de se tornar cultural e histórica. Essa postura extrapola as ações avaliativas pontuais e específicas, pois consolida, na consciência coletiva da comunidade acadêmica, um conjunto de significados que justificam o avaliar como pressuposto básico para o aprimoramento pessoal e institucional, na busca de um exercício que facilite a vida de cada um e, na sequência, de todos. É histórico, uma vez que exige mudança de comportamentos, mentalidades, valores e outros aspectos que implicam entender o tempo de cada um e do coletivo. É cultural, já que exige compreender novos valores, posturas e a evolução dos conhecimentos construídos a partir das emergências de novos tempos e costumes.

Portanto tal processo não pode se esgotar em seus próprios resultados, mas procura adicionar outros valores considerando a ciclicidade do exercício institucional, visto que é movimento. Nesta consideração preserva-se o caráter do modelo crítico dialético que, além do respeito ao movimento, reflete, também, sobre como encaminhar as contradições, as diferenças de credos, as concepções dos envolvidos e, por vezes, as constrangedoras situações desencadeadas pelos processos avaliativos.

Cappelletti (2002) nos socorre nesta análise ao conceber que:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e resignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (Cappelletti, 2002, pp. 32-33)

Considerando que a avaliação institucional envolve um grande volume de profissionais que, com seus fazeres, produzem o movimento e as forças institucionais, deve se obrigar a entender esta rede articulada de poderes.

Neste sentido é muito importante procurar compreender o movimento que compõe esta dinâmica, pois: “Toda instituição deve ser pensada como *constituída* por dois princípios em permanente tensão: *o instituído e o instituinte*” (Casali 2007b, p. 22). Essa identificação de forças feita pelo autor é extremamente importante, pois nos permite compreender que as diferentes motivações dos grupos institucionais acabam por gerar posturas e interesses diversos e, muitas vezes, práticas contraditórias.

Segundo o autor, o instituído é movido por um conjunto de forças que buscam conservar o *status quo* institucional. Procura garantir o que está instituído, reproduzindo-o e sedimentado-o numa forma. Enquanto o instituinte é movido pela convicção de que mudar é fundamental, prima pela ruptura, renovação e pela transformação do que está cristalizado pelo instituído. O instituinte é um campo de forças em constante tensão com o instituído.

Este quadro institucional é real e reflete-se em todos os espaços da atuação da IES, especialmente na avaliação institucional, pois é a área mais apropriada para manter desperta esta permanente tensão, muitas vezes calada, mas presente.

Nesta tensão, o processo de autoavaliação deve garantir, entre outros, dois valores essenciais. Os valores éticos e morais que diferem em conceitos e finalidade, mas, necessariamente, complementam-se. A moral ordena, a ética aconselha. A ética (*ethos* – costumes) é um conjunto de princípios e valores que rege a vida, as relações humanas em comunidade, em grupo.

A moral, em seu conjunto de regras, claramente definidas pelo grupo social, está mais ligada às forças instituintes, uma vez que são as regras que o grupo deve obedecer. O conjunto de regras e normas que compõem a moral visa à harmonia da vida social. Quando a ética não dá conta de resolver, entra em cena a moral para garantir o convívio social.

Constatam-se não só nos atos avaliativos, mas na própria educação familiar, escolar e social que a base moral predomina sobre a ética, pois acredita-se que a base moral tem um efeito imediato. Crença enganosa, visto que a aplicabilidade da moral deve ser acompanhada ou imbricada pela ética. Segue-se a regra pelo princípio ético e não o contrário. Se não ocorrer nesta sequência, os resultados são voláteis, efêmeros e não efetivos.

Os fios que tecem esta reflexão devem ser os condutores da avaliação institucional que se entende como um processo privilegiado de análise – reflexão – ação e não como um acerto de contas. “Somente uma avaliação calcada na crítica e na análise dos conflitos internos e externos à universidade [...] é que pode conferir legitimidade às decisões advindas deste processo [...]” (Amorim, 1992, p. 110).

Legitimidade exige clareza sobre todos os aspectos de um processo e clareza nas ações é uma postura ética. Entendida esta rede em que circulam as forças institucionais e pela qual perpassam os mais diversos confrontos políticos, éticos, teóricos e práticos, a Comissão buscou complementar as lacunas presentes no processo anterior que

consistiam em definir sua postura ética, seus preceitos morais e definir as opções paradigmáticas que sustentariam as investigações avaliativas. Este foi o momento mais importante nos estudos e reflexões da equipe, pois era necessário definirmos uma postura epistemológica diante do conceito e da prática avaliativa. Não se tratava tão somente de avaliar o valor do processo em andamento, mas definir o paradigma que ancoraria nossas concepções, postura e procedimentos.

Worthen y Sanders (2004, p. 37):

La evaluación educativa intenta evaluar el valor de una cosa, mientras que la investigación educativa intenta generar el conocimiento científico.

Entendíamos que ambas são formas de questionamentos disciplinados, sendo que a investigação está voltada a geração de novos conhecimentos, enquanto que a avaliação está voltada para a prática de julgar o mérito e o valor de situações, contextos, objetos e outras questões. Porém estávamos diante de um questionamento relativo a área da avaliação, que demandaria uma opção epistemológica da qual derivaria nossa forma de ser e de estar no processo avaliativo. Sob tal perspectiva nossos estudos adquiriram um caráter de pesquisa envolvendo ações humanas inseridas em uma realidade cultural, com valores e significados específicos.

Debruçamo-nos sobre as tendências teóricas presentes na área preservando a ideia de que o ato avaliativo que nos envolvia consistia em descobrir a relação entre fatos e valores do que se avalia, mas havia a especificidade de que tais relações inseriam-se no contexto das ciências humanas e da educação, o que as tornavam bastante especial.

Foi uma decisão acertada, pois os resultados da meta-avaliação nos levou a perceber que o processo estava imobilizado em um vácuo teórico, ainda que movido por bons projetos e intenções. Urgia definir uma postura teórica, optar por um paradigma⁴⁵ cujas ações fossem capazes de tecer o solo epistemológico da Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul.

⁴⁵ Segundo Gamboa (1995, p. 69-70): “[...] paradigma é entendido, nesse caso, como uma lógica reconstruída, ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. O objeto básico da análise paradigmática está nos processos de produção de conhecimentos que têm sua forma mais aprimorada na pesquisa científica. Em todo processo de produção de conhecimentos, manifesta-se uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos [...] Nesse processo em que todos os fatos e conceitos entram num movimento recíproco e se elucidam mutuamente e a totalidade alcança sua “concreticidade”, encontra-se implícita uma diversidade de elementos articulados que é possível elucidar mediante o “esquema paradigmático”.

A compreensão da técnica, segundo Gamboa (1995), está no método. Neste sentido justificava-se nossa preocupação em sedimentar os procedimentos do processo nos métodos a serem utilizados e estes em um paradigma científico com respectivos pressupostos teóricos.

Métodos e técnicas são expressões de opções científicas e utilizá-los nos obriga a entender nossas escolhas paradigmáticas. Caso contrário, são instrumentos vazios, pois, não justificados teoricamente, descaracterizam-se como trabalhos e pesquisas, que se pretendem científicos. Tornam-se atividades aleatórias, descoladas do cenário teórico não se sustentando no tempo e espaço da academia. “As opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (Gamboa, 1995, p. 89).

Inicialmente a opção paradigmática do processo reformulado foi pela Avaliação Iluminativa⁴⁶, proposta originada nas concepções de Parlett e Hamilton (1997). Tal tipo de avaliação foi bastante utilizada em programas educacionais, surgiu, na época, como uma opção teórica apropriada, pois concebia a construção de processos avaliativos “iluminado” pelas emergências e realidades institucionais. Permitia a combinação entre o processo construído e as novas propostas, sem perder o caminho percorrido.

Segundo Tognarelli (2004, p.131), a avaliação iluminativa permitiu a compreensão global da realidade complexa que estava sendo estudada, com base em uma vivência real em andamento.

Mesmo após esta primeira definição, a Comissão sentiu a necessidade de aprofundar sua compreensão sobre os paradigmas utilizados em ciências sociais e na educação, uma vez que [...] “Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos” (Gamboa, 1995, p. 95).

⁴⁶ A “avaliação iluminativa” considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação em lugar da mensuração e predição. Ela se coloca, pois, sem qualquer ambiguidade, dentro do paradigma antropológico alternativo. Os objetivos da avaliação iluminativa são os de estudar o programa inovador: como este funciona; como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos. A avaliação iluminativa visa a descobrir e documentar em que consiste a participação na experiência inovadora tanto do ponto de vista do professor, quanto do aluno. Propõe-se, também, a tarefa de discriminar e discutir as características mais importantes da inovação, os fenômenos concomitantes e os processos críticos. Em suma, esta avaliação procura colocar todo um complexo conjunto de questões. (Parlett e Hamilton, 1997, pp-142-143)

A princípio, detivemo-nos aos modelos que cultural e historicamente consolidaram processos de avaliação centrados nas medidas objetivas e, na sequência, buscamos compreender modelos alternativos que priorizavam as ações interpretativas. Foi imprescindível avançarmos em nossos estudos para evitarmos os extremos epistemológicos e cairmos nas amarras de uma imobilidade metodológica. O próprio movimento inerente à pesquisa-ação foi dando origem e fixando as concepções do paradigma crítico-dialético.

Porém, o processo em andamento exigia a combinação de métodos e técnicas diferenciados para esclarecer uma mesma questão problemática. As carências metodológicas de um paradigma, com as limitações que lhe são inerentes, podem ser complementadas por possibilidades metodológicas de outros paradigmas desde que se preservem os princípios fundantes do paradigma adotado. Assim entendido, nosso processo foi constituindo-se de métodos e técnicas de modo a atender as urgências e necessidades avaliativas das áreas e setores institucionais. A diversidade destas necessidades deu origem a projetos e ações com absolutas especificidades e, portanto, com procedimentos apropriados a cada situação.

Atualmente, o processo, em sua totalidade, subdivide-se em projetos e ações (ver anexo II) que se utilizam de procedimentos da avaliação somativa com abordagens quantitativas, com o propósito de localizar precisamente as questões, que interferem positiva ou negativamente na qualidade dos fatos ou fenômenos avaliados. E, igualmente, ancoram-se nos procedimentos da avaliação formativa com abordagens qualitativas no propósito de contextualizar, dimensionar e interpretar a intensidade dos fatos ou fenômenos avaliados. E, ainda, procedimentos da avaliação conscientizadora com abordagens integradoras e participativas no propósito de compreender as questões inseridas em seu contexto histórico, político e social.

Em relação às categorias quantidade-qualidade, as pesquisas com enfoque dialético, no que se refere às técnicas, geralmente utilizam as historiográficas, tratando as dimensões quantitativas e qualitativas dentro do princípio do movimento.

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra. (Gamboa, 1995, p. 105)

Nesta postura, distanciamo-nos dos abismos gerados pelo “olhar panóptico” de processos avaliativos ancorados nos extremos objetivistas e abrimos atalhos para

o exercício do “olhar constitutivo do sujeito coletivo”, na medida em que a fusão das dimensões e abordagens proporcionou espaços para as críticas, trocas, discussões e sínteses em parcerias.

Pelos estudos e decisões tomadas, ficou evidente a importância deste período (1997/2000) de reformulações da Avaliação Institucional da Universidade. Embora o processo, na sequência de seu andamento, fosse reestruturando sua fundamentação teórico-metodológica em razão de novas produções da área e novas evidências do contexto, este período marcou definitivamente a diferença entre um processo avaliativo movido por praticidades e urgências do momento e um processo originado em um paradigma teórico metodológico definido *a priori* e coerentes em seus objetivos e resultados.

Esse período foi marcado, ainda, pela postura decisiva de ampliar os envolvimento e participações direcionados à constituição do “sujeito coletivo institucional” como, por exemplo, a criação do Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI, formado por professores da Universidade, representantes de cada área do conhecimento em que se inserem os cursos, cuja função precípua é ser o elo entre a Avaliação Institucional – CPA e a comunidade acadêmica.

Outro exemplo significativo foi a institucionalização do Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI que, além de inserir o processo na área das tecnologias de informação e comunicação, ampliou a participação dos profissionais da Instituição.

Vale registrar que a área da Avaliação Institucional, ao longo de seu exercício, foi constituindo assessorias específicas no tratamento teórico-metodológico dos projetos e ações desenvolvidos e uma equipe de apoio técnico para as atividades técnico-administrativas da CPA. As especificidades sobre os grupos, assessorias, outras formas de participação e estudos e pesquisas realizadas na área estão expostas nos anexos II e IV da tese.

Atualmente, a CPA conta ainda com o apoio das diversas áreas e setores da universidade a exemplo do departamento de sistemas, secretarias, marketing, recursos humanos e demais áreas técnico-administrativas da universidade. Entretanto a responsabilidade total na condução do processo está a cargo da Comissão Própria de Avaliação – CPA⁴⁷, a qual atende na íntegra ao Art. 11º da Lei nº 10.861 (14/04/2004).

A CPA atual, designada pela Portaria do Gabinete da Reitoria nº 44/2008, para o período de 2008/2010 é a sexta comissão do processo, em seus 15 anos de atuação. Constitui-se de:

⁴⁷ Projeto de Avaliação Institucional (2005, p. 32).

Coordenação

- (01) professora Coordenadora

Representantes do Corpo Docente

- (01) professor representante de cada área do conhecimento: CAN – Ciências Administrativas e Negócios; CBS – Ciências Biológicas e da Saúde; CETEC – Ciências Exatas e Tecnológicas; CHS – Ciências Humanas e Sociais, sendo que esta última possui 02 professores representantes, sendo 5 no total.

Representantes do Corpo Discente

- (07) alunos representantes e suplentes dos 04 campi da Universidade (São Miguel, Anália Franco, Pinheiros e Liberdade).

Representantes do Corpo Técnico-administrativo

- (05) funcionários da área administrativa dos setores de Recursos Humanos, Marketing, Pró-reitoria de Graduação, Finanças e Orçamento.

Representantes da Sociedade Civil

- (01) representante da área educacional – Dirigente Regional de Ensino da Diretoria Regional de Ensino Leste – 2 (São Miguel Paulista).
- (01) representante da área educacional – Presidente do CECCAMP – Associação Centro de Educação e Cultura Caminhos de Paulo Freire (São Miguel Paulista).
- (01) representante da área da saúde – Atividades administrativas na área da saúde (Liberdade).
- (01) representante SEBRAE – Gerente Regional – Zona Leste (Tatuapé).
- (01) representante da área jurídica – Advogada (Tatuapé).

No anexo II, pode-se conhecer com detalhes a composição, objetivos e outros aspectos sobre a CPA.

Finalizando o histórico da evolução do processo autoavaliativo, registramos que, a partir de 2004, em função do SINAES, este sofreu importantes reformulações.

A síntese a seguir condensa os ciclos históricos do processo e torna compreensíveis suas realizações e conquistas.

Síntese da evolução histórica da Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul ⁴⁸

Períodos/Ciclos/Evolução	Realizações
1º (1992/1994) – Previsão do processo auto-avaliativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisão política sobre a existência de processo auto-avaliativo institucional. ▪ Previsão no Projeto da Universidade (1992.87). ▪ Registro no Relatório de Reconhecimento da Universidade (1992.87).
2º (1994/1997) – Implantação do processo e início da cultura avaliativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração da proposta do processo auto-avaliativo (Avaliação Institucional – Projeto – (Documento Base). ▪ Constituição da primeira Comissão Permanente de Planejamento e Avaliação Institucional (CPAPI). ▪ Desenvolvimento dos projetos/ações para implantação da cultura avaliativa.
3º (1997/2000) – Reelaboração do processo, reestruturação da Comissão. – Ampliação do processo de participação da comunidade institucional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reelaboração do processo auto-avaliativo, tendo em vista os resultados da meta-avaliação realizada: <ul style="list-style-type: none"> Reformulação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ da fundamentação teórico-metodológica dos processos técnicos – científicos. ▪ da Comissão Permanente de Avaliação Institucional – CPAI. ▪ desmembramento da área do planejamento. ▪ Institucionalização do SISAVI – Sistema Informatizado da Avaliação Institucional. ▪ Ampliação da abrangência do processo com a inserção de novas áreas, setores a serem avaliados.
4º (2000/2003) – Nova ampliação da abrangência do processo e da participação da comunidade institucional. – Definição da área da avaliação na estrutura organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institucionalização do GAAVI – Grupo de Apoio a Avaliação Institucional. ▪ Orientação da Mantenedora/Reitoria sobre a área da avaliação na nova estrutura da Instituição.
5º (2003/2006) – Reelaboração do processo e reestruturação da comissão. – Lei nº 10.861 (14/04/04) – Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. – 1º e 2º ciclos – SINAES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reestruturação e reformulação do processo em função do SINAES. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º ciclo SINAES. ▪ elaboração do Projeto UNICSUL – SINAES (enviado ao MEC/INEP a 31/03/05). ▪ Reformulação da Comissão Própria de Avaliação – CPA (Art.11 da Lei nº10.861 14/04/04). <ul style="list-style-type: none"> 2º ciclo – SINAES. ▪ elaboração de novos projetos inserindo todas as áreas institucionais e continuidade dos existentes. ▪ elaboração do Relatório Final de Avaliação Institucional (enviado ao MEC/INEP – 31/08/06).
6º (2006/2008) – 3º ciclo – SINAES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuidade dos ciclos do SINAES e dos ciclos internos da Universidade. <ul style="list-style-type: none"> ▪ elaboração de novos projetos/ações e continuidade dos existentes. ▪ 3º ciclo – SINAES. ▪ elaboração do Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul (enviado ao MEC/INEP – 30/11/08). ▪ preparo e recebimento da Comissão de Avaliação Externa do MEC na visita in loco à Universidade.
7º (2009) – 4º ciclo – SINAES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4º Ciclo – SINAES. <ul style="list-style-type: none"> ▪ recebimento da Comissão de Avaliação Externa do MEC e realização da visita <i>in-loco</i>. ▪ conceito final do processo avaliativo interno e externo da Universidade Cruzeiro do Sul (nota máxima 5,0). ▪ realização da meta-avaliação relativa aos Ciclos SINAES ▪ continuidade do processo – 5º Ciclo SINAES

⁴⁸ Relatório de Avaliação Institucional – 2008, p. 16

A maior evidência da paciente construção do processo de Avaliação Institucional nesta Universidade e da efetiva participação dos profissionais que constituíram o “sujeito coletivo institucional” reflete-se no documento “Síntese do Processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul”, que explicita o rol de projetos e ações presentes no exercício do processo autoavaliativo, surgidos por solicitação e necessidade das áreas e setores institucionais. O resumo do referido documento apresenta os processos, projetos e ações, bem como as áreas a que se destinam:

- Processo de Planejamento;
- Processo de avaliação, estudos e levantamentos na:
 - área da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD;
 - área da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PREAC;
 - área da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP;
 - área da Educação a Distância – Campus Virtual – EAD;
 - área Administrativa.
- Processo de Comunicação e envolvimento da comunidade institucional;
 - encontros/reuniões internos;
 - encontros/seminários externos;
 - página Web/Site CPA/divulgações eletrônicas;
 - publicações gráficas/eletrônicas;
 - painéis;
 - exposição de acervo nas bibliotecas da universidade.
- Processo de descentralização, participação e apoio;
 - Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI;
 - Assessorias Específicas.
- Processo de Informatização da Avaliação Institucional;
 - Sistema informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI.
- Processo de coordenação e articulação CPA/AI/SINAES;

Enfatiza-se que, exceto os processos de planejamento geral e relativos à consolidação do SINAES, todos os demais processos, projetos e ações foram surgindo, paulatinamente, por solicitação das próprias áreas e setores institucionais, não sendo, portanto, impostos pela CPA, mas entendidos como necessários pelos proponentes. Essa postura própria do paradigma crítico dialético ocasionou uma

construção de praticamente 15 anos, porém o grupo acreditava que esta era a opção adequada para que o processo fosse, dentro do possível, democrático, endógeno e de fato legitimado pelos envolvidos.

No anexo II desta tese é possível conhecer detalhadamente os processos, projetos e ações presentes na Síntese do Processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul, que é distribuída anualmente à comunidade Institucional e apresentada no site da CPA, assim como em seus documentos de resultados e análises.

Outra importante evidência de compromisso e participação da comunidade institucional consistiu em se abrir espaço na “*práxis*” avaliativa para que os envolvidos pudessem utilizá-la como “*lócus*” para seus estudos e pesquisas. Uma vez presente esta possibilidade, alguns membros da CPA e profissionais da equipe da área da Avaliação Institucional passaram a avaliar pesquisando e pesquisar avaliando, produzindo teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de cursos (TCC) e, ainda, realizando estágios complementares. Outra finalidade do anexo II é ilustrar essas produções.

Torna-se importante valorizar a atenção da Mantenedora em relação à atitude de acompanhar a evolução da Universidade por meio de um processo de avaliação interno, mesmo não havendo na época (1994), nenhuma obrigatoriedade legal.

O histórico do processo, sua abrangência e constante ampliação, nos leva a inferir que o aumento de recursos humanos, de infra-estrutura e de verba destinados à sua realização, não foram negligenciados corroborando o compromisso da Mantenedora.

Outro fator de real importância, especialmente para as áreas: acadêmica e avaliativa, traduz-se num modelo de gestão adotado para a Universidade. Os atuais gestores são acadêmicos de reconhecida competência científica e compromisso com a área da educação superior. Pelo fato de serem avaliadores do MEC, conhecem, valorizam e apóiam incondicionalmente a autoavaliação como âncora para a gestão universitária. Esta realidade reflete-se nos documentos oficiais institucionais, em especial no PDI. Na leitura dos mesmos é possível perceber a coerência da fusão entre estes e os documentos do processo avaliativo que ultrapassa o minucioso registro, buscando a sinergia⁴⁹ entre as diversas funções institucionais.

⁴⁹ Segundo Houaiss sinergia... ação ou esforço simultâneos; cooperação, coesão, trabalho ou operação associados (2001, p. 2.579).

Avaliação institucional é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo longo, que exige muita paciência por parte daquelas que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento. (Balzan, 2000, p. 115).

Finalmente, podemos afirmar que a vivência do SINAES obteve importantes resultados por ter encontrado uma base consolidada para sua implantação. A área avaliativa da universidade possuía um exercício e uma experiência consideráveis o que lhe permitiu distinguir, no novo sistema, as “brechas” para a ampliação do processo existente, ou melhor, distinguir na legislação que implantou o SINAES as oportunidades para a autonomia e valorização das CPAs no contexto geral das IES. Esse histórico só foi possível, pelo fato da CPA ter contado com grande apoio da instituição como um todo.

3- ANÁLISE NCD

ANÁLISE DA

SIS

Reservar um espaço específico para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, implantado pela Lei nº 10.861 de 14/04/2004, tem origem no fato que o foco proposto nesta tese: avaliação institucional, qualidade institucional e sujeito coletivo institucional consolidou-se na vivência deste novo sistema. Na verdade, a experiência construída nesta área permitiu à CPA identificar, dentre os princípios norteadores do SINAES, aqueles que se assemelhavam aos adotados no processo da Universidade Cruzeiro do Sul e aproveitar a oportunidade para ampliá-lo e solidificá-lo.

Para tanto, se faz necessário expor as convicções da CPA sobre as concepções e princípios que norteiam o novo sistema. O propósito desta abordagem não é o de realizar uma análise detalhada sobre o SINAES, tampouco julgar conclusivamente sua validade, pois este vem sofrendo profundas alterações e ainda não se concluiu. Por isso, objetivamos evidenciar os principais aspectos que representaram avanços teóricos e metodológicos ao estado geral em que se encontravam os processos avaliativos na educação superior do país, não omitindo, porém, os desafios e descréditos que ainda permeiam a implantação desta política.

As análises restringem-se ao período compreendido entre 2004/2009, ano em que a Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul concluiu os ciclos SINAES, momento previsto para a avaliação conclusiva do período. Momento em

que o “sujeito coletivo institucional” fechou o relatório relativo aos cinco anos de vivência do novo sistema, culminando com a avaliação da comissão externa do MEC, em visita *in-loco* na Universidade. Nesta avaliação externa comprovar-se-ia a validade da opção metodológica e procedimentos operacionais que orientaram toda a vivência da Avaliação desta Instituição e em especial o SINAES.

As análises priorizaram o início do novo sistema, em vista de, a partir do 2º semestre de 2008, o governo Federal inserir significativas alterações à proposta inicial que desviaram parte de suas concepções, diretrizes e resultados. Porém, o processo da Universidade, seguiu a trajetória prevista, pois a motivação centrava-se no movimento institucional em que pesassem as alterações impostas pelo MEC. Mesmo conscientes de que a cada mudança instalava-se um clima de certa instabilidade, a experiência adquirida em um exercício estável e escalonado permitia à CPA analisar a proposta sob diversos ângulos, buscando identificar as oportunidades para a evolução do processo interno em sua totalidade. E, ainda, imprimiu na gênese da avaliação interna da Universidade, a paciência histórica necessária para inserir, com cautela, novas concepções, posturas e práticas nas funções inerentes à sua área, e isentar o grupo das visões tendenciosas que acabam ofuscando as positivities presentes nas propostas apresentadas.

O pesquisador deve exigir de si mesmo, em algumas circunstâncias, uma adequada suspensão das realidades acaloradas pelos mais diversos tipos de interesses e analisar, com isenção e bom senso, as propostas que lhe chegam, buscando reforçar as positivities e trabalhar as negatividades presentes.

Analisar este novo período na história da avaliação institucional brasileira, iniciado pelo SINAES, com um olhar desprovido de preconceitos e voltado aos aspectos que representaram avanços para a época, oportunizou-nos a continuidade de uma prática diferenciada em Avaliação Institucional.

SAÚDE

SAÚDE

O primeiro avanço observado nos registros históricos do SINAES ocorreu, em princípio, ao se definir os critérios e métodos utilizados para a sua elaboração. Esta nos pareceu haver trilhado um percurso diferenciado das demais propostas dos poderes públicos. Aparentemente houve a preocupação em proporcionar a participação de educadores na realização de estudos e definição da proposta

preliminar do sistema. Em conjunto com outros profissionais, estes educadores compunham a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior – CEA, designada pelos MEC/SESu e instalada pelo Ministro da Educação da época, Cristovam Buarque.

É relevante pontuar que, no decorrer da implantação do SINAES, as decisões e determinações permaneceram centralizadas nos órgãos públicos, mas, inicialmente, os estudos, as definições conceituais e operacionais ficaram a cargo da CEA, cuja função era a de fazer uma revisão crítica dos procedimentos metodológicos, critérios e instrumentos utilizados até então, nas políticas avaliativas da educação superior. Outra função era a de propor novos critérios, estratégias e subsídios para reformulações nos processos em andamento.

A Comissão, com uma composição abrangente (professores, profissionais da SESu, INEP, Conselho Estadual da Educação do Paraná e alunos representantes da União Nacional dos Estudantes), configurou uma medida de importância, pois anunciava um processo participativo que saía da exclusiva influência dos tecnocratas, embora não se possa negar certa tendenciosidade nas estratégias de participação.

Seus registros indicam que o processo de mudanças colocava à mostra todas as suas etapas.

A Comissão contextualizou seu trabalho numa visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem dissociar estes da necessária regulação do Estado, para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto, mas também reconhece a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. (Sinaes, 2004, p. 10)

Segundo os relatos da Comissão, a preocupação não se ilhava na questão avaliativa, mas encaminhava uma importante reflexão sobre a Educação Superior, no conjunto das políticas nacionais e em função de seu papel na construção de um perfil social mais apropriado para a nação brasileira.

Por esta via, a Comissão desenhou diretrizes apoiadas em pressupostos acadêmicos vinculados à gênese de um sistema que buscava ir além de um processo avaliativo para a educação superior e garantir um conjunto de princípios e diretrizes que assegurassem o diálogo entre a missão e funções do Ensino Superior, voltadas às necessidades nacionais e regionais.

Em intenção, o que se propunha era uma grande reformulação nas políticas públicas da Educação Superior, por meio de um complexo sistema avaliativo, que seria a alavanca para que esta assumisse um papel estratégico na mudança do cenário brasileiro, em relação a este nível de ensino.

Há registros sobre os debates com a sociedade em audiências públicas, as participações em eventos e a interlocução com estudiosos da área da avaliação sobre os processos em andamento na Educação Superior, incluindo propostas vigentes em outros países.

Em relação à gênese da proposta, identificaram-se, no SINAES, concepções e princípios presentes no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB surgido em 1993 sendo este referência obrigatória durante o processo de elaboração do novo sistema, o que representou um importante avanço da Comissão, dada a qualidade dos fundamentos do PAIUB. Há convergências significativas entre as propostas do PAIUB e do SINAES, mesmo porque alguns dos mentores intelectuais do primeiro pertenciam à Comissão elaboradora do segundo.

Outro avanço significativo que pode ser observado nos diversos documentos que esclarecem as concepções, princípios, fundamentos e objetivos do SINAES é justamente poder defini-lo não apenas como um sistema, mas também como parte de uma política de Estado que subsidiaria políticas para a Educação Superior.

O SINAES, como parte de uma política de Estado responsável pela educação nacional, tem como núcleo a formulação das estratégias e dos instrumentos para a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O sistema de avaliação deve integrar e articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. (Sinaes, 2004, p. 9)

Outro aspecto que diferenciou o SINAES das propostas anteriores se deu ao fato de que estas últimas não foram descartadas a priori, mas estudadas para serem agregadas e não interrompidas ou inutilizadas. A intenção de não se interromper os processos em andamento, mas complementá-los com elementos mais coerentes e teoricamente mais consistentes expressavam-se pelos objetivos, princípios e abrangência presentes no caput da:

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, inciso VI, VIII e IX, da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Sinaes, 2004, p. 33)

Para corresponder a este sistema avaliativo global, definiu-se que o SINAES deveria ser capaz de sintetizar três grandes processos, aplicados em diferentes momentos.

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
 - a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;
 - b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.
2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.
3. Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da Conaes, definirá as áreas que participarão do Exame. (Sinaes, 2004, pp. 7-8)

Com tal definição, o sistema anunciava outro avanço na prática avaliativa. Ao propor o entrelaçamento destes três grandes e complexos processos, alguns já existentes (ACGs e ENC) parecia haver intenção de se chegar a uma síntese avaliativa menos fragmentada do que as anteriores. Para tanto, propôs-se estratégias e instrumentos específicos a cada uma destas faces avaliativas, afirmando a imprescindibilidade de um diálogo final entre elas o qual culminaria com a exposição do estado geral do desenvolvimento e qualidade de cada instituição de Ensino Superior. Tais diretrizes sofreram alterações no decorrer da implantação do SINAES, mas, na época, vinham ao encontro dos anseios de grande parte das IES em desmobilizar a lista classificatória do ENC, vista como verdade convicta.

Nesta integração de processos avaliativos, tanto internos quanto externos, notifico como especial avanço a importância dada aos processos de autoavaliação de cada instituição. Até então, a prática da Avaliação Institucional ancorava-se apenas na decisão espontânea ou opcional de cada instituição, muito defendida na literatura da área, mas não agregava valores no nível político da avaliação da educação superior, vista de forma global.

Nos princípios do SINAES, a integração entre o institucional e o nacional está claramente definida como partes importantes de um único processo.

- A responsabilidade social com a qualidade da educação superior.
- O reconhecimento da diversidade do sistema.
- O respeito à identidade, à missão e à história das instituições.
- A globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica.
- A continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto. (Sinaes, 2004, p. 13)

Pensar a autoavaliação com tal abrangência, como um ponto central que deveria agregar e expor os elementos constitutivos da vida e atuação institucional, exigiu, identificá-la a uma extensa e minuciosa rede capaz de penetrar na política, na atuação e resultados da instituição em sua totalidade.

Vale reproduzir o Art. 3º da Lei nº 10.861 (14/04/04), que expõe esta rede avaliativa que entrelaça a Instituição num processo complexo e abrangente:

- I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional.
- II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
- III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
- IV. A comunicação com a sociedade.
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
- VI. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
- VII. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
- VIII. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
- IX. Políticas de atendimento aos estudantes.
- X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (Sinaes, 2004, p. 34)

Em nossa experiência, este conjunto multifacetado da realidade institucional representou uma grande oportunidade para ampliar o processo autoavaliativo

atingindo, assim, toda a Instituição. Seria, com certeza, um projeto complexo, porém, no nível institucional, a não ser o PAIUB, em minha análise, nenhuma outra proposta dos órgãos públicos evidenciou a importância da autoavaliação como parte da política da IES na consolidação de sua identidade.

A avaliação institucional, como afirmam Balzan & Dias Sobrinho (2000, p. 9),

[...] apresenta no seu qualificativo a novidade e a definição de sua abrangência. Muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistêmico que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Não se trata de uma entidade abstrata ou congelada em uma forma ideal.

Observamos que a determinação da Lei nº 10.861 intensificou o rigor do processo teórico-metodológico da avaliação, abrindo espaço para corroborar nossas concepções da avaliação e da própria educação superior. Impeliu-nos em definir e consolidar conceitos que fossem capazes de sustentar as decisões metodológicas de nosso processo autoavaliativo.

Embora de forma autoritária, característica das propostas dos órgãos governamentais, o SINAES acabou impulsionando, em nosso caso, a ampliação do processo existente, abrindo espaço para atingir todas as áreas e setores institucionais. Na Universidade Cruzeiro do Sul, houve intensa repercussão da nova proposta, pois a cultura autoavaliativa implantada, em seus 12 anos de vivência, permitiu-nos identificar a semelhança entre o processo da Universidade e do novo sistema. Restava ampliar a abrangência da autoavaliação de forma a atingir completamente a Instituição.

Consideramos como um salto qualitativo do novo sistema, o fato de ter conferido relevância à área da avaliação interna, sempre oscilante na ordem das prioridades da Educação Superior e do próprio Governo, visto que não só a colocou como uma das prioridades, mas conferiu, à área, uma abrangência já tardia.

Pensá-la como um sistema e não mais como um conjunto de ações avaliativas técnicas e desconectadas de um sentido mais amplo, ainda que inicialmente na teoria, representou um passo de vanguarda na situação vigente.

A palavra sistema traz a ideia de um conjunto de partes que, apesar de aparentemente inconciliáveis, não congruentes, necessitam ser acopladas, embricadas, ligadas, para operar e produzir resultados num todo complexo. (Santos, 2005, p. 109)

A abrangência da proposta parecia diferir das que as antecederam, pois verificamos na contextualização histórica presente nesta tese que, apesar do impulso que a área da avaliação sofreu a partir da década de 1980, não foi o suficiente para consolidar um sistema nacional em todos os seus elementos constitutivos e voltado à realidade de um contexto educacional mais condizente com as exigências de um novo pensar avaliativo para a Educação Superior Brasileira. Como já mencionado anteriormente, a experiência mais significativa nesta nova concepção havia sido, até então, o PAIUB.

Ainda no âmbito da instituição, a Lei 10.861 em seu Art. 11, conferiu significativo reconhecimento às comissões internas de auto-avaliação existentes em várias IES do país.

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

- I. Constituição por ato do dirigente máximo da instituição de 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. (Sinaes, 2004, p. 38)

As exigências presentes na Lei transformaram-se em força motivadora no desempenho da CPA da Universidade Cruzeiro do Sul que encontrou outras finalidades para a utilização dos resultados por ela produzidos e a valorização de suas funções. A abrangência e diversificação na composição da Comissão Própria de Avaliação – CPA, conforme exigido pela Lei, ampliou o espaço para as vozes dos segmentos institucionais e da sociedade civil, intensificando os preceitos básicos da participação e legitimação de seus processos avaliativos.

O Art. 7º, § 2º em sua diretriz I afirma ser:

- I. Necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados. (Sinaes, 2004, p. 43)

Tal determinação motivou a ampliação da Comissão de Avaliação da Universidade Cruzeiro do Sul e consolidou a confiabilidade, conquistada no decorrer do seu processo autoavaliativo. A exigência autoritária da Lei acabou trazendo maior envolvimento e conseqüente legitimação do processo, contribuindo significativamente para a vivência do “sujeito coletivo institucional”.

Retomando a análise sobre os avanços do sistema, podemos fazer referência às suas orientações metodológicas, que apontavam para a possibilidade da quebra de alguns paradigmas consolidados no cenário avaliativo nacional.

Historicamente, os processos avaliativos na educação brasileira, normalmente a reboque de experiências descoladas da sua realidade, construíram-se orientados por modelos de inspiração positivista que, em princípio, defende a ideia de que os fatos sociais podem ser tratados como os objetos das ciências físicas. Nestes, as diretrizes metodológicas baseiam-se em abordagens quantitativas específicas para produzir resultados mensuráveis e classificatórios, por meio de procedimentos exclusivamente técnicos, objetivos e visíveis numericamente.

Em contrapartida, modelos ancorados por inspirações da pesquisa qualitativa e interpretativa buscam ir além destes aspectos, procurando discutir o sentido, a contextualização e a compreensão dos fenômenos. Imprimem ao processo avaliativo a qualidade de instrumento de cidadania, como força normativa e emancipatória dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, chamada emancipatória, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor. (Sinaes, 2004, p. 17)

Percebemos que nessa opção metodológica, a avaliação reforçaria nosso processo predominantemente construtivo e formativo, com caráter sistemático e global, não excluindo a utilização de abordagens quantitativas, mas isentando o processo da “quantofrenia”⁵⁰ tão comum nos processos avaliativos de natureza positivista.

O SINAES, segundo os documentos que o norteiam, propõe um modelo integrativo entre as concepções e orientações teórico-metodológicas presentes nos modelos quantitativos combinados com os de origem qualitativas.

⁵⁰ Expressão utilizada para expressar a supervalorização das medidas em avaliação, uma espécie de esquizofrenia pela quantidade, ou seja, “uma compulsão pela quantificação” (Dias Sobrinho & Balzan, 2000, p. 12).

Essa proposta de um “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. (Sinaes, 2004^a, pp. 83-84)

O núcleo das avaliações externas do SINAES baseia-se em informações quantitativas e qualitativas, sendo a primeira referente às que a instituição fornece aos órgãos públicos sobre sua infraestrutura física e material e em relação às questões voltadas ao seu contingente humano. Esta base quantitativa inclui também as informações coletadas pelo INEP.

Quanto às bases qualitativas, estas se referem às análises realizadas entre as propostas institucionais e sua capacidade para realizá-las. “Simplificando, os procedimentos quantitativos são importantíssimos, mas, se únicos, são insuficientes. É imprescindível fazer uso também de metodologias qualitativas” (Sinaes, 2004, p. 102).

Diante disso, mencionamos novamente Abramowicz (1996, p. 58-59) quando afirma que: “[...] Um conjunto de dados numéricos em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta em função de determinados objetivos ou hipóteses” [...].

O sistema propõe um salto qualitativo quando anuncia ir além das propostas meritocráticas e classificatórias e buscar reunir os múltiplos significados que evidenciam a missão e o fazer da instituição, apoiando-se em paradigmas comprometidos com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa, participativa e conseqüentemente legitimada.

Trazer à tona este tema, há muito tempo presente na literatura da área da avaliação, bem como da pesquisa qualitativa, expressou uma preocupação que até então era pouco evidente nas propostas avaliativas da educação superior, embora predomine, ainda, a valorização das medidas. Porém, temos a consciência que toda mudança de cultura é histórica e exige paciência.

Uma das percepções subjacentes ao novo modelo de avaliação da educação superior brasileira tem a ver com a ideia de que avaliar é mais do que soma, é mais do que acúmulo de dados e é bem mais do que mensuração mecânica. (Ristoff & Pacheco, 2005, p. 50)

Na sequência deste capítulo, retomo esta questão, pois o processo construído em nossa experiência fundamenta-se nesta mesma perspectiva teórico-metodológica e este aspecto constituiu-se em oportunidade para consolidar nossas convicções. Sem a pretensão de esgotar esta análise, busco levantar reflexões

sobre as possibilidades de se identificar no SINAES, mesmo que ainda no nível da intenção e do discurso, aspectos de uma proposta mais avançada e abrangente das que a antecederam que se, pacientemente construída, poderia despertar um novo período no contexto da avaliação da Educação Superior no Brasil.

Essa foi a nossa leitura, buscar as positivities presentes no poder implícito no novo sistema e transformá-las em brechas para a construção de novos saberes na área.

2.1.6. CONCLUSÃO

Em que pese os avanços ressaltados é impossível desconsiderar nesta análise alguns dos principais aspectos que representaram desafios e entraves evidenciados no decorrer da implantação do SINAES.

A primeira dificuldade observada, logo após a publicação da Lei nº 10.861 (14/04/2004), especialmente no âmbito dos cursos e seminários realizados pelos órgãos governamentais e na interlocução entre as CPAs, deu-se pelo impacto causado pela nova proposta. Evidenciou-se nesta etapa certa incoerência, pois, nos relatos da Comissão elaboradora do SINAES, registra-se intensa interlocução com os profissionais da área de avaliação, mas, na prática, a perplexidade demonstrada pela maioria dos praticantes na área levou-nos a inferir que as instituições, em especial suas comissões internas, não foram suficientemente sensibilizadas para uma mudança tão radical. Após a apresentação da proposta, o cronograma a cumprir não contemplava o período suficiente para uma compreensão adequada antes de colocá-la em prática.

O volume do conteúdo a ser apropriado pelos envolvidos continha um nível de exigência que, com certeza, demandaria um período considerável de estudos e dedicação. Compreender seus fundamentos teóricos, bem como os paradigmas que ancoravam sua operacionalização não eram tarefas fáceis. Tal inadequação metodológica entre: nível de compreensão, internalização das propostas e elaboração de estratégias para operacionalizá-las foi talvez o maior desafio enfrentado pelas instituições, representadas por suas CPAs.

O desafio está, portanto, por um lado, em adequar os instrumentos existentes a esta nova concepção, redesenhando e aperfeiçoando o importante trabalho já realizado, em construir os instrumentos novos e necessários e, por outro lado, em assegurar que estes instrumentos possam ser utilizados por pessoas devidamente capacitadas como avaliadores. (Ristoff & Pacheco, 2005, p. 51)

Aparentemente uma considerável fonte geradora das críticas ao SINAES foi motivada pela ausência de maior sensibilização da comunidade envolvida, pois as incompreensões polvilhavam no meio da Educação Superior Brasileira.

As discussões sobre os efeitos do sistema em relação à autonomia universitária ou aos investimentos financeiros que seriam dispensados para a sua implantação ou, ainda, ao dramático esforço para a consecução desta rede de exigências, sustentavam os elementos para as críticas.

Efervesceram dúvidas, inseguranças e receios que geraram uma situação de ambiguidade latente. Ao mesmo tempo em que o sistema dotava as instituições de uma animosidade assumida contra o SINAES, impelia-as a criarem soluções próprias e metodologias adequadas para sua concretização. Isso acontecia, pois as grandes diferenças entre instituições e contextos regionais não permitiam a elaboração de um modelo único aplicável em larga escala. Cada instituição como uma determinada instituição, cada contexto como um determinado contexto certamente tiveram de construir processos ajustados às suas realidades, perfis e identidades. Conclui-se que o SINAES, em termos de intenção, concepções e princípios, possui os elementos essenciais para um sistema nacional de qualidade, mas, efetivamente, faltou sensibilização, preparo adequado e tempo suficiente para que os envolvidos pudessem construir, com segurança, o percurso entre a teoria e a prática.

Neste cenário de imaturidades, pude verificar na época que as CPAs das instituições herdaram um rosário de desafios que iam desde: compreender a proposta, dar conta de sua extensão, criar metodologias específicas, sensibilizar e envolver toda sua comunidade e, ainda, produzir os intensos documentos de registros internos bem como os que seriam enviados aos órgãos governamentais. Além disso, somavam-se a incompreensão e incredibilidade em relação à metodologia a ser utilizada pelos órgãos reguladores na integração dos resultados obtidos nos três processos que sustentam o SINAES.

Foi, e ainda é, angustiante convivermos com as incertezas sobre os procedimentos metodológicos que originarão o conceito final da instituição. Na verdade, exceto o parecer da Comissão Técnica da CONAES, enviado às Instituições em 2005, sobre seus Projetos de Auto-Avaliação Institucional, nenhum outro retorno formal foi dado às CPAs, antes das visitas *in loco* das Comissões Externas do MEC.

O intenso trabalho realizado para a consecução dos ciclos avaliativos do SINAES, que culminaram com a elaboração dos relatórios específicos enviados ao MEC em 2006 e 2008, foi compensador pela nossa trajetória interna. Trouxe subsídios que, com certeza, beneficiaram nossa atuação, pois nos levou a rever e reestruturar o processo como um todo. Porém, o maior benefício foi a ampliação da CPA e apoio incondicional da Mantenedora, Reitora e demais áreas e setores acadêmicos e administrativos, ou seja, foi o despertar de uma área que, embora existente e prestigiada no histórico de sua construção, ganhou um lugar privilegiado de confiança apoio e parceria no aprimoramento da atuação institucional. Esse ganho interno compensou, em parte, a falta de retorno dos órgãos governamentais.

Outra questão que desde o início gerou muitas indagações relacionava-se às peculiaridades deste país quanto à sua dimensão geográfica e diversidades socioeconômicas e culturais. As diferenças regionais em todos os sentidos e, em especial, quanto às carências de condições materiais e humanas em que se encontram algumas das regiões brasileiras em relação ao exercício universitário denunciavam a necessidade de medidas diversificadas no desenvolvimento do SINAES.

Santos (2005, pp. 109-110) reforça que:

Pensar um Sistema de Avaliação como um processo permanente, orgânico, abrangente, com implicações nacionais apesar das diversidades regionais e locais, foi uma tentativa ambiciosa e sobretudo audaciosa da Comissão. Intentar mudanças radicais em educação, sem levar em conta o tempo e espaço em que se aplicam, as próprias peculiaridades das unidades de ensino é, pelo menos tem sido assim historicamente, tarefa inglória.

Na verdade, pudemos comprovar a realidade deste desafio, pois, ao longo de sua implantação, o SINAES deu evidências de que suas propostas foram, de fato, bastante audaciosas e prometeram muito mais do que os recursos, o fôlego do MEC e demais órgãos envolvidos possuíam.

Neste contexto ganha relevância o papel interpretativo dos avaliadores, as suas interferências e seus juízos-o que justifica um programa continuado de capacitação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento para a tarefa de avaliação *in loco*. Isto significa capacitá-los, não apenas para utilizar com eficiência o computador e as rotinas a isso associadas, mas significa criar as condições para que os avaliadores [...] possam mergulhar nas questões da avaliação e estudá-las em todos os seus limites e possibilidades. (Ristoff & Pacheco, 2005, p. 51)

No exercício das propostas, transpareceu a impressão de que o MEC não possuía avaliadores qualificados e especializados em quantidade suficiente para atender o considerável número de instituições a serem avaliadas nesta nova perspectiva.

Esse desafio ligava-se intimamente ao fator tempo, ou seja, período destinado ao ciclo completo de sua efetivação. Muitos profissionais manifestaram tal impropriedade, uma vez que o sistema representava uma medida de tal envergadura que exigiria um período histórico muito mais extenso do que dispunha. “A questão não é, pois, meramente técnica, mas também política e acadêmica” (Ristoff & Pacheco, 2005, p. 51).

Não se tratava tão somente da aplicação de uma técnica ou de uma metodologia específica para uma determinada ação avaliativa, mas de um sistema nacional que, nas fases necessárias para sua compreensão, implantação e consolidação, exigiria um paciente processo histórico. E, os prazos e etapas previstos no roteiro orientador, com certeza, não contemplavam esta exigência.

Aos poucos, pode-se nitidamente perceber que os eixos norteadores do sistema iam recebendo adendos que mudavam parte das concepções, princípios e propostas iniciais.

Novas determinações do MEC, como o CPC⁵¹ – Conceito Preliminar do Curso, criado em agosto/2008, pela Portaria Normativa MEC nº 4 e o IGC – Índice Geral dos Cursos⁵², criado pela Portaria Normativa MEC nº 12, em setembro 2008, foram trazendo novas evidências aos processos de autoavaliação previstos como referências básicas para as avaliações externas do MEC.

⁵¹ Conceito Preliminar de Curso (CPC) – o intuito deste conceito é fornecer um parâmetro preliminar acerca das condições dos cursos de graduação, considerando aspectos como: as condições para o ensino, os insumos representados pela infraestrutura e instalações da IES, os recursos didáticos pedagógicos, características do corpo docente, resultados do ENADE e o Indicador de Diferença do Curso (IDD), que é um indicador para estimar o valor adicionado, ou seja, mensurar “quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, das competências profissionais e do conhecimento específico do aluno, levando-se em consideração o perfil do estudante que ingressa no curso” (INEP, 2008). O CPC constitui um instrumento que busca subsidiar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, prevendo inclusive a dispensa da realização de visita *in loco*. As metodologias empregadas nos cálculos desses parâmetros são apresentadas em Notas Técnicas, disponibilizadas no site do INEP.

⁵² Índice Geral de Cursos (IGC) – índice proposto pelo INEP com a finalidade de complementar o processo de avaliação das IES no seu conjunto, envolvendo características da graduação e da pós-graduação inseridas em uma escala de valores no intervalo entre 0,0 e 5,0. O IGC é um parâmetro quantitativo calculado anualmente que toma por base o conjunto de conceitos obtidos nos cursos de graduação e pós-graduação das instituições. Esse índice corresponde a uma média ponderada desses conceitos, sendo os pesos dados pelo número de alunos matriculados em cada nível de ensino, obtidos a partir do Censo da Educação Superior. Nesse processo o conceito da graduação se baseia no CPC e, na pós-graduação, nos conceitos atribuídos pela CAPES. As explicações acerca dos cálculos na determinação deste índice expõem-se em nota técnica encontrada no site do INEP.

Tudo indica que no movimento cíclico e habitual das políticas públicas em que retrocessos vão e vêm, o ENADE destaca-se, novamente, como o mais importante indicador da qualidade institucional. A política dos *rankings* continua convencendo a população de que seus resultados equivalem à qualidade da atuação institucional em sua totalidade, desconhecendo outras variáveis importantes consideradas no Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES).

Um sistema de avaliação como o SINAES, que pretende lidar com a complexidade da educação superior, respeitando a identidade das instituições, lançando sobre ela diferentes olhares, precisa assegurar que todo este esforço seja necessário e os recursos investidos. (Ristoff & Pacheco, 2005, p. 51)

Parece haver certa concordância ao reconhecer-se que a implantação do SINAES exigiria uma atitude nacional incisiva que, com certeza, marcaria a vontade política em se construir um modelo avaliativo de qualidade para a educação superior brasileira. Mas, aparentemente, a construção desse modelo permanece, ainda, mais centrada nas intenções e no discurso do que na sua prática efetiva.

Não se pode, contudo, negar que há um discurso que denuncia as evidentes necessidades da área avaliativa da educação superior e anuncia possibilidades, reconhecendo a função da avaliação como uma das âncoras na promoção da autoconsciência e autocrítica institucional e nacional.

Retomo as considerações feitas ao iniciar esta análise afirmando que não objetivo esgotar, tampouco concluir meus estudos sobre o SINAES, mas evidenciar os aspectos relevantes para a contextualização de nossa experiência, os quais abriram espaços e iluminaram possibilidades para novas alternativas em processos de autoavaliação institucional. Mesmo nas evidências de uma possível interrupção do SINAES, julgo que, no nível das IES, seus princípios e propostas acabaram beneficiando as experiências em andamento, especialmente as mais maduras em autoavaliação como é o caso relatado na sequência deste capítulo.

4A AVALIAÇÃO

No contexto institucional, até então relatado, o processo de autoavaliação encontrava-se consolidado em concepções e princípios, mas não havia atingido, ainda, a extensão de um processo, de fato, institucional. Por decisão própria, várias áreas e setores inseriram-se no processo autoavaliativo, porém não o suficiente para gerar um diagnóstico completo da Instituição. O caráter democrático deste processo

impedia, por princípio, que a CPA exigisse a adesão dos demais segmentos institucionais. Histórica e culturalmente a avaliação conquistou o estigma de ser uma área geradora de constrangimentos e punições, o que afasta as adesões espontâneas. Por tais preconceitos, buscamos construir, na Cruzeiro do Sul, um processo alicerçado em parcerias, surgidas nas necessidades avaliativas das áreas e setores institucionais, obedecendo sempre os aspectos inalienáveis a um processo de autoavaliação.

Até 2004 estavam envolvidos no processo a área acadêmica e alguns setores da área administrativa. Na implantação do SINAES, ficou claro que o novo sistema exigia uma abrangência interna sem precedentes e um envolvimento na mesma proporção. Paulatinamente, foram agregadas as áreas e setores até então distanciadas do processo e as sínteses apresentadas a seguir referem-se aos ciclos SINAES, vivenciados entre 2004 e 2009, que nos demonstram o nível de abrangência que alcançamos no processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul, vigente até então.

Áreas , setores e profissionais envolvidos nos Ciclos I e II – SINAES ⁵³

• Mantenedora	• Direções de Centros	(4)
• Reitoria	•• Coordenações de Cursos	(31)
• PROGRAD	• Direção de Campus	(2)
• PREAC	•• Mercatus	(1)
• PRPGP	• Secretaria de Controle e Registros Acadêmicos – SCRA	(1)
	• Secretaria Geral – SG	(1)
	• Central de Atendimento ao Aluno – CAA	(1)
	• Biblioteca	(1)
	• Setor de Currículos – SC	(1)
	• Assessoria Pedagógica	(1)
	• TV Unicsul	(2)
Gerência de Marketing		(1)
Gerência Administrativa		(1)
Gerência Financeira		(1)
Gerência de Recursos Humanos		(2)
Gerência de Sistemas		(1)

Coordenação CPA

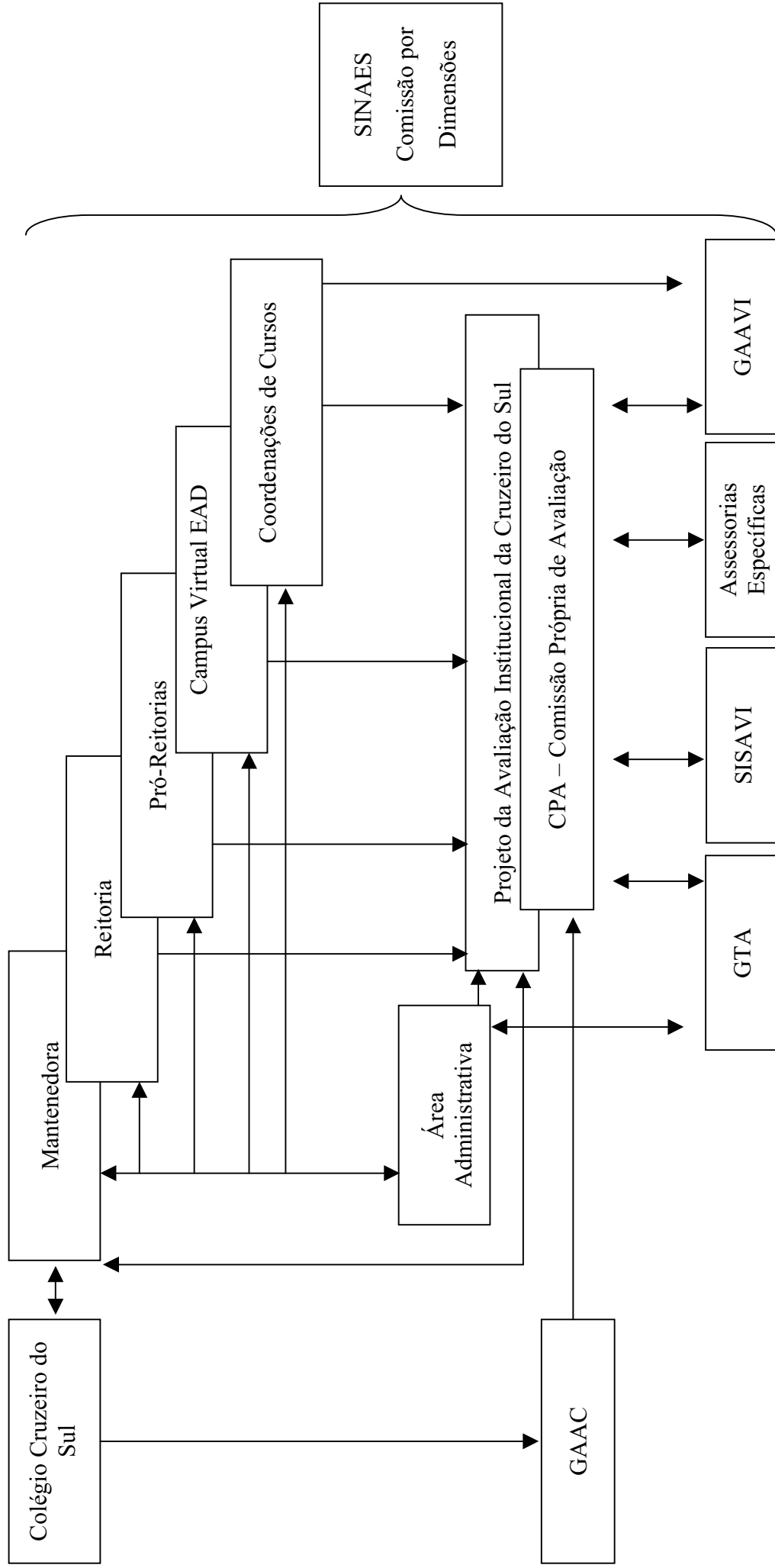
⁵³ Relatório de Avaliação Institucional – 2006, p. 31.

Áreas , setores e profissionais envolvidos nos Ciclos III e IV – SINAES ⁵⁴

• Mantenedora	• Coordenações de Cursos	(34)
• Reitoria	• Assessorias Campi	(3)
• PROGRAD	• Secretaria de Controle e Registros Acadêmicos – SCRA	(1)
• PREAC	• Secretaria Geral – SG	(2)
• PRPGP	• Central de Atendimento ao Aluno – CAA	(3)
	• Biblioteca	(1)
	• Assessoria de Planej. e Acomp. Acadêmico	(1)
	• Assessoria Pedagógica	(1)
	• Cruzeiro do Sul – TV	(1)
Gerência de Marketing		(1)
Gerência Administrativa		(2)
Gerência Financeira		(1)
Gerência de Recursos Humanos		(1)
Departamento de Sistemas		(1)
Coordenação CPA		

⁵⁴ Relatório de Avaliação Institucional – 2008, p. 44.

INTER-RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL
E ABRANGÊNCIA DO PROJETO – SINAES ⁵⁵



⁵⁵ Relatório de Avaliação Institucional – 2008, p. 224.

Nenhuma área ou setor, tema ou conteúdo institucional ficava fora das exigências avaliativas das dez (10) Dimensões⁵⁶, dos trinta e um (31) Grupos de Indicadores⁵⁷ e dos setenta e seis (76) Indicadores⁵⁸ que compunham o rol avaliativo do SINAES, conforme pode-se observar na Estrutura da Matriz das Dimensões da Avaliação Externa⁵⁹, (ver anexo III).

Segundo as orientações iniciais do sistema, cada Indicador deveria ser atendido por um relatório específico, totalizando, conforme dito, 76 relatórios descritivos avaliativos, complementados por critérios específicos e abordagens quantitativas e qualitativas.

As informações qualitativas e quantitativas levantadas durante o processo de avaliação deverão fornecer elementos para caracterizar o nível de atendimento aos indicadores de qualidade que, em conjunto, integram cada dimensão de avaliação.⁶⁰

Num primeiro momento, houve o sentimento de perplexidade, dúvidas, inseguranças e a incompreensão sobre o processo nos impregnava de reconhecida imobilidade para sua imediata execução. Contemplar tal nível de exigência parecia uma tarefa quase impossível. O bom senso e as experiências acumuladas anteriormente nos indicaram que deveríamos dividir os desafios em períodos de realizações a serem vencidos um de cada vez, os quais denominados Ciclos SINAES. Entre 2004 e 2009 vivenciamos quatro (04) Ciclos SINAES (ver anexo III), especificados em:

- Ciclo I – período compreendido entre 2004/05 cuja exigência fundamental consistiu em estudar e compreender o SINAES: princípios, concepções, orientações teórico-metodológicas, exigências, prazos, finalidades e ainda

⁵⁶ Dimensões são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição. Neste instrumento, as dimensões consideradas são as dez dimensões do SINAES. Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumentos. MEC/INEP/CONAES. Brasília: 2008, p. 38.

⁵⁷ Grupo de Indicadores é o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação.

⁵⁸ Indicadores representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada.

⁵⁹ Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumentos. MEC/CONAES/INEP – Brasília: 2006, pp. 40-41.

⁶⁰ Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumentos. MEC/CONAES/INEP – Brasília: 2006, p. 39.

buscar as analogias⁶¹ entre o novo sistema e o processo existente na Universidade.

Neste período estariam contemplados, também, os registros desta nova realidade e as propostas a serem vivenciadas no biênio 2005/2006 em conformidade com o movimento avaliativo institucional em andamento na Universidade, acrescidos das exigências da Lei nº 10.861/04. Como o processo já contava com seu projeto de Avaliação Institucional desde 1994, foram realizados ajustes necessários com o objetivo de atender às exigências da Lei. Surgiu, desta forma, o Projeto SINAES que foi enviado ao MEC/INEP em 31/05/2005 e tornou-se o documento orientador do processo de Avaliação Institucional, nesta nova realidade.

- Ciclo II – período compreendido entre 2005/2006, no qual foram desenvolvidas as propostas do Projeto SINAES. A exigência básica consistiu na autoavaliação do biênio e seu relato avaliativo que culminou com o Relatório de Avaliação Institucional – 2006 (enviado ao MEC/INEP em 31/08/06);

Neste período iniciou-se o SISAVI/SINAES sustentando todo o processo de comunicação e registros dos resultados das avaliações das áreas e setores institucionais, conteúdo imprescindível na composição do referido Relatório.

- Ciclo III – período compreendido entre 2007/2008, utilizado para relatar a vivência do biênio e respectiva avaliação tendo como referência o Relatório 2006. Neste ciclo, com a metodologia consolidada, ampliou-se o universo de participação direta na elaboração da autoavaliação geral da Instituição, bem como aperfeiçoou-se o sistema eletrônico SISAVI/SINAES de forma a possibilitar a ampliação da participação do “sujeito coletivo institucional”.

As Coordenações de Cursos, que até então participavam por meio das Direções de Centros, passam a enviar e discutir as conclusões avaliativas de cada curso diretamente, contando com os resultados avaliativos dos professores e alunos. Esta ampliação tornou o processo mais complexo e

⁶¹ Segundo Houaiss (2001, p. 202), analogia é [...] processo efetuado através da passagem de asserções facilmente verificáveis para outras de difícil constatação, realizando uma extensão ou generalização probabilística do conhecimento.

Segundo Abragnano (1982, p. 53), em seu sentido filosófico, analogia [...] é extensão provável do conhecimento mediante a passagem de uma proposição que exprima uma certa situação a uma outra proposição que exprima uma situação genericamente semelhante, ou como extenso da validade de uma proposição de uma certa situação a uma situação genericamente semelhante, era conhecido pelos antigos com o nome de “procedimento por semelhanças”.

exaustivo, mas foi um grande salto qualitativo do sujeito coletivo institucional. O relato avaliativo deste biênio culminou com o Relatório de Avaliação Institucional – 2008, enviado ao MEC/INEP em 31/11/08, ampliado e coerente com o Relatório anterior (2006).

- Ciclo IV – período compreendido entre 18/01/09 a 25/05/2009, cuja exigência básica consistiu em elaborar a Síntese do Relatório 2008, enviada ao MEC/INEP em 18/02/09 e, também, em preparar, receber e acompanhar a visita *in-loco* da Comissão Externa do MEC.

É importante ressaltar que cada ciclo contava com os documentos dos ciclos anteriores para estabelecer comparações, intersecções e confirmar os avanços obtidos.

Relacionar cada ciclo aos períodos e documentos específicos tem por finalidade a exposição didática da vivência metodológica que os tornou possíveis. Porém, na prática, essa divisão é sempre sutil, quase inexistente, pois a última etapa de um ciclo é exatamente o ponto de partida do próximo. Neste envolvimento circular e contínuo constrói-se a coerência, a continuidade das propostas, a sistematização das ações, imprimindo a uniformidade no fazer de cada um e, conseqüentemente, do coletivo.

Cada ciclo realizado corresponde, de certa forma, a uma etapa da consolidação da metodologia construída, cujo êxito teve origem na atitude política e intencional de se construir um processo nos preceitos da avaliação formativa e participativa.

Mesmo correndo o risco da redundância, recorro a Demo (1995, p. 17):

Apesar das dificuldades óbvias do tratamento desse tema, parece cabível concluir que o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo. Com efeito, participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte em sua história, porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência.

Como envolver as áreas, setores e seus respectivos funcionários, levá-los a realizarem a autoavaliação e elaborarem todos os relatórios que cobriam os temas das Dimensões SINAES?

As especificidades de cada Dimensão a ser avaliada exigiam que todos desenvolvessem suas capacidades autoavaliativas e elaborassem seu próprio discurso. Como a opção não era a de centralizar o processo em um pequeno comitê, mas realizar um trabalho compartilhado, a comissão insistiu para que a autoavaliação de cada segmento da Universidade fosse realizada pelos profissionais que tinham o domínio e o conhecimento sobre as suas realidades.

Diante disso, a escolha do paradigma crítico-dialético, desde o início do processo avaliativo, foi exatamente por entender que neste paradigma inseria-se a possibilidade de construir um modelo metodologicamente específico fundado na crítica, na participação e no movimento. Tínhamos a convicção de que neste modelo alternativo estaríamos nos distanciando da vivência do “olhar panóptico” que sustenta modelos tradicionais de avaliação e reforçam as faces negativas do poder. Portanto estaríamos minimizando as perversões das relações disciplinares e permitindo aos envolvidos não ser mais o “outro” nas relações de poder, passando de indivíduos a sujeitos e “procurando ver-se e não apenas deixar-se ver” (Foucault, 1983).

Autoavaliar-se, nesta concepção, além de produzir subsídios para a crescente melhoria da qualidade universitária, traz visibilidade política e reconhecimento sobre a atuação daqueles que a tornam realidade, pois a avaliação, em suas dimensões internas e externas, deve procurar aprender a multiplicidade das faces e os sentidos normalmente escondidos e tentar reconstruir significativamente as partes integrando-as no conjunto da Universidade (Dias Sobrinho, 2000, p. 34).

Reestruturar o processo em andamento significou, neste novo contexto, desestruturá-lo para enriquecê-lo a partir dos novos subsídios colhidos em cada parte da Instituição. Significou mesclar convicções, princípios, procedimentos, fundindo o existente e o novo, lidando com uma miríade de possibilidades.

Após o levantamento do universo institucional⁶² envolvido, os estudos para tornar viável sua participação deram origem à outra importante estratégia metodológica: a composição de Comissões específicas, chamadas posteriormente de Comissões SINAES, para a vivência dos Ciclos. Tais comissões eram compostas por profissionais cujas funções, áreas e setores ligavam-se às Dimensões do

⁶² Em síntese, a média deste universo, na vivência dos quatro 04 Ciclos SINAES, foi por volta de 20 áreas e setores e 140 profissionais entre Gestores, Assessores, Grupos de Apoio, Supervisores, Secretárias(os), Funcionários e Estagiários. O anexo IV da tese expõe os envolvidos em cada ciclo e em cada Dimensão.

sistema, foram nomeadas por portarias da Reitora, que apoiou incondicionalmente a estratégia.

A síntese a seguir torna compreensível a lógica desta composição.

Comissões SINAES

Ciclos I e II – Portaria GR n°. 11/2006 ⁶³

Dimensão 1 = 09	profissionais	Dimensão 6 = 10	profissionais
Dimensão 2 = 10	profissionais	Dimensão 7 = 14	profissionais
Dimensão 3 = 12	profissionais	Dimensão 8 = 07	profissionais
Dimensão 4 = 11	profissionais	Dimensão 9 = 12	profissionais
Dimensão 5 = 12	profissionais	Dimensão 10 = 16	profissionais

Total de Participações

Áreas e Setores = 21 Profissionais das Dimensões = 113

CPA = 08 Redatores = 05

GAAVI = 05

SISAVI = 02

Total Geral de profissionais envolvidos: = 145

Ciclos III e IV – Portaria GR n°. 44/2008 ⁶⁴

Dimensão 1 = 08	profissionais	Dimensão 6 = 08	profissionais
Dimensão 2 = 09	profissionais	Dimensão 7 = 13	profissionais
Dimensão 3 = 10	profissionais	Dimensão 8 = 11	profissionais
Dimensão 4 e 11 = 11	profissionais	Dimensão 9 = 14	profissionais
Dimensão 5 = 11	profissionais	Dimensão 10 = 12	profissionais

Total de Participações

Áreas e Setores = 20 Profissionais das Dimensões = 107

CPA = 08 Redatores = 05

GAAVI = 05

SISAVI = 02

Total Geral: = 147

Cada Comissão contava com uma coordenação nas funções de orientar, coordenar, realizar reuniões, informar, incentivar a participação dos envolvidos e acompanhar (por contato *on-line* ou presencial) o envio de conteúdos e elaboração

⁶³ Relatório de Avaliação Institucional – 2006, p. 31.

⁶⁴ Relatório de Avaliação Institucional – 2008, p. 45.

do relatório avaliativo a cada tema da Dimensão. Contavam, ainda, com um(a) redator(a), profissionais da área da Língua Portuguesa, com as funções de elaborar um texto coerente e organizado sob o ponto de vista redacional, com base nos relatos enviados pelas áreas, setores ou profissionais.

A força da metodologia adotada consistia em vencer a concepção do processo autoavaliativo como trabalho técnico e operacional e firmava a convicção de que cada envolvido se tornasse “sujeito” de seus fazeres e funções, originando um sólido sistema colaborativo. A técnica pela técnica não constitui equipe, mas apenas seres individuais cumprindo tarefas de partes do trabalho, sem vislumbrar seu resultado final e consequências.

A diferença fundamental entre uma atividade tão somente técnica e uma atividade reflexiva, ética, participativa estava em como colocar em prática as funções dos envolvidos que seriam meios para assenhorem-se de seus espaços e defenderem suas práticas.

Definida a metodologia, a estrutura e os envolvidos, providenciamos a compreensão da equipe sobre o SINAES, conforme colocado, vivenciamos uma espécie de estado embrionário, estudando, discutindo todo material disponível, pesquisando outras experiências e todas as possibilidades para operacionalizar o novo sistema.

Nesta época nos foi possível identificar e compartilhar nossas preocupações com várias CPAs de outras Instituições paulistas, como foi o caso do Grupo Seis⁶⁵. Enfim, o momento exigia daqueles que queriam compreendê-lo e colocá-lo em prática, um profundo mergulho em seus documentos orientadores e na literatura da área, buscando as “brechas” possíveis para explorar suas positivities em que pesassem as várias negatividades. Retomando a reflexão feita no capítulo anterior, a produção de conhecimentos é a mais importante positividade presente nas relações de poder.

Aprender a lidar com as forças políticas dos processos avaliativos, quer externos ou internos à Instituição, exige uma constante produção de saberes específicos os quais permitem aos conhecedores que, pela competência, não se sujeitem passivamente às repressões do poder.

⁶⁵ No Seminário de Avaliação do Ensino Superior – realizado pelo MEC/CONAES/INEP em São Paulo, no mês de outubro de 2004, um dos grupos de trabalho foi denominado Grupo Seis, composto por Coordenações de CPAs de algumas instituições de Ensino Superior de São Paulo. Após o Seminário, o Grupo passou a reunir-se, sistematicamente, e produzir conhecimentos específicos da área.

A relação de forças destes processos é uma excelente oportunidade para este exercício, pois todo saber é político e tem sua gênese no poder que se estende e atinge todo o corpo social envolvido, impelindo-o a construir conhecimentos o suficiente para lidar competentemente com as exigências e opressões.

À medida que a compreensão do sistema ia se tornando realidade, nosso saber sobre a área nos mostrava que os temas propostos deixavam de ser pontos de partida, caracterizando-se como aspectos de continuidade. Os saberes produzidos pelas exigências da situação nos oportunizava desvelar nas novas propostas as semelhanças com nosso processo em andamento. O novo não era tão novo assim! Era, inegavelmente, mais extenso e complexo, mas, em essência e conceitos, não diferia do processo concebido e construído pela nossa equipe.

As Dimensões e os temas iam tomando forma de possibilidades "[...] para um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as mesmas"⁶⁶.

Este exercício nos permitiu identificar em nossas propostas, características de um processo voltado ao crescimento pessoal e institucional, o que pode ser verificado pelo número de envolvidos no processo e não simplesmente destinado ao cumprimento das exigências regulatórias do Estado. Permitiu, ainda, visualizarmos com maior nitidez o papel da avaliação como instrumento de política interna e como espaço para o exercício da participação e da ética.

[...] a avaliação é um imperativo ético irrecusável não por questões técnico-administrativas e de adequação das normas legais, mas porque tem como foco a educação na qualidade de bem público e, portanto, exige do Poder Público, respeitadas as diferentes missões institucionais, a construção e consolidação de instituições e de um sistema de educação superior com alto valor científico e social. (Trindade, 2007, p. 24)

Na intensidade das reflexões, os temas propostos pelo SINAES não foram tomados como instrumentos técnicos e limitadores, mas como reforço das brechas que procurávamos. Abria-se um espaço para avaliarmos por meio das Dimensões do SINAES, as áreas, setores, práticas, convicções, ações, comportamentos, anseios, expectativas e outros aspectos impulsionadores da prática coletiva.

⁶⁶ Diretrizes para a Avaliação das Instituições da Educação Superior. MEC/CONAES/INEP. Brasília – DF: 2004, p.18.

Procurávamos atender à regulação, prerrogativa do Estado e à avaliação participativa, formativa, que é prerrogativa da Instituição.

Surgia a oportunidade para atingirmos a totalidade institucional e garimparmos espaços para a consolidação da metodologia que vinha sendo desenvolvida por nós, porém ainda incompleta.

A prática da autoavaliação como processo de permanente instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os autores em um processo de reflexão e auto-consciência institucional⁶⁷.

Debruçamo-nos sobre temas capazes de agregar estes autores envolvendo-os, entrelaçando interesses e expectativas, reunindo sugestões, organizando propostas e, neste pano de fundo, redesenhando o perfil do sujeito coletivo institucional. Envolver toda a comunidade institucional em torno de um mesmo tema proporcionava o clima necessário para que esta passasse a entender e aceitar o processo autoavaliativo como parceiro, como suporte para o aperfeiçoamento da qualidade de suas produções e da ascensão de suas áreas ou setores. E, o mais importante, como possibilidade de crescimento pessoal e coletivo.

Recuperávamos intenções anunciadas no PAIUB, vivenciadas em 1994/1995 que seria a da avaliação global da Instituição nas concepções formativas, conclamando o sujeito institucional a criar sua própria história e autonomia autoavaliativa. Foi, sem dúvida necessário criar situações que aflorassem condições de participação. Em uma experiência semelhante Cappelletti (2002) sabiamente exercitou esta atitude de compreensão e solidariedade profissional.

Estar com eles compreendendo a “situacionalidade” de cada um foi importante para abrir novos espaços de intervenção. Acredito que, respeitando as diferenças, mantendo o equilíbrio recíproco entre as minhas exigências pessoais e a dos outros, as decisões que poderiam ser tomadas individualmente acabam cedendo espaço para prioridades de decisão coletiva. (Cappelletti, 2002, p.19)

Fazer as pessoas acreditarem em determinadas propostas e se tornarem parceiras em suas construções exige muita paciência histórica e segurança que

⁶⁷ Diretrizes para a Avaliação das Instituições da Educação Superior. MEC/CONAES/INEP. Brasília – DF: 2004, p. 21.

devem ser buscadas na competência teórica e operacional, por isso inserir a CPA no movimento dialético do contexto universitário, na comunicação com os sujeitos institucionais e na compreensão dos saberes por eles produzidos no desenvolvimento de suas funções foi uma tarefa difícil.

Como afirmamos anteriormente, esta ampliação de espaço exigiria habilidade política para aprender a lidar com toda diversidade e especificidade deste grande tecido humano.

Seja qual for o objetivo da avaliação, será sempre necessária a compreensão de um duplo domínio: a compreensão do “funcionamento” das pessoas envolvidas na situação e compreensão do funcionamento da intervenção. Essas questões podem ser discutidas por meio de relatos e análise crítica de experiências, bem ou malsucedidas (Cappelletti, 2002, p. 14).

Este era um bom caminho para desmistificar o processo avaliativo de seu caráter unilateral e punitivo e envolver o sujeito coletivo nos conhecimentos teóricos de uma nova concepção de avaliação institucional.

Nesse sentido concentramos os esforços em elucidar cada envolvido sobre a importância de sua participação e aproveitávamos cada oportunidade e espaço para tratarmos do tema, discutindo conceitos, levantando propostas, buscando alternativas para reforçar a metodologia adotada e ampliar as conquistas realizadas. Dentre os mais importantes eventos destacamos as reuniões dos Conselhos da Universidade, reuniões ampliadas da Reitoria, das Pró-reitorias, das Coordenações de Cursos, das demais áreas e setores institucionais, além, obviamente, das especificamente agendadas pela CPA, bem como os períodos de Planejamento, Seminários de Excelência Acadêmica, palestras e outros eventos que também reforçaram este período⁶⁸.

Alimentando nossa dinâmica interna, a CPA participava de todo e qualquer evento externo voltado ao tema, em especial os Seminários realizados pelo MEC/INEP/CONAES para exposições e orientações sobre o SINAES bem como reuniões do Grupo Seis, conforme exposto anteriormente.

Resumindo, relatar toda essa vivência não é tarefa fácil, pois a área avaliativa insere-se na condição de ser permanente movimento, ou seja, sempre inacabada.

⁶⁸ Entre os eventos realizados na época destacamos duas importantes conferências:

– SINAES: uma nova realidade; proferida pelo Prof. Dr. José Dias Sobrinho, membro da CONAES, no Campus São Miguel, em 17/11/2004.

– Avaliação, Censo e Educação Superior; proferida pelo prof. Dr. Dilvo I. Ristoff, diretor do INEP, no campus Anália Franco, em 31/12/2004.

Portanto, não permite considerar-se finalística e vista sob tal perspectiva, torna-se complexo relatar partes do processo, sem perder a riqueza de sua caminhada. Os dispositivos de ação e seus desdobramentos ocorrem tão imbricadamente que as produções confundem-se com as novas ações e vice-versa. Entretanto está claro que todo processo exige um recorte em seu exercício para momentos de revisões que anteriormente definimos como etapas meta-avaliativas.

Na vivência dos ciclos, em uma destas etapas, evidenciamos um novo desafio. Em decorrência das exigências no cumprimento das Dimensões do SINAES, surge a necessidade de um intercâmbio entre os envolvidos sem precedentes no histórico de nosso processo. Muitas vezes, uma só Dimensão reunia dez, quinze ou mais profissionais que estariam analisando documentos, avaliando processos, realizando levantamentos, trocando informações, resumindo e relatando conclusões, concomitantemente. Como seria possível em tão curto espaço de tempo realizar essa complexa e ampla tarefa coletiva?

Conforme mencionado, ao construir nosso processo autoavaliativo, abrimos uma alternativa muito importante na ampliação de nossos conhecimentos na área das tecnologias da informação e comunicação com a implantação do SISAVI, responsável pelos sistemas avaliativos realizáveis via *on-line*.

Em razão dessa indagação perturbadora, surgiam, novamente, novas oportunidades para a ampliação de nossos saberes específicos, desta vez voltadas à área das Tecnologias da Informação e Comunicação, denominada TICs, objeto do próximo capítulo.

Capítulo 5

CONCEPÇÃO DA

CONCEPÇÃO

5 – CONSIDERAÇÕES

CONSIDERAÇÕES

CONCEPÇÃO

Analisar teoricamente o uso das TICs como uma das importantes âncoras do processo autoavaliativo da Universidade Cruzeiro do Sul justifica-se pelo fato de que esta opção proporcionou à CPA mais um espaço para a produção do saber específico, sem o qual a metodologia pensada para o processo de Avaliação Institucional, em sua crescente evolução, abrangência e complexidade, especialmente na vivência do SINAES, não seria possível. Portanto, é de fundamental importância relatar nossa concepção e aplicação dos recursos desta área, para que se identifique uma das bases fundamentais de sustentação da metodologia construída no processo.

A construção de nosso saber avaliativo exigiu o desenvolvimento de competências na área da informatização, o que nos permitiu a autonomia necessária para viabilizar nossas propostas metodológicas, utilizando os recursos da tecnologia.

O ponto de partida da minha análise é o facto de que as pessoas, as instituições, as empresas e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a e experimentando-a – especialmente no caso da Internet, por ser uma tecnologia de comunicação. A comunicação consciente (a linguagem humana) é o que determina a especificidade biológica da espécie humana. Como a actividade humana está baseada na comunicação e a Internet transforma o modo como comunicamos, as nossas vidas vêm-se profundamente afectadas por esta nova tecnologia de comunicação. Por outro lado, ao utilizarmos a Internet para múltiplas tarefas, vamos transformando-a. Desta interação surge um novo modelo sócio-técnico. (Castells, 2004, p.19)

Embora longa, a citação do autor define de maneira primorosa o que ocorreu nos sistemas tecnológicos, aplicados em nossa experiência. Novamente, inseríamo-nos como elementos correlatos entre o poder e o saber.

Recorro a Foucault, mais uma vez, para reafirmar nossa intenção em vivenciar as positivities presentes nos sistemas autoritários das políticas públicas.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos, ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (Foucault, 1983, p.172)

Estávamos diante da possibilidade de ampliar nosso saber numa área da qual, atualmente, não se pode mais escapar, a área do mundo virtual que, em sua “comunicacionalidade” máxima, acaba produzindo um poder específico, que é o poder da tecnologia e torna-se um centro em que tudo está próximo, acessível, interconectado. Outros recursos tecnológicos circulam em zonas menos centralizadas, ou seja, mais periféricas.

Um aparelho de televisão é um receptor passivo, uma extremidade de rede, uma periferia. Um computador é um instrumento de troca de produção e de estocagem de informações. Ao canalizar e entrelaçar múltiplos fluxos, torna-se um centro virtual, instrumento de poder. (Lévy, 1998, p. 42)

Até 1999, a CPA terceirizava os trabalhos de informática realizados na área de avaliação. Porém, coerente com um dos mais importantes princípios da Universidade, que consiste em produzir seus conhecimentos com os profissionais que nela atuam, constituiu uma assessoria específica, o Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI, para viabilizar seus processos referentes à área das tecnologias da comunicação e informação (ver anexo IV).

Não havia mais como adiar a imperiosa necessidade de construir saberes, metodologias e sistemas próprios nesta área de conhecimento, pois só assim agindo poderíamos adquirir autonomia nos processos a ela relativos. Além destas prerrogativas, estávamos convictos de que seria impossível avançar nas propostas avaliativas desconsiderando as possibilidades da tecnologia e do mundo virtual.

Segundo Castells (2004), este mundo representa, atualmente, o que representou o advento da eletricidade na era industrial como possibilidade de distribuir informações em todas as esferas da atividade humana.

Não se consegue mais interagir nos setores sociais e econômicos, na velocidade e flexibilidade de tempo e espaço exigidos no contexto atual, sem

mergulhar no ciberespaço⁶⁹, mesmo com todo o estado de pobreza, atraso e exclusão que ainda impera em grande parte de nosso mundo real.

Esta grande rede que envolve a humanidade nos permite flexibilizar eficazmente das mais simples às mais complexas tarefas de nosso cotidiano, bem como nos permite coordenar decisões, descentralizar execuções e expressar individual ou globalmente os resultados de nossos propósitos.

Castells (2004) elucida-nos sobre o espantoso avanço da virtualidade mencionando que, nas últimas décadas do século XX, três processos independentes revolucionaram radicalmente a vida humana, originando uma nova estrutura social dependente das redes. Na área da economia, os processos para flexibilizar a gestão e globalizar o capital, a produção e o comércio. Na área social, a busca constante da sociedade pela liberdade individual e abertura das comunicações. E, por fim, os extraordinários avanços da informática sustentados pela revolução da microeletrônica.

A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global. Do mesmo modo que a difusão da imprensa no ocidente deu lugar ao que McLuhan denominou de “Galáxia Gutenberg”, entramos agora num novo mundo da comunicação: a Galáxia Internet. (Castells, 2004, p. 16)

Estamos num mundo em que a influência das tecnologias de informação não atinge tão somente nossas possibilidades de comunicação, mas também acaba por atingir nosso próprio corpo, nossa intelectualidade e inteligência. Enfim, influencia em nossa forma de estar no mundo e, em especial, na forma de estarmos juntos.

Certamente nunca antes as mudanças das técnicas, da economia e dos costumes foram tão rápidas e desestabilizantes. Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro” – ou heterogênese – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de aprender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização. (Lévy, 1996, pp. 11-12)

Foi exatamente o que buscamos fazer ao inserir o processo autoavaliativo nos recursos da virtualização; procurar entendê-la o mais extensamente possível,

⁶⁹ Entendido como define Lévy (1998, p 43) [...] ciberespaço é hoje o sistema com o desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação. [...] O ciberespaço encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico.

seu conceito, sua relação com o processo de hominização e as consequências sociopolíticas decorrentes da mutação que acarreta na vida moderna.

Como um outro modo de ser no processo avaliativo, o “sujeito coletivo institucional” estava diante da oportunidade de viver uma nova positividade do poder do mundo virtual que, em seu espantoso sucesso, acabou por criar “lócus” de micro poderes, em que negatividades e positivities afloram e, nesta esteira, o saber se constrói.

Iniciamos nosso entendimento sobre a trajetória histórica do ensino ligado ao uso das tecnologias, pois era necessário conhecer as etapas evolutivas desta relação didático-pedagógica-tecnológica, para ajustá-las ao momento e contexto de nossas necessidades.

Em breve retrospectiva histórica, foi possível identificar que as possibilidades de cooperação em atividades relacionadas com o ensino e com outras atividades da sociedade estiveram sempre dependentes da maturidade tecnológica existente em cada época.

São bem conhecidas, por exemplo, as experiências de ensino a distância nas décadas dos anos 1960 e 1970 que utilizavam a telefonia, a televisão analógica ou mesmo o correio tradicional como mediação para o ensino. Por um longo período, a cooperação, por meio deste recurso inovador, permaneceu bastante restrita. A implementação das atividades estava marcada por um forte caráter unidirecional na comunicação do conhecimento, comparável à “educação bancária”, no sentido abordado por Freire (1987), em que os conhecimentos são depositados de um a outro, sem possibilidades de diálogo. A educação bancária inserida nos recursos da tecnologia.

A evolução impactante que as tecnologias de comunicação e informação – TICs sofreram nestas duas últimas décadas influenciaram sobejamente na interação entre as pessoas e, por isso, procuramos compreendê-la para utilizá-la.

Segundo Lévy (1998), não se previa, há cinquenta anos, que o intercâmbio entre homens e máquinas se transformaria em algo tão sofisticado e que envolveria tantas pessoas. Os seres humanos se movem em um reino de significados, pensam através de palavras, conceitos, imagens, associações, etc. Muitas são as diferenças existentes entre a linguagem formal (que rege o comportamento das máquinas) e as linguagens naturais utilizadas e apreendidas pelo homem em sua vida cotidiana. Estas exigiram paulatinas adaptações diante das novas possibilidades do mundo

virtual. Ao aprender a lidar com elas, os homens foram criando outras e, nesta evolução, presenciamos, por exemplo, a passagem da televisão analógica para a digital, com possibilidades de interação, de unidirecional à bidirecional, de síncrona para possibilidades assíncronas, podendo o usuário decidir quando assistir um programa, selecionar opções e personalizar sua programação.

Os telefones da Web (Skype, Gizmo, MSN Messenger), as operadoras de telefonia Voip (*voice over IP*) e a telefonia celular acrescentam possibilidades antes inimagináveis, como vídeo e envio de fotos, arquivos e mensagens em tempo real. Enfim, muitas outras características evoluíram para um estilo de vida que anseia pela conexão e interação permanente, independentemente de tempo e espaço.

Com o surgimento da Internet⁷⁰, iniciou-se uma nova era na colaboração e criação coletiva do saber. Porém, embora este fato seja, muitas vezes, considerado repentino e milagroso, seu histórico foi precedido por uma longa etapa de pesquisas e experiências.

Na verdade, a Internet surgiu impulsionada pela luta política entre os Estados Unidos e a União Soviética na incansável busca pela superioridade tecnológica militar, evento mundial de destaque nas décadas de 1950 e 1960. Seus predecessores mais reconhecidos foram a Arpanet, rede de computadores, cuja concepção teórica surgiu em 1967, numa agência de pesquisas avançadas do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (*Advanced Research Projects Agency*, ARPA). Na sequência o mais significativo passo foi a introdução de um novo conceito em 1972, o conceito da rede de redes, que significava a ligação entre redes de computadores diferentes.

As possibilidades de uso das novas tecnologias foram impulsionando e intensificando os estudos e pesquisas e, nos primeiros anos da década de 1990, a Internet alcançou a maturidade de sua base tecnológica e seus principais protocolos⁷¹ já estavam plenamente definidos. Os protocolos utilizados pela Internet são convenções necessárias para que redes e computadores dos diferentes pontos do planeta consigam se comunicar de forma eficiente e segura. Os protocolos

⁷⁰ A Internet é um conjunto de redes de computadores interligados no mundo inteiro, permitindo o acesso dos interessados a milhares de informações que estão armazenadas em seus *web Sites*. Permite a esses interessados navegar por essa malha de computadores, podendo consultar e colher elementos informativos, de toda ordem, aí disponíveis. Permite ainda aos pesquisadores de todo o planeta trocar mensagens e informações, com rapidez estonteante, eliminando assim barreiras de tempo e espaço (Severino, 2000, pp.133-134).

⁷¹ Segundo Houaiss (2001, p. 2.318), [...] protocolo de comunicação informatizada é um apanhado de normas e especificações técnicas que regem a transmissão de dados entre computadores [...].

estabelecem uma padronização a ser adotada e esta, aliada ao vertiginoso desenvolvimento da eletrônica digital, criaram as bases sólidas para o enorme sucesso da Internet e garantiram em larga escala o entendimento entre os diferentes.

Com a evolução dos protocolos a partir de 1990, bem como a definição da estrutura da *www (Word Wide Web)*⁷² que se popularizou em 1994, a Internet tornou-se um meio para a expressão humana inserida num mundo de códigos específicos. “Em resumo, todos os avanços tecnológicos chave, que desembocaram na criação da Internet, são fruto do trabalho de instituições governamentais, grandes universidades e centros de investigação” (Castells, 2004, p. 39).

A Internet já nasceu aberta para a colaboração, o que permite às empresas, aos grupos sociais, às instituições de ensino e outros, a construção de sistemas colaborativos, como é o caso de nossa experiência que se inicia com o SISAVI.

2 – CONCLUSÃO

2.1 – O CASO DA AVALIAÇÃO

2.1.1 – INTRODUÇÃO

3

O SISAVI, implantado no ano 2000 com a finalidade de desenvolver projetos de apoio à CPA, na área da ciência computacional, acabou por constituir-se em mais um grupo interno de assessoria da Avaliação Institucional, reforçando a possibilidade de efetivação do “sujeito coletivo institucional”. Conforme exposto, era indiscutível na época, a necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação para suportarem os modelos propostos no processo avaliativo da Universidade Cruzeiro do Sul, o qual envolve um grande volume de dados que exigem confiabilidade e segurança.

A CPA foi uma das áreas pioneiras da Universidade Cruzeiro do Sul no processamento eletrônico de seus resultados realizados com tecnologia própria, desenvolvido no setor, com a coordenação de professores, participação de funcionários e alunos estagiários. São exemplos, os sistemas desenvolvidos nos

⁷² [...] a Internet desenvolveu a *www (Word Wide Web, rede mundial de computadores)*, que pode ser acessada através do protocolo HTTP (protocolo de transporte de hipertexto), que é uma técnica utilizada pelos servidores da rede mundial de computadores para passarem informações para os programas rastreados (*browsers web*). Assim, entidades e pessoas interligam-se a essa rede mediante *Web Sites*, que se encontram alocados em “provedores”, que são grandes centros que articulam as redes de computadores, aos quais se articulam, por sua vez, os “servidores”, bem como os computadores pessoais dos usuários (Severino, 2000 p.134)

⁷³ Projeto: Sistema Computacional de Avaliação Institucional – 2001.

últimos anos, na criação de uma página própria na Internet, na elaboração de diferentes CDs multimídia e nos sistemas on-line.

O SISAVI tem entre seus objetivos:

- pesquisar sistemas computacionais existentes no mercado e na literatura específica da área, aplicados à avaliação;
- definir e sistematizar meios tecnológicos no registro, sistematização e divulgação dos dados, informações e resultados do processo, suportando o modelo de avaliação proposto pela CPA.
- adquirir autonomia nos processos que utilizam os sistemas computacionais;
- envolver professores, pesquisadores e alunos, pertencentes à esta área do conhecimento, valorizando as pessoas do contexto da Universidade;
- oferecer diagnóstico preciso, fidedigno para uma avaliação de qualidade;
- orientar a formação dos alunos diante dos novos paradigmas presentes no mundo do trabalho, resultantes da revolução científica e tecnológica;
- servir como ferramenta de administração e subsídio para tomada de decisões;
- implantar um mecanismo de geração de informações, unívocas no conceito, fidedignas na prática e democráticas no acesso.

O SISAVI compõe-se por:

- 01 (um) docente da área da Ciência da Computação, da Universidade.
- 02 (dois) alunos estagiários desta mesma área.

O SISAVI conta ainda com o apoio direto do Departamento de Sistema, das secretarias das: Reitoria, Pró-reitorias, dos membros do GAAVI e dos profissionais do Campus Virtual da Universidade. Indiretamente, recebe apoio dos demais profissionais que constituem o sujeito coletivo da Instituição.

A composição do SISAVI obedece a critérios que estabelecem condições específicas e definem o perfil dos profissionais adequados ao exercício nesta área específica e da avaliação.

Para se ter a idéia da importância do SISAVI no processo de Avaliação Institucional, deve-se analisar o documento: Síntese do Processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul (anexo II), e observar que apenas em um dos projetos: Câmaras de Avaliação dos Cursos de Graduação e em alguns dos

encontros e reuniões presenciais o SISAVI não está envolvido. Todos os demais contam com a elaboração de sistemas eletrônicos pelo SISAVI, tanto na realização quanto na produção de resultados e comunicações à comunidade institucional.

Assim sendo, desde o ano 2000, fomos construindo sistemas eletrônicos de diferentes naturezas para efetuar e divulgar projetos avaliativos relacionados às áreas da Graduação, Pós-graduação, Extensão e Assuntos Comunitários, bem como demais áreas e setores institucionais. A maturidade tecnológica da CPA/SISAVI resultou de um processo gradual e planejado em etapas vivenciadas conforme as necessidades e contextos de cada momento institucional.

Numa primeira etapa, os sistemas foram desenvolvidos para instalação e utilização individual nos computadores das salas dos professores, bibliotecas e direções dos diferentes setores da instituição. Era o resultado característico de um período tecnológico em que ainda predominavam os sistemas unidirecionais e estáticos, de uma virtualidade limitada.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação, bem como a nossa própria evolução levaram os especialistas da CPA a transitar em uma segunda etapa com acentuada coexistência no mundo virtual. A flexibilidade de tempo e espaço que permitem as novas tecnologias de informação e comunicação injetou características bastante positivas nas atividades cotidianas da avaliação institucional. O site da Comissão Própria Avaliação (www.cruzeirodosul.edu.br/cpa) criado para divulgação de seu processo como um todo, tornou-se uma via permanente de comunicação *on-line* com as comunidades: interna e externa. É significativo, também, o desenvolvimento pelo SISAVI de um sistema próprio, que funciona completamente via Web, para projetar, efetuar e divulgar diferentes projetos da autoavaliação. Mais detalhes sobre o SISAVI podem ser conhecidos no anexo IV.

A necessidade de um maior envolvimento da comunidade institucional levou a CPA, de forma natural, para uma terceira etapa metodológica e tecnologicamente superior, surgida em razão da vivência dos Ciclos SINAES pelas Comissões SINAES.

3 – CONCLUSÃO

3.1 – INTRODUÇÃO

3.1.1

Pelo exposto observamos que, no surgimento do SINAES, nosso processo acumulava uma experiência de 04 anos de exercício na área das tecnologias. Para o

contexto e o momento, o SISAVI contemplava satisfatoriamente as exigências do processo nesta esfera específica. Entretanto, vimos no capítulo anterior o salto no nível de exigências das Dimensões do SINAES.

Sob o ponto de vista dos recursos humanos, as Comissões SINAES foram a solução, mas urgia ampliar as condições de trabalho, de comunicação entre os envolvidos e, neste sentido, a solução ocorreu por meio de um novo procedimento metodológico de extrema importância para o processo: a elaboração do sistema WEB SISAVI/SINAES. Na verdade, foi o que permitiu a consecução do processo colaborativo.

Antes do relato desta experiência, torna-se importante refletir um pouco sobre os sistemas colaborativos para compreender as especificidades que caracterizaram os sistemas CPA/SISAVI/SINAES.

Em linhas gerais, sistemas colaborativos podem ser definidos como softwares especializados para uso em redes de computadores, que fornecem meios para que um grupo ou equipe possa trabalhar geograficamente distribuído, usando recursos de comunicação assíncrona ou síncrona, com o objetivo de colaborar na obtenção de determinado resultado.

Dentre os muitos exemplos de sistemas com características colaborativas ou cooperativas que são encontrados no dia a dia da Web, temos os ambientes virtuais de aprendizagem, as comunidades virtuais, redes sociais, os blogs, os sites de relacionamento e as enciclopédias virtuais.

Podemos distinguir, na sua definição, o elemento que motiva a atuação colaborativa: a existência de um interesse ou objetivo comum que consegue agrupar pessoas com iguais propósitos, que vão desde uma simples troca de informações, até o desenvolvimento de um complexo projeto coletivo. Em nosso caso, o objetivo comum era o processo de autoavaliação exigido pelo SINAES.

As chamadas comunidades virtuais ou redes sociais (MySpace, Orkut, FaceBook, Twitter e muitas outras), os sites para compartilhamento e troca de informações (Flickr, Rapidshare e YouTube, como exemplos) são sem dúvidas os elementos colaborativos mais populares na Internet atual. As pessoas criam comunidades virtuais sobre temas específicos para discussão e troca de ideias, círculos de amigos, compartilham fotos, arquivos, músicas, vídeos e discutem os assuntos mais variados e inusitados.

São comuns, também, os sites de relacionamentos, em procura de amizades, autoajuda e para a divulgação ou colaboração em atividades com objetivos sociais ou políticos. Os blogs permitem a participação com comentários, fotos e vídeos sobre os mais diversos assuntos e sobre os temas mais triviais, até análises sobre arte, música, fotografia política e sociedade. São muitas as instituições renomeadas, como jornais e emissoras de rádio e televisão, que abrem seu espaço em blogs participativos, sob a coordenação de uma ou mais personalidades.

Talvez algumas das experiências colaborativas mais interessantes sejam as enciclopédias livres virtuais (wikipédias, também chamadas WikiWeb ou simplesmente wiki), as wikinotícias, os wikilivros, os wikicionários e toda uma gama de comunidades que permitem a criação e edição coletiva de conteúdos utilizando ferramentas colaborativas na Web. Muitos são os aspectos positivos comentados sobre estas experiências, dentre eles a chamada democratização da informação e a utilização da inteligência coletiva.

A adoção de sistemas de informação colaborativos proporciona mudanças nas formas como as pessoas executam suas tarefas, oportunizando o surgimento de especialistas, uma vez que cada envolvido tem um papel específico na execução dos trabalhos, como foi o caso dos participantes dos Relatórios SINAES.

Os participantes de cada Dimensão formaram pequenos grupos com interesses específicos e puderam, num certo espaço de tempo e com certa comodidade, estabelecer múltiplos contatos para discussões e redações em conjunto. Enfim, as redes sociais, em que pesem seus aspectos negativos, transformaram-se em ferramentas cotidianas de relacionamento, mudando a forma com que as pessoas se comunicam, trocam conhecimentos e compartilham experiências. São processos colaborativos que estão participando na construção do conhecimento de forma cada vez mais integrativa, tanto com objetivos pessoais, quanto profissionais.

Os sistemas colaborativos em rede (*groupware*) inseridos nesta evolução ganham especial atenção de cientistas e pesquisadores, ampliando cada vez mais a gama de possibilidades nas mais diversas atividades cognitivas.

Dentre os muitos exemplos de sistemas com características colaborativas ou cooperativas, que são encontrados no dia a dia da Web, temos os ambientes virtuais de aprendizagem (Blackboard, TelEduc e outros) que têm em comum o fato de que os participantes trabalham, colaboram ou executam juntos determinadas tarefas e

que as ferramentas oferecidas pelos sistemas permitem as mais diversas formas de comunicação ou troca de informações.

Entretanto, não é possível deixar de mencionar as negatividades que surgem constantemente pelo mau uso das possibilidades das redes, da comunicação e da colaboração. São bem conhecidas as utilizações para fins criminais e de outras naturezas presentes em nossas realidades, que se manifestam de diversas formas e, inegavelmente, foram intensificadas com os avanços tecnológicos.

A explosão dos sistemas colaborativos na Web e a própria Internet encerram muitos perigos, evidentes ou sutis. Divulgação de falsas informações, colocações tendenciosas, violação de direitos autorais, colaboradores voluntários despreparados, marketing embutido, polarização política ou ideológica, excesso de informação, imediatismo, conteúdos obsoletos, linguagem inadequada, má utilização da língua, plágios, são alguns dos potenciais aspectos negativos destes sistemas na rede. Apesar de tudo, a colaboração virtual é uma realidade da sociedade atual que parece não aceitar retrocesso.

Comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa funcionam na base da colaboração em que a regra principal é a reciprocidade. Todos ensinam a todos, todos aprendem com todos, possibilitando que um grupo, ligados por interesses semelhantes, usando uma ferramenta de comunicação, evolua com o objetivo de aproximar as diferenças, encontrar a síntese provisória de suas conclusões e desta forma vivenciar a dialética na virtualidade. Este é o principal foco do ciberespaço, a comunicação interativa e coletiva.

Assim sendo, um grupo ou uma comunidade virtual é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais de interesses mútuos, que estabelecem entre si relações de interesses pessoais ou profissionais. A rede é a facilitadora responsável pela troca de ideias, interesses e objetivos comuns, bem como de valores a serem compartilhados. Um grupo de discussão geralmente é composto por pessoas que possuem identidades semelhantes e, portanto, ao contrário do que muitas vezes se coloca sobre a neutralidade do processo comunicativo via *on-line*, esta opção gera e mantém espaços para efetividade.

Nesse sentido devemos concordar com Lévy (1998), quando diz que os grupos virtuais de aprendizagem ou trabalho não excluem emoções e não são frios, pois o sentimento de pertença tem sua raiz na reciprocidade e esta envolve sentimentos éticos e emocionais. A rica troca de informações pela Internet permite a

difusão de conhecimentos técnicos, fortalecendo os relacionamentos pessoais e profissionais.

Segundo Lévy (1996) nos grupos virtuais abre-se a possibilidade de uma espécie de código de conduta que orienta as relações e informações que circulam no grupo. Este, por sua vez, autorregula e auto-organiza suas ações. A moral de uma comunidade virtual é a da reciprocidade, pois, ao trocar conhecimentos, cada participante obriga-se a construir e expressar competências. Neste exercício ficam claras as competências, lideranças, oportunismos, implicâncias, perfeccionismos, negligências, colaborações e outros comportamentos que imprimem o perfil do grupo e determinam as possibilidades para que se consolidem ou se dissolvam. “O poder e a identidade de um grupo dependem mais da qualidade e da intensidade da sua conexão consigo mesmo do que da sua resistência em comunicar-se com o seu meio” (Lévy, 1998, p. 41).

Dessa forma a personalidade dos participantes vem à tona, bem como suas habilidades e estilo de escrita, sua capacidade de aprender com os erros e compartilhar os acertos. Enfim, os participantes aprendem a autorregular-se e utilizam a tecnologia como elo entre eles, propondo maneiras inovadoras de resolver problemas.

Envolvidos na mesma atividade, agregando valor e racionalizando o tempo de trabalho, o grupo empreende, pelo potencial de participação, uma produção intelectual coletiva, pois: “O endereçamento por centro de interesse e a comunicação todos-todos são condições favoráveis ao desenvolvimento de processos de inteligência coletiva” (Lévy, 1998, p. 44).

Os sistemas colaborativos não apenas democratizam os processos de construção ativa do conhecimento e a informação, mas também se tornam ferramentas indispensáveis para a obtenção de resultados coerentes e abrangedores.

No exercício de um grupo em sistemas colaborativos o ganho pessoal e coletivo é indiscutível, pois as redes de computadores, direta ou indiretamente, carregam uma infinidade de tecnologias intelectuais que influenciam e ampliam as capacidades cognitivas humanas, como:

[...] memória (banco de dados, hiperdocumentos), raciocínio (modelização digital, inteligência artificial), capacidade de representação mental (simulações gráficas interativas de fenômenos complexos) e percepção (síntese de imagens especialmente a partir

de dados digitais). O domínio dessas tecnologias intelectuais dá uma vantagem considerável aos grupos e aos contextos humanos que as utilizam de maneira adequada. (Lévy, 1998, p. 42)

O resultado a ser obtido pelas instituições que optam por um ambiente de trabalho colaborativo é a maior rapidez e qualidade na tomada de decisões, que é baseada em princípios coletivos, ao invés de poderes de personalidades individuais. Além de uma redução no ciclo do tempo utilizado para a execução de tarefas, há ainda uma vantagem adicional em não desperdiçar energia e tempo em tentar ajustar reuniões cabíveis nas restritas agendas de cada envolvido nos processos.

Motivados por tais crenças e pela impossibilidade de reunir presencialmente tantos profissionais comprometidos com a autoavaliação, lançamo-nos à opção teórico-metodológica dos sistemas colaborativos. Despontava-se uma nova etapa, sem dúvida, complexa e difícil, mas que inseria a CPA no movimento dialético do contexto universitário, na comunicação com os sujeitos institucionais e na compreensão dos saberes por eles produzidos no desenvolvimento de suas funções cotidianas. Esta nova possibilidade exigia compreender como as pessoas envolvidas no processo agiam, interagiam e se comunicavam no desenvolvimento de seu fazer e, compreender, também, em que medida e intensidade as intervenções influenciariam nestas pessoas e na qualidade do trabalho por elas produzidos.

Este era um bom caminho para desmistificar o processo avaliativo de seu caráter unilateral e punitivo e envolver o sujeito coletivo nos conhecimentos teóricos de uma nova concepção de avaliação institucional e de uma nova postura no diálogo e no registro do processo.

Criar condições para que o extenso número de participantes trabalhassem concomitantemente no processo avaliativo das Dimensões SINAES de forma totalmente *on-line* originou a elaboração do sistema WEB SISAVI/SINAES, permitindo a consecução do processo colaborativo. Sendo um sistema automatizado específico proporcionou a criação, consulta e modificação das informações via web, com o objetivo de facilitar o trabalho colaborativo entre os envolvidos, contemplando as exigências do momento.

Nos sistemas colaborativos programados pelo SISAVI/SINAES, o “sujeito coletivo institucional” pode trabalhar em conjunto sob a mira de um objeto comum, interagindo entre si, compartilhando informações, trocando solicitações e conhecendo a situação de cada participante diante das questões do complexo

projeto autoavaliativo que os envolvia. Tal experiência propiciou a existência de uma pequena comunidade virtual de aprendizagem e trabalho voltada ao tema específico da avaliação institucional.

Após a compreensão sobre o uso das TICs no processo de Avaliação Institucional, vale exemplificar o funcionamento prático deste processo, na vivência dos Ciclos SINAES que culminou com os três documentos básicos e inerentes ao processo como um todo e já citados anteriormente; o Projeto de Avaliação Institucional da UNICSUL (2005); Relatório Final do Processo de Avaliação Institucional da UNICSUL (2006) e o Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul – 3º Ciclo – SINAES (2008). Em todos houve atuação das Comissões SINAES, cujos profissionais, cada qual em sua área ou setor, empreendiam suas respectivas avaliações e elaboravam, em conjunto, os relatos descritivos avaliativos de cada Dimensão, cuja estrutura e exemplo estão expostos, também, no anexo V, utilizando como modelo o Relatório Descritivo-Avaliativo da Dimensão 8, referente ao Planejamento e Avaliação Institucional.

O sistema eletrônico orientava os profissionais envolvidos a seguir os mesmos procedimentos e estrutura⁷⁴, comuns a todas as Dimensões. (ver anexo III)

Construído especificamente para essa prática metodológica, o sistema motivou e facilitou a participação, permitindo reuniões virtuais, acentuou o respeito e admiração pelo andamento do trabalho e proporcionou a prática destes processos, bem como agilizou e modernizou as atividades convencionais da área avaliativa.

O sistema ainda permitiu que cada gestor e seus pares construíssem seus próprios saberes avaliativos, sem interferências autoritárias, exercendo autonomia, decisão e controle sobre questões específicas, flexibilizando a rede de poderes que envolve a hierarquia institucional e domina os envolvidos. O sistema interconectou os sujeitos e fortaleceu o sentimento de parceria fundado na ética pedagógica. Ao contrário de “repartir aos corpos”, no dizer de Foucault (1983), proporcionou a união dos mesmos para compor um todo eficiente.

Uma vez solucionado o problema da participação, partimos para a etapa de orientação e acompanhamento da operacionalização do processo.

⁷⁴ Modelo utilizado nos: Relatório Final do Processo de Avaliação Institucional da UNICSUL (2006, p. 46) e Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul – 3º Ciclo – SINAES (2008, p. 43).

Às Comissões SINAES, foi dada a autonomia nas decisões sobre vários aspectos da autoavaliação, mas, por não ignorar que eram compostas por profissionais de diversas áreas do conhecimento e, portanto, com formação e perfis diferentes, a CPA julgou importante estabelecer uniformidade de procedimentos nos principais aspectos do processo, orientando sistematicamente os participantes para a consulta e análise de:

- documentos orientadores do SINAES, especialmente sobre a matriz das Dimensões da Avaliação e seus respectivos Indicadores.
- documentos oficiais da Universidade, (PDI⁷⁵, PPI⁷⁶, PPCs⁷⁷, Planos das áreas e setores, Projetos e Relatórios da CPA, outros);
- portarias do Gabinete da Reitora nº 25/2001 e 40/2005 (ver anexo IV);
- demais documentos específicos à cada área ou setor institucionais.

Definição de procedimentos, critérios⁷⁸ e categorias de análises:⁷⁹

- estudo e definição dos critérios de análises para os estudos;
- realização da autoavaliação e análise dos principais resultados;
- levantamento de potencialidades e fragilidades presentes nas áreas ou setores;
- planejamento de ações para corrigir ou melhorar a qualidade do trabalho.

Elaboração do Relatório Descritivo avaliativo por Dimensão:

- elaborar o relatório por Indicador/Dimensão no modelo enviado (ver anexo IV)
- enumerar documentos ou registros que legitimam os relatórios.
- definir quadros, anexos, bibliografias, etc.

Além das orientações quanto aos procedimentos básicos, foram elaborados vários documentos orientadores (gráficos e eletrônicos).

⁷⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional é o principal documento oficial da Universidade. Pela importância do seu conteúdo é consulta obrigatória para o entendimento dos demais documentos institucionais.

⁷⁶ O Projeto Pedagógico Institucional é, também, um documento de grande importância, pois estabelece os princípios e metas do fazer pedagógico Institucional.

⁷⁷ Os Projetos Pedagógicos dos Cursos registram os princípios, as metas, os currículos e outros importantes elementos de cada curso do Ensino de Graduação. É, também, consulta obrigatória para o processo autoavaliativo.

⁷⁸ Critérios são padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador. Documento: Avaliação Externa das Instituições de Ensino Superior, MEC/INEP/CONAES, 2005, p. 41.

⁷⁹ As categorias de análises surgiram da fusão entre os critérios apontados no documento: Avaliação Externa das Instituições de Ensino Superior (pp. 41-187) e os critérios já adotados pela CPA, nas análises de seus processos e avaliações tanto quantitativas quanto na abordagem qualitativa.

Ao realizar tais procedimentos, os envolvidos mergulharam necessariamente num extenso ambiente de colaboração e na extensa cadeia de atividades dos Ciclos SINAES, realizando levantamentos, detectando e analisando potencialidades, fragilidades, acompanhando-as de propostas e elaborando seus próprios relatórios avaliativos. Enfim, construiu em conjunto seu processo autoavaliativo, fundamentado em seus próprios conhecimentos, metodologia e recursos tecnológicos.

Um elemento fundamental das atividades colaborativas é o diálogo, indispensável para suportar a negociação e a criação de significação e compreensão dos fatos analisados. Não somente o depósito de informações, mas, o completo envolvimento para tomadas de decisões e construção de conhecimentos. Estávamos em uma nova fase de comprometimento e democratização do processo em que o sujeito coletivo, forçosamente, exercitava princípios éticos e funcionais, pois, os sistemas de informação da CPA incentivavam o respeito aos critérios e convicções dos participantes. O sistema garantia acessos restritos para não haver exposições pessoais nos resultados apresentados, garantindo os sigilos necessários para situações específicas e assessorava as suas coordenações na organização das atividades e validação dos resultados obtidos.

Com tal abrangência alcançamos o status de avaliação institucional, conforme abordado neste e nos capítulos anteriores, ou seja, houve espaço e possibilidade para participação de todas as áreas e setores institucionais, sem exceção. Para tanto, utilizamos múltiplos instrumentos, constatações e conclusões dos olhares avaliativos, retratando a instituição em sua completude.

Os especialistas responsáveis pelo SISAVI/SINAES tomaram decisões adequadas na seleção de linguagens de programação, servidores de Internet, sistemas gerenciadores de bancos de dados e quaisquer tecnologias necessárias para que se cumprissem os requerimentos de segurança, flexibilidade, eficiência e desempenho exigidos nos Ciclos SINAES.

Além do objetivo central relacionado com o desenvolvimento de sistemas para apoiar atividades específicas da CPA da Universidade, um objetivo paralelo, mas não menos importante, foi propiciar a participação de professores, estagiários e alunos da iniciação científica nestes projetos, fortalecendo o ensino e a pesquisa de forma interdisciplinar e permitindo um envolvimento real de membros da comunidade institucional. Vale consultar o registro das TICs e monografias elaboradas pelos estagiários e funcionários do setor de Avaliação Institucional a respeito desse assunto.

Em resumo, a opção metodológica tanto no nível conceitual quanto tecnológico representou um avanço inquestionável e valioso no processo, motivando e facilitando a participação, acentuando o respeito pelo trabalho em andamento, permitindo colaboração e entendimentos virtuais. Enfim, demonstrou na prática, o uso de processos tecnológicos ágeis e eficientes que modificaram com sucesso a metodologia informativa convencional na área da avaliação institucional da Universidade Cruzeiro do Sul.

C O M I T Ê M I S T O S O B R E D I R E T R I Z E S P A R A A A V A L I A Ç Ã O E D U C A C I O N A L

Considerando que o processo de autoavaliação vincula-se ao movimento institucional, é necessário que o profissional e pesquisador desta área tenha consciência da sua permanente incompletude. Neste sentido reporto-me à introdução da tese na qual aponto que as conclusões apresentadas neste estudo restringem-se, precipuamente, ao período em que o processo de Avaliação Institucional da Universidade consolidou-se na vivência do SINAES, pois o processo continua.

Entretanto, ainda que ininterrupto, todo processo necessita de momentos de revisões periódicas intencionais para os ajustes e reformulações exigidas pelo movimento dialético do cotidiano institucional.

Processos avaliativos ganham relevo nesta específica necessidade, pois, como toda ação humana, não está isento das interferências da subjetividade dos envolvidos. Por isso, a cada certo período deve ser revisto, reavaliado, validado e ajustado às atuais necessidades do contexto.

Esta ação intencional e planejada é denominada, na literatura da área, meta-avaliação, cuja principal finalidade é a de “ajudar a avaliação a realizar o seu potencial” (Worthen et al. 2004, p. 594). Os autores afirmam que a meta-avaliação está sempre presente em processos avaliativos, pois os envolvidos, via de regra, questionam-se constantemente sobre a validade desses processos.

A meta-avaliação é tão antiga quanto o ato avaliativo, mas conceitual e operacionalmente ganhou relevância a partir de 1960, firmando-se como estratégia no decorrer de 1970/1980, quando surgiram orientações mais específicas e propostas mais adequadas aos seus propósitos.

Revedo os estudos da área, devemos citar o trabalho realizado pelo *Joint Committee*⁸⁰, que imprimiu diretrizes e princípios à meta-avaliação

⁸⁰ *Joint committee on standards for educational evaluation* (Comitê misto sobre diretrizes para a avaliação educacional) formado por membros indicados por instituições profissionais como: *American Association of School Administrators, American Educational Research Association, American Evaluation Association, American Federation of Teachers, American Psychological Association, Association for Supervision and Curriculum Development, Canadian Evaluation Society, Canadian Society for the Study of Education, Council of Chief State School Officers, Council on Post-secondary Accreditation, National Association of Elementary School Principals, National Council on Measurement in Education, National Education Association, National Legislative Program Evaluation Society e National School Boards Association*. Além disso, numerosos avaliadores profissionais

tornando-a uma ação formal e sistemática com o objetivo de aperfeiçoar processos avaliativos.

Ainda que não seguindo na íntegra os princípios e orientações destes estudos, por entendê-los demasiadamente formais e estruturantes, concordamos que toda meta-avaliação precisa, de alguma forma, seguir critérios e princípios orientadores que tenham sentido para o grupo e o contexto em que se aplicam.

Neste tecido de compreensão, como responsável pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, em conjunto com a Mantenedora e os Gestores da Universidade Cruzeiro do Sul, estabelecemos períodos meta-avaliativos sistemáticos de acordo com princípios⁸¹ e critérios próprios à nossa realidade.

Os períodos em questão foram sendo reforçados pelas evidências das necessidades de cada momento do processo à medida que o mesmo se construía e carecia de mapeamentos, diagnósticos e reajustes.

Nesse exercício, a meta-avaliação formalizou-se aprimorando alguns princípios norteadores de sua atuação. Aprendemos a realizá-la, pois tínhamos uma das condições essenciais ao meta-avaliador, conhecer o contexto, as propostas e, especialmente, os sujeitos envolvidos no processo.

O domínio contextual da realidade permitia-nos re-olhar nossa trajetória e avançar tanto teórica quanto operacionalmente. Assim fomos evoluindo nas opções paradigmáticas do processo, passando pelas tendências que a nossa compreensão do momento nos capacitava. Paulatinamente, a cada meta-avaliação realizada, íamos atingindo concepções, princípios e diretrizes que nos impulsionavam ao exercício da crítica, do respeito à dialética do contexto aproximando-nos, cada vez mais, do paradigma crítico-dialético e da construção de nosso próprio saber. Aos poucos, dotamo-nos de condições para transitar pelos meandros das políticas públicas, buscando explorar nos seus conceitos e diretrizes, os espaços para colocá-las a nosso favor.

Foi exatamente o que ocorreu com a vivência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na qual os ciclos avaliativos (2004/2008) foram gerando intensas avaliações e meta-avaliações internas. Faltava-

ajudaram na formulação das Diretrizes, testando-as criando instruções para auxiliar outras pessoas a aplicá-las (Worthen et al., 2004, p. 595).

⁸¹ Segundo a *American Evaluation Association* (AEA), os princípios orientadores da meta-avaliação traduzem-se em: Investigação sistemática, Competência, Integridade, Honestidade, Respeito pelas pessoas e Responsabilidade pelo bem-estar geral e público (Worthen et al., 2004, pp. 601-605).

nos, naquela altura do processo, o olhar avaliativo externo para corroborar os questionamentos do foco de nossa pesquisa e a validade do processo como um todo.

Denzin & Lincoln (2006, p. 186) propõem uma interessante metáfora para perceber a validade, comparando-a ao exame de um cristal em suas propriedades que apresentam-se em infinitas, formas, cores, substâncias e ângulos.

O “objeto sólido” metafórico (cristal/texto), que pode ser virado de muitas maneiras, o qual reflete e refrata a luz (Luz/múltiplas camadas de significado) por meio do qual podemos ver a “onda” (onda da luz/correntes humanas) e a “partícula” (luz como “grandes amostras de energia”) elementos da verdade, sentimento, conexão, processos de pesquisa que “fluem” em conjunto) é uma metáfora atraente para a validade. (Denzin & Lincoln, 2006, p.186)

Assim pensando, essa nova etapa exigia colocar à luz todo o processo e desfolhá-lo em múltiplas camadas, ou seja, em partículas de ordem humana, cartorial e física, buscando refletir as energias, as conexões, a fluência e demais aspectos que lhe conferiam validade.

Teria o sujeito coletivo institucional, por intermédio da área de avaliação institucional, tido condições de atuar, de fato, em prol da qualidade institucional?

Internamente, estas evidências estavam claras e transpareciam pela caminhada metodológica e resultados obtidos ao longo do nosso exercício, mas seria necessário colocá-lo sob a visão avaliativa externa para validar seus planos, projetos, atividades, relatórios, investimentos, gestão e administração de toda a implantação do SINAES e comprovar, também, a atuação do “sujeito coletivo institucional”.

No último ciclo SINAES, correspondente ao recorte feito para esta pesquisa, abríamos mais uma “brecha” nas imposições do sistema público que, entre outras, tem por determinação colocar o processo autoavaliativo das IES sob o crivo avaliativo da Comissão Externa do MEC. Procuramos transformar esta ação reguladora em uma meta-avaliação externa, realizada pelos olhares dos profissionais avaliadores que compunham a Comissão do MEC.

Os avaliadores fariam muito bem se planejassem tanto revisões internas quanto externas da avaliação em momentos críticos: uma depois do término do plano ou da proposta de avaliação, a intervalos periódicos durante o estudo para checar o progresso e identificar problemas, e outra no final da avaliação para checar as descobertas e os relatórios e para fazer uma auditoria dos procedimentos e das conclusões da avaliação. (Worthen et al., 2004, pp. 608-609)

Retomar brevemente esta etapa evidencia a importância da metodologia construída para atingir o foco dos objetivos específicos da pesquisa. O período reservado para esta especial meta-avaliação iniciou-se tão logo a IES recebeu a notificação⁸² da visita *in loco* da Comissão do MEC.

Após o primeiro contato e o conhecimento dos membros da Comissão composta por três avaliadores⁸³, iniciou-se o intercâmbio entre estes e a CPA, bem como os preparativos para o desenvolvimento deste Ciclo.

Em todo o período preparatório e de realização da visita, primamos pelas atitudes que garantiriam a transparência na exposição da realidade institucional e a elegância e ética no tratamento dispensado aos profissionais da Comissão. Preparamo-nos para vê-los como avaliadores sem nos esquecermos que se tratava de educadores como nós. Esta postura, também adotada por eles, tornou o convívio harmonioso e proveitoso.

A visita *in loco* desenvolveu-se por meio de momentos e etapas específicos, ora conduzidos pela Comissão do MEC, ora pela CPA, ora pelos gestores institucionais ou outros envolvidos. Esta decisão metodológica estrategicamente pensada garantiu a autonomia da CPA, do “sujeito coletivo institucional” em sua área de abrangência e abriu espaço para que se vivenciasse uma meta-avaliação em suas “revisões interna e externa”⁸⁴, ou seja, a visita *in loco* desdobrou-se em intensos episódios meta-avaliativos tanto sob os olhares internos institucionais quanto sob os olhares externos do MEC. A Comissão realizava sua função que incluía inspecionar espaços, situações, produtos, condutas, condições e outros

⁸² As notificações chegam à IES de forma gráfica por Ofício Circular enviado à Reitora (nº 000013/2009) pelo MEC e de forma eletrônica pelo endereço www.inep.gov.br.

⁸³ A Comissão do MEC era composta por três avaliadores. Para este relato optei por denominar de avaliador 1, o presidente da Comissão e os demais, avaliadores 2 e 3.

⁸⁴ A revisão interna pode ser feita por um comitê ou grupo de consultoria de avaliação. Enquanto o estudo estiver em andamento, o avaliador pode convocar um grupo de interessados e membros da equipe, pedindo-lhes para apresentar suas impressões do plano de avaliação, de sua implementação, dos prazos e custos relativos, das várias tarefas e da necessidade de fazer revisões. As minutas dessas reuniões produzem relatórios úteis para o cliente sobre o progresso dos trabalhos.

A *revisão externa* é melhor quando conduzida por uma terceira parte desinteressada com experiência bem-sucedida em avaliações semelhantes. Se for chamado bem no início, o avaliador interno pode examinar o plano de avaliação e fazer recomendações para melhorá-lo. Um avaliador externo também pode dar assistência técnica durante a avaliação e, no final do projeto, revisar os procedimentos, as descobertas e conclusões da avaliação. O avaliador externo pode precisar marcar uma visita ao local em todos os estágios de sua revisão para ter pleno acesso aos arquivos, instrumentos, dados, relatórios e públicos da avaliação. Esse procedimento requer planejamento, e é preciso saber como e onde ter acesso a informações pertinentes à avaliação. O profissional responsável pelo estudo deve ser capaz de mostrar por que a avaliação foi ajustada em resposta a recomendações feitas pelo avaliador externo. (Worthen et al., 2004, pp. 609).

aspectos institucionais, além de verificar a coerência e precisão em relação aos relatos contidos nos documentos da CPA, identificando em que medida e intensidade o processo era uma realidade presente na comunidade institucional e não apenas uma ação cartorial.

Nesta esteira, os envolvidos, ao conduzirem as ações avaliativas de suas áreas ou setores, acabaram avaliando suas avaliações e a meta-avaliação adquiriu um duplo sentido. Além disso, o sujeito coletivo institucional via-se e não apenas era visto, minimizando a face negativa do poder em seu olhar “panóptico” estatal, conforme amplamente exposto no capítulo III deste trabalho. Abriam-se brechas para ações compartilhadas visando a objetivos semelhantes, sendo que os da Comissão do MEC consistiam principalmente de se constatar a veracidade das informações dadas. “A análise da *práxis* dos grupos procura “trabalhar” as estruturas sociais ocultas que contribuem para determinar a orientação de uma prática” (Barbier, 1985, p. 157).

À CPA competia esclarecer e garantir a compreensão sobre o compromisso e a seriedade na realização de suas funções e trabalho.

Entretanto, este ato, por ser também supervisor, mesmo tendo ocorrido com muita ética e harmonia, não deixava de causar momentos de tensão, pois, segundo Foucault (1983), todo sistema que pressupõe vigilância e exame é por si só uma violência simbólica incorpórea. Porém, entendíamos ser possível criar mecanismos para minimizar essas sensações angustiantes. Tais mecanismos refletiam-se pela força da metodologia adotada, conforme discutida no capítulo IV, que consistia em vencer a concepção do processo autoavaliativo como trabalho técnico e operacional simplesmente e firmava uma convicção de que cada envolvido se tornar-se “sujeito” de seus fazeres e funções. A diferença fundamental entre uma atividade tão somente técnica e uma atividade reflexiva, ética e participativa estava em como colocar em prática o saber do sujeito coletivo institucional. Foi o que intencionalmente buscamos garantir e os depoimentos dados por membros da CPA, ao serem questionados pela Comissão, mostram a propriedade do grupo sobre o processo autoavaliativo.

*Quando fui convidado para participar desta comissão, eu também me perguntava qual seria o motivo desta escolha e o que eu faria aqui. No decorrer destes dois anos e meio que estou na CPA vejo o quanto eu aprendi dessa vida na Universidade e o quanto eu ensinei da escola que cursei na vida.*⁸⁵

⁸⁵ Depoimento do Sr. Pedro Pereira Nascimento (Pereirinha), membro da CPA, representante da sociedade civil, onde exerce a presidência da Associação Centro de Educação e Cultura Caminhos de Paulo Freire – CECCMP, sediada na Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo.

A parceria entre a Universidade e as Escolas do Ensino Fundamental e Médio da região é muito significativa, principalmente no contexto de São Miguel Paulista. Muitos são os benefícios com os cursos de extensão, os estágios dos alunos e outras parcerias significativas. Como membro da CPA, desde 2006, pude verificar como isto acontece no movimento interno da Universidade e como se reflete externamente. Sinto-me útil participando deste movimento e ajudando no que é possível. Gosto muito de estar aqui.⁸⁶

Depoimentos como estes indicavam a valorização do saber prático dos membros da CPA, que é proveniente de suas experiências de vida e sua identificação com o saber da vida universitária, no movimento de uma equipe em interação.

Minha experiência híbrida: empresarial e acadêmica foi o fator decisivo para minha entrada na CPA, onde estou há 9 anos, tendo sido membro efetivo da comissão e hoje estou como assessor técnico. Minha especialidade é o desenvolvimento e análise de pesquisas, especialmente sobre os estudos do perfil de professores, alunos e funcionários da Universidade, estudos sobre o clima organizacional e acadêmico.⁸⁷

Há uma preocupação permanente da CPA, por meio principalmente do trabalho do GAAVI, em envolver os coordenadores e outros gestores na discussão sobre os resultados das avaliações de suas áreas e estimulá-los a realizar discussões com seus pares e com os alunos a respeito desses resultados. Essa é uma frente de atuação da CPA que precisa intensificar-se para garantir maior exploração de seus resultados. Que sejam ferramentas de gestão e intensifiquem o debate entre os envolvidos.⁸⁸

Em minha análise, a clareza e espontaneidade destas falas tornaram a avaliação externa um espaço no qual os participantes refletiram e interpretaram a realidade da Universidade, com base no resgate de suas experiências pessoais deslocando-as dos seus espaços particulares para a ampliação da visão do grupo. Tal momento quase que familiar no sentimento de pertença, cumplicidade e carinho, expressava uma conquista do sujeito coletivo institucional em relação a um espaço em que pode agir com naturalidade e confiança.

⁸⁶ Depoimento da professora Marília Santos Carvalho de Polillo, membro da CPA, representante da sociedade civil, onde exerce o cargo de Dirigente Regional de Ensino na Diretoria de Ensino da Região Leste – 2, sediada na Cidade Nova São Miguel Paulista.

⁸⁷ Depoimento do Professor Valter Roberto Lopes Marcondes D'Ângelo, assessor na Avaliação Institucional desde 2000. É também, professor da Universidade, no curso de Psicologia e Coordenador do Núcleo de Estudo e Atendimento Psicológico – NEAP.

⁸⁸ Depoimento da Professora Sônia Maria Menezes Martinho, membro da CPA desde 2008, membro do Grupo de Apoio à Avaliação Institucional desde 2005 e professora da Universidade Cruzeiro do Sul, no Curso de Serviço Social.

Este movimento interno fluiu e tornou-se aparente o instituinte institucional em constante imbricação com o instituído, pois este conjunto de forças é movido pela eterna dialética que garante o equilíbrio entre a regra do instituído e a espontaneidade cotidiana do instituinte.

Destaco novamente a posição de Casali (2007a, p 22) ao afirmar que “toda instituição deve ser pensada como *constituída* por dois princípios em permanente tensão: o *instituído* e o *instituinte*”.

Estávamos diante de momentos em que a composição das forças instituído/instituinte afluíam e demonstravam uma postura de bom senso, em que pesassem diferenças e contradições presentes.

Separar-se do coletivo para tornar-se um grupo-sujeito de sua *práxis* e de seu projeto não se consegue espontaneamente: é uma conquista de tempo ...jamais completa, é o fruto da criação que é a força principal do grupo sujeito. (Barbier, 1985, p. 158).

A força adquirida pelo sujeito coletivo na prática de avaliação institucional foi a causa principal para que a comissão percebesse a existência de uma cultura auto-avaliativa consolidada e apta a dar conta de suas funções.

Como coordenadora da Comissão Própria de Avaliação – CPA, tinha dois grandes motivos para estar ansiosa pelos resultados, não por ser uma inspeção do MEC, mas por representar um momento de meta-avaliação externa.

Em primeira instância, havia a responsabilidade inerente ao cargo e às funções de coordenadora e, como tal, devia aos envolvidos o retorno sobre o processo de um modo geral, levando em consideração os resultados obtidos. De certa forma, eu os havia conduzido por uma determinada trilha em que todos confiaram e depositaram seus esforços. Na pesquisa-ação “[...] parece-nos desejável haver um retorno de informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram, etc. Esse retorno visa a uma visão de conjunto” (Thiollent, 2004, p. 72).

Em segundo, estava meu investimento teórico e prático em relação ao processo, pois o havia eleito como foco desta pesquisa de doutoramento que visa, entre outros objetivos, a dar consistência teórica e visibilidade política à experiência e poder compartilhá-la com meus pares da área. “A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação” (Thiollent, 2004, p. 72).

É desnecessário afirmar que o processo de todos esses anos de experiência e atitudes era o que realmente importava, mas, querendo ou não, tratava-se do credenciamento da Universidade, e a CPA tinha papel decisivo neste período e eu era a responsável legal e legítima pela sua condução.

Por fim, em reunião entre os gestores institucionais e os avaliadores do MEC, os resultados foram expostos e na seqüência encaminhados à Instituição⁸⁹ em documento oficial do MEC, do qual destacamos o parecer específico sobre o processo de Avaliação Institucional.

Dimensão 8 – Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. Há coerência entre o Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional e o PDI.

A CPA está implantada e funciona adequadamente, seus componentes são provenientes das comunidades interna e externa, tendo produção efetiva de documentação impressa e digital muito além do referencial mínimo.

Existe divulgação dos resultados da CPA com pleno acesso à comunidade acadêmica. Há coerência entre as avaliações internas e externas e as ações implementadas pela IES visando a melhoria e a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Conceito 5,0 (cinco) que indica estar muito além do referencial mínimo.⁹⁰

As evidências expostas pelos resultados mostraram que o processo alcançara seus objetivos e sedimentara seus princípios e diretrizes. Na sequência, como pesquisadora na área, reservei-me um espaço para re-olhar essa longa trajetória e passar pelo crivo toda a experiência acumulada. Esse período de reflexão crítica, ao mesmo tempo que gratificante, levou-me a elencar o que eu chamaria de algumas conclusões provisórias, sem a intenção de torná-las regras ou modelos, mas apontamentos de critérios e condições para se construir teórica e operacionalmente práticas alternativas em Avaliação Institucional, enumero algumas considerações.

A primeira diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que, na minha opinião, não é perfeito, mas é o melhor sistema que a histórica da Avaliação da Educação Superior Brasileira conseguiu apresentar. Os estudos desta história, por mim realizados, permitiu-me chegar a esta conclusão.

⁸⁹ O resultado chega à Instituição por meio do Instrumento de Avaliação Externa da Universidade Cruzeiro do Sul, processo nº 20078633-2, emitido pelo MEC/INEP/DAES – Relatório concluído em 13/04/09, composto por 38 páginas com as sínteses avaliativas de cada Dimensão e respectivos conceitos.

⁹⁰ Sistema de Avaliação da Educação Superior – Instrumento de Avaliação Institucional Externa. MEC/INEP/DAES. Brasília, 2009, p. 28.

Ciente de que toda cultura nova é dependente de paciência histórica, estou convicta de que teremos ainda uma boa jornada prática para que o sistema seja absorvido, digerido, ajustado e definitivamente implantado, caso as políticas públicas da área não mudem. Conforme já mencionado, estamos sempre sujeitos às intempéries destas políticas e dos governantes do momento. Para entender o sistema, é preciso muito estudo, para compreender suas orientações, é preciso muita paciência e para seguir seu roteiro, é preciso muita prática. Enfim, o avaliador deve estar consciente de que um sistema desta natureza e amplitude exige-lhe muita dedicação e disposição para estudar e apropriar-se, de fato, do seu discurso, orientações e diretrizes, podendo, desta forma, criar saberes e condições de adequá-lo à sua realidade e contexto.

É um sistema complexo, mas não complicado, é extenso, intenso, exigente e bastante minucioso, mas, uma vez institucionalizado, consolida a cultura da avaliação institucional e confere à CPA respeito e valor profissional como ponto de apoio à gestão e à qualidade institucional.

Óbvio que, como toda política pública, é um sistema autoritário, porém suas concepções, princípios e orientações permitem às CPAs, adaptá-las à sua realidade e encontrar brechas para a construção de saberes e práticas próprias institucionais.

O avaliador deve conhecer, entender e pesquisar a sua área para adquirir habilidades e paciência para estudar as propostas dos poderes públicos e descobrir caminhos próprios.

Esse critério trouxe-me a consciência de que, antes mesmo de elaborar o discurso crítico e defensivo em qualquer circunstância surgida em processos avaliativos, é preciso mergulhar em seus conceitos, diretrizes e orientações. Foi exatamente o que eu e o grupo fizemos em relação ao SINAES e, por isso, percebemos suas “brechas”. É claro que a análise crítica deve estar sempre presente, todavia esta deve ser acompanhada de entendimentos e propostas, principalmente quando emanam das políticas públicas que não são opções, mas imposições. O SINAES deu certa abertura para as CPAs criarem seus próprios processos, no entanto era necessário saber identificá-los e, para tanto, exigiu-nos muito estudo, discussão e percepção de detalhes que, somados, tinham relevância no todo do sistema e da Instituição.

Esta leitura exigia, também, uma outra peculiaridade no perfil do avaliador, a de identificar o poder instaurado nesta área, bem como o seu uso e outros efeitos.

Os sistemas públicos revestem-se do poder instituído pelo Estado e as Instituições, em menor proporção, também abrigam nichos de poderes que, muitas vezes, dificultam o trânsito das ideias e ações de ordem participativa ou coletiva.

Neste sentido, o avaliador precisa conhecer outras faces do poder como, por exemplo, seu lado positivo, que é o de incentivar a produção de conhecimentos, para minimizar seus efeitos negativos.

Aqueles que de fato sabem o que fazem e aprendem a fazer bem feito defendem suas posturas e práticas e, conseqüentemente, adquirem respeito no contexto em que atuam e, também, externamente. Esta condição exige um saber específico que acaba lhe conferindo o poder sustentado pelo conhecimento em sua área.

Entretanto esta condição exige, ao mesmo tempo, que o avaliador saiba distribuir e compartilhar o saber e o poder sem, todavia, distribuir a responsabilidade sobre o todo que lhe compete. Para tanto deve conhecer o contexto em que atua, para saber propor, distribuir e orientar.

Propostas descoladas das realidades estão fadadas ao fracasso. O que garante utilidade à avaliação é o grau de confiabilidade nos resultados. Isso exige validação e esta exige participação. Caso contrário, vira mero cumprimento cartorial de compromisso e, muitas vezes, encenação.

O avaliador deve dotar-se de habilidade política e perfil democrático e saber abrir espaços para a participação, sem o qual não há processo legítimo.

No caso desta experiência, procurei delegar ao máximo as competências avaliativas e o poder sobre o ato avaliativo, mas não deleguei a responsabilidade pelo processo.

Distribuir o poder e a autonomia no fazer, além de sustentar o ato participativo, constitui-se na principal possibilidade de explorar a positividade do poder, que é a produção do saber. Esta condição inalienável à construção coletiva é uma questão que tem de estar clara nas concepções do avaliador para que, junto com o grupo, possa ser o legítimo autor do processo.

Outras considerações sobre o perfil do avaliador que, conseqüentemente, estende-se à CPA, diz respeito a sua disposição, curiosidade e espírito pesquisador para adquirir conhecimentos teóricos e competência técnica na área. Ao contrário do que usualmente se coloca, este profissional não deve ser apenas um técnico na área, mas também um acadêmico que tenha conhecimentos teóricos e domine as técnicas desta área.

Não se aprende a realizar uma boa avaliação repetindo-se experiências alheias ou tão somente aplicando questionários ou outros procedimentos meramente operacionais. E, menos ainda, elegendo para ser avaliado um só segmento institucional. É muito frequente observar-se o entendimento de que Avaliação Institucional é correspondente direta da avaliação do corpo docente.

A Avaliação Institucional, como o próprio nome indica, é a leitura avaliativa de toda a Instituição e não apenas de um de seus segmentos. Quando isso ocorre, denuncia uma política avaliativa refratária, tendenciosa e, até certo ponto, dependendo de como são utilizados os resultados, pode tornar-se arbitrária. Neste encaminhamento a avaliação perde seu caráter formativo e formador da consciência institucional. Na verdade, perde muito mais do que ganha.

O avaliador precisa conhecer as opções paradigmáticas presentes na literatura da área para poder optar por uma fundamentação teórica e procedimentos metodológicos coerentes na condução de seu processo.

Por fim, devo observar com bastante ênfase que, mesmo com todas estas prerrogativas, o avaliador e sua equipe pouco pode realizar sem as devidas condições de trabalho que são da esfera institucional.

É preciso muita clareza por parte da Mantenedora e Gestores sobre as exigências e investimentos requeridos para a organização e implantação da cultura avaliativa. É preciso que estes assumam, de fato, seu processo de avaliação institucional e tenham consciência de que é um processo dispendioso e paciente. Requer, além de recursos humanos capacitados, materiais e financeiros, ter confiança e dar autonomia e condições para que a CPA possa realizar um processo sério e legítimo.

É necessário respeitar o contexto ao qual a CPA destina seus processos e não exigir que esta contrarie os princípios da academia. Por lei e por princípio, a CPA deve sedimentar um processo que, além de oferecer subsídios seguros à gestão, deve consolidar os aspectos formativos do corpo institucional. Essa é sua função precípua, o que não lhe impede de fornecer dados objetivos à gestão institucional, tornando-se uma espécie de centro de informações/conhecimentos. Neste caso, fará uso de procedimentos dos paradigmas tradicionais intercalando medidas e análises, sempre inseridas no contexto, em conformidade com o paradigma crítico dialético.

Por fim, a Instituição precisa querer, apoiar e utilizar os resultados oferecidos, pela CPA, ajustando-os aos poucos para que atendam à missão Institucional e suas propostas, corroborando, desta forma, o que relatam seus documentos oficiais.

Caso contrário, a Comissão poderá resumir-se em um grupo pró forma, cuja função é a de apenas cumprir exigências legais, sem resultados ou benefícios, tornando-se mais dispendiosa ainda por não oferecer nada significativo para a Instituição, em troca dos recursos investidos.

Na Universidade Cruzeiro do Sul, conforme colocado anteriormente, esse processo foi previsto no seu projeto, mesmo antes de qualquer tipo de obrigatoriedade. Foi opção institucional e, portanto, esta área contou com todos os recursos e condições necessários para que se alcançasse o patamar em que hoje esta se encontra e para a definitiva implantação da cultura avaliativa.

As funções de integração, coordenação e articulação da CPA foram possíveis devido ao apoio incondicional da Mantenedora, da Reitoria, Pró-reitorias e da atuação em parceria com as demais áreas e setores institucionais. E, principalmente, em razão de uma metodologia adequada, construída pela responsabilidade, compromisso e apoio do “sujeito coletivo institucional” que, atuando na área da Avaliação Institucional, contribuiu para a qualidade institucional, bem como para seu reconhecimento interno e externo.

Na qualidade não vale o maior, mas o *melhor*;
não o extenso, mas o *intenso*;
não o violento, mas o *envolvente*;
não a pressão, mas a *impregnação*;
qualidade é estilo *cultural*, mais tecnológico;
artístico, mais que produtivo;
lúdico, mais que eficiente;
sábio, mais que científico. (Demo, 1995, p. 3).

A finalização deste ciclo, que consolidou o recorte feito para esta experiência e imediatamente deu origem ao próximo ciclo, cumpriu o previsto. Mesmo que não tivesse atingido todos os objetivos propostos, o processo teria valido a pena pela riqueza de sua vivência e pelo crescimento coletivo, conforme pode-se observar em alguns depoimentos destes sujeitos, expostos no anexo VI da tese.

Nem sempre é possível expor detalhadamente os sentimentos, as expressões, os olhares, mas é possível relatar a sensação de felicidade que transpareceu em todo o contexto institucional motivada pelo cumprimento deste

grande desafio que foi “pegar com as próprias mãos” seu processo autoavaliativo e defendê-lo sob quaisquer circunstâncias.

Se educar é uma arte, como é comum ouvirmos, e sua graça está na magia da produção de uma obra, podemos dizer que processos bem-sucedidos nos dão a sensação de uma criação artística, leva-nos à felicidade.

Segundo Demo (1995, p. 20):

O tema da *felicidade*, que no campo da ciência aparece imediatamente como suspeito e arcaico, coloca-se com total naturalidade nas esteiras da sabedoria, do bom senso e da arte. Não há preocupação metodológica em definir, em sistematizar, em mensurar, em testar o que seria felicidade. A preocupação é outra, sobretudo de ordem prática: felicidade encontra-se e faz-se em comunidade, em convivência, em participação. No fundo, não há tema mais importante na sociedade humana, embora tenha sido enxotado da Universidade, que não sabe o que fazer com ele [...]. Felicidade é um processo que se constrói na cultura e na história, para além da simples superação dos problemas materiais, que nunca são secundários. Contém dimensões mágicas, lúdicas, misteriosas, para além das meramente técnicas.

Atingir este entendimento torna o educador-pesquisador um ser privilegiado que não só sente, na sua prática, o prazer pela descoberta, mas também pela sua capacidade e vontade política de estar comprometido com uma atuação diferenciada em direção a um fazer mais solidário e feliz.

Investimos em nossas convicções, intenções e buscamos caminhos para realizá-las. Constatamos que o sistema educacional, mesmo alicerçando-se em uma administração centralizadora, não consegue ser hermético diante daqueles que não perdem a oportunidade de desenhar sua própria história. Há sempre um espaço a ser descoberto e preenchido.

A experiência nos mostrou que a participação é ação concreta e não possibilidade, bem como romper com práticas refratárias e opressoras e incentivar parcerias para que, em comunhão com outros, encontrem a prática acertada à cada realidade faz parte das funções de um educador consciente.

Experiências pedagógicas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Os neoliberais: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano 17, n. 50, 1996.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARGAN, G. C. **Objeto e destino**. São Paulo: Ática, 2001.
- ARROYO, M. **Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____; A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: **Avaliação institucional teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBIER, R. **A pesquisa na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação, construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. BELLONI, et al. Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação hstitucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **hvestigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Mdelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORBA, A. M. **Identidade em construção invest igndo professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: UNIVALI, 2001.

_____. **Avaliação do Esino Superior: Referências para a construção de um projeto institucional**. Itajaí: UNIVALI, 2003.

BORDIEUX, P. **oder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1979.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORON, A. A. **A coruja minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOTH, I. J. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUZA, E. C. B. M. (Org.). **Avaliação institucional: leituras complementares**. 2. ed. Brasília: Unb, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Fed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 2008.

_____. **Decreto nº 9.131 de 04 de outubro de 1995**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/>. Acesso em: 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.131 de 24 de dezembro de 1995**. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394>. Acesso em: 2008.

_____. **Decreto nº 9 de 9 de agosto de 9** . Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/>>. Acesso em: 2008.

_____. **Decreto nº 6 de 9 de julho de 0** . Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/>>. Acesso em: 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa / nº 4 de 6 de agosto de 0** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 2 de 5 de setembro de 0** institui o índice geral de cursos da instituição de educação superior (IGC).

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **INES** sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: INEP, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento básico de avaliação das universidades brasileiras**. Brasília: MEC, 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília: MEC/CONAES/INEP, 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manual de autoavaliação institucional**. Brasília: MEC /CONAES/INEP, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **D concepção à reglamentação**. Brasília: MEC /CONAES/INEP, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional**. Brasília: MEC/CONAES/INEP/, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE ESTATÍSTICA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; **Avaliação hstitucional: instrumento de avaliação institucional externa**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **hstrumento de credenciamento institucional para oërta da m odalidade de Educação a Distância**. Brasília: MEC/SEED/INEP, 2010.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/ SEED, 2007.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **hstrumento de autorização de curso para oërta na modalidade a distância**. Brasília: MEC/ SEED/INEP, 2010.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Credenciamento de pólo de apoio presencial para educação a distância**. Brasília: MEC/ SEED/INEP, 2010.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de avaliação institucional d as universidades brasileiras –RB**. Brasília: SESU/MEC, 1994.

_____. **Seminário internacional “forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina”**. Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

BROVETTO, J. Los nuevos desafíos en educación superior em América Latina. In: **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional.** Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. (Org.) **Didática, Currículos e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 1999.

_____. (Org.). **Análise crítica das políticas públicas de avaliação.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.

_____. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CARVALHO, S. E. **A concepção de educação profissional no exame nacional de cursos.** 2001. Dissertação (Mestrado)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CASALI, A. M. et. al. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho.** São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Saberes e procederes escolares: o singular, parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papyrus, 2001, pp.109-124.

_____. **Didática, Ética e educação.** In: Congresso Nacional Juvenil de Filosofia y Pedagogia los jóvenes frente a la ética e a política, 22-24 ago. 2007, Bucaramanga: Escuela Normal Superior de Bucaramanga, 2007a.

_____. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007b.

CASTELLS, M. **A glória internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. A ética e a produção do conhecimento hoje. **Revista Viva.** São Paulo: Apropuc, ano 7, nº 27. 2006.

CRUB. Programa CRUB de avaliação institucional para as universidades brasileiras: educação brasileira. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras,** Brasília, v. 26, n. 52, 2004.

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

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: Almed, 1985.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas - SP: Papyrus, 1996.

_____. **Ética social, educação e cidadania.** Campinas - SP: Papyrus, 1994.

_____. **Avaliação qualitativa.** Campinas - SP: Autores Associados, 1995.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1975

DUSSEL, E. **Questões de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAUNDEZ, A. **Poder da participação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Sur e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GALINDO, R. C. Políticas públicas de avaliação: análise crítica do modelo e perspectiva das associações representativas das instituições de ensino superior no Brasil. In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.
- GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCIA, W. et al. **Técnicos, educadores e dilemas da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENRO, T. A. Reforma da educação superior no Brasil. In: **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional**. Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação e razão histórica**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- HABERMAS, J. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. Conferência pronunciada no Instituto Alemão de Lisboa, em 30.3.1987. trad. João Barreto, Universidade Nova de Lisboa. In: **Revista de Educação**. V. 2. Republicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, p. 175, 1993.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOLANDA, A. B. F. **Mi Auréio: dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEDÓN, M. F. P.; TOGNARELLI, V. R. **Utilização de sistemas colaborativos na avaliação institucional**. Buenos Aires: I.C.E.C.E., 2009.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LÉVY, P. **Que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista AIBS** Porto Alegre, n. 9, 1998.

LYRA, J. L. A universidade e a revolução informática. **Revista B** dossiê informática/internet. São Paulo: USP/CCS, n. 1, 1989a.

_____.; SIMON, I.; MANDEL, A. Informação: computação e comunicação. **Revista B** Dossiê informática/internet, São Paulo: USP/CCS, n. 1, 1989b.

LYMAN, P. O projeto das comunidades virtuais. **Revista B** dossiê informática/internet, São Paulo: USP/CCS, n. 1, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MAQUIAVEL, N. **Príncipe escritos políticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARCOVITCH, J. **A universidade (n)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Os recentes debates sobre currículos no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPSA, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTA, R. A construção participativa do anteprojeto de reforma da Educação Superior do Brasil In: **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional**. Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

NEAVE, G. **A privatização da educação superior e a dinâmica do estado avaliador**: apostila utilizada na Conferência Magna do 8º Fórum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro. São Paulo: 2006.

NOVOA, A.; ESTRELA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Lisboa: Ed. Porto, 2002.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: SOUZA, E. C. B. M.; (Org.). **Avaliação de currículos e de programas.** Brasília: Unb, 1997.

PAZIM, M. C. **Diversidade Cruzeiro do Sul: o futuro em construção.** São Paulo: Tempo & Memória, 2003.

REINHARD, N. O uso da www: desafios para a Universidade. **Revista B** Dossiê informática/Internet, São Paulo: USP/CCS, n. 1, 1989.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOF, I. R. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____.; PACHECO, E. Construindo o futuro. In: **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional.** Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: NOVOA, A.; ESTRELA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Lisboa: Porto Editora, 2002.

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

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Do neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Deberes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Análise teórica política do exame nacional de cursos. In: SOBRINHO, J. C.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Diversidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

SANTOS, W. **Provão: para além do discurso oficial – representação do professor e anatomia do modelo**. 2001. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. A nova avaliação do ensino superior. In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e a reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SILVEIRA, A. FREITAS. I. M. A. C. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, 1996.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional na perspectiva da integração *In*: SOBRINHO, J. D. & RISTOFF, D. **Diversidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil *In*: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação, construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, E. C. B. M. (Org.). **Técnicas e instrumentos de avaliação**. 2. ed. Brasília: UnB, 1999.

_____. **Avaliação institucional: leituras complementares.** Brasília: UNB, 1999.

_____. **Avaliação de currículos e de programas** : leitura complementar. Brasília: UNB, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa** . São Paulo: Cortez, 2004.

TOGNARELLI, V. R. **Entre sombras e luzes da bixada: a construção da escola pública** . São Paulo: Lúmen, 1997.

_____. Avaliação institucional: a práxis da construção de uma metodologia. **Revista NSE** , São Paulo, ano 9, n. 11, 2004.

_____.; LEDON, M. F. P. O ensino a distância: um desafio necessário?. **Revista NSE** , São Paulo, ano 6, n. 8, 2001.

TRIGUEIRO, S. G. M. A avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnósticos e perspectivas: **Revista estudos e debates 2** . Brasília: CRUB, 1999.

TRINDADE, H. Reforma e avaliação da educação superior. In: **Forma e avaliação da educação superior: tendências na Europa e na América Latina: seminário internacional.** Brasília: MEC/INEP/CONAES, 2005.

_____. **Desafios, institucionalização e imagem pública do CNE** Brasília: UNESCO / MEC, 2007.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL. **Relatório final de reconhecimento N** São Paulo: UNICSUL, 1992.

_____. **Relatório de avaliação institucional da NSE** São Paulo: UNICSUL, 2005.

_____. **Relatório final do processo de avaliação institucional da NSE** São Paulo: UNICSUL, 2006.

_____. **Relatório de avaliação institucional da Universidade Cruzeiro do Sul.** São Paulo: UNICSUL, 2008.

_____. **Relatório de avaliação institucional da Universidade Cruzeiro do Sul.** São Paulo: UNICSUL, 2010.

_____. **Sistema computacional da Avaliação institucional.** São Paulo: UNICSUL, 2001.

_____. **Relatório pedagógico institucional.** São Paulo: UNICSUL, 2006.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** São Paulo: UNICSUL, 2003/2008.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** São Paulo: UNICSUL, 2009/2013.

WORTHEN, B.; SANDERS, R. J. Evaluación vs. investigación. In: SANDERS, R. J. **Guía para una introducción a la evaluación de programas:** the evaluation center. Michigan: Western Michigan University, Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social. Brasil, 2004.

_____. FITZPATRICK J. L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

ANEXOS

Anexo I – A Universidade Cruzeiro do Sul: origem e desenvolvimento

Anexo II – Histórico e Evolução do Processo de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul

Anexo III – Ciclos SINAES

Anexo IV – Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI

Anexo V – Meta-avaliação do processo de autoavaliação – SINAES

Anexo VI – Depoimentos do “sujeito coletivo institucional”

Anexo I

A UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

1.1 – UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO¹

A Universidade Cruzeiro do Sul foi fundada com a abertura de duas salas de aula de um curso de Admissão², em 1965. Jovens professores constituíram a Sociedade³ de Empreendimentos Educacionais Cruzeiro do Sul Ltda. S/C, no bairro de São Miguel Paulista⁴, na Zona Leste de São Paulo.

Neste mesmo ano, o Colégio Cruzeiro do Sul foi construído e, em 1966, suas atividades com o Ginásial Comercial foram iniciadas, crescendo com a inclusão de novos cursos. Em 1970, foi fundada a Instituição Educacional São Miguel Paulista, abrindo seus estatutos para o Ensino Superior. Após o reconhecimento da Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de São Miguel, em 1973, a direção criou os cursos de Administração Hospitalar e Comércio Exterior.

Em 1984, os sócios incorporaram a Faculdade de Ciências e Letras Geraldo Rezende, de Suzano.

Em 1988, a Faculdade Paulista de Artes foi incorporada e, em 1989, foi criada a Faculdade de Ciências Exatas e Humanas Santos Dumont. Assim, em 1990, foram formadas as Faculdades Integradas Cruzeiro do Sul (FICSUL).

Desde a primeira Faculdade, visualizava-se o alcance do *status* de Universidade e desse modo as Faculdades foram unificadas com um novo organograma, definindo nova estrutura e reorganizando as instalações, laboratórios,

¹ Texto retirado do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade – PPI, baseado em PAZIM, M.C. (coord.). Universidade Cruzeiro do Sul: o futuro em construção. São Paulo: Tempo&Memória, 2003.

² “O ensino formal na época era dividido em dois níveis – Primário e Ginásio –, com quatro anos de duração cada um. A prova de admissão, com questões de Português e Matemática, era obrigatória para quem quisesse entrar no curso ginásial.” PAZIM, M. C. (Coord.) *Universidade Cruzeiro do Sul: o futuro em construção*. São Paulo: Tempo & Memória, 2003, p.16.

³ A Sociedade de Empreendimentos Educacionais Cruzeiro do Sul Ltda. S/C foi formada por Hermes Ferreira Figueiredo, Gilberto Padovese, Wilson João Zampieri, Helvécio Zampieri, Salvador Cortelli, Osair de Campos Pacheco e Jurandir Sancho Silva.

⁴ O Bairro de São Miguel Paulista originou-se de um povoado fundado em 1560 pelo Padre José de Anchieta. Para mais informações sobre a história do bairro, ver: BOMTEMPI, Sylvio. *Origens históricas de São Miguel Paulista*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2000. (Livro comemorativo do V centenário do Brasil e dos 440 anos de São Miguel Paulista.) ou BOMTEMPI, Sylvio. *O Bairro de São Miguel Paulista*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1970.

equipamentos e departamentos. Para orientar o processo da futura Universidade, formou-se uma Comissão designada pelo antigo Conselho Federal de Educação, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que, juntamente com uma comissão interna, elaboraram seu projeto. Esta foi composta por educadores da Instituição, os professores Adair M. Pereira, Dione L. M. Pereira, Flávio Viana, Vanda R. Tognarelli, Roseli S. Stella, Sueli C. Marquesi, Carlos A. B. de Andrade. Compunha a Comissão do MEC o prof. Dr. Derblay Galvão, como presidente, prof. Dr. Décio B. Filho e Profa. Dr^a. Eva M. Seidel, tendo como Conselheiro relator o prof. Dr. José F. S. Felice.

As diretrizes e metas foram delimitadas no Projeto da Universidade que, ao ser reconhecida em sessão do Conselho Federal de Educação, recebeu elogios pela forma como o processo foi conduzido, envolvendo as comunidades acadêmica e externa. Surgiam uma nova metodologia e o sujeito coletivo institucional.

Priorizou-se a relação do ensino com a prática junto à comunidade com projetos de extensão em diversas áreas do conhecimento, cumprindo sua missão extensionista, prevista em seu Relatório de Reconhecimento (1992). Na sequência, a Instituição optou por um modelo de gestão que previa, nos cargos acadêmico-administrativos, os mantenedores. Em 2001, alterou-se o modelo de gestão com gestores profissionais ligados à área da educação. Esta profissionalização trouxe mudanças na estrutura organizacional da Instituição. Cabe à Mantenedora a proposição de metas estratégicas institucionais, que se refletem no: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e demais documentos oficiais.

Crescendo de forma sólida e segura, a Cruzeiro, desde o seu reconhecimento, investiu na construção de um processo de autoavaliação que conta com o apoio efetivo de toda a Instituição. No início a Universidade baseou sua atuação no seu entorno regional, concentrando-se no ensino de graduação e na extensão. Esse foi substancialmente incrementado com a criação de novos campi na cidade de São Paulo e com oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino. A inserção nacional da Cruzeiro ocorreu por meio da oferta de cursos de pós-graduação presenciais e a distância, para todo o território nacional, além de projetos de extensão que extrapolam os limites regionais da Instituição. A inserção internacional se dá por meio de parcerias e convênios na graduação, pesquisa e extensão.

A Universidade realiza, em todos os seus campi, atividades de ensino, pesquisa e extensão, havendo, no entanto, peculiaridades para cada um deles.

O campus São Miguel, por ser o mais antigo, é o que apresenta uma inserção regional mais consolidada. Concentra a maioria dos cursos e clínicas, por meio de programas de extensão voltados para a região, assim como o Núcleo de Práticas Jurídicas.

O campus Anália Franco, no Tatuapé, zona leste de São Paulo, marcou, em 2001, o primeiro momento de expansão da Universidade. Situa-se em uma região nobre da cidade, em um prédio histórico construído por Ramos de Azevedo, no início do Século XX, que abrigou uma escola dirigida pela Senhora Anália Franco, personalidade histórica que influenciou muitas instituições benemerentes no estado de São Paulo e no Brasil. Esse o atendimento à comunidade ocorre, também, nas clínicas e no Núcleo de Práticas Jurídicas.

No bairro da Liberdade, em 2004, a Cruzeiro do Sul criou mais um campus que concentra as atividades de pesquisa, dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Concentra, também, a unidade de planejamento e gestão da educação a distância – Campus Virtual Cruzeiro do Sul.

Em 2008, a Universidade iniciou sua atuação no bairro de Pinheiros, cujo campus está em fase de implantação. Situado em uma região de fácil acesso por meio de transporte público este campus tem grande potencial de crescimento. A Cruzeiro do Sul atua nas áreas de: Ciências Administrativas e Negócios – CAN; Ciências Biológicas e da Saúde – CBS; Ciências Humanas e Sociais – CHS e Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC.

Ensino de Graduação

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, em colaboração com as Coordenações de Curso, superintende, coordena e supervisiona os cursos de Graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos), oferecidos na modalidade presencial. Ministrados por professores qualificados e titulados, dispõem de infraestrutura moderna e adequada.

A PROGRAD, em conjunto com suas Assessorias, supervisiona o trabalho das Coordenações de Curso na construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) desde a concepção do currículo até a avaliação, em consonância com o PPI, com o PDI, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação, considerando-se, os resultados do ENADE e das Avaliações Externas.

Quadro 01 - Cursos de Graduação dos Programas Presenciais e a Distância

Campus São Miguel		Campus Anália Franco
Áreas	Cursos	Cursos
CAN	Administração	Administração
	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
	Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Relações Públicas; Radialismo.	Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo; Publicidade e Propaganda
	Turismo	CST em Gestão de Recursos Humanos
	CST em Gestão Financeira	CST em Gestão Financeira
	CST em Logística	CST em Gastronomia
	CST em Gestão de Recursos Humanos	
CBS	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
	Educação Física	Educação Física
	Enfermagem	Enfermagem
	Fisioterapia	Nutrição
	Medicina Veterinária	Farmácia
	Odontologia	Psicologia
	Psicologia	
CHS	Educação Artística / Artes Visuais	Educação Artística / Artes Visuais
	História	Geografia
	Letras – Habilitação: Português / Inglês	História
	Música – Habilitação: Canto / Instrumento	Letras – Habilitação: Português / Inglês
	Pedagogia	Pedagogia
	Serviço Social	Direito
	Direito	
CETEC	Química	Arquitetura e Urbanismo
	Matemática	Ciência da Computação
	Ciência da Computação	Design de Produtos / Gráfico
	Engenharia Civil	Engenharia Elétrica
	Engenharia Elétrica	Engenharia Mecânica
	Engenharia Mecânica	Engenharia de Produção
	Engenharia de Produção	CST em Redes de Computadores
	CST em Sistemas para Internet	CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	CST em Redes de Computadores	CST em Sistemas para Internet
	CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	
	CST em Automação Industrial	
Campus Liberdade		Campus Pinheiros
CAN	Administração	Administração
	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
	Economia	CST em Marketing
	CST em Gestão Financeira	CST em Gestão Financeira
	CST em Marketing	CST em Gestão de Recursos Humanos
	CST em Gestão de Recursos Humanos	Economia
	CST em Visagismo e Estética Capilar	
CBS	Enfermagem	
	Odontologia	
CHS	Ciências Sociais	Letras – Habilitação: Português / Inglês
	Serviço Social	Pedagogia
	Direito	Direito
CETEC	Ciência da Computação	Matemática
	CST em Sistemas para Internet	
	CST em Jogos Digitais	
	CST em Redes de Computadores	
	CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	

Pós-Graduação e Pesquisa

A Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa – PRPGP, é o órgão que superintende, coordena, orienta e acompanha a pesquisa em suas diferentes modalidades e a pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), bem como a produção científica. Responsabiliza-se pela oferta e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, extensão e atualização universitária, pela divulgação da criação cultural e dos conhecimentos resultantes da pesquisa científica e tecnológica, pelos programas vinculados ao Fundo Institucional de Apoio à Pesquisa e pela promoção da pesquisa em vários campos de conhecimento.

Entre 2004 a 2008, implantou 09 cursos de mestrado e 02 de doutorado, 150 cursos de *lato sensu*, extensão e atualização, 44 grupos de pesquisas cadastrados no CNPQ, 100 bolsas de iniciação científica. Atende aproximadamente 8.183 alunos e conta com 200 professores mestres e doutores.

Quadro 02 - Universidade Cruzeiro do Sul / SP – Programa / Área

PROGRAMA	ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	CONCEITO		
		M	D	F
Astrofísica e Física Computacional	Astronomia (Astronomia / Física)	3	-	-
Ciências da Saúde	Saúde e Biológicas (interdisciplinar)	3	-	-
Educação Física	Educação Física (Educação Física)	3	-	-
Ensino de Ciências	Ensino (Ensino de Ciências e Matemática)	3	4	-
Ensino de Ciências e Matemática	Ensino de Ciências e Matemática (Ensino de Ciências e Matemática)	-	-	4
Linguística	Linguística (Letras / Linguística)	3	-	-
Odontologia	Odontologia (Odontologia)	4	4	-
Políticas Sociais	Serviço Social (Serviço Social)	3	-	-
Química	Química (Química)	3	-	-

Fonte: MEC-CAPES

Extensão e Assuntos Comunitários

A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PREAC – é o órgão que superintende, coordena, orienta e acompanha as atividades referentes à integração entre as comunidades universitária e externa, promovendo cursos, parcerias e programas. É, também, o canal de inserção da Instituição nos projetos de ação social de iniciativa dos governos federal, estadual e municipal, de setores empresariais e de outras entidades da sociedade civil.

Contrária à abordagem assistencialista da Extensão, a PREAC desenvolve seu trabalho articulando ensino, pesquisa e extensão, em estreita consonância com a comunidade. Prioriza o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular com o objetivo de produzir novos saberes.

A inserção da Universidade na comunidade ocorre ainda por meio dos: Núcleo de Prática Jurídica, Núcleo de Comunicação Social, Núcleo de Atendimento e Estudos Psicológicos, Clínica de Odontologia, Clínica de Fisioterapia e Núcleo de Enfermagem.

A PREAC conta com 05 programas desenvolvidos com o apoio do Fundo Institucional de Apoio à Pesquisa -FIAP: Programa de Pesquisa Docente, (Programa de Capacitação Docente, Programa de Qualificação Docente e Programa de Captação de Recursos). Oferece ainda programas de extensão voltados a aplicação prática dos conhecimentos produzidos, em atendimento à comunidade externa.

Educação a Distância – Campus Virtual – Cruzeiro do Sul

O Campus Virtual é o órgão que superintende, coordena, orienta e acompanha os cursos e programas a distância e semipresencial, no âmbito da graduação, pós-graduação e extensão. Promove cursos de capacitação docente, para formação de tutores e autores de conteúdos para cursos e programas na modalidade a distância, bem como parcerias entre instituições para oferta de cursos a distância (pólos), capacitação docente e discente. As ações deste Campus desenvolvem-se de acordo com a Portaria Ministerial nº 4.059/2004. Em 2008 a Universidade obteve seu credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação a distância.

Área Administrativa

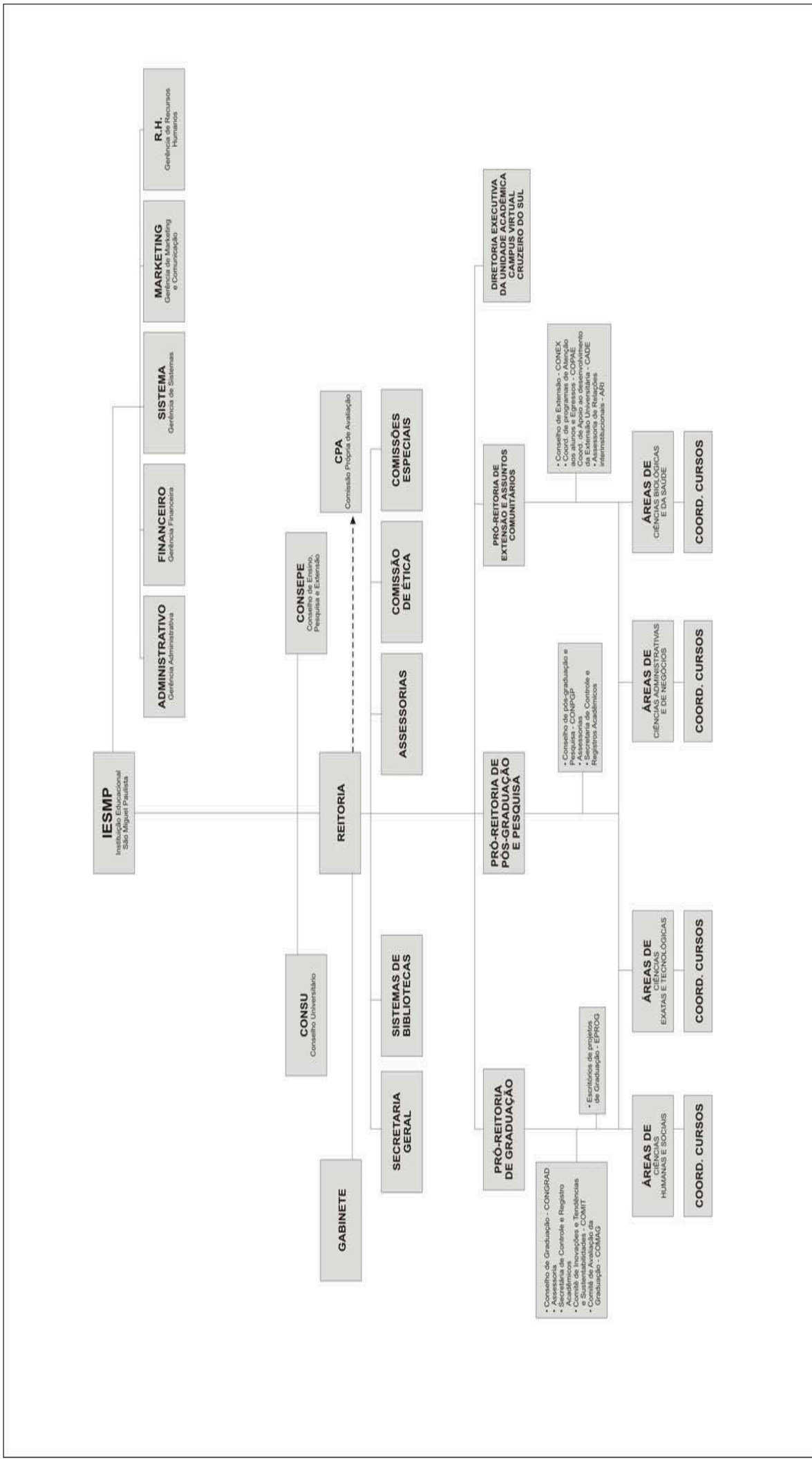
Administrando e apoiando o ensino, a pesquisa e a extensão, a Cruzeiro do Sul possui as áreas: Financeira, Administrativa, de Recursos Humanos, o Departamento de Sistemas, e Departamento de Marketing & Comunicações, a Secretaria Geral, a Secretaria de Controles e Registros Acadêmicos, a Central de Atendimento ao Aluno as Assessorias das Pró-Reitorias, o Campus Virtual e a Avaliação Institucional, agregando 343 funcionários e 54 estagiários.

A Universidade conta ainda com a TV Cruzeiro do Sul, surgida em 1997, a partir da possibilidade criada pela Lei nº 8.977 – (Lei da TV a Cabo) atende também à EAD, as práticas de diversos cursos, em especial, Comunicação Social.

No seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, registra-se a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da missão e atuação institucional.

Hoje, seu organograma está disposto conforme segue:

Quadro 03 - Organograma da Universidade Cruzeiro do Sul



Anexo II

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

2.1 – HISTÓRICO

A Cruzeiro do Sul dispõe-se ao constante exercício de rever e avaliar não só o seu desenvolvimento, como o cenário universitário nacional e internacional. A proposta de Avaliação Institucional inicia seu exercício sob a responsabilidade da Comissão Permanente de Avaliação e Planejamento Institucional (CPAPI), presidida pelo então Reitor, Prof. Hermes Ferreira Figueiredo e coordenada pela Prof^a. Dione Lis M. Pereira, era composta pelos Profs. Adair M. Pereira, Flávio B. Vianna, Vanda R. Tognarelli, Sueli C. Marquesi e Carlos A. B. Andrade. Seu projeto fundamentava-se, basicamente, na Filosofia, Missão e Diretrizes do Projeto da Universidade, e nos dispositivos legais dos órgãos que regiam a Educação Superior Brasileira na época. As orientações do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) alicerçaram igualmente a elaboração do projeto inicial.

A primeira gestão (1994/1997) priorizou-se a implantação da cultura avaliativa voltada ao Ensino de Graduação.

Em 1997, iniciou-se uma nova gestão (1997/2001) na Universidade, como o reitor Prof. Wilson J. Zampieri, trazendo alterações ao processo. A então CPAPI desvinculou-se da Diretoria de Planejamento e passou a denominar-se Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CPAI), composta pelos Profs. Dirceu R. Sousa, Marcelo A. S. Turine, Nádia S. Affonso, Reni R. Silva e Vera H. R. Rocha e coordenada pela prof^a. Ms. Vanda R. Tognarelli. Em virtude do contexto histórico da Instituição, das produções da literatura da área e dos resultados da meta-avaliação realizada pela nova Comissão, elaborou-se um novo projeto.

Entre 1999/2001, a CPAI alterou sua composição pela saída dos Profs. Dirceu R; Marcelo, A. e Nádia S. Affonso e a inclusão do Prof. Ms. Valter R. L. M. D'Angelo.

Em 2001, iniciou-se o terceiro reitorado da Universidade, ocasionando reformulações no seu processo pelas novas determinações da Reitoria. Priorizou-se

o atendimento às solicitações das Pró-Reitorias crescendo, significativamente, o processo autoavaliativo.

Em 2002, ocorreu a substituição da Prof.^a Vera pela Prof.^a Gislene T. R. D. de Carvalho e ampliou-se a abrangência da CPA, que se estendeu ao Colégio Cruzeiro do Sul, pertencente à Instituição Educacional São Miguel Paulista. Em 2003, o processo autoavaliativo totalizava 6 processos, 10 projetos e 26 ações.

Em relação à sua autonomia, a Comissão desvinculou-se dos serviços terceirizados e construiu seus próprios sistemas eletrônicos, com professores e estagiários das áreas da informática e estatística na Universidade. Passou a contar com o Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI, o Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI e com professores especializados em diversas áreas do conhecimento.

Com a construção do SISAVI (ver anexo III) foram criadas a sua home-page, os vídeos de apresentações e as suas produções gráficas passaram a possibilitar consultas eletrônicas em sistemas e CD-ROM. Diante disso, Ampliou-se mais ainda o seu processo de comunicação na consolidação de seus encontros na comunidade Institucional que colocou em prática uma das exigências que viria, posteriormente, com o SINAES.

Quanto ao processo de descentralização, a CPA deu um salto qualitativo ao implantar, em 2002, o GAAVI (ver anexo II).

Outro aspecto relevante foi o de possibilitar pesquisas em nível de Graduação e Pós-graduação (*lato sensu* e mestrado) aos alunos estagiários, funcionários e professores atuantes na CPA (ver na sequência deste anexo).

Em 2004, o processo ampliou-se marcado pela inserção do SINAES concentrando os esforços da CPA nas adaptações do processo existente às exigências do novo sistema. No mesmo ano, a Reitora designou nova CPA, que foi significativamente ampliada. Esta passou a denominar-se, Comissão Própria de Avaliação – CPA, atendendo ao Art. 11 da Lei nº 10.864, amplamente explicitada no capítulo 4 da tese e na sequência deste anexo. Ainda em 2004, a Comissão dedicou-se ao desenho do Projeto SINAES cuja implantação consolidou-se nos cinco anos subsequentes e pode se afirmar que a base sólida para a constante evolução das inovações propostas pelo sistema ficou definido no exercício deste período.

2.2 – FUNDAMENTOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ⁵

a) *Legislação Brasileira*

- Lei nº 9.394, (20/12/1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.
- Decreto nº 3.860, (09/07/2001), que dispõe sobre a organização de ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.
- Lei nº 10.861, (04/04/2004), que implanta o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
- Lei nº 10.870, (09/05/2004). Institui a Taxa de Avaliação *in loco* das instituições de educação superior e dos cursos de graduação.
- Portaria nº 2.051, (09/07/2004), que regulamenta os procedimentos do SINAES.
- Portaria nº 4.361, (29/12/2004), que regulamenta os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferências de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, e outros processos afins, a serem protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.
- Portaria nº 4, (13/01/2005). Implanta o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e credenciamento de universidades.
- Portaria MEC nº 398, (03/02/2005). Estabelece que compete ao Presidente do INEP normatizar, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, à Avaliação Institucional – e à Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG.
- Decreto nº 5.622, (19/12/2005). Regulamenta o Art. 80 da LDB, sobre EAD.

⁵ Projeto de Avaliação Institucional (2006, pp. 35-36).

- Portaria MEC Lei nº 300, (30/01/2006). Aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Portaria nº 169, (31/09/2006). O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, no uso da competência que lhe foi atribuída pelo inciso VI, do art. 16, do Anexo I, do Decreto nº 4.633, de (21/03/2003), Portaria MEC 2.225, (25/08/2003) e do procedimento disposto na súmula CONED/STN nº 04/2004.
- Portaria Normativa nº 1, (01/2007). O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto da Lei nº 10.861, (14/04/2004) e no art. 4º, V do Decreto 5.773, (09/05/2006), resolve: Art. 1 O calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio 2007/2009.
- Nota técnica sobre o ofício nº 913/2008, (15/04/2008), autoavaliação.
- Portaria nº 1.081, (29/08/2008), aprova em extrato o Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento dos cursos de Graduação.
- Portaria Normativa MEC nº 4, (05/08/2008), regulamenta a aplicação do Conceito Preliminar de Curso – CPC, para processos de renovação de reconhecimento no âmbito do ciclo SINAES instaurado pela Portaria normativa nº 1, de 2007.
- Portaria normativa nº 12, (05/09/2008), institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).
- Portaria nº 1.264, (17/10/2008), que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

b) Documentos SINAES

- SINAES – Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior;
- Roteiro de Autoavaliação Institucional – 2004;
- SINAES – da Concepção à Regulamentação;
- SINAES – Instrumento de Credenciamento Institucional para oferta da modalidade em EAD;
- Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – MEC – 2007;
- Instrumento de Autorização de Curso para Oferta na modalidade a Distância;
- Credenciamento de Pólo de Apoio Presencial para Educação a Distância – MEC.

c) Documentos internos da Universidade

- Projeto da Universidade Cruzeiro do Sul e Relatório de Reconhecimento;
- Documentos regimentais, reguladores e orientadores oficiais institucionais;
- Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade;
- Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul – PPI;
- Projetos Pedagógicos dos Cursos (presencial e EAD);
- Projeto de Educação a Distância na Universidade Cruzeiro do Sul;
- Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul (2005);
- Relatórios de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul (2006 e 2008);
- Portarias GR n^{os}. 25/2001, 31A/2001, 40/2005, 25/2006, 44/2008.

d) Literatura específica nas áreas da Educação e Avaliação da Educação Superior

2.3 – COORDENAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO

2.3.1 – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA DA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

A Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul, desde o início de seu processo, em 1994, esteve sob a orientação e coordenação de uma comissão, conforme observa-se no histórico contido neste anexo. Em resumo:

- De 1994 a 1997 – CPAPI – Comissão Permanente de Avaliação e Planejamento Institucional;
- De 1997 a 2001 – CPAI – Comissão Permanente de Avaliação Institucional;
- De 2001 a 2004 – CPAI – Comissão Permanente de Avaliação Institucional (permanece a denominação mas, alteram-se composição e membros.
- De 2004 a 2009 – CPA – Comissão Própria de Avaliação.

Sob a determinação da Lei nº 10.861, de 14/04/2004, em seu Art. 11, após consultas à comunidade institucional e a setores da sociedade civil, a nova comissão designada pela Portaria G.R. nº 44/2008 para o período de 2008/2010 foi ampliada e ficou assim constituída:

Coordenadora

Profª Ms. Vanda Rutkowski Tognarelli

Representantes do corpo docente

Prof. Márcio Rodrigues
 Prof. Dr. Mauro Sérgio Teixeira de Araújo
 Prof. Ms. Roberto Moraes Salazar
 Prof. Ms. Ronaldo Carneiro de Almeida
 Profª Ms. Sônia Maria Menezes Martinho

Representantes do corpo discente

Fernando Piovezam de Oliveira
 Daniela Fausto de Vasconcelos
 Altamir Campos
 Marcos Willian de Aquino (suplente)
 Sylvia Lúcia Giannini Angeli Bressan
 Valter Lins Iscol (suplente)
 Fabiane Martinoti Romano

Representantes do corpo técnico-administrativo

Ana Paula Nunes Zingara
 Maria Luiza de Paula Ferreira Mendes
 Soraya Fraccaroli Laurino
 Vera Lúcia de Matos Lima
 Vilma da Silva

Representantes da sociedade civil

Marília Santos Carvalho de Polillo
 Nilton de Castro Barbosa
 Pedro Pereira do Nascimento
 Rosemeire Solidade da Silva Matheus
 Silvia Lúcia Bressan

Hoje a CPA conta com 22 membros, dos quais 2 têm jornada de trabalho efetivo, na operacionalização do processo. Profª Ms. Vanda Rutkowski Tognarelli – Coordenadora (40 horas semanais); Fernando Piovezam de Oliveira – Aux. Administrativo (44 horas semanais), que será substituído em junho deste ano, pelo funcionário Egidio de Oliveira Filho, pois o mesmo demitiu-se da Universidade.

Objetivos da CPA⁶:

- 1) coordenar, executar, apurar e analisar resultados dos processos autoavaliativos;
- 2) sistematizar resultados e prestar informações ao MEC/INEP/CONAES bem como os comunicados: interno e externo;
- 3) atender às determinações da Lei nº 10.861, que implanta o SINAES;
- 4) envolver e articular, múltiplos instrumentos, em diferentes momentos e com diferentes agentes;
- 5) sugerir propostas nas áreas: acadêmicas, de gestão e administrativas;
- 6) Estar atenta aos anseios, expectativas, necessidades e outras providências no sentido de atender à Instituição em sua área de abrangência.

⁶ Projeto de Avaliação Institucional (p.33).

Regulamento da CPA⁷:

O regulamento da CPA foi elaborado quando da CPA anterior (14/06/2004), e aprovado na 2ª reunião extraordinária do Conselho Universitário – CONSU 08/12/2004 Este, cumprindo as exigências de um documento desta natureza, traz as regulamentações imprescindíveis ao adequado funcionamento da Comissão.

Funcionamento

É de fundamental importância conhecer os critérios que orientam a composição dos membros, apoio técnico e assessores que atuam na CPA, para entender como, no grupo, suas concepções são colocadas em práticas.

No decorrer da prática da autoavaliação, duas posturas metodológicas foram reafirmadas: o envolvimento e a participação. Esta prática consolidada foi dando coerência no pensar e fazer autoavaliação. Este movimento não é ocasional, aleatório, mas intencionalmente planejado. Com os objetivos de:

- dar coerência entre concepções e procedimentos da CPA;
- descentralizar o processo de autoavaliação e a atuação da CPA;
- construir um processo endógeno, valorizando seus profissionais e o conhecimento por eles produzidos;
- legitimar o processo de autoavaliação;
- privilegiar a comunicação entre os “sujeitos” do processo.

Desta forma, a CPA trabalha com professores, assessorias específicas, grupos e comissões dependendo da proposta em exercício.

Coordenação

Profª. Vanda R. Tognarelli, Mestre em Educação pela PUC-SP (1996), com o tema: *“Entre sombras e luzes da baixada: a construção da escola pública”*. Atualmente é doutoranda no Programa em Educação: Currículo da PUC-SP, com tema na área da Avaliação Institucional.

Atua na Instituição desde 1981 e atualmente ocupa os cargos de Coordenadora da CPA (1997) e Profª. do Curso de *Lato Sensu*: Informática na Educação e coordena a CPA desde 1997 nas funções:

- elaborar o Projeto de Avaliação e respectivos Relatórios;

⁷ Projeto de Avaliação Institucional, p. 34.

- prever custos relativos ao processo de avaliação, prestar contas à Mantenedora e à Comunidade Institucional;
- coordenar, acompanhar, priorizar e dimensionar o exercício da CPA;
- cumprir a legislação do Ensino Superior na área da Avaliação Institucional em especial a Lei nº 10.861 (14/04/04) – SINAES.
- assegurar a composição e funcionamento da CPA, segundo as exigências legais e específicas do contexto da Universidade;
- assegurar espaços para envolvimento e participação da comunidade institucional no processo avaliativo;
- garantir a legitimação do processo e a descentralização das ideias e ações;
- assegurar a inter-relação entre as atividades pedagógicas, de gestão acadêmica e administrativas, nos processos avaliativos;
- intermediar acordos, acertos e contratos com assessorias internas e externas;
- atualizar os conhecimentos relacionados à sua área e participar de eventos;
- assegurar o processo comunicativo das concepções da avaliação formativa;
- garantir o atendimento das solicitações institucionais em processos avaliativos;
- divulgar os resultados obtidos no processo de autoavaliação.

Perfil da Coordenação:

- ser um profissional de confiança na Comunidade Institucional;
- ter conduta considerada séria, honesta e transparente;
- ter capacidade de manter o sigilo e a ética inerentes à autoavaliação;
- ter conhecimento e experiências em cargos de coordenação;
- ter conhecimento na área da Avaliação Institucional;
- conhecer o contexto da Instituição e nele transitar com facilidade;
- ser responsável, crítico e cumpridor dos deveres estabelecidos no contrato.

2.3.2 – ASSESSORIAS DA CPA

2.3.2.1 – GRUPO DE APOIO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – GAAVI⁸

Histórico Objetivos

O GAAVI é um grupo formado por professores da Universidade, cuja principal função é atuar apoiando a CPA em todo o processo autoavaliativo.

⁸ Projeto: Implementação do Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI, 2002.

Em 2001, a Comissão identificou que seu processo de autoavaliação mostrava-se suficientemente maduro em proposta e realização, mas carente nos mecanismos de consultas e comunicação com a comunidade institucional. Aflorou, então, a necessidade de descentralizar as ações da Comissão, abrir novos espaços para reflexões, discussões e, conseqüentemente, legitimação do processo avaliativo. Constituiu-se, então, o GAAVI, com os objetivos de:

- integrar diferentes segmentos da Universidade de modo a permitir maior democratização e legitimação do processo autoavaliativo;
- inserir, representantes do corpo docente para emitir opiniões, sugerir e realizar intervenções;
- estabelecer intercâmbios com cursos, professores, alunos, institucionais;
- apoiar o processo avaliativo com um todo e ações da Comissão;
- realizar constantemente estudos e reflexões sobre o processo;

Elegibilidade do grupo

Para compor o grupo, o professor deverá atender os seguintes critérios:

- ser docente na Universidade, preferencialmente, há mais de um ano ou coordenador de curso, sem exigência de tempo na função;
- ser indicado pela PROGRAD, após consulta aos Coordenadores do(s) Curso(s), com aprovação posterior da CPA ou
- ser indicado pela CPA, com aprovação da PROGRAD, após consulta aos Coordenadores do(s) Curso(s).

Composição do grupo

O grupo compõe-se de cinco professores, pertencentes às principais áreas do conhecimento da Universidade, a saber: CETEC – Prof. Dr. Mauro Sérgio Teixeira de Araújo; CAN – Prof. Ms. Ronaldo Carneiro de Almeida; CHS – Prof. Márcio Rodrigues, Prof^a. Ms. Sônia Maria Menezes Martinho; CBS – Prof. Ms. Roberto Moraes Salazar.

Membros do GAAVI

CETEC – Prof. Mauro S. T. de Araújo, Doutor em Ciências, área de Concentração Física Nuclear pela USP (1997), com o tema: *“Atuação de campos magnéticos de perturbação criados por um limitador Ergódico Magnético no plasma*

do takamak TBR-1”. Atua na Universidade desde 1996, como docente do CETEC e na CPA desde 2001. A partir de junho de 2008 passou a ser membro da CPA.

CAN – Prof. Ronaldo C. de Almeida, Mestre em Ciências Sociais com Habilitação em Administração de Empresas pela UNG (1998), com o tema: “*Um estudo exploratório do papel de regulação do Banco Central no sistema monetário-financeiro: Especial enfoque no sistema bancário*”. Atua na Universidade desde 1989, como docente do CAN e no GAAVI, desde 2001. A partir de junho de 2008 passou a ser membro da CPA.

CHS – Prof. Márcio Rodrigues, Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007), com o tema: “*Arbitragem – 50 anos de Jurisprudência*”. Atua na Universidade desde 2008, como docente do CHS, no curso de Direito. Em 2008, passou a compor o GAAVI, tornou-se membro da CPA, mas em 2010 demitiu-se da Universidade e deverá ser substituído neste mesmo ano.

CHS – Prof^a. Sonia M. M. Martinho, Mestre em Serviço Social pela PUC-SP (1997), com o tema: “*Assistentes sociais/intelectuais no contexto da crise e da necessidade de controle social*”. Atua na Universidade desde 1999, como docente do CHS, no curso de Serviço Social. Atua desde 2005, assessorando a CPA. A partir de junho de 2008 passou a ser membro da CPA.

CBS – Prof. Roberto M. Salazar, Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP (1997), com o tema “*O laudo psicológico e a classe especial: Uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*”. Atua na Universidade desde 1998. Hoje, docente do CBS, no curso de Psicologia. Atua desde 2005, assessorando a CPA compondo o GAAVI. A partir de junho de 08 passou a ser membro da CPA.

Funções dos membros do grupo

As funções do GAAVI são derivadas das propostas que exigem ações bastante específicas, como:

- manter a comunidade acadêmica informada sobre o autoavaliativo;
- estar atento às questões da área, buscando aprofundar seus conhecimentos;
- esclarecer, orientar, sensibilizar a todos sobre o processo de autoavaliação;
- representar a CPA quando designado para tal envolvido em ações pertinentes;
- representar os coordenadores de curso, professores e alunos de sua(s) área(s);

- estudar, elaborar propostas e executar ações avaliativas;
- apresentar sugestões e inovações, para otimizar os processos;
- apoiar a CPA nas suas propostas e ações;
- realizar consultas na comunidade institucional sempre que necessário.

Os membros do GAAVI trabalham na condição de assessores, recebendo por determinado número de horas semanais, dependendo da proposta em andamento. O pagamento pelo trabalho realizado obedece aos mesmos mecanismos adotados para os professores da CPA.

2.3.2.2 – SISTEMA INFORMATIZADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – SISAVI

Esta assessoria específica da área das tecnologias da informação e comunicação – TICs foi objetivo do cap. 5 e anexo IV da tese.

2.3.2.3 – ASSESSORIA ACADÊMICO-PEDAGÓGICA

Na postura intencional de envolver a comunidade institucional, a Comissão foi constituindo assessorias específicas, o que lhe possibilitou descentralizar reflexões e ações. Assim, legitima seus processos e, ainda, pode contar com atuação especializada das diversas áreas do conhecimento da Universidade. Até então o processo compôs e trabalha com grupos: Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI; Sistema Informatizado de Avaliação Institucional – SISAVI; Grupo de Trabalho da Área Administrativa – GTA; Grupo de Apoio à Avaliação do Colégio – GAAC; Comissões das Avaliações SINAES.

No caso das assessorias específicas, a CPA conta com o Prof. Valter R. M. D'Ângelo desde 2000 e, hoje, permanece com uma jornada de 06 horas semanais. É mestre em Psicologia Social pela Universidade São Marcos (1999), com o tema: *“Satisfação no trabalho em tempos de globalização”*. Atua na Cruzeiro do Sul desde 1998 como docente e coordenador no CBS. Tem funções de:

- apoiar e executar processos/projetos das propostas da Avaliação Institucional;
- elaborar projetos específicos;
- compor e/ou coordenar comissões ou grupos específicos, definidos pela CPA;
- realizar as análises dos resultados de diversos projetos e elaborar documentos.

Na área administrativa Avaliação conta com a participação dos

representantes do corpo técnico-administrativo na CPA e com os gestores da área. E, ainda, com profissionais desta área nas comissões de Avaliações dos Ciclos SINAES.

2.3.2.4 – APOIO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO

A CPA possui uma secretaria, para administrar as questões técnicas, burocráticas e cartoriais de seu processo. Tem os seguintes cargos e funções:

– Supervisor(a) de secretaria da Avaliação Institucional:

Marli G. da Silva, Especialista em Informática na Educação pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004), com o tema: “*Estudo de caso e análise das interfaces de sistemas eletrônicos de resultados da avaliação institucional da Universidade Cruzeiro do Sul*”. Atua na Universidade desde 1995, como supervisora do apoio técnico administrativo. Dentre outras, exerce as funções de:

- acompanhar o planejamento, organização e operacionalização dos Projetos/Processos / Ações da CPA em sua totalidade;
- acompanhar e atualizar os registros da legislação do Ensino Superior;
- coletar informações específicas, organizar, registrar, viabilizar a elaboração dos documentos dos processos e projetos da CPA;
- organizar a agenda de reuniões e viabilizar o apoio logístico, destas;
- administrar o arquivamento de toda a produção do setor;
- auxiliar e atender os profissionais que prestam assessorias à área;
- realizar o controle de pagamento dos profissionais acima citados;
- zelar pela conservação, higiene e aparência do espaço destinado à CPA.

– Auxiliar Administrativo: Egidio de Oliveira Filho, cursando o 7º semestre em Administração Geral e de Empresas pela Universidade (2010). Está na Avaliação Institucional desde 2008, exercendo as funções:

- atender às solicitações e incumbências feitas pela supervisora;
- auxiliar na operacionalização dos processos/projetos/ações da CPA;
- auxiliar na organização de reuniões arquivos e outros;
- auxiliar os profissionais (membros e assessorias) em suas atividades;
- efetuar solicitação de compra de materiais ao setor;
- zelar pela organização, conservação e higiene do espaço da CPA;

– Estagiários: Bruna Souza Barbosa de Freitas – cursando na Universidade,

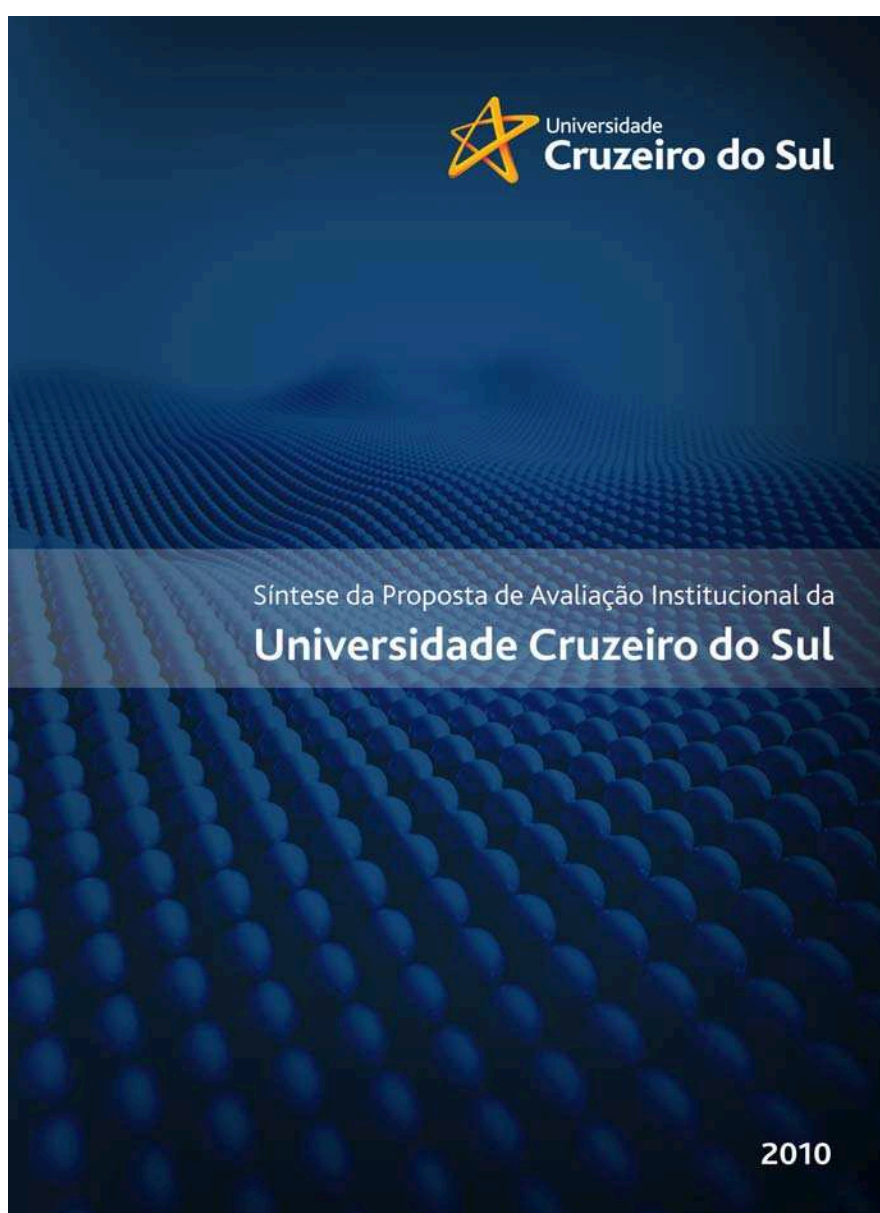
Ciência da Computação (2010). Exerce as funções semelhantes às registradas para o Auxiliar Administrativo em menor intensidade e exigências.

Felipe do Couto Franco (já mencionado no SISAVI).

Os funcionários têm contrato de trabalho regido pela CLT, devidamente administrado pelo RH da Instituição. Trabalham 44 horas semanais. Os estagiários estão, também, devidamente registrados (Trabalham 40 horas semanais).

2.4 – SÍNTESE DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

Figura 1



Quadro 04 – Processos / projetos e ações da CPA

Processos / projetos e ações da Avaliação Institucional - CPA	Objetivo(s) e finalidade(s)	Áreas / setores envolvidos	Atendimento SINAES / Dimensões
Processo de planejamento			
Plano Anual da Avaliação Institucional e da CPA - Anual	Elaborar Plano Anual de autoavaliação com base no relatório do ano anterior.	CPA / GAAVI / SISAVI / áreas / setores institucionais	Todas
Planos institucionais (subsídios) - Anual	Subsidiar, com resultados do processo de autoavaliação, a elaboração de Planos Institucionais.		
Processo de avaliação, estudos e levantamentos – PROGRAD			
Avaliação do Planejamento do Ensino de Graduação P.A.Qt. - Anual	Apoiar as realizações da PROGRAD na área de abrangência da Avaliação Institucional.	CPA / GAAVI / SISAVI / PROGRAD / APAA	2, 3, 7, 8
Perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos do ensino de Graduação P.A.Q.Q. - Bial	Estudar e divulgar o perfil de professores e alunos dos Cursos do Ensino de Graduação.	CPA / GAAVI / SISAVI / PROGRAD	2, 3, 5, 8, 9
Avaliação no Ensino de Graduação Institucional / Cursos P.A.Q.Q. - Bial	Avaliar os principais indicadores constantes nos Projetos Pedagógicos – PPCs dos cursos de Graduação. Avaliar indicadores institucionais e de cursos (SINAES).	CPA / GAAVI / SISAVI / PROGRAD	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Câmaras de Avaliação dos cursos de Graduação P.A.Ql. - Anual	Avaliar o Ensino de Graduação nos indicadores fundamentais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs. Fazer a inter-relação entre as abordagens: quantitativa e qualitativa interseccionando os resultados dos projetos avaliativos.	CPA / GAAVI / PROGRAD	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8
Clima Acadêmico Organizacional P.A.Q.Q. - Bial	Realizar estudos sobre o nível de satisfação, interesse e compromisso do corpo docente da UNICSUL.	CPA / GAAVI / SISAVI / PROGRAD	2, 3, 4, 5, 7, 8
Questionário Socioeconômico – ENADE - Anual	Avaliar a percepção dos alunos em relação aos recursos pedagógicos e de infra-estrutura do curso.	CPA / PROGRAD	2, 8 e 9
Processo de avaliação, estudos e levantamentos – PRPGP			
Perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos do ensino de Pós-graduação – <i>Lato Sensu</i> P.A.Q.Q. - Bial	Estudar o perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos da Pós-graduação.	CPA / GAAVI / SISAVI / PRPGP	2, 3, 8, 9
Avaliação no Ensino de Pós-graduação Institucional / Cursos – <i>Lato Sensu</i> P.A.Qt. - Bial	Avaliar os principais indicadores constantes nos Projetos Pedagógicos – PPCs dos cursos de Pós-graduação. Avaliar indicadores institucionais e de cursos (SINAES).	CPA / GAAVI / SISAVI / PRPGP	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9
Processo de avaliação, estudos e levantamentos – PREAC			
Avaliação de Programas de Extensão P.A.Qt. – Ocasional	Avaliar os Programas de Extensão em relação ao conhecimento produzido e sua extensão na responsabilidade social da Universidade.	CPA / GAAVI / SISAVI / PREAC	1, 2, 3, 8, 9

Legenda: P.A.Q. Q. – Projeto nas abordagens; quantitativa e qualitativa; P.A.Ql. – Projeto na abordagem qualitativa; P.A.Qt – Projeto na abordagem quantitativa

Avaliação da implantação do Projeto Abril para Egresso - Anual	Avaliar a implantação do Programa: Abril para Egressos.	CPA / GAAVI / SISAVI / PREAC	1, 2, 9
Processo de avaliação, estudos e levantamentos – campus virtual - EAD			
Avaliação do Planejamento do Ensino a Distância – EAD – Anual	Apoiar as realizações do Campus Virtual na área de abrangência da Avaliação Institucional.	CPA / GAAVI / SISAVI / PROGRAD / APAA	2, 3, 7, 8
Avaliação em Educação a Distância - EAD – Institucional / Cursos - <i>Lato Sensu</i> – Bial	Avaliar os principais indicadores constantes nos Projetos Pedagógicos – PPCs dos cursos em EAD. Avaliar indicadores institucionais e de cursos (SINAES).	CPA / APAA Campus Virtual / SISAVI	1, 2, 3, 4, 7, 9
Perfil Cultural e Socioeconômico de professores e alunos do Ensino de Pós-graduação - <i>Lato Sensu</i> em Educação a Distância – EAD – Bial	Estudar o perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos da Pós-graduação em EAD.	CPA / GAAVI / SISAVI / Áreas setores administrativos	1, 5, 7, 8, 10
Processo de avaliação, estudos e levantamentos – área administrativa			
Perfil cultural e socioeconômico do corpo técnico-administrativo da Universidade P.A.Q.Q. - Bial	Estudar o perfil cultural e socioeconômico do corpo técnico administrativo da Universidade.	CPA / GAAVI / SISAVI / Áreas setores administrativos	1, 5, 7, 8, 10
Pesquisa de clima organizacional – Corpo Técnico-administrativo - P.A.Q.Q. – Bial	Realizar estudos sobre o nível de satisfação, interesse e compromisso do corpo técnico administrativo da Universidade.	CPA / GAAVI / SISAVI / Áreas setores administrativos	1, 5, 7, 8, 10
Processo de comunicação e envolvimento da comunidade institucional / Acadêmica (sistematicamente)			
Encontros da CPA com os alunos das 1 ^{as} séries dos Cursos de Graduação – Anual	Esclarecer e sensibilizar os alunos ingressantes em relação à Avaliação Institucional da Universidade.	CPA / GAAVI / Coord. curso / alunos graduação	1, 2, 4, 8
Encontros da CPA com alunos representantes de classe dos cursos de Graduação – Anual	Apresentar resultados dos processos da Avaliação Institucional da Universidade.	CPA / GAAVI / Coord. curso / alunos representantes	1, 2, 4, 8
Encontros da CPA com professores ingressantes na Universidade – Semestral	Esclarecer e sensibilizar professores ingressantes, em relação à Avaliação Institucional da Universidade.	CPA / GAAVI / professores	1, 2, 4, 8
Encontros da CPA com coordenadores de cursos (ingressantes na função) – Semestral	Esclarecer e sensibilizar os coordenadores de cursos, ingressantes na função, em relação à Avaliação Institucional da Universidade.	CPA / GAAVI / coordenações de cursos	1, 2, 4, 8
Participação da CPA em reuniões: – Reitoria / Pró-Reitorias / Colegiados / Cursos e outros setores institucionais; – Seminários, eventos, encontros, palestras internos e externos – Contínuo	Expor propostas e resultados da Avaliação Institucional vivenciados pela CPA, em todas as oportunidades possíveis. Participar de eventos na área para constante atualização de conhecimentos.	CPA / Áreas / Setores institucionais	1, 2, 4, 8
Página web site CPA – Contínuo	Divulgar o processo de Avaliação Institucional e atuação da CPA, por meio de comunicação eletrônica.	CPA Comunidades: interna / externa / SISAVI	1, 2, 4, 8

Publicações: – Revista acadêmica; – Informativos / Jornal Cruzeiro do Sul / boletins / folders / outros – Documentos gráficos e ou eletrônicos – Contínuo	Divulgar os trabalhos realizados pela CPA em publicações específicas, periódicos, documentos gráficos e eletrônicos.	CPA Comunidades: interna / externa / SISAVI	1, 2, 4, 8
Painel CPA – Contínuo	Exposição (comunicação) do processo e dos resultados de Avaliação Institucional, em painel apropriado.	CPA Comunidades: interna / externa	1, 2, 4, 8
Exposição do acervo da avaliação institucional para consultas – Contínuo	Organizar, enviar e manter acervo atualizado relativo às produções da CPA nas bibliotecas da Universidade.	CPA Comunidades: interna / externa / SISAVI	1, 2, 4, 8
Processo de descentralização, participação e apoio na AI (sistematicamente)			
Grupo de apoio à avaliação institucional – GAAVI P.A.Q.Q. – Contínuo	Descentralizar as decisões e ações da CPA, oportunizando a participação da comunidade institucional, apoiando e legitimando a autoavaliação.	CPA / GAAVI / PROGRAD / PRPGP / PREAC / áreas e setores	Todas
Assessorias específicas – Contínuo			
Processo de informatização da avaliação Institucional – SISAVI (sistematicamente)			
SISAVI – Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – Contínuo	Elaborar sistemas de resultados das coletas de dados, pesquisas de opiniões ou avaliações da CPA.	CPA / SISAVI / Áreas / Setores institucionais	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9
SISAVI on-line – Contínuo	Elaborar o sistema informatizado para criar, modificar, realizar, divulgar e consultar via Web as pesquisas da Avaliação Institucional.	CPA / SISAVI / Áreas / Setores Institucionais	2, 3, 4, 5
Aperfeiçoamento do sistema eletrônico que possibilita consultas CPA / SINAES, via web – Contínuo	Oferecer possibilidades de consultas e envio de informações, mediante acesso on-line, via site da CPA.	CPA / SISAVI / Áreas / Setores Institucionais	Todas
Processo de coordenação e articulação CPA / AI / SINAES (sistematicamente)			
Elaborar, executar, acompanhar e registrar ações avaliativas entre CPA e áreas / setores institucionais – Contínuo	Garantir o cumprimento da Lei nº. 10.861 (14/04/04) que implanta o SINAES.	CPA / GAAVI / SISAVI / comissões por dimensões – comunidade institucionais / SISAVI	Todas
Ciclos SINAES – Elaboração e coordenação da operacionalização – Contínuo			
SISAVI / SINAES – Elaboração dos sistemas eletrônicos no registro das informações e elaboração dos Relatórios de autoavaliação – Contínuo			
Relatórios de autoavaliação – elaboração, divulgação e incorporação dos resultados da meta-avaliação institucional nos Relatórios e Planos Institucionais – Contínuo			
Organização e acompanhamento da comissão externa do MEC, nas visitas “in loco” da autoavaliação - Ocasional	Garantir que o processo de recepção e acompanhamento da visita “in loco” do MEC atinja o nível de qualidade desejada.	CPA / APAA Áreas / setores institucionais / SISAVI	Todas

Como e onde consultar os resultados produzidos pela Avaliação Institucional?

Todos os resultados podem ser consultados nos documentos e nas publicações produzidas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. Os materiais gráficos e em CD encontram-se disponíveis nas bibliotecas da Universidade e na própria CPA. Tais resultados também podem ser consultados no endereço:

www.cruzeirosul.edu.br/sinaes

Obs.: Logins e Senhas são divulgados ao término de cada projeto em andamento

Expediente da CPA

De segunda a sexta-feira - das 8h às 22h, Telefones: (11) 2037-5781 / 5783

Local: Mezanino do Bloco C do *campus* São Miguel

E-mail: cpa@cruzeirosul.edu.br

Para uma melhor interlocução com a comunidade institucional, a CPA conta com o Grupo de Apoio à Avaliação Institucional - GAAVI, composto por professores representantes das áreas:

de Ciências Biológicas e da Saúde

de Ciências Humanas e Sociais

de Ciências Exatas e Tecnológicas

de Ciências Administrativas e Negócios

“A avaliação interna é um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem uma Instituição de Ensino Superior” (SINAES: 2004)



Campus Anália Franco
Av. Regente Feijó, 1.295
03342-000 São Paulo SP
Fone (11) 2672 6200

Campus Liberdade
Rua Galvão Bueno, 868
01506-000 São Paulo SP
Fone (11) 3385 3000

Campus Pinheiros
Rua Butantã, 285
05424-140 - São Paulo SP
Fone (11) 3030 4000

Campus São Miguel
Av. Dr. Ussiel Cirilo, 225
08060-070 São Paulo SP
Fone (11) 2037 5700

Figuras: 2 a 17

2.5 – EXEMPLOS DE PROJETOS REALIZADOS NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – CPA

2.5.1 – PROJETOS AVALIATIVOS

Figura 2



Figura 3

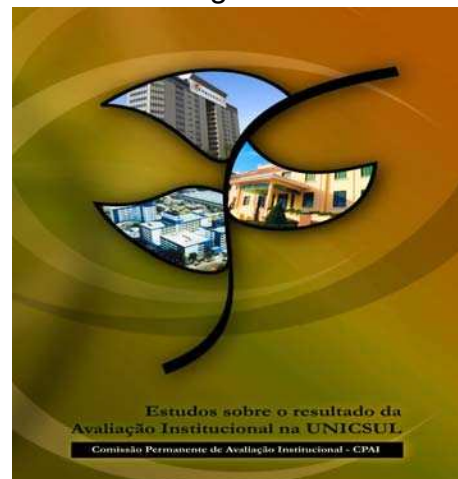


Figura 4

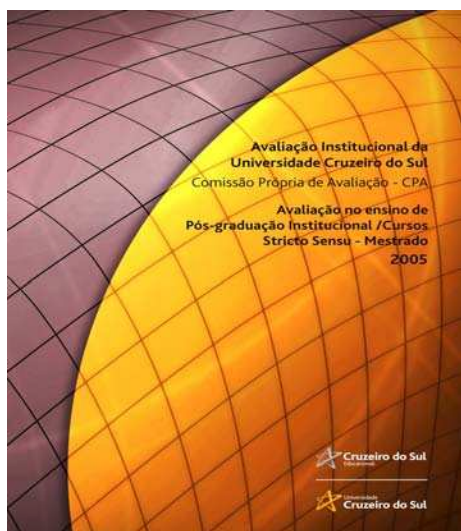


Figura 5



Figura 6



2.5.2 – PROJETOS – CLIMAS ACADÊMICO E ORGANIZACIONAL

Figura 7

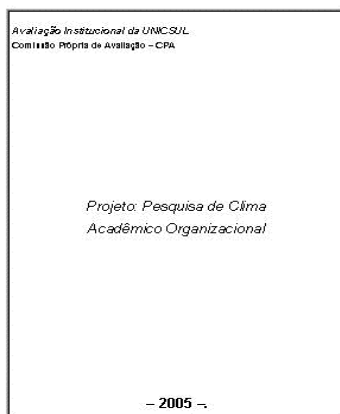


Figura 8



2.5.3 – PROJETOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E ESTUDOS

Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13

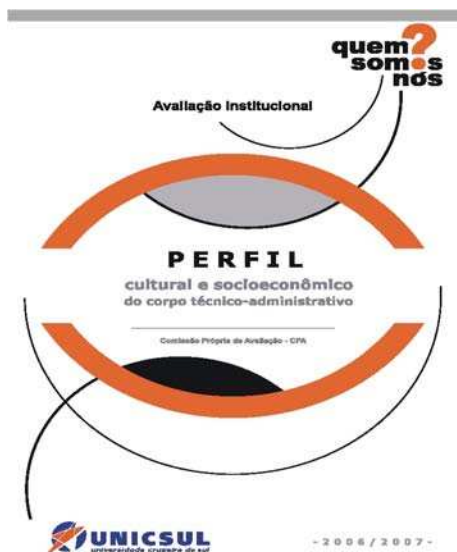
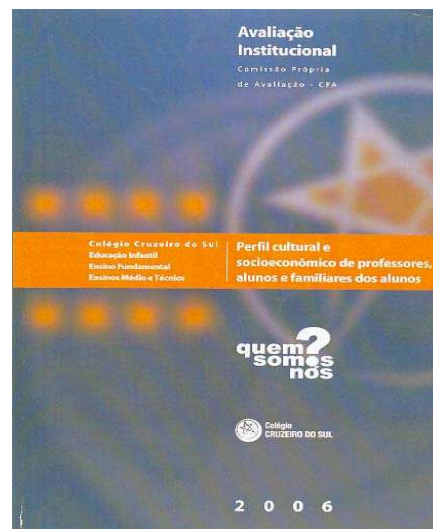


Figura 14



1.5.4 – DOCUMENTOS – CICLOS SINAES

- Enviados ao MEC em atendimento à Lei nº 10.861 (14/04/2004)

Figura 15



Figura 16



Figura 17



2.6 – O ESPAÇO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO “LÓCUS” DE ESTUDOS E PESQUISA

Além das produções inerentes ao processo autoavaliativo, o espaço da Avaliação Institucional tem se constituído como espaço de estudos e pesquisas.

Nestes últimos anos, com a consolidação da fundamentação teórico-metodológica foram abertos espaços para:

Estágios: Vinte e dois (22) estágios de alunos da Universidade e do colégio Cruzeiro do Sul, a maioria deles com alunos da área da Ciência da Computação.

Dissertações de Mestrado: duas 2 (duas) professoras, ambas membros da CPA, na época:

- Vera H. R. Rocha – Estágios Pedagógicos como *práxis* de uma política renovadora: um estudo avaliativo desenvolvido na Universidade Cruzeiro do Sul”
- Reni R. Silva – “Avaliação do Ensino Superior: uma leitura das marcas emergentes vivenciadas por alunos de pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul”.

Monografias, Cursos de *lato sensu*: 2 (duas) realizadas pelos profissionais da CPA.

– Marli G. da Silva e Érika . F. Miranda com o título: “Estudo de Caso e Análise das Interfaces de Sistemas Eletrônicos de Resultados da Avaliação Institucional da Universidade”.

– Carlos E. G. Junior com o título: “Avaliação de usabilidade de um sistema de gerenciamento acadêmico”.

Tese de Doutorado (em andamento): pela coordenadora da CPA, prof^a Vanda R. Tognarelli. Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do SINAES a consolidação do “sujeito coletivo institucional”

Anexo III

CICLOS SINAES

3.1 – ESTRUTURA DA MATRIZ DAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR⁹

Quadro - 05

Dimensões	Grupos de indicadores	Indicadores
1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional	1.1. Articulação entre DPI e o PPI	1.1.1. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Ensino 1.1.2. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Pesquisa (Indicador NSA) 1.1.3. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Extensão 1.1.4. Articulação entre o PDI e o PPI nas Políticas de Gestão Acadêmica
	1.2. Aderência do PDI com a realidade institucional	1.2.1. Coerência das propostas do PDI com a realidade institucional e cumprimento do cronograma 1.2.2. Utilização do PDI como referência para programas e projetos
	1.3. Articulação entre o PDI e a Avaliação Institucional	1.3.1. Articulação entre o PDI e a Autoavaliação 1.3.2. Articulação entre o PDI e as Avaliações Externas
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades	2.1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): graduação (presencial e a distância)	2.1.1. Políticas Institucionais para a Graduação, Graduação Tecnológica (quando for o caso), Cursos Sequenciais (quando for o caso) e formas de sua operacionalização 2.1.2. Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)
	2.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): especialização e educação continuada (presencial e a distância)	2.2.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e formas de sua operacionalização (Indicador NSA) 2.2.2. Vinculação da especialização e educação continuada com a formação e as demandas regionais (Indicador NSA)
	2.3. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (presencial e a distância)	2.3.1. Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA) 2.3.2. Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Indicador NSA)
	2.4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): pesquisa	2.4.1. Políticas Institucionais de práticas de investigação, Iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA) 2.4.2. Participação do corpo docente e do corpo discente (envolvimento e recursos) (Indicador NSA)
	2.5. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): extensão	2.5.1. Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização 2.5.2. Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância na comunidade
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	3.1. Nas políticas institucionais	3.1.1. Compromisso da IES com os programas de inclusão social, ação afirmativa e inclusão digital 3.1.2. Relações da IES com o setor público, o setor produtivo e o mercado de trabalho
	3.2. Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão	3.2.1. Responsabilidade Social no Ensino 3.2.2. Responsabilidade Social na Pesquisa (Indicador NSA) 3.2.3. Responsabilidade Social na Extensão
4. A comunicação com a sociedade	4.1. Comunicação interna	4.1.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.1.2. Ouvidoria
	4.2. Comunicação externa	4.2.1. Canais de comunicação e sistemas de informações 4.2.2. Imagem pública da IES
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e	5.1. Perfil docente	5.1.1. Titulação (indicador imprescindível para universidades e centros universitários) 5.1.2. Publicações e produções

⁹ Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior Diretrizes e Instrumentos, MEC – CONAES – INEP, Brasília: 2006, p. 40 e 41.

corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho	5.2. Condições Institucionais para os docentes	5.2.1.Regime de Trabalho (Indicador imprescindível para universidade e centros universitários) 5.2.2.Plano de Carreira (Indicador imprescindível) 5.2.3.Políticas de Capacitação e de acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização
	5.3. Corpo técnico-administrativo e as condições institucionais	5.3.1.Perfil técnico-administrativo (formação e experiência) 5.3.2.Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios	6.1. Administração Institucional	6.1.1.Gestão Institucional 6.1.2.Sistemas e recursos de informação, comunicação e recuperação de normas acadêmicas
	6.2. Estrutura de Órgãos Colegiados	6.2.1.Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Superior ou equivalente 6.2.2.Funcionamento, representação e autonomia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente 6.2.3.Funcionamento, representação e autonomia do Conselho Consultivo ou equivalente
7. Infraestrutura física, especialmente de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	7.1. Instalações gerais: espaço físico	7.1.1.Instalações gerais 7.1.2.Instalações acadêmico-administrativas (direção, coordenação, docentes, secretaria, tesouraria, etc.) 7.1.3.Condições de acesso para portadores de necessidades especiais (Indicador imprescindível)
	7.2. Instalações gerais: equipamentos	7.2.1.Acesso a equipamentos de informática, recursos audiovisuais, multimídia, internet e intranet 7.2.2.Plano de expansão e atualização dos <i>softwares</i> e equipamentos
	7.3. Instalações gerais: serviços	7.3.1.Manutenção e conservação das instalações físicas 7.3.2.Manutenção e conservação dos equipamentos 7.3.3.Apoio logístico para as atividades acadêmicas
	7.4. Biblioteca: espaço físico e acervo	7.4.1.Instalações para o acervo, estudos individuais e em grupo 7.4.2.Informatização 7.4.3.Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo e formas de sua operacionalização
	7.5. Biblioteca: serviços	7.5.1.Serviços (condições, abrangência e qualidade) 7.5.2.Recursos Humanos
	7.6. Laboratórios e instalações específicas: espaço físico, equipamentos e serviços	7.6.1.Políticas de conservação e/ou expansão do espaço físico, normas de segurança e formas de sua operacionalização 7.6.2.Políticas de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos e formas de sua operacionalização 7.6.3.Políticas de contratação e de qualificação do pessoal técnico e formas de sua operacionalização
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional	8.1. Autoavaliação	8.1.1.Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados 8.1.2.Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da autoavaliação
	8.2. Avaliações externas	8.2.1.Ações acadêmico-administrativas em função dos resultados da autoavaliação 8.2.2.Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da autoavaliação
9. Políticas de atendimento aos estudantes	9.1 Programa de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente	9.1.1.Programas de apoio ao discente 9.1.2.Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos
	9.2. Condições Institucionais para os discentes	9.2.1.Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos 9.2.2.Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente 9.2.3.Bolsas acadêmicas 9.2.4.Apoio e incentivo à organização dos estudantes
	9.3. Egresso	9.3.1.Política de acompanhamento do egresso 9.3.2.Programas de educação continuada voltados para o egresso 9.2.4.Apoio e incentivo à organização dos estudantes
	9.3. Egressos	9.3.1.Política de acompanhamento do egresso 9.3.2.Programas de educação continuada voltados para o egresso
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	10.1. Captação e alocação de recursos	10.1.1.Compatibilidade entre a proposta de desenvolvimento da IES e o orçamento previsto 10.1.2.Alocação de recursos para manutenção das instalações e atualização de equipamentos e materiais 10.1.3.Alocação de recursos para a capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo
	10.2. Aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão	10.2.1.Compatibilidade entre o ensino e as verbas e os recursos disponíveis 10.2.2.Compatibilidade entre a pesquisa e as verbas e recursos disponíveis (Indicador NSA) 10.2.3.Compatibilidade entre a extensão e as verbas e recursos disponíveis

3.2 – CICLOS SINAES – DETALHAMENTO

Ciclos I e II ¹⁰

Fases – Trajetória entre a Lei nº. 10.861 (14/04/04) e a elaboração do Relatório Final

Quadro 6

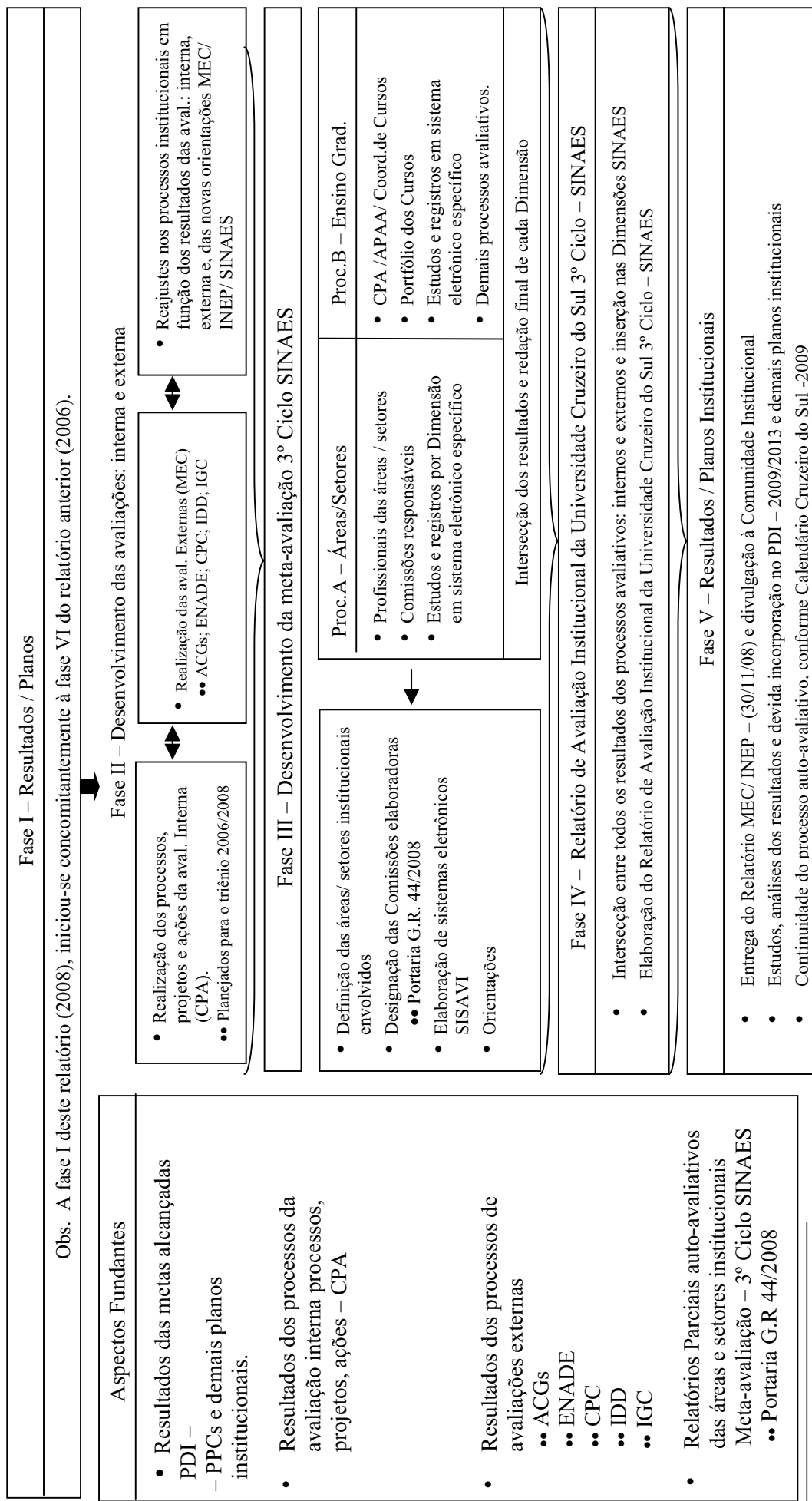
Aspectos Fundantes	Fase I – Projeto UNICSUL / SINAES		
<ul style="list-style-type: none"> • GR nº 25/2001 • GR nº 40/2006 • Projeto/ processos e ações da CPA • Produções e resultados internos da UNICSUL 2003/ 2004/ 2005/ 2006 	Medida Provisória nº. 147, (15/12/2006): <ul style="list-style-type: none"> • anuncia o novo sistema e desencadeia estudos 	Lei nº. 10.861, (14/04/2006): <ul style="list-style-type: none"> • implanta o SINAES 	Re-elaboração do processo de autoavaliação; <ul style="list-style-type: none"> – Elaboração do Projeto: UNICSUL / SINAES – Reformulação da CPA
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações de Cursos – ACGs • ENADE • Relatórios Parciais das Áreas e Setores 	Fase II – Desenvolvimento		Operacionalização do Projeto: UNICSUL / SINAES
	Preparação do Projeto: UNICSUL / SINAES <ul style="list-style-type: none"> – Designação de comissões – Elaboração de Sistema Eletrônico SISAVI / SINAES 	Surgimento do Doc: “Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior”	
	Fase III – Meta-avaliação Meta-Avaliação do Processo		
	Fase IV – Conclusão Retomada e finalização do processo		
	Fase V – Relatório Final Elaboração do Relatório Final – 2006		
Fundamentos: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Avaliação Institucional da UNICSUL; • Projeto: UNICSUL / SINAES; • documentos conceituais do SINAES, normativos e orientadores; • documento: Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior. 			
	Fase VI – Resultados/ Planos Institucionais		
	<ul style="list-style-type: none"> • entrega do Relatório Final à CONAES – (31/08/2006); • divulgação à Comunidade Institucional; • período de estudos e análises dos resultados do processo na sua totalidade; • incorporação dos resultados nos Planos Institucionais; 		

¹⁰ Relatório de Avaliação Institucional 2006, p. 32

Ciclos III ¹¹

– Fases – Trajetória entre os Relatórios 2006 – 2008

Quadro - 7



¹¹ Relatório de Avaliação Institucional 2008, p. 42

– Fases
– Trajetória da visita *in loco* da Comissão do MEC

Quadro 8

Ciclo IV¹²

Avaliação Externa realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES – Parte da AVALIES	
<p>Aspectos Fundantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Avaliação Institucional – 2008 • Documentos oficiais Institucionais – PDI – PPI – PPCs. Projeto de Avaliação Institucional, Relatórios de Avaliação Institucional – 2006 – 2008, demais planos institucionais. • Estatuto/ Regimentos etc. • Documentos comprobatórios das informações contidas nos Relatórios de Avaliação. • Prontuários de Gestores / Profs. / Funcionários. • Planos de carreiras. • Avaliação do Sujeito Coletivo Institucional na recepção e acompanhamento da visita da Comissão do MEC em cada área ou setor. 	<p>Fase I – Notificação da visita <i>in loco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • notificação sobre a Universidade constar no 1º grupo de avaliações <i>in loco</i> – 2009 • Aprimoramento das exigências • elaboração do doc. síntese do Relatório – 2008 • envio do doc. Síntese ao MEC – e-mec (18/02/2009) <p>Fase II – Preparo para a visita <i>in loco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Notificação sobre a data da visita <i>in loco</i> – (meio e data) • Conhecimento da composição da Comissão <ul style="list-style-type: none"> – contatos e preparo para a recepção e acomodação. • Preparo das áreas e setores institucionais <ul style="list-style-type: none"> – reuniões, orientações, revisão da documentação, cronogramas, etc. • Preparo da sala de trabalho da Comissão <ul style="list-style-type: none"> – providências de equipamentos, material de consumo – disposição dos principais documentos oficiais. <p>Fase III – Acompanhamento da visita <i>in loco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepção da Comissão – recepção / acomodação apresentações, etc. • Reunião preliminar com Reitora / Pró-Reitores. • Reunião da Comissão MEC/CPA. • Análises e verificações das documentações em função das Dimensões / Indicadores do SINAES. • Visita aos campi, dependências, instalações da Universidade. • Entrevistas com gestores, coordenações de cursos, profs. alunos, funcionários, outros. • Verificação dos doc. Oficiais – PDI – PPI – PPCs e outros. • Verificação de Planos de Carreiras (profs. e funcionários) e prontuários (prof. e funcionários). <p>Fase IV – Relatório da Comissão do MEC sob a visita <i>in-loco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião da Comissão Externa do MEC com os Gestores Institucionais e Coordenação da CPA • Publicação do Relatório da Comissão do MEC e conceito da Universidade (5,0 – Nota máxima) • Meta-avaliação dos ciclos SINAES • Início do 5º Ciclo SINAES

¹² Relatório de Avaliação Institucional 2008, p. 42

3.3 – COMISSÕES SINAES

GABINETE DA REITORIA

Portaria G.R. nº 11/2006

A Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, Reitora da Universidade Cruzeiro do Sul, no uso das competências e atribuições que lhe conferem o artigo 18, incisos I, II e IV do Estatuto e o artigo 6º, incisos I, II e IV do Regimento Geral, considerando:

- ✓ as disposições da Lei nº 10.861, de 14.04.2004, que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”;
- ✓ a Portaria nº 2.051, de 09.07.2004, que “Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído na Lei nº 10.861, de 14.04.2004”;
- ✓ a Portaria nº 300, de 30.01.2005, que “Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”;
- ✓ a elaboração dos Relatórios Parciais, que deverão subsidiar a elaboração do Relatório Final do Processo de Auto-Avaliação da UNICSUL, a ser encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES em 31.05.2006,

DESIGNA

As comissões para a elaboração dos Relatórios Parciais acima referidos, relativos a cada uma das Dimensões do SINAES, definidas na Lei nº 10.861, de 14.04.2004, conforme relações nominais especificadas a seguir.

✓ **Dimensão 1**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Renato Padovese; professores mestres Vanda Rutkowski Tognarelli, Alessandro Medina Saade, Inês Confuorto Gomes Macedo, Karlene do Socorro da Rocha Campos; professora Gislene Teresinha Rocha Delgado de Carvalho (Redatora/Coordenadora).



✓ **Dimensão 2**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Renato Padovese, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Alessandro Medina Saade, Inês Confuorto Gomes Macedo, Karlene do Socorro da Rocha Campos, Angela Fernandes Costa; professora doutora Sonia Sueli Berti Santos (Redatora/Coordenadora, com a participação da professora mestre Reni Rutkowski Silva e professora Gislene Teresinha Rocha Delgado de Carvalho).

✓ **Dimensão 3**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Carlos Fernando de Araujo Júnior, Daniel Carreira Filho, Rosamélia Ferreira Guimarães, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Alessandro Medina Saade, Angela Fernandes Costa, Darkei Francisco da Silva; senhora Mary Oura Wakabara; professor mestre Fábio Luiz Villani (Redator/Coordenador).

✓ **Dimensão 4**

Professores doutores Daniel Carreira Filho, Ana Bárbara Aparecida Pederiva Sheer; professores mestres Fábio Ferreira Figueiredo, Samuel José Holanda de Paiva, Alessandro Medina Saade, Janice Valia de Los Santos, Vilma Silva Lima; senhoritas Andréia Gomes Serapilha, Andressa Aureliana da Silva; senhora Mary Oura Wakabara; professora mestre Magda Mulati Gardelli Colcioni (Redatora/Coordenadora).

✓ **Dimensão 5**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Carlos Augusto Baptista de Andrade, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Fábio Ferreira Figueiredo, José Carlos Victorino de Souza; senhoras Vera Lúcia Matos Lima, Valéria Cristina Fidelis; professor mestre Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo e professor doutor Mauro Sérgio Teixeira de Araújo (Redatores/Coordenadores).

✓ **Dimensão 6**

Professores doutores Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Renato Padovese; professores mestres Fábio Ferreira Figueiredo, Alessandro Medina Saade, Janice Valia de Los Santos; professores Luzia Aparecida Mello Catardo, Augusto Crispim; senhor Ricardo Katague; senhorita Eliane Angeolini; professora mestre Roseli Ferreira Lombardi (Redatora/Coordenadora).



✓ **Dimensão 7**

Professores doutores Daniel Carreira Filho, Carlos Fernando de Araujo Júnior, Maria Isabel Santoro; professores mestres Fábio Ferreira Figueiredo, Alessandro Medina Saade; professores Guilherme Silveira Teixeira, Luzia Aparecida Mello Catardo; senhores Luiz Alberto Sonck, Evaldo Luiz Vieira, Valmir Marcos dos Santos, Ricardo Katague; professores mestres Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo e Roberto Moraes Salazar (Redatores/Coordenadores).

✓ **Dimensão 8**

Professor doutor Júlio César Ribeiro; professores mestres Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo, Reni Rutkowski Silva, Inês Confuorto Gomes Macedo; professora Gislene Teresinha Rocha Delgado de Carvalho; senhorita Marli Gonçalves da Silva; professora mestre Vanda Rutkowski Tognarelli (Redatora/Coordenadora).

✓ **Dimensão 9**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Daniel Carreira Filho, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Alessandro Medina Saade, Janice Valia de Los Santos, Angela Fernandes Costa, Sônia Maria Menezes Martinho; professores Josué Makoto Kuwano, Luzia Aparecida Mello Catardo; professora mestre Reni Rutkowski Silva (Redatora/Coordenadora, com a participação da professora mestre Ângela Fernandes Costa).

✓ **Dimensão 10**

Professores doutores José Martins Filho, Luiz Henrique Amaral, Jorge Alexandre Onoda Pessanha, Renato Padovese; professores mestres Fábio Ferreira Figueiredo, Alessandro Medina Saade; senhores Luiz Alberto Sonck, Evaldo Luiz Vieira, Antonio Carlos Lombardo, Valmir Marcos dos Santos; senhoras Vera Lúcia Matos Lima, Valéria Cristina Fidelis, Vilma da Silva; professores mestres Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo e Ronaldo Carneiro de Almeida (Redatores/Coordenadores).

A Reitora participará na redação dos indicadores das Dimensões 1, 2, 6 e 10, e será consultada pelas comissões, áreas e setores institucionais, sempre que necessário, competindo-lhe a análise e a aprovação do conteúdo de todas as Dimensões, conjuntamente com a Mantenedora.



São Paulo, 15 de março de 2006.

Prof.^a Dr.^a Sueli Cristina Marquesi
– Reitora -

GABINETE DA REITORIA

Portaria G.R. nº 44/2008

A Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, Reitora da Universidade Cruzeiro do Sul, no uso das competências e atribuições que lhe conferem o artigo 20, incisos I, II e IV do Estatuto e o artigo 6º, incisos I, II e IV do Regimento Geral, considerando:

- ✓ as disposições da Lei nº 10.861, de 14.04.2004, que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências”;
- ✓ a Portaria nº 2.051, de 09.07.2004, que “Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído na Lei nº 10.861, de 14.04.2004”;
- ✓ a Portaria nº 300, de 30.01.2005, que “Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”;
- ✓ a elaboração do Relatório Final do Processo de Auto-Avaliação da Universidade Cruzeiro do Sul, a ser encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES em 30.11.2008,

DESIGNA

as comissões para a elaboração do Relatório Final acima referido, relativas a cada uma das Dimensões do SINAES definidas na Lei nº 10.861, de 14.04.2004, conforme relações nominais especificadas a seguir.

✓ **Dimensão 1**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Carlos Fernando de Araújo Junior; professores mestres Vanda Rutkowski Tognarelli, Darkei Francisco da Silva, Inês Confuorto, Eliana Nagamini (Redatora).



✓ **Dimensão 2**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Amélia Maria Jarmendia, Silvia Valéria Vieira, Carlos Fernando de Araújo Junior, Danilo Antonio Duarte; professoras mestres Inês Confuorto, Eliana Nagamini (Redatora).

✓ **Dimensão 3**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Carlos Fernando de Araújo Júnior, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Maria Cristina Mendonça Siqueira, Darkei Francisco da Silva; professores Carlos Alberto Oristânio, Marcela Cristina Evaristo (Redatora), senhora Mary Oura Wakabara.

✓ **Dimensões 4 e 11**

Professores doutores Ana Bárbara Aparecida Pederiva Scheer, Fábio Ferreira Figueiredo, Marcela Aparecida Cucci Silvestre (Redatora); professoras mestres Janice Valia de Los Santos, Maria Cristina Mendonça Siqueira, Vilma Silva Lima, Magda Mulati Gardelli Colcioni (Redatora); professor Carlos Alberto Oristânio; senhoritas Andréia Gomes Serapilha, Andressa Aureliana da Silva; senhora Mary Oura Wakabara.

✓ **Dimensão 5**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Fábio Ferreira Figueiredo, Amélia Maria Jarmendia, Ismar Frango Silveira, Danilo Antonio Duarte, Mauro Sérgio Teixeira de Araújo (Redator); professor mestre Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo (Redator); senhores Antonio Cavalcanti Junior, Vera Lúcia Matos Lima.

✓ **Dimensão 6**

Professores doutores Renato Padovese, Fábio Ferreira Figueiredo, Roseli Ferreira Lombardi (Redatora); professora mestre Janice Valia de Los Santos; professora Luzia Aparecida Mello Catardo; senhorita Eliane Angeolini; senhores Ricardo Fugio Katague, Cristiane Pereira Melo de Oliveira.



✓ **Dimensão 7**

Professores doutores Carlos Fernando de Araujo Júnior, Maria Isabel Santoro; professores mestres Maria Cristina Mendonça Siqueira, Magda Mulati Gardelli Colcioni, Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo (Redator), Roberto Moraes Salazar (Redator); professores Carlos Alberto Oristânio, Luzia Aparecida Mello Catardo; senhores Antonio Cavalcanti Junior, Evaldo Luiz Vieira, Valmir Marcos dos Santos, Ricardo Fugio Katague, Luiz Alberto Sonck.

✓ **Dimensão 8**

Professores doutores Mauro Sérgio Teixeira de Araújo, Marcela Aparecida Cucci Silvestre (Redatora); professores mestres Inês Confuorto, Manuel Fernandez Paradela Ledón, Ronaldo Carneiro de Almeida, Roberto Moraes Salazar, Sônia Maria Menezes Martinho, Vanda Rutkowski Tognarelli (Redatora); professor Márcio Rodrigues; senhores Antonio Cavalcanti Junior, Marli Gonçalves da Silva.

✓ **Dimensão 9**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Amélia Maria Jarmendia; professores mestres Darkei Francisco da Silva, Janice Valia de Los Santos, Maria Cristina Mendonça Siqueira, Magda Mulati Gardelli Colcioni, Sônia Maria Menezes Martinho (Redatora), Roberto Moraes Salazar (Redator); professores Carlos Alberto Oristânio, Luzia Aparecida Mello Catardo; senhores Carlos Ribeiro Tiveron, Mary Oura Wakabara.

✓ **Dimensão 10**

Professores doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Luiz Henrique Amaral, Renato Padovese, Fábio Ferreira Figueiredo; professores mestres Valter Roberto Lopes Marcondes D'Angelo (Redator), Ronaldo Carneiro de Almeida (Redator); senhores Antonio Cavalcanti Junior, Luiz Alberto Sonck, Evaldo Luiz Vieira, Valmir Marcos dos Santos, Vera Lúcia Matos Lima, Vilma da Silva.

A Reitora participará na redação dos indicadores das Dimensões 1, 2, 6 e 10, e será consultada pelas comissões, áreas e setores institucionais, sempre que necessário, competindo-lhe a análise e a aprovação do conteúdo de todas as Dimensões, conjuntamente com a Mantenedora.



São Paulo, 25 de agosto de 2008.

Profª Drª Sueli Cristina Marquesi
Reitora

3.4 – ESTRUTURA DAS COMISSÕES SINAES E RESPECTIVAS DIMENSÕES

Envolvimento dos profissionais por Dimensão (exemplo relativo à Dimensão 2)

Dimensão 2: Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão

Quadro 9

Dimensão	Grupos de indicadores	Indicadores	Responsáveis Diretos
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós – graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	2.1. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): graduação (presencial e a distância)	2.1.1 Políticas Institucionais para a Graduação, Graduação Tecnológica (quando for o caso), Cursos Sequenciais (quando for o caso) e formas de sua operacionalização.	2.1.1 Carlos Augusto Amélia, Carlos Fernando
		2.1.2 Articulação entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)	2.1.2 Inês, Amélia
	2.2. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): especialização e educação continuada (presencial e a distância)	2.2.1 Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e formas de sua operacionalização (Indicador NSA).	2.2.1 Luiz Henrique Amélia
		2.2.2 Vinculação da especialização e educação continuada com a formação e as demandas regionais (Indicador NSA).	2.2.2 Luiz Henrique Carlos Araújo, Amélia
	2.3. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (presencial e a distância)	2.3.1 Políticas Institucionais para a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA).	2.3.1 Luiz Henrique Amélia
2.3.2 Atuação e recursos do órgão coordenador das atividades e políticas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Indicador NSA).		2.3.2 Luiz Henrique Amélia	
2.4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): pesquisa	2.4.1 Políticas Institucionais de práticas de investigação, Iniciação científica, de Pesquisa e formas de sua operacionalização. (Indicador NSA).	2.4.1 Luiz Henrique Amélia	
	2.4.2 Participação do corpo docente e do corpo discente (envolvimento e recursos) (Indicador NSA).	2.4.2 Luiz Henrique Amélia	
2.5. Projeto Pedagógico Institucional (PPI): extensão	2.5.1 Políticas Institucionais de Extensão e formas de sua operacionalização	2.5.1 Renato, Amélia	
	2.5.2 Vinculação das atividades de extensão com a formação e sua relevância na comunidade.	2.5.2 Renato, Amélia	

Redação:

– Introdução
– Relato
Descritivo
Avaliativo

- Renato Padovese
- Luiz Henrique Amaral
- Carlos Fernando de Araújo Jr.
- Carlos Augusto B. de Andrade
- Amélia Maria Jarmendia

Responsável(eis) Red .Final do Texto

- 2.1.1 – 2.1.2 – Amélia
2.2.1 – 2.2.2 – 2.3.1 – 2.3.2 .
2.4.1 – 2.4.2 – Luiz Henrique
2.5.1. – 2.5.2 – Renato, Telma

Org. e Red.dos resultados
– Eliana Nagamini

3.5 – ESTRUTURA DO RELATÓRIO DESCRITIVO-AVALIATIVO

Componentes do Relatório

- Comissão Responsável.
- Dimensão – Grupo de Indicadores (GI) e Indicador.
- Introdução.
- Relatório Descritivo-avaliativo.
- Resultados.
 - Potencialidades.
 - Fragilidades 2006 Superadas.
 - Ações Realizadas.
 - Fragilidades 2008 (novas).
 - Propostas de superação.

3.6 – RELATÓRIO DESCRITIVO-AVALIATIVO POR DIMENSÃO (Exemplo Relativo à Dimensão 8)

Comissão Responsável conforme Portaria GR nº 44/2008

Dimensão 8- Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional

GI 8.1- Autoavaliação

Indicador 8.1.1- *Participação da comunidade acadêmica, divulgação e análise dos resultados*

Indicador 8.1.2- *Ações acadêmicoadministrativas em função dos resultados da autoavaliação*

Introdução

O processo de autoavaliação da Cruzeiro do Sul não se dá de forma ocasional ou aleatória, mas regido por uma coerente orientação metodológica originada na fundamentação teórica que a orienta em toda sua trajetória. Está estruturado com base em paradigmas que priorizam o movimento dialético do contexto universitário, a comunicação entre os seus “sujeitos” e a valorização do conhecimento por eles produzido.

É um processo endógeno que busca extrair da ação cotidiana do “fazer” universitário, um saber específico que pode e deve ser incorporado ao processo avaliativo. Sua vivência abre espaço para o exercício da “práxis” dos profissionais envolvidos e da “práxis” da avaliação institucional que procura “praticar refletindo e refletir praticando”. Nesse movimento dialético, a autoavaliação adquire a necessária legitimação, sem a qual perde o sentido de sua função formativa, integrativa e de apoio aos “sujeitos” que constroem a prática universitária. Sob este tecido intencional, o planejamento e a avaliação institucional fundem-se e originam medidas alternativas que visam alcançar propostas e metas estabelecidas no PDI e demais planos institucionais. O processo e resultado da avaliação podem e devem sugerir medidas, pois enquanto “eco” das vozes institucionais torna-se um sensor dos anseios e expectativas da IES.

Relato Descritivo avaliativo

Neste ítem em cada Dimensão (no caso a D.8), Grupo de Indicadores (no caso G.I - 8) e Indicadores (no caso I.= 8.1.1 e 8.1.2) foi relatado resumidamente sobre o conteúdo apontado no(s) indicador(es) como este era e realizava-se ou era atendido na Universidade Cruzeiro do Sul.

Resultados

O Relato Descritivo-avaliativo referente ao conteúdo desta dimensão e seus respectivos indicadores exigiu intensas consultas aos documentos de resultados de:

a) avaliações internas:

- avaliações e estudos da CPA;
- avaliações/ observações dos gestores acadêmicos e administrativos;
- outras fontes fornecedoras de resultados avaliativos.

b) avaliações externas:

- ENADE;
- Avaliação de cursos de graduação - ACG.

Após discussões, reflexões e análises dos resultados, a Comissão responsável por esta dimensão identificou aspectos que se revelaram como potencialidades ou fragilidades, sendo estas últimas acompanhadas por propostas de ações com a finalidade de solucioná-las.

Pelo exposto, optou-se por apresentar no registro dos quadros de resultados

a seguir, tanto as potencialidades quanto as fragilidades em duas partes:

- Institucionais / Gerais, que expressam a voz das áreas e setores institucionais;
- Cursos de Graduação, que expressam as vozes das coordenações de curso, do corpo docente e corpo discente.

Quadro 10 - Potencialidades – 2008* – Exemplo do Registro

Síntese das potencialidades de 2006, que permanecem em 2008 e das novas potencialidades (surgidas entre 2006 / 2008).
<p>INSTITUCIONAIS/ GERAIS</p> <p>1- Existência de um processo de autoavaliação implantado, com projetos voltados ao ensino, à pesquisa, à extensão, bem como à área administrativa;</p> <p>2 - Apoio incondicional da Mantenedora, Reitora, Pró-Reitorias e demais gestores da Cruzeiro do Sul;</p> <p>3 - Articulação e coerência entre o PDI e demais planos institucionais incluindo-se o processo de autoavaliação;</p>

*Total= 27

Quadro 11- Fragilidades – 2008* - Exemplo do registro

Síntese das fragilidades registradas entre 2006 / 2008.		
Fragilidades	Propostas	Ações Realizadas (entre 2006/2008)
<p>INSTITUCIONAIS/ GERAIS</p> <p>1- Representatividade discente;</p>	<p>INSTITUCIONAIS/ GERAIS</p> <p>1a- Intensificação do Projeto proposto pelo PREAC (representantes na prática).</p>	<p>1a - A Proposta "Representantes na Prática", da PREAC, foi implantada em 2008, com envolvimento da PROGRAD. Nesta proposta, há grande envolvimento de professores (tutor de turma) e de alunos representantes de turma, na discussão de assuntos de interesse acadêmico-</p>

*Total= 10 fragilidades e 17 propostas

		<p>administrativo.</p> <p>1b - A consolidação dos Conselhos de Cursos, de que participam professores e alunos, na discussão e aprovação de temas pertinentes ao curso, é outra medida tomada incentivar a representatividade discente nos processos avaliativos.</p>
--	--	--

Anexo IV

SISTEMA INFORMATIZADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - SISAVI

4.1 – SISTEMA INFORMATIZADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – SISAVI¹³

Histórico

Tal sistema é desenvolvido por uma equipe de profissionais (professores e estagiários) da Universidade, constituída no ano 2000, com a finalidade de desenvolver projetos de apoio à CPA, na área da ciência computacional. É indiscutível a necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação para suportarem os modelos propostos no processo avaliativo, o qual envolve um grande volume de dados e exige confiabilidade e segurança em especial, nos momentos das meta-avaliações dos ciclos SINAES. Todos os processos e projetos contam com o efetivo apoio e trabalho do SISAVI.

A CPA foi uma das pioneiras na Universidade no processamento eletrônico dos resultados das pesquisas realizadas com tecnologia própria, desenvolvida no setor e com a participação e coordenação de professores e funcionários da Universidade. Exemplos destas atividades são os sistemas desenvolvidos nos últimos anos, na criação de uma página própria na Internet, a elaboração de diferentes CDs multimídia para divulgação dos resultados das pesquisas e os sistemas on-line.

Este anexo reúne informações (composição, objetivos, funções, atuação, produções) alguns exemplos de realizações do SISAVI. .

Objetivos Gerais do SISAVI

- pesquisar sistemas computacionais aplicados a avaliações existentes no mercado e na literatura específica;
- definir e sistematizar meios tecnológicos no registro, sistematização e divulgação dos dados, informações e resultados do processo, suportando o modelo de avaliação proposto pela CPA.

¹³ Projeto: Sistema Computacional de Avaliação Institucional – 2001.

Objetivos Específicos do SISAVI

- pesquisar na literatura da área de sistemas computacionais, softwares que possam ser utilizados como base para a Avaliação Institucional da Universidade;
- definir os requisitos / necessidades de um sistema capaz de atender às especificidades da Universidade;
- adquirir completa autonomia em relação aos processos, projetos e ações que se utilizam dos sistemas e meios acima citados;
- envolver professores, pesquisadores e alunos, pertencentes a esta área do conhecimento, valorizando as pessoas do contexto da Universidade;
- envolver profissionais do Departamento de Sistemas;
- oferecer diagnóstico preciso, fidedigno nos processos avaliativos;
- orientar a formação dos alunos da área de atuação do SISAVI;
- servir como ferramenta de administração e suporte para escolha de alternativas, priorização de ações e tomada de decisões;
- implantar um mecanismo de geração de informações, unívocas no conceito, fidedignas na prática e democráticas no acesso.

Composição e funcionamento do SISAVI

Atualmente o SISAVI está composto por:

- Prof. Coordenador do SISAVI:
- Prof. Ms. Manuel F. P. Ledón, Mestre em Informática Aplicada, na Engenharia e Arquitetura, pela Universidade de Havana – Cuba (1996), com o tema: “SIWin, Sistema Integrado para Windows”.

Atua na Universidade Cruzeiro do Sul desde 1996, atualmente como docente no CETEC no curso de Ciência da Computação. É coordenador adjunto, no Campus Anália Franco dos Cursos: Ciências da Computação/TSI/Desenvolvimento de Web/Redes de Computadores. E também coordenador e professor do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Informática na Educação e docente do Curso de Lato Sensu; Engenharia de Websites. Atua no SISAVI desde 2001, tendo, entre outras, as funções de:

- definir e implantar o SISAVI;
- elaborar programas eletrônicos, na produção dos resultados dos projetos que sustentam a abordagem quantitativa do processo de autoavaliação;

- direcionar a interação necessária e a parceria com o Departamento de Sistemas da Universidade e com o CETEC;
- orientar e trabalhar em parceria com os alunos estagiários;
- ser responsável pelo processo de conferência e ajustes necessários para a elaboração de resultados.
- orientar e implementar o processo de comunicação on-line, da CPA;

Estagiários:

Felipe do Couto Franco

Bruna Souza Barbosa de Freitas

Tem entre as principais funções no SISAVI:

- trabalhar em parceria com o professor responsável pelo SISAVI e Departamento de Sistemas;
- elaborar, sob orientações, programas ou outros procedimentos da área;

Os profissionais do Departamento de Sistemas têm exercido as suas funções no sentido de:

- participar do planejamento dos processos, que envolvem o SISAVI;
- contribuir com ideias e sugestões sobre os trabalhos a serem realizados;
- trabalhar em parceria na elaboração dos programas de resultados;
- preparar as planilhas de avaliação;
- proceder leitura ótica das planilhas de Avaliação;
- trabalhar os dados da leitura ótica de avaliações lidas externamente;

Elegibilidade dos Profissionais

A composição dos profissionais do SISAVI obedeceu os critérios:

- ser docente da Universidade, no CETEC, há no mínimo 3 anos;
- ser funcionário da Universidade, na CPA há no mínimo 3 anos;
- ser aluno estagiário nos Cursos da Graduação da área das tecnologias;
- ser indicado pela CPA e aprovado pela Reitoria e pelas Pró-reitorias;
- ser indicado pela PROGRAD e aprovado pela Reitoria e CPA.

Perfil dos Profissionais

Este projeto pela sua especificidade exigiu dos profissionais, características e perfil também específicos:

- ter conhecimento e gostar de trabalhos desta natureza;

- ter perfil de pesquisador, investigador e ter curiosidade técnica e científica;
- conhecer, acreditar e gostar de processos avaliativos;
- ser atencioso, paciente, perseverante e ter clareza sobre a necessidade de retomar questões, por vezes, frequentemente;
- ser organizado, atencioso e responsável pela veracidade das informações e resultados produzidos;
- ser confiável, ético, manter sigilo sobre questões e informações.

4.2 – PROJETOS / AÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - SISAVI

(Alguns dos projetos da CPA realizados com o apoio tecnológico do SISAVI)

Quadro 12

Áreas	Projetos / Ações
PROGRAD	Projetos: <ul style="list-style-type: none"> – Perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos do ensino de Graduação; – Avaliação no Ensino de Graduação Institucional / Cursos; – Pesquisa de Clima Acadêmico-organizacional.
PREAC	Projeto: <ul style="list-style-type: none"> – Avaliação do Evento Abril para Egressos.
PRPGP	Projetos: <ul style="list-style-type: none"> – Perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos do ensino de Pós-graduação – <i>lato sensu</i> – Avaliação no Ensino de Pós-graduação Institucional / Cursos.
EAD	Projetos: <ul style="list-style-type: none"> – Perfil cultural e socioeconômico de professores e alunos do Ensino de Pós-graduação – <i>lato sensu</i> em Educação a Distância – EAD; – Avaliação em Educação a Distância – EAD – Institucional / Cursos – <i>lato sensu</i>.
Área Administrativa	Projetos: <ul style="list-style-type: none"> – Perfil cultural e socioeconômico do corpo técnicoadministrativo da Universidade; – Pesquisa de clima organizacional – Corpo Técnicoadministrativo.
SINAEs	Projetos: <ul style="list-style-type: none"> – Projeto de Avaliação Institucional da UNICSUL – 2005; – Relatório Final do Processo de Avaliação Institucional da UNICSUL – 2006 – Relatório de Avaliação Institucional da Universidade Cruzeiro do Sul – 2008 / 2010

Anexo V

META-AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS SINAES (2006 / 2008)

5.1 – MOVIMENTOS DOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS - 2006 e 2008

Quadro 13

Situação 1 – Prazo de entrega: 31/05/2006 – 18/02/2009

Elaboração dos Relatórios Parciais (indicadores-73):	
– Envolvidos:	
• Gestores;	
• Coordenadores/ Redatores;	
• Áreas/ Setores;	
– Forma de apresentação (MEC):	
• Documento eletrônico.	
– Prazo:	
• 31/03/2006.	
• 20/09/2008.	



Elaboração do Relatório Final	
– Envolvidos:	
• Gestores;	
• CPA - coordenação	- equipe de elaboração.
– Áreas/Setores (consultas);	
– Formas de Apresentação (MEC):	
• documento impresso/ eletrônico;	
• formulário eletrônico.	
– Prazo:	
• 31/05/2006.	
• 20/11/2008	



Meta - avaliação

Situação 2 – Prazo de entrega:
31/08/2006 – 18 / 02 / 2009

Elaboração dos Relatórios Parciais (indicadores-73):	
– Envolvidos:	
• Gestores;	
• Coordenadores/ Redatores;	
• Áreas/ Setores;	
– Forma de apresentação (internas e MEC);	
• Documento eletrônico.	
– Prazos:	
• 31/05/2006.	
• 20/12/2008.	

Elaboração de Relatórios Parciais (Dimensões-30):	
– Envolvidos:	
• CPA - coordenação;	- equipe de elaboração.
– Áreas/Setores-consultas e legitimação.	
– Formas de apresentação (internas e Mec):	
• documento impresso/ eletrônico	
– Prazo:	
• 31/06/2006.	
• 20/01/2009.	

Elaboração do Relatório Final	
– Envolvidos:	
• Gestores;	
• CPA - Coordenação:	- equipe de elaboração.
– Áreas / Setores (consultas);	
– Formas de Apresentação (MEC):	
• Documento impresso / eletrônico.	
• Formulário eletrônico.	
– Prazo:	
• 31/07/2006.	
• 18/02/2009.	

5.2 – META-AVALIAÇÃO DO ANDAMENTO DOS PROCESSOS (2006 / 2008)

- *Ação:* - avaliação do processo de avaliação em andamento.
- *Objetivos* - avaliar o estado geral do processo em andamento;
 - fazer um levantamento do conteúdo colocado pelas áreas/setores nos Relatórios Parciais (por indicador);
 - analisar o conteúdo em função das exigências e critérios do SINAES;
 - expor os resultados aos envolvidos;
 - orientar sobre a continuidade do processo.
- *Etapa atual* - Elaboração dos Relatórios Parciais – 2006 / 2008
- *Envolvidos* - CPA
 - coordenação/membros;
 - coordenadores/redatores;
 - GAAVI / SISAVI / Áreas e Setores;
- *Metodologia* - leitura e análise do conteúdo já recebido e referente a cada Dimensão;
 - compatibilização do conteúdo com os critérios adotados pelo SINAES;
 - levantamento de situação de cada Relatório Parcial e propostas de intervenção para conclusão do trabalho;
 - exposição dos resultados e orientações para continuidade do trabalho.
- *Considerações Gerais*

Analisando o conteúdo levantado, em linhas gerais identificamos

Aspectos positivos:

- participação de todos com envolvimento, seriedade e boa vontade;
- aceitação da parceria da CPA, por meio do trabalho feito com os coordenadores/redatores das Dimensões;
- esta ação abriu espaço para envolvimento, intercâmbio e ampliação da colaboração entre as pessoas;
- impulsionou-nos a realizar uma avaliação, um inventário minucioso sobre o nosso “fazer”;
- levou-nos a registrar este “fazer” num modelo institucional;
- evidenciou a gama de ações/trabalhos que a UNICSUL tem e nem sempre estão evidenciados ou suficientemente registrados;
- possibilitará dar visibilidade política para a atuação desta Universidade.

Dificuldades encontradas:

- dificuldade de agendar reuniões ou espaços para o planejamento do trabalho/orientações;
- incompreensão sobre alguns aspectos da elaboração dos relatórios;
- excesso de descrições no conteúdo dos relatórios;
- ausência dos resultados das avaliações (ACGs - ENADE e CPA), na maioria dos relatórios;
- incompreensão sobre algumas exigências do SINAES (julgamentos próprios).

5.3 – EXEMPLO DE REGISTRO DOS RESULTADOS DA META-AVALIAÇÃO – POR DIMENSÃO (1 E 2)

Quadro 14

Dimensão	Resumo da Meta-avaliação	Providências
1	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de grande parte dos relatos da áreas/setores envolvidos (80%); • Ausência, de grande maioria dos casos, de aderência/coerência entre os conteúdos dos Relatórios e os documentos: PDI/PPi; • Ausência de quadros e documentos comprobatórios; • Relatórios muito descritivos, pouco analíticos; - Potencialidades; Fragilidades; Propostas; • Idem Acima; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender os coordenadores/redatores para repassar os resultados específicos da Meta-avaliação e discutir a complementação dos Relatórios; • Ler e estabelecer as conexões entre: PDI, PPI e Relatórios; • Retomar, urgentemente, os relatos complementando as lacunas apontadas na Meta-Avaliação; - Potencialidades; Fragilidades; Propostas; • Idem Acima;
2	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de grande parte dos relatos da áreas/setores envolvidos (70%); • Ausência, na grande maioria dos casos, de aderência/coerência entre os conteúdos dos Relatórios e os documentos: PDI/PPi; • Ausência de quadros e documentos comprobatórios; • Relatos incompletos/sem avaliações - Potencialidades; Fragilidades; Propostas; • Idem Acima; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender os coordenadores/ redatores para repassar os resultados específicos da Meta-avaliação e discutir a complementação dos Relatórios; • Ler e estabelecer as conexões entre: PDI, PPI e Relatórios; • Reunir, urgentemente, a Comissão responsável para a elaboração dos Relatórios desta Dimensão; OBS: esta é a Dimensão de maior valor (30 pontos);

Anexo VI

DEPOIMENTOS DO “SUJEITO COLETIVO INSTITUCIONAL”¹⁴

1.1– COMUNICAÇÕES E ESCLARECIMENTOS GERAIS

Comunicação 1

-----Mensagem original-----

De: Mariluci Lopes

Enviada em: terça-feira, 2 de junho de 2009 09:30

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Nota Máxima!

Profª Vanda. Bom Dia!

Goastaria de expressar minha alegria e satisfação pelo nosso trabalho na Universidade Cruzeiro do Sul. Uma palavra apenas saiu lá do fundo da alma de uma educadora que tem esperança na educação em nosso país: COMPROMISSO! É isso que faz com que a gente tire a nota máxima. Fico feliz em estar presente aqui e neste momento.

Obrigada.

Profª Mariluci Lopes

Comunicação 2

-----Mensagem original-----

De: Sueli Cristina Marquesi

Enviada em: quarta-feira, 8 de abril de 2009 18:43

Para: Grupo - Todos

Assunto: Avaliação Institucional - visita in loco

À

Comunidade Acadêmica,

Com satisfação, informo que a Comissão de Avaliação Externa do MEC concluiu hoje o trabalho relativo à visita *in loco*.

Comunico, também, que, tão logo recebamos o relatório, daremos divulgação e encaminhamentos necessários.

Agradeço a toda a comunidade pela dedicação e participação nesse processo tão importante à Universidade.

Cordialmente,

Sueli Cristina Marquesi

Comunicação 3

-----Mensagem original-----

De: Vanda Rutkowski Tognarelli

Enviada: qui 9/4/2009 17:54

Para: Grupo - Todos

Assunto: Agradecimento!

Caros (as) colegas,

¹⁴ Após a divulgação dos resultados da visita *in loco* da Comissão Externa do MEC, a comunidade institucional manifestou-se em comunicações, esclarecimentos, agradecimentos e depoimentos avaliativos. A utilização deste conteúdo foi autorização pelos seus responsáveis.

Em nome da **Comissão Própria de Avaliação – CPA** que, de acordo com o Art. 11 da Lei 10.861 de 14/04/2004, que implantou o SINAES, tem entre outras: “*as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP*”, por meio da Comissão Externa do MEC, quero agradecer imensamente os **esforços**, o **compromisso** e a **presteza** de todos em relação à Avaliação Institucional, por nós, vivenciada nesta semana.

Foi um processo de muito trabalho para todos, porém calmo e extremamente gratificante, pelo clima de envolvimento e responsabilidade que transparecia em cada área, em cada setor e em cada profissional dessa Instituição. Nada escapou ao planejado, pelo contrario, por diversas ocasiões, extrapolou as nossas expectativas.

Mais uma vez, obrigada a todos.

Um abraço,

Profa. Vanda Rutkowski Tognarelli

Coordenadora da CPA

Comunicação 4

-----Mensagem original-----

De: Hermes Ferreira Figueiredo

Enviada em: sexta-feira, 10 de abril de 2009 12:37

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli; Grupo - Todos

Assunto: RES: Agradecimento!

Senhores, senhoras, professores, professoras, funcionários e demais colaboradores: Em nome da mantenedora venho associar-me aos agradecimentos da CPA a todos que direta ou indiretamente colaboraram nas ações de nossa Universidade Cruzeiro do Sul nos anos letivos que antecederam à primeira avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação. O trabalho que aqui é realizado no dia-a-dia por todos é que fez possível um atendimento de alto padrão à Comissão Externa de Avaliação designada pelo MEC. Do empenho de todos, desde a Reitora, Pró-Reitores, Diretores, Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo resultará, temos certeza uma avaliação positiva para a nossa Universidade. Abraços e agradecimentos a todos.

Prof.Hermes.

Comunicação 5

-----Mensagem original-----

De: Hermes Ferreira Figueiredo

Enviada em: sexta-feira, 10 de abril de 2009 16:44

Para: Hermes Ferreira Figueiredo; Vanda Rutkowski Tognarelli; Grupo - Todos

Assunto: RES: Agradecimento!

Senhores: A reforma ortográfica está deixando todo mundo louco. Embora não se de muito crédito aos textos via computador é bom tirar os hifens no dia a dia. Quero também acrescentar os agradecimentos a todos os alunos envolvidos na avaliação e a todo o corpo discente da Universidade Cruzeiro do Sul. Hermes.

Comunicação 6

-----Mensagem original-----

De: Hermes Ferreira Figueiredo

Enviada em: terça-feira, 26 de maio de 2009 12:31

Para: Gilberto Padovese; Fabio Ferreira Figueiredo; Renato Padovese

Cc: Sueli Cristina Marquesi; Carlos Augusto Andrade; Luiz Henrique Amaral; Vanda Rutkowski Tognarelli; Antonio Cavalcanti Junior; Carlos Fernando Araujo

Assunto: ENC: Tramitação - Parecer da Comissão de Avaliação INEP

Prioridade: Alta

Pessoal: A perseverança em trabalhar com afinco em busca da excelência, a colaboração e competência dos que nesta Universidade trabalham, o reconhecimento da comunidade externa a tudo que aqui se desenvolve leva-nos a parabenizar a todos pelo resultado alcançado na Avaliação Externa realizada pelo INEP/MEC que nos deu nada mais, nada menos do que a nota máxima

5(cinco). Cada um agora comemore e parabeneze todos os seus colaboradores diretos e indiretos, que sem eles, nada seria conseguido. Abraços acadêmicos.Hermes.

Comunicação 7

-----Mensagem original-----

De: Sueli Cristina Marquesi

Enviada em: quarta-feira, 27 de maio de 2009 20:37

Para: Grupo - Todos

Assunto: Resultado da Avaliação Institucional Externa: Nota Máxima

À

Comunidade Universitária Cruzeiro do Sul

Com muita satisfação, congratulo-me com toda a comunidade universitária Cruzeiro do Sul pelo excelente resultado obtido na avaliação institucional externa promovida pelo INEP/MEC, expresso por meio do relatório final emitido pela comissão designada para a visita *in loco*, no último mês de abril, e disponibilizado, ontem, eletronicamente, no sistema E-MEC.

A nota máxima (5,0 - cinco), que recebemos, indubitavelmente, corrobora a consolidação da Universidade Cruzeiro do Sul, somente possível pela escolha acertada de um projeto de Instituição de Ensino, construído ao longo de mais de 40 anos de existência e, conseqüentemente, pelo trabalho que cada um de seus profissionais aqui desenvolve.

Nas várias etapas de sua história, a dedicação e a competência daqueles que compõem esta comunidade universitária constituem a mola propulsora do fazer conjunto orientado por diretrizes institucionais claras, seguras, coerentes com sua missão e com seus princípios.

Assim, é nosso desejo que cada uma das etapas a construir, a partir deste ano de 2009, nos dê a certeza de que enfrentaremos os desafios e viveremos todas as oportunidades de cada tempo, tal como nas etapas anteriores:

- na década de 60, criação de uma Instituição Particular de Ensino;
- na década de 70, início da atuação no Ensino Superior;
- na década de 90, reconhecimento como Universidade;
- nos últimos 16 anos, consolidação como uma das melhores universidades brasileiras, articulando ensino, pesquisa e extensão, coerentemente com a avaliação e o planejamento expressos em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, priorizando, assim, a excelência acadêmica.

Que a alegria que sentimos neste dia seja o melhor incentivo para cada novo dia de trabalho.

Que nossos alunos, assim como todos nós, sintam, igualmente, esta alegria e a responsabilidade por este resultado e pelos muitos outros que virão.

Recebam todos o meu abraço,

Sueli Marquesi.

Comunicação 8

-----Mensagem original-----

De: Vanda Rutkowski Tognarelli

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 15:10

Para: Grupo - Todos

Assunto: Nota Máxima!

Prioridade: Alta

Caros e caras,

Que orgulho! **Que grande orgulho para todos nós** que, no trabalho paciente e silencioso de cada área ou setor institucional, construímos, dia a dia, a Universidade Cruzeiro do Sul. Parabéns a toda a comunidade institucional.

Cada profissional, no seu espaço, mostrou à Comissão do MEC um trabalho de qualidade.

Sinto-me privilegiada por ter participado, assim como outros colegas, de dois momentos decisivos da Cruzeiro do Sul, o de seu Reconhecimento em 1993 e de sua primeira Avaliação Institucional. Ambos bem sucedidos, ancorados por propostas desenvolvidas com competência, seriedade e comprometimento com uma Educação Superior de qualidade.

Após o comunicado oficial da magnífica reitora da universidade sobre o sucesso que foi o nosso processo de avaliação externa (nota 5,0), a CPA mais uma vez, agradece o empenho de todos que a possibilitou coordenar o processo da visita (*in loco*), com segurança e tranquilidade.

Pessoalmente, quero agradecer a equipe da avaliação institucional, CPA / GAAVI / SISAVI / Secretaria de Apoio (Márcio, Mauro, Roberto, Ronaldo, Sônia, Fernando, Daniela, Altamir, Marcos, Sylvia, Valter Lins, Fabiane, Soraya, Vilma, Vera, Maria Luiza, Ana Paula, Marília, Pedro, Rosemeire, Nilton, Silvia, Valter D'Ángelo, Ledón, Marli, Diego e Egidio) que, incondicionalmente, atenderam a todas as exigências para o êxito do processo, em sua área de atuação.

A todos, um **grande abraço (nota 5,0)**.

Vanda Rutkowski Tognarelli

6.2 – DEPOIMENTOS DO “SUJEITO COLETIVO INSTITUCIONAL”

Depoimento 1

-----Mensagem original-----

De: Luzia Melo Catardo

Enviada em: quinta-feira, 9 de abril de 2009 18:07

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Cc: Ednilsa Maria Araujo; Miriam Suruagy Serafim

Assunto: RES: Agradecimento!

Parabéns!

Estou sabendo dos elogios da Comissão em relação aos trabalhos da CPA.

Procuramos deixar o nosso Setor em ordem e atender bem os visitantes.

FELIZ PÁSCOA, um abraço e merecido descanso no final de semana.

Luzia

Depoimento 2

-----Mensagem original-----

De: Rosiani Cassia Castro

Enviada em: quinta-feira, 9 de abril de 2009 18:34

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Agradecimento!

Obrigada por suas palavras, aproveito para desejar-lhe Feliz Páscoa junto aos seus.

abs

Profª Drª Rosiani de Cássia B. Ribeiro de Castro

Coordenadora do Curso de Enfermagem - UNICSUL

2037-5737

Depoimento 3

-----Mensagem original-----

De: Tania Mara Mendes Afonso

Enviada em: sexta-feira, 10 de abril de 2009 01:23

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Agradecimento!

Vanda, seu trabalho é maravilhoso... Admiro e acredito muito no empenho e na dedicação sua e da sua equipe...parabéns!

Profª Ms Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso

CURSO DE DIREITO-CCHS

(Cel - 99122007)

Depoimento 4

-----Mensagem original-----

De: Carlos Alberto Oristanio

Enviada em: sexta-feira, 10 de abril de 2009 00:35

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Agradecimento!

Olá Profa.Vanda,
Boa noite. Parabéns a senhora e todos os membros da CPA. Que trabalho bonito!
Que a comissão avaliadora do MEC reconheça todo o esforço, comprometimento e dedicação dos profissionais da Universidade Cruzeiro do Sul.
Boa Páscoa - Deus abençoe.

Prof. Carlos Oristanio
UNICSUL-LIB Assessoria Acadêmica
Coordenação Visagismo e estética capilar
11-3885.3037 e 11-3385.3101
www.cruzeirosul.edu.br

Depoimento 5

-----Mensagem original-----

De: Reni Rutkowski Silva
Enviada em: sábado, 11 de abril de 2009 00:42
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: RES: Agradecimento!

Prezada Vanda
O esforço da CPA com certeza, contagiou a todos.
Parabéns!
Profa. Reni

Depoimento 6

-----Mensagem original-----

De: Sueli Cristina Marquesi
Enviada em: segunda-feira, 13 de abril de 2009 10:59
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: RES: Agradecimento!

Cara Profa. Vanda,
Embora já o tenha feito pessoalmente e, de forma geral, por email, considero importante, mais uma vez, destacar o excelente trabalho desenvolvido pela CPA para os resultados alcançados no processo de avaliação externa. Cumprimento-a, em particular, e a toda a equipe. Gostaria de expressar tudo isto à comissão, em reunião que você já tiver agendado.
Receba meu abraço,
Sueli Cristina Marquesi.

Depoimento 7

-----Mensagem original-----

De: Sonia Maria Martinho
Enviada em: terça-feira, 14 de abril de 2009 08:00
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli; Marcio Rodrigues; 'Mauro Sergio Teixeira de Araujo'; Roberto Moraes Salazar; Ronaldo Carneiro Almeida; Fernando Piovezam Oliveira; 'Daniela Fausto VAsconcelos'; 'altamirtata@yahoo.com.br'; 'mwa@click21.com.br'; Sylvia Lucia Angeli; 'iscol@ig.com.br'; 'mirelaproducao@hotmail.com'; Soraya Fraccaroli Laurino; Vilma Silva; Vera Matos Lima; Maria Luiza Mendes; Ana Paula Nunes Zingara; 'Marilia Santos Carvalho Polillo'; Pedro Pereira Nascimento; 'salmo37@terra.com.br'; 'niltonb@sp.sebrae.com.br'; 'silvialbressan@gmail.com'
Cc: Marli Goncalves Silva
Assunto: RES: Agradecimento

Profa Vanda:
Entendo que a CPA consegue ser uma equipe e isso é raro!!! Raro e importante. Com muita responsabilidade mas também valorizando o aspecto afetivo, o respeito interpessoal, vamos tocando!
Abs Sônia Martinho.

Depoimento 8

-----Mensagem original-----

De: Altamir Campos [mailto:altamirtata@yahoo.com.br]

Enviada em: terça-feira, 14 de abril de 2009 12:37

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: Re: Agradecimento

Profª Vanda, obrigado pelas palavras de agradecimento, mas saiba que é sempre muito fácil trabalhar com pessoas realmente envolvidas como a senhora e sua equipe. Particpei da reunião de abertura dos trabalhos entre a comissão do MEC e a CPA, e só não tinha feito ainda um comunicado a respeito, por saber do grau de ansiedade que se cria normalmente em momentos como este. Comentei com alguns alunos e professores que me perguntaram como tinha sido a apresentação e transmito agora minhas felicitações especialmente para a senhora que conduziu aquela apresentação de forma magistral, demonstrando um profundo conhecimento e envolvimento total com a CPA.É de pessoas como a senhora que são feitas equipes vencedoras. Meus parabéns e conte sempre conosco.

Abraço / Altamir Campos 7º F de Adm. AF

Depoimento 9

-----Mensagem original-----

De: Mauro Sergio Teixeira de Araujo [mailto:mstaraujo@uol.com.br]

Enviada em: terça-feira, 14 de abril de 2009 16:56

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Agradecimento

Oi Vanda,

Acredito que temos uma equipe bastante afinada e disposta a realizar um trabalho de qualidade, contribuindo cada um com suas possibilidades para que os resultados finais sejam adequados. Parabéns por coordenar o seu grupo de colaboradores com bastante competência, compreensão, respeito e ética.

Um beijo

Mauro

Depoimento 10

-----Mensagem original-----

De: Daniela Fausto VAsconcelos [mailto:dani_fausto@hotmail.com]

Enviada em: terça-feira, 14 de abril de 2009 17:33

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RE: Agradecimento

Boa tarde Profª Vanda.

Fico feliz em saber que ocorreu tudo certo, afinal todo o trabalho que realizaram na CPA foi de muito esforço e competência, e peço-lhe desculpas por não ter comparecido na Reunião da CPA, no dia em que o MEC estava presente.

Obrigada

Daniela Fausto

11-7464-7306

Depoimento 11

-----Mensagem original-----

De: salmo37 [mailto:salmo37@terra.com.br]

Enviada em: terça-feira, 14 de abril de 2009 19:28

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: Re:Agradecimento

Professora Vanda!

Boa noite:

As notícias não me surpreenderam, visto o grau de profissionalismo e dedicação de sua equipe. De qualquer forma gostaria de cumprimentá-la, individualmente, pelo seu esforço e conhecimento do assunto!

Um abraço e parabéns!
Rosemeire S.S.Matheus

Depoimento 12

-----Mensagem original-----

De: Soraya Fraccaroli Laurino
Enviada em: quarta-feira, 15 de abril de 2009 10:46
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: RES: Agradecimento

Vanda,
Você pode contar sempre comigo.
Estou muito feliz, por tudo ter corrido bem.
Soraya.

Depoimento 13

-----Mensagem original-----

De: mwa@click21.com.br [mailto:mwa@click21.com.br]
Enviada em: sexta-feira, 17 de abril de 2009 19:46
Para: Nilton de Castro Barbosa
Cc: Sonia Maria Martinho; Vanda Rutkowski Tognarelli; Marcio Rodrigues; Mauro Sergio Teixeira de Araujo; Roberto Moraes Salazar; Ronaldo Carneiro Almeida; Fernando Piovezam Oliveira; Daniela Fausto VASconcelos; altamirtata@yahoo.com.br; Sylvia Lucia Angeli; iscol@ig.com.br; mirelaproducao@hotmail.com; Soraya Fraccaroli Laurino; Vilma Silva; Vera Matos Lima; Maria Luiza Mendes; Ana Paula Nunes Zingara; Marilia Santos Carvalho Polillo; Pedro Pereira Nascimento; salmo37@terra.com.br; silvialbressan@gmail.com; Marli Goncalves Silva
Assunto: Re: RES: Agradecimento

Parabéns pelo maravilhoso trabalho realizado.

Att

Marcos

Citando Nilton de Castro Barbosa <niltonb@sp.sebrae.com.br>:
> Profª parabéns pelo trabalho da equipe.

Depoimento 14

-----Mensagem original-----

De: Pedro Pereira [mailto:pereirinhapt@gmail.com]
Enviada em: sábado, 18 de abril de 2009 17:18
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: participação no encontro com o MEC

Profª Vanda, fiquei contente com a presença da maioria dos membros da CPA no encontro com os representantes do MEC e fiquei muito lisonjeada com o e-mail enviado por você.
abraço, Pereirinha

Depoimento 15

-----Mensagem original-----

De: Carlos Augusto Andrade
Enviada em: terça-feira, 26 de maio de 2009 20:14
Para: Fabio Ferreira Figueiredo; Antonio Cavalcanti Junior; Hermes Ferreira Figueiredo; Gilberto Padovese; Renato Padovese; Amelia Jarmendia Soares; Luzia Melo Catardo; Ines Confuorto; Carlos Alberto Oristanio; Maria Cristina Siqueira; Magda Mulati Gardelli; Cristina Freire Oliveira; Lidiane Pereira Moutinho
Cc: Sueli Cristina Marquesi; Luiz Henrique Amaral; Vanda Rutkowski Tognarelli; Carlos Fernando

Araujo

Assunto: Tramitação - Parecer da Comissão de Avaliação INEP

Algumas conquistas nos dão muitas alegrias. Aquelas que demandam o comprometimento de tantas pessoas, deixam-nos orgulhosos. Há excelentes profissionais nesta Universidade, e falo agora, não como Pró-reitor de Graduação, mas como uma pessoa que acompanha diariamente o trabalho de tantas outras pessoas que vestem a camisa. Para cada uma que falo sobre o resultado da avaliação, vejo um olhar radiante, algumas até se emocionam e ficam com os olhos cheios de lágrimas. Uma felicidade institucional.

Parabéns a todos. É bom perceber que todo o processo de avaliação foi conduzido da mesma forma participativa que aprovou o Projeto da Universidade. Muitos olhares criam melhores proposições.

abraços

carlos Andrade

Depoimento 16

-----Mensagem original-----

De: Manuel Fdez.-Paradela Ledón

Enviada em: quarta-feira, 27 de maio de 2009 12:55

Para: Fernando Piovezam Oliveira

Cc: Vanda Rutkowski Tognarelli; Marli Goncalves Silva

Assunto: Parabéns!

Vanda, Marli, Fernando, Diego, Egídio, CPAianos,

Parabéns pelo trabalho nessa nota **5,0** que é em boa parte fruto do intenso e dedicado trabalho na preparação e durante a visita da Comissão do MEC!

Tiro o chapéu para vocês...

Prof. Ledón.

Depoimento 17

-----Mensagem original-----

De: Carlos Alberto Oristanio

Enviada em: quarta-feira, 27 de maio de 2009 20:56

Para: Sueli Cristina Marquesi; Grupo - Todos

Assunto: RES: Resultado da Avaliação Institucional Externa: Nota Máxima

Dra.Sueli e colegas,

Boa noite.

Ontem o Prof. Dr. Carlos Augusto me ligou para dar a bela notícia. Confesso que fiquei emocionado. Entendo que muitas pessoas não compreende o poder sobrenatural de DEUS, mas tenho certeza, que a nota atribuída foi fruto de muito trabalho e oração! DEUS é fiel.

Creiam, Deus tem um propósito para nós! Glória a DEUS

DEUS abençoe a todos.

Prof. Carlos Oristanio

Depoimento 18

-----Mensagem original-----

De: Roberto Moraes Salazar

Enviada em: quarta-feira, 27 de maio de 2009 02:20

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli; Marcio Rodrigues; Ronaldo Carneiro Almeida; 'Mauro Sergio Teixeira de Araujo'; Sonia Maria Martinho

Cc: Marli Goncalves Silva

Assunto: RES: cultural e socioeconômico de professores e alunos da Graduação

Prezada Vanda.

Parabéns por mais esta vitória alcançada!!! Estou muito feliz e lisonjeado em fazer parte desta história, dessa equipe e ao mesmo tempo ter tido a oportunidade de trabalhar e ter ao lado uma coordenadora super competente como você. O resultado conquistado nesta Avaliação Institucional reflete em grande parte o seu espírito de liderança, carisma, dedicação, compromisso, seriedade,

respeito ao trabalho em equipe, paciência histórica (como você sempre diz) e muitos outros atributos que eu poderia elencar aqui, que admiro e tenho como exemplo em você. Quero agradecer a você por poder compartilhar ao seu lado dessa sua vitória, que ao meu ver é super merecida, apesar de muitas vezes ser pouco valorizada...

Peço aos céus que a mantenha sempre assim ao nosso lado, como um bom vinho, que a cada dia, torna-se melhor, para que possamos colher outros bons frutos como esse que colhemos agora.

Minhas saudações acadêmicas. Abraços!!!

Roberto Salazar.

Depoimento 19

-----Mensagem original-----

De: Sonia Maria Martinho

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 15:27

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Cc: Fernando Piovezam Oliveira; Marli Goncalves Silva; diego.canalle@hotmail.com; egidio22_oliveira@yahoo.com.br; Mauro Teixeira Araujo; Roberto Moraes Salazar; Ronaldo Carneiro Almeida; Marcio Rodrigues; Valter Roberto D'Angelo

Assunto: RES: Nota Máxima!

Vanda, vamos sempre em frente, preservando a consciência crítica e a competência profissional e ética.

Soninha

Depoimento 20

-----Mensagem original-----

De: Vera Matos Lima

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 16:02

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli; Vilma da Silva; Altamir Campos; Ana Paula Nunes Zingara;

Assunto: RES: Nota Máxima!

Prezados,

Registro o meu contentamento e reconhecimento pelo esforço, dedicação e profissionalismo, apresentados de forma **particular** pelos senhores.

A nota (5,0) é o resultado da seriedade e crença nos objetivos institucionais, compartilhado por pessoas, nosso BEM maior.

Abraço mais que especial à todos :)

Vera Matos Lima.

Depoimento 21

-----Mensagem original-----

De: Marcos Willian de Aquino (Membro da CPA)

De: mwa@click21.com.br [mailto:mwa@click21.com.br]

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 16:41

Boa Tarde.

Tive a felicidade de ficar sabendo ontem a noite dessa notícia, em uma reunião com a coordenação do curso de Adm, Prof Jose Carlos.

E muito mais feliz por fazer parte da CPA e dessa universidade.

Att Marcos.

Depoimento 22

-----Mensagem original-----

De: Mary Oura Wakabara

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 16:42

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Cc: Marli Goncalves Silva

Assunto: RES: Nota Máxima!

Oi,Vanda.

Realmente, é uma conquista maravilhosa. Parabéns a todos !

Aproveito para informar que talvez alguma pessoa da Giovanni DraftFCB, agência da Universidade, vai entrar e contato com vc, para saber mais sobre esta avaliação. Explico: encomendamos para eles anúncio sobre esta conquista. Passamos algumas informações a respeito, mas talvez eles queiram complementar alguma coisa.

Abçs (tb nota 5)

Mary

Depoimento 23

-----Mensagem original-----

De: Claudemir Nunes Ferreira

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 18:54

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Nota Máxima!

Boa noite, Vanda quero desejar parabéns a vc e a toda a equipe da CPA por todo trabalho que acompanho há anos, merecidamente nota máxima.

Abs

Prof. Ms. Claudemir Ferreira

Depoimento 24

-----Mensagem original-----

De: Soraya Fraccaroli Laurino

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 19:46

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Nota Máxima!

Eeeeeeeeeeeeeeeeeeeee VIVA NOIS.....

Soraya.

Depoimento 25

-----Mensagem original-----

De: Maria Aparecida Modesto Santos

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 21:47

Para: Debora Figueiredo; Carlos Alberto Oristanio

Cc: Sueli Cristina Marquesi; Grupo - Todos

Assunto: RES: RES: Resultado da Avaliação Institucional Externa: Nota Máxima

Professores Boa noite!

Obrigada pela ótima mensagem!

Agradeço a Deus e parabenizo todos pela realização de mais um sonho.

Abraços,

Professora Aparecida

Depoimento 26

-----Mensagem original-----

De: Débora Ferreira Figueiredo

Enviada em: quinta-feira, 28 de maio de 2009 02:27

Para: Carlos Alberto Oristanio

Cc: Sueli Cristina Marquesi; Grupo - Todos

Assunto: Re: RES: Resultado da Avaliação Institucional Externa: Nota Máxima

Também fiquei emocionada.

Esse resultado é fruto de muita dedicação, seriedade e competência dos gestores e de todos os colaboradores da Universidade.

Parabéns a todos,
Um abraço,
Débora

Depoimento 27

-----Mensagem original-----

De: Angelina

Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 08:43

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: ENC: Nota Máxima!

Nota Máxima para você, Vanda, e para sua equipe!!

Esse resultado é fruto de muito trabalho, claro. E mais que isso, é consequência de muita determinação, de amor pelo que se faz.

Não é por acaso que você participou de grandes momentos dessa Universidade. Não é por acaso que você é a profissional e, principalmente, a pessoa que eu admiro.

meu cumprimento especial a todos e um abraço pra você,

Angelina

Depoimento 28

-----Mensagem original-----

De: Guaraciaba Micheletti

Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 08:55

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Nota Máxima!

Vanda,

Todos estamos muito felizes, mas o seu trabalho e o da sua equipe teve um papel fundamental.

Parabéns!

Um grande abraço

Guaraciaba

Depoimento 29

-----Mensagem original-----

De: Jose Artur Silva Emim

Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 10:17

Para: Vanda Rutkowski Tognarelli

Assunto: RES: Nota Máxima!

Cara Vanda, Bom Dia!

Parabenizo você e sua equipe pelo excelente trabalho que realizam, bem estruturado e com uma marca indelével muito expressiva. Por oportuno, ressalto, que você e sua equipe podem sempre contar com o apoio do Curso de Farmácia nos processos avaliativos da instituição.

Um grande abraço,

Prof. Artur

Depoimento 30

-----Mensagem original-----

De: Priscila Celiti Carvalho

Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 16:53

Para: Maria Aparecida Modesto Santos; Debora Figueiredo; Carlos Alberto Oristanio

Cc: Sueli Cristina Marquesi; Grupo - Todos

Assunto: RES: RES: Resultado da Avaliação Institucional Externa: Nota Máxima

Fico muito feliz, em poder fazer parte desta equipe de docentes...

Deus abençoe,

Obrigada,
Prof. Priscilla C. Carvalho
Curso: Visagismo

Depoimento 31

-----Mensagem original-----

De: Rosemeire Solidade (membro da CPA)
Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 18:40
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: Re:Nota Máxima!

Professora Vanda e Equipe,
Boa noite,
Como é bom e agradável ver o sucesso dos senhores, sou testemunha da capacidade e empenho de cada um.
Parabéns pela VITÓRIA E SUCESSO. E que o reconhecimento seja duradouro!
Um abraço,
Rosemeire

Depoimento 32

-----Mensagem original-----

De: Reni Rutkowski Silva
Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 18:50
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: RES: Nota Máxima!

Olá!
É de grande orgulho mesmo, pois sei o quanto de trabalho e persistência todos tiveram. Parabéns!, mas Parabéns! mesmo.
Reni

Depoimento 33

-----Mensagem original-----

De: Silvia Pereira Sousa Mendes Vitale
Enviada em: sexta-feira, 29 de maio de 2009 02:27
Para: Vanda Rutkowski Tognarelli
Assunto: RES: Nota Máxima!
Profa. Vanda,

Sem dúvida o seu trabalho e de sua equipe fazem parte desse diferencial que corroborou a nota máxima.
Meus parabéns!
Profa. Silvia Vitale