PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELISIÊ ROSSI RIBEIRO COSTA

INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

CURITIBA
2006

ELISIÊ ROSSI RIBEIRO COSTA

INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de **mestre em educação,** sob a orientação da Prof.ª Drª. Marilda Aparecida Behrens.

CURITIBA
2006

DEDICATÓRIA

Ao meu DEUS, invisível , mas real.

AGRADECIMENTOS

Meu amor querido, pela paciência e zelo durante esta trajetória.
Pai amoroso, que com palavras de amor me incentivou.
Mãe sábia, sempre pronta a me ajudar e ler meus rabiscos, me dando seus conselhos maravilhosos.
Minha irmã doidinha, sempre a mil por hora me achando doida por estudar tanto.
Minha sogra, com palavras lindas de motivação.
Vô Bileu e vó Mira, mais do que avós, exemplos de vida.
Enfim, toda minha família que de alguma forma foram especiais nestes momentos.
Minha amigona Giovana, que sempre me entende, às vezes sem eu precisar falar.
As amigas do mestrado Bia e Erica, vocês são mais do que especiais.
E as minhas duas orientadoras, Lúcia e Marilda, que foram jóias preciosas na minha vida.

RESUMO

No atual contexto da educação as exigências por qualidade de ensino têm sido freqüentes trazendo mudanças para a gestão da educação superior, especialmente no que diz respeito à avaliação institucional e a prática pedagógica. Com a reorganização do sistema de avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior em 2004, ficou evidente a necessidade de maiores estudos que permitam compreender a trajetória desenvolvida pelo Sistema Nacional de Educação, em função da política de qualidade para a educação brasileira. Portanto cabe indagar se a avaliação como política pública voltada para a qualidade da IES está promovendo mudanças na prática pedagógica dos docentes? A partir desse cenário investigou-se as influências do novo modelo de avaliação e a percepção dos docentes da IES no que diz respeito à sua prática pedagógica. Neste contexto, buscou-se analisar os estudos pertinentes ao tema destacando a trajetória da avaliação institucional no Brasil, identificando junto à Universidade investigada o processo de implantação da auto-avaliação. Com esta perspectiva procurou-se descrever a percepção dos docentes em relação ao processo de auto-avaliação estabelecido, conduzindo à descrição das influências e mudanças emergentes dessa política educacional na prática pedagógica. A trajetória da avaliação institucional da educação superior brasileira foi objeto de estudo nesta pesquisa, envolvendo aspectos relativos ao tema tais como: o cenário mundial da avaliação e a avaliação como mecanismo de auto-organização, considerando a Teoria da Complexidade como eixo teórico do estudo, em especial na visão de Morin (2000). Subsidiaram esse estudo autores como Behrens (2005), Capra (2000), Demo (1991), Libâneo (1986), Luckesi (1994), Sobrinho (2003) e Vianna (1989). A pesquisa ainda requereu estudos relativos à instituição de educação superior como organização complexa, a avaliação do sistema educacional e suas implicações para a qualidade da educação brasileira e as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade investigada. Tais aspectos foram fundamentais para compor os fundamentos teóricos necessários à compreensão da problemática proposta. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a quanti-qualitativa. O tipo de pesquisa escolhida para realização deste estudo foi a pesquisa exploratória descritiva. A pesquisa envolveu como participantes o diretor do Curso de Fisioterapia de uma Universidade de grande porte de Curitiba, e também alguns professores escolhidos por amostragem aleatória, que responderam a um questionário aberto. Os resultados remeteram a necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores, e evidenciaram o desconhecimento dos docentes em relação a avaliação institucional em todo seu processo.

Palavras-chave: avaliação institucional, instituição de educação superior, prática pedagógica, Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

Nowadays, the education has many requirements about teaching quality and this has been changing the management of the higher school, especially in the institutional evaluation and pedagogical practice. With the readjustment of the institutional evaluation in 2004, it was notorious the need of more studies that allows to understand the way developed by the National System of Education, duty to the politics of quality education in Brazil. Therefore, we research if is the institutional evaluation as a public politics aim to the quality of the higher schools demanding changes in the teacher's pedagogical practice? With this scenery, we investigated the impacted of the new model of evaluation and the discernment of the teachers about their own pedagogical practice. By the way, we tried to analyze the studies about this topic, detaching the trajectory of institutional evaluation in Brazil identifying with the higher schools the own- evaluation of the instill process. With this view, we looked for to describe the judgment of the teachers related to the own-evaluation process established, leading to the description of the impacted and changes rising of this educational politics in the pedagogical practice. The trajectory of the higher school institutional evaluation was the aim of this research, involving important aspects like: world concepts of evaluation, the evaluation like auto-organization, considering the complexity theory like the theory axis of this study, specially with Morin (2000). Subsidized this study authors like Behrens (2005), Capra (2000), Demo (1991), Libâneo (1986), Luckesi (1994), Sobrinho (2003) and Vianna (1989). The study still required researches related to the institution as a complex organization, the evaluation of the educational system and their inferences to the quality in education and the different pedagogical practice developed in Brazil. These topics were very important to raise the theory part, to the understanding of the proposal. The methodology chosen was quanti-qualitative. The kind of the research was exploratory and descriptive. The research involved like participants the physiotherapy course director of a huge university in Curitiba, and some teachers chosen by aleatory pattern, who answered to open questions. The results forward to a need of changes in the teacher's pedagogical practice, and evidenced the teacher's unknowing about the hole process of institutional evaluation.

Key words: institutional evaluation, higher school institution, pedagogical practice, complexity theory.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1:INTRODUÇÂO.....10
CAPÍTULO 2: A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO SURGIMENTO A CONSOLIDAÇÃO 14
2.1 A reforma universitária proposta na lei 5540/68.....19
2.2 Expansão do ensino superior..... 20
2.3 A Constituição do Brasil de 1988.....22
2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....22
2.5 Plano Nacional de Educação.....24
2.6 A universidade moderna..... 25
2.7 Universidade como sistema e organização.....27
CAPÍTULO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....30
3.1 Tendência Liberal.....34
3.2 Tendência Progressista..... 41
3.3 Pedagogia da Escola Libertadora.....42
3.4 Pedagogia da Escola Libertária.....43
3.5 Pedagogia da Escola Crítico-Social dos Conteúdos.....44
CAPÍTULO 4: COMPLEXIDADE E AVALIAÇÃO.....48
CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.61
5.1 Contexto histórico da avaliação no Brasil.....61
5.2 Avaliação Institucional: conceitos.....64
5.3 Trajetória histórica da avaliação no Brasil.....66
5.4 Novo modelo de avaliação institucional: SINAES.....70
CAPÍTULO 6: O CAMINHO DA PESQUISA.....74
6.1 As percepções dos participantes da pesquisa.....76
6.1.1Mudanças no sistema de avaliação.....77
6.1.2 Participação no processo avaliativo.....78
6.1.3 Acesso aos resultados da avaliação.....79
6.1.4 Tomada de decisões.....81
6.1.5 Mudanças no curso de Fisioterapia.....82
6.1.6 Transformação da Prática Pedagógica.....83

6.2 O avanço no processo da pesquisa.....85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....90
REFERÊNCIAS.....94
ANEXO 1: Termo de consentimento livre e esclarecido 103
ANEXO 2: Entrevista.....105
ANEXO 3: SINAES.....106

LISTA DE SIGLAS

Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CPA	Comissão própria de avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNE	Plano Nacional de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UDF	Universidade do Distrito Federal
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Superior foram provocadas a reorganizar o sistema de avaliação em função da legislação proposta a partir de 2004, o SINAES, cuja proposta “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, p.85).

Este movimento deixou evidente a necessidade de maiores estudos que permitissem compreender a trajetória proposta pelo Sistema Nacional de Educação, na busca de uma política de qualidade para a Educação Brasileira. Sendo um tema recente e de grande repercussão no meio educacional, possibilitou a investigação e a análise de diferentes olhares na política educacional, especialmente, no que diz respeito aos seus impactos na prática pedagógica do professor. A avaliação institucional é estudada desde os anos 40, e até hoje sofre mudanças e interfere no processo educativo. Assim buscou-se construir uma investigação que permitisse analisar esta trajetória. As propostas de políticas educacionais são de grande valia para o desenvolvimento da educação, porém, não tem se consolidado na prática. As teorias funcionam muito bem, porém, a prática configura-se de outra maneira.

Como professora universitária, participei do processo de avaliação Institucional no ano de 2004, realizado em uma Faculdade em Curitiba, no curso de Fisioterapia. A partir daí, surgiu o interesse de aprofundar o estudo da avaliação institucional e sua relação com as práticas pedagógicas. Em função da minha vivência na formação acadêmica numa universidade de grande porte de Curitiba. A formação como fisioterapeuta permitiu atuar como profissional e como docente. Esta experiência permitiu a realização desta pesquisa. Para tanto, temas relacionados com a problemática, tais como: o cenário mundial da avaliação, a avaliação e complexidade, a universidade como organização, avaliação do sistema educacional e suas implicações para a qualidade da educação brasileira e as práticas pedagógicas, compõem o contexto deste estudo.

Diante do cenário estudado, destacamos a importância da qualidade das IES e em especial, investigamos o seguinte problema: qual foi a influência do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) na prática pedagógica dos professores envolvidos na Instituição de Educação Superior? O objetivo desta investigação foi analisar a influência do novo modelo de avaliação institucional na prática pedagógica da IES. Os objetivos específicos foram: analisar as literaturas pertinentes ao tema, destacando a trajetória da avaliação institucional no Brasil e da prática pedagógica dos professores universitários; identificar junto a IES o processo de implantação do novo sistema de avaliação; descrever a percepção dos docentes em relação à implantação da auto-avaliação e descrever a percepção dos docentes sobre avaliação institucional e identificar as possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores.

A abordagem quanti - qualitativa foi a alternativa metodológica utilizada neste estudo. A abordagem qualitativa é usada quando você deseja entender detalhadamente porque um indivíduo faz determinada coisa. A pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para as pessoas e porque é importante. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para as pessoas e porquê. Esse tipo de pesquisa também é usado para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem em uma população. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. A pesquisa qualitativa revela áreas de consenso, tanto positivo quanto negativo, nos padrões de respostas. Ela também determina quais idéias geram uma forte reação emocional. Além disso, é especialmente útil em situações que envolvem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas idéias. A pesquisa qualitativa costuma ser seguida de um estudo quantitativo.

A primeira razão para se conduzir uma Pesquisa Quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. A Pesquisa Quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Esta técnica de pesquisa também deve ser usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que

elas tem em comum (como demográficas, por exemplo). Através de técnicas estatísticas avançadas inferenciais, ela pode criar modelos capazes de predizer se uma pessoa terá uma determinada opinião ou agirá de determinada forma, com base em características observáveis. A Pesquisa Quantitativa não é apropriada nem tem custo razoável para compreender "porquês". As questões devem ser diretas e facilmente quantificáveis e a amostra deve ser grande o suficiente para possibilitar uma análise estatística confiável (ETHOS, 2006)

O tipo de pesquisa foi a exploratória-descritiva. A pesquisa exploratória tem como finalidade a observação do fenômeno bem como a maneira que se manifesta e se relaciona com outros fatores. É descritiva, pois permite a observação, o registro e a análise dos fatos sem manipulá-los, estudando os fenômenos sem interferência do pesquisador, verificando a freqüência, sua natureza a característica, e descrevendo com exatidão os fatos (YAMAMOTO, 1999, p.35).

Na primeira etapa da pesquisa foi realizada a revisão da literatura. Na segunda etapa, optamos por coletar os dados junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados foram coletados em uma Universidade de grande porte de Curitiba. A população estudada envolveu o diretor de curso de fisioterapia e alguns professores escolhidos por amostragem aleatória, que responderam a um questionário aberto contendo 6 perguntas. A universidade foi escolhida dentro do universo das Instituições que participaram do processo de auto-avaliação institucional e realizaram o ENADE (Exame Nacional de Avaliação do desempenho do Estudante) no ano de 2004.

No primeiro capítulo apresentamos a proposta da investigação, o tema, o problema e a metodologia proposta. No segundo capítulo, foi descrito o surgimento da universidade no Brasil, já que o foco do estudo acontece dentro de Instituição de Educação Superior. Também abordamos algumas concepções do termo universidade descrita por diversos autores, assim como as legislações pertinentes a essa instituição. Ainda, o texto trata da universidade moderna e suas novas perspectivas. E para finalizar o capítulo, tratamos sobre algumas reflexões sobre a universidade como sistema e organização,

No terceiro capítulo, abordamos as práticas pedagógicas, considerando os diversos universos nos quais ela está inserida, e na seqüência, os fundamentos ideológicos das diversas tendências pedagógicas. No quarto capítulo, um dos temas centrais do estudo, escrevemos sobre a teoria da complexidade.

No quinto capítulo, apresentamos a relevância da avaliação institucional, inicialmente fazendo uma revisão da literatura sobre avaliação no mundo e em seguida, uma descrição da trajetória histórica de como ocorreu no Brasil.

No sexto capítulo, relatamos a experiência de alguns professores do curso de fisioterapia no que tange à sua prática pedagógica, inserida nos mecanismos da avaliação institucional.

Nas considerações finais apresentamos algumas perspectivas a partir da pesquisa e enfocamos a participação da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos neste processo, bem como, seus avanços e futuros desafios.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO NASCIMENTO À CONSOLIDAÇÃO

Para falar do nascimento da Universidade Brasileira, é preciso inicialmente fazer uma retrospectiva histórica do surgimento das universidades no mundo, pois em outros países sua criação data do século XIII e, no Brasil, a Universidade tem sua origem somente a partir do século XVIII (ANASTASIOU, 2002).

Os estudiosos sobre a história das universidades Charle e Verger (1996), afirmam que as primeiras universidades do mundo surgiram inicialmente na Europa Ocidental no início do século XIII. Neste século, segundo Tubino (1997), as universidades chegam para substituir os monastérios. Nos séculos XIII e XIV há uma nova fase de expansão das universidades, pois "novas escolas são fundadas, dentre elas em Nápoles, 1224, Salamanca,1218, Lisboa,1290 e Lerida,1300" (CHARLE e VERGER,1996,p.23).

De acordo com estudos referentes à história, a universidade iniciou seu caminho com as escolas medievais, "sendo as de Bolonha e Paris as primeiras. Da Universidade de Bolonha descendem as Italianas e das de Paris originaram-se as de Oxford e Cambridge" (TUBINO, 1997, p.10).

Nesse sentido, pode-se dizer que:

> As condições que presidiram o nascimento das universidades foram proporcionadas pela cidade - concentração demográfica, aparecimento de uma classe interessada no direito romano (burguesia), a intensificação das relações, contato com civilizações até então desconhecidas, concentração cultural, são fatores que condicionaram social e culturalmente as origens das universidades (JANOTTI, 1992, p.49).

Além das contribuições pioneiras para a ciência, as universidades de Nápoles, Salamanca, Lisboa e Lerida foram um importante foco humanista, onde conviveram intelectuais tais como o Frei Luis de Leon e Hugo Grocio que impulsionaram o desenvolvimento acadêmico da Península Ibérica (HASKINS,1957)

A Universidade de Salamanca especificamente teve um rápido e notório crescimento, admitindo cerca de 6500 alunos a cada ano segundo seu histórico

relatado na página da própria Universidade, tornando-se uma das maiores universidades da Europa (ARIAS, 2005).

Em outros países, tal como o Brasil, o surgimento das universidades acontece de forma mais lenta. Havia, por parte dos colonizadores no Brasil, desde 1549, especialmente dos jesuítas, uma preocupação com a instrução do povo (LOUREIRO, s/d, p.417). Tal fato fez com que fossem criados alguns cursos, mas ainda como nível secundário e algumas matérias superiores.

Um olhar retrospectivo sobre a trajetória da instituição universitária permite aos estudiosos estabelecer quatro períodos, para melhor compreensão do seu surgimento e influências no Brasil. Segundo Trindade (2000, p.128) foi possível detectar que no primeiro período do século XII até o Renascimento, “foi o período da invenção da universidade em plena Idade Média, em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha e da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja”.

No segundo “iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma” (TRINDADE, 2000, p.128).

O terceiro, a partir do século XVII, “ foi marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos” (TRINDADE, 2000, p.129). No quarto período, “no século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais” (TRINDADE, 2000, p.129).

Estes quatro períodos definidos anteriormente, trazem um resumo do que aconteceu nos diversos séculos, desde o XII até o XIX, remetendo os acontecimentos importantes de cada período.

No século seguinte, o XIX, Dom João VI transferiu a sede do governo português para o Brasil, escapando das invasões francesas a Portugal. Com a família real chegam ao Brasil mais 15000 pessoas também para fugir das invasões francesas. Dentre essas pessoas, muitos intelectuais trazendo na bagagem milhares de livros. A frota chegou ao Brasil em 21 de Janeiro de 1808 (LOUREIRO, s/d, p.418).

Com a chegada da família real, “o país se transformou em sede da coroa portuguesa” (CHARLES e VERGE, 1996, p.124). Essa mudança ocasionada pela presença do rei, impulsionou a implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais para estabelecimento da infra-estrutura necessária ao funcionamento do império, tais como o Banco do Brasil, a Imprensa, colonização, pesquisas científicas, saneamento e fábricas. A partir daí surgem também os estabelecimentos de ensino superior, com o objetivo de formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país. As áreas privilegiadas para o desenvolvimento da educação superior eram: medicina, engenharia e direito. “Em 1808, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino médico-cirúrgico de Salvador e do Rio de Janeiro” (CHARLES e VERGE, 1996, p.124).

Ainda em 1808, foi assinada na Bahia a carta Regia ao governador Conde da Ponte, dando poderes ao doutor Picanço, cirurgião, para criar uma escola de medicina e cirurgia. Ainda em 1808 foram criadas as escolas de economia política e de comercio. “Em 1809, foi criada a escola de Medicina do Rio de Janeiro, nos mesmos moldes da anterior criada na Bahia. Em 1910, surge a escola Nacional de Engenharia”. E, a partir daí, outras como química, agricultura, botânica, farmácia, belas artes, desenho e história foram criadas a partir de Cartas Regias (LOUREIRO, s/d, p.19).

De acordo com Oliveira (2004), com a criação destas escolas e cursos, o Brasil cresceu em outros setores também. Entre eles, cabe destacar a Imprensa Regia, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, Real Teatro São João e o Museu Nacional, que impulsionaram o desenvolvimento cultural do país.

Apesar da criação destas escolas, apenas no século XX surge a primeira universidade Brasileira. Porém, há controvérsias históricas no que diz respeito à qual foi a primeira universidade oficialmente.

Entre os historiadores prevalece a teoria de que “a primeira universidade criada pelo governo federal brasileiro foi a do Rio de Janeiro em 1920, que nasceu como uma confederação de escolas” (SGUISSARD, 2004, p.35) “aglutinando as Escolas Politécnica, de Medicina e de Direito já existentes” (CHARLES e VERGE,1996,p.70).

Porém, outros historiadores, indicam como sendo a primeira Universidade Brasileira a do Paraná, criada em 1915 já que a do Rio de janeiro em 1920 era considerada faculdade isolada. Essas duas universidades fugiam ao padrão Europeu, que abrangia diversos cursos, porém a do Rio de Janeiro e do Paraná "eram consideradas faculdades isoladas, baseadas em escolas de nível superior com aulas de formação profissional do primeiro ao último dia de aula" (TOBIAS, 1977, p.169).

No período de criação de tais universidades, o Brasil passou por reformas educacionais, tendo em vista a oscilação de leis, ora voltadas para a aristocratização e ora para a socialização.

A Educação Superior Brasileira passou a ser reconhecida como uma questão nacional, inclusive no plano institucional, em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, quando o Brasil começou a enfrentar os problemas de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Nos anos 30 do século XX, o Brasil passou por uma multiplicação de universidades e faculdades, colocando–se no rol dos países que se preocupavam com os problemas do ensino superior. "Nesta época, dois projetos tomaram corpo e tornaram-se universidades, a Universidade de São Paulo (USP), e a Universidade do Distrito Federal (UDF)" (SGUISSARDI, 2004, p.35).

Mas, apesar de toda essa expansão, as universidades não estavam preparadas para cultivar a investigação científica, não possuíam flexibilidade nem diversificação para atender as necessidades do mercado. Após muitos anos de discussões e quinze anos de tramitações entre o executivo e o legislativo, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (CARNEIRO, 1998), com implicações profundas para toda a Educação Brasileira.

Fixar Diretrizes e Bases da Educação Nacional significa estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos por uma nação. No Brasil, o tema das "Diretrizes e Bases" remontam à Constituição Federal de 1934, a primeira carta magna que fixou como competência privativa da União em seu artigo V, inciso XIV propõe: "traçar as diretrizes da educação nacional".

Na descrição do âmbito da legislação em questão, ainda não aparecia a palavra "bases", mas esta visava à implantação de um Sistema Nacional de Educação: "Com efeito, previam-se normas nacionais, um plano nacional e um

colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país" (SAVIANI, 1997, p.9).

Uma nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946, na qual a expressão "diretrizes e bases" aparecem pela primeira vez associada à questão da educação nacional.

Em 1947, "o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, no governo do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, oficializou uma comissão de educadores para propor uma reforma geral da educação nacional" deu origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961 (CARNEIRO, 1998, p.21)

Sampaio, (2005.p.3) referindo-se à LDB de 1961, diz que ela voltava-se para "os mecanismos de regulamentação da expansão do ensino superior", e que desde aquela época já apontava para a necessidade de estabelecer controle entre o mercado e o ensino superior. O processo de implementação da LDB levou as universidades à promoção de novos ajustes internos, causando o que Sguissardi (2004, p.38) relata como os anos 60, a década de "grande crescimento interno das universidades em todo o mundo, com a busca por um novo modelo de universidade".

Ocorreu também nos anos 60 o aparecimento de sintomas de massificação e de propensão ao gigantismo e à burocratização das relações institucionais e mesmo pessoais, criando condições para o rompimento com o poder universitário existente. No caso brasileiro, a grande expansão e massificação do sistema universitário concentrou-se nos anos 70, depois da reforma de 1968 (SANTOS,2004). Esta reforma provocou uma ruptura no sistema de ensino superior Brasileiro, alterando definitivamente sua história e trajetória.

2.1 A reforma universitária proposta na Lei 5540/68

Para a mudança do modelo universitário vigente, era necessário modificar a legislação que regulava este setor. Então, em 2 de julho de 1968, é baixado um decreto presidencial que instituía um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação (MEC), onde os 11 componentes desse grupo foram designados pelo presidente em exercício General Artur da Costa e Silva, que estabeleceu um prazo de 30 dias para que o grupo apresentasse um projeto de reforma universitária (MATA 2005).

Este grupo tinha como missão, estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade e desenvolvimento do país. "Tratava-se de uma reforma em profundidade, que não atingia apenas a universidade em sua constituição interna, mas procurava defini-la em suas relações com o desenvolvimento nacional" (LOUREIRO, s/d, p.440).

Esta reforma universitária foi uma luta de estudantes e de alguns professores. Conforme expõem os estudiosos, o governo, sob pressões de tendências desenvolvimentistas de âmbito nacional e internacional, resolveu tomar a liderança, até mesmo para assegurar o controle e a ordem.

Desta forma, os governistas poderiam modernizar o ensino superior, sem romper com antigas tradições, nem ferir interesses conservadores, e, "mais uma vez em nossa história política, o interesse social era substituído pela decisão de poucos" (ROMANELLI, 1986, p.95).

Neste mesmo sentido: "A reforma de 68 propôs um maior entrosamento entre as universidades e as empresas, representando o início do processo de privatização das universidades públicas" (BRASIL, 1968 In: SILVA, 2001, p.21).

De acordo com as idéias sobre privatização:

> Nas universidades, baseadas no ensino, pesquisa e extensão, deveriam ser criados cursos de graduação (que poderiam ser de curta ou longa duração), pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento, especialização e pesquisa. Mas a estrutura organizacional desse tipo de ensino superior é muito dispendiosa, o que acarretou na criação de várias Faculdades (estabelecimentos isolados ou instituições similares), principalmente na esfera privada, já que essa estrutura é menos dispendiosa do que a estrutura em universidade. A maior parte do setor privado optou por esse último tipo de estabelecimento de ensino superior, o que possibilitou a esses estabelecimentos tornarem-se empresas altamente lucrativas (MATA, 2005, p.7).

Os gastos com a estrutura organizacional são bastante relevantes, portanto, a legislação propôs medidas para diminuir os custos e aumentar o atendimento ao

mercado. Implantou mudanças no vestibular, que passou a ser classificatório para todo o país, eliminando a figura do excedente. “Propôs a adoção do regime semestral e estabeleceu mecanismo para captação de recursos financeiros, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE” (GUIMARÃES, 2003, p.7).

Depois de tantas mudanças, conforme descrito, o ensino superior no Brasil tomou novos rumos frente à expansão.

2.2 Expansão do Ensino Superior

Os estudos relativos à Educação Superior Brasileira, indicam que a década de 70 foi marcada por avanços e retrocessos na concepção do trabalho intelectual na universidade.

> A partir da reforma de 1968, foi constituído o sistema departamental e o novo padrão de carreira docente, dando lugar à expansão, ao crescimento e massificação das universidades públicas, com uma burocratização crescente do sistema universitário (PAULA, 2001, p.16).

Entre o início dos anos 60 e o final dos anos 70 “o número de estudantes universitários passou de cerca de algumas centenas de milhares a um milhão e meio, com aumentos correspondentes no número de instituições e professores” (SCHWARTZMAN, 1989, p.3).

A partir da década de 70, as universidades brasileiras tornaram-se instituições complexas, na medida em que ampliaram consideravelmente o número de alunos, de docentes e de funcionários, multiplicaram o número de funções e cargos administrativos.

A grande maioria dos cursos superiores foi criada na região sudeste, onde o poder aquisitivo da população é mais alto e, portanto, a demanda era maior, assegurando melhor retorno financeiro para as instituições. (GUIMARÃES, 2003).

Segundo Trindade (1999), as políticas dos governos militares estabeleceram uma divisão de trabalho entre as universidades públicas e privadas, investiram fortemente em pesquisa e pós- graduação das públicas e estimularam

o crescimento das instituições privadas para que estas se especializassem no ensino de graduação de massa.

Os anos 70 terminaram e os 80 iniciaram trazendo novas propostas governamentais na tentativa de reformular mais uma vez o ensino superior (PAULA, 2001). Após a expansão econômica acelerada entre os anos 70 e 78, o país entra em recessão econômica ao mesmo tempo em que dá os primeiros passos para a abertura política. Essas duas novas realidades levaram a sociedade e os intelectuais a retornarem a questionamentos sobre o ensino superior. “Na agenda política e social da transição democrática movimentos reivindicatórios estiveram presentes em vários segmentos sociais, entre eles, nas instituições de ensino superior” (GUIMARÃES, 2003, p.11).

A análise cronológica remete a constatação de que em contraste com a década de 70:

> A década de 80 foi de estagnação, e não sabemos com clareza por quê. Vários fatores contribuíram. Houve uma política deliberada, por parte do governo, de limitar as autorizações para novos cursos. Houve sem dúvida saturação no mercado de trabalho para muitas profissões, desestimulando a demanda. A crise econômica certamente contribuiu para reduzir as matrículas de estudantes no setor privado, e possivelmente também no setor público. Finalmente, o crescimento da demanda esteve ligado a uma grande expansão de alunos de novo tipo (mulheres, pessoas mais velhas e já profissionalizadas), que pode já ter atingido uma certa saturação (SCWARTZMAN,1989,p.1).

Apesar da estagnação, os anos 80 trazem à luz várias críticas à Reforma Universitária de 68, à qual foram atribuídos muitos dos efeitos perversos presentes no ensino superior hoje, “até mesmo aqueles que a reforma pretendeu corrigir visando uma maior racionalização do sistema de ensino superior “(GERMANO, 1994, p.43).

Na tentativa de reestruturar o ensino superior percebeu-se que “a diminuição na demanda do ensino superior se refletiu no declínio do número de matrículas (o sonho do Brasil grande tinha passado) levando as instituições de ensino superior privada a promoverem mudanças estruturais importantes, tais como a oferta de novos cursos” (GUIMARÃES, 2003, p.12).

Os relatos de Sampaio (2000) afirmam que esse movimento expressava a percepção da iniciativa privada de que estabelecimentos maiores, com uma oferta

mais diversificada de cursos, teriam vantagens competitivas na disputa pela clientela do ensino superior e isso ajudaria as instituições do ensino superior privadas a superarem a crise da queda de demanda. Neste cenário de crises e despertar das instituições privadas, em ambiente competitivo, surgem as determinações legais instituídas pela Constituição de 1988.

2.3 A Constituição do Brasil de 1988

A Constituição de 1988 foi proposta como conseqüência "de um longo processo de luta pela redemocratização e trouxe novo alento para o país, desiludido por mais de vinte anos de autoritarismo e crises financeiras" (GUIMARÃES, 2003, p.10).

Em relação à educação superior, a Constituição, outorgou autonomia às universidades assim como definiu que o ensino é livre à iniciativa privada, fortalecendo o modelo de expansão do ensino superior vigente nos últimos vintes anos, desde que cumpridas as normas gerais fixadas pelo Poder Público e o funcionamento dos estabelecimentos educacionais fosse autorizado. (MEC, 2005).

A legislação brasileira na área educacional, a rigor, apresentou um grande avanço com a promulgação da Constituição de 1988. O capítulo de educação nela inserido deu os rumos da legislação posterior, seja no âmbito dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.

A partir daí surgem novas leis, tais como a LDB 9394/96, para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para educação no Brasil.

2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor, para ajustar a organização do ensino ao novo quadro político.

Conforme citado anteriormente, o tema das "Diretrizes e Bases" remontam à Constituição Federal de 1934, a primeira carta magna que fixou como competência privativa da União "traçar as diretrizes da educação nacional" (Artigo quinto, Inciso XIV). Neste documento, ainda não aparecia a palavra "bases", mas visava à

implantação de um Sistema Nacional de Educação: “Com efeito, previam-se normas nacionais, um plano nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país” (SAVIANI, 1997, p.9). Com o passar dos anos, novos ajustes forma feitos.

O ajuste foi feito por meio da Lei 5.540/68, chamada Lei da Reforma Universitária, que propôs a reestruturação do ensino superior, já citada anteriormente. O ensino primário e médio foi reestruturado pela Lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Assim, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis.

A situação educacional configurada a partir destas reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que começaram a se organizar em associações de diferentes tipos em meados da década de 70, e se intensificou ao longo dos anos 80 (CARNEIRO, 1998), impondo cada vez mais a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil, a chamada Nova República, e a elaboração da nova Constituição Federal (LDB, 1997).

Assim, a comunidade educacional organizada se mobilizou em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal e, em 1987 iniciou-se a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional posteriormente, denominada LDB 9394/96.

O texto proposto na nova LDB esclarecia que embora as diretrizes e bases estivessem intimamente ligadas, seria conveniente discriminar, de um lado, as linhas gerais do sistema, enunciadas nos primeiros títulos e, de outro, a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deveria ser construído o arcabouço da educação nacional.

Após a Constituição de 1988, o Congresso Nacional passa a examinar novas propostas para a educação superior e a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira que foi promulgada em dezembro de 1996, e que passa a ser objeto de estudo para melhor compreender o processo desencadeado (MEC, 2005).

Na Década de 90, as propostas de modernização para as universidades públicas são voltadas para a privatização das mesmas. No período de 1995 a 1997 novas legislações vieram com propostas de mudanças para a administração e controle do ensino superior, com objetivo de regulamentar algumas posições firmadas pelo texto constitucional de 88 (CARNEIRO, 1998).

Neste mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei nº 9394 (LDB) é instituída em 20 de dezembro de 1996, promovendo a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de permitir a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro. A LDB promove a autonomia também, dos sistemas de ensino e a valorização do professor e do magistério (LDB, 1997)

De acordo com Carneiro (1998, p.45), a LDB apresentava uma nova sistemática de funcionamento normativo e de controle das universidades, assim, garantindo uma flexibilização da estrutura das instituições de ensino superior. Pois a universidade poderia se compor no mínimo por cinco escolas não especificadas, e neste processo manteve o sistema de cátedra.

Estas proposições serviram de base para muitas mudanças ocorridas na Educação Brasileira.

No decorrer dos anos, novos planos se consolidaram e modificaram a realidade da Educação Brasileira.

2.5 Plano Nacional de Educação:

Emerge no mesmo período da LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) que é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a formação e valorização do magistério e o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país (SILVA, 2001).

O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou a

elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação. Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE foi sancionado em janeiro de 2001 (PNE, 2001).

Mesmo assim, o PNE aprovado não contemplou a vontade da sociedade civil organizada, que também havia elaborado e apresentado uma proposta de plano ao Congresso, que por sua vez buscou fundir a proposta da sociedade com a do Poder Executivo. O resultado desta fusão foi denominado pelas entidades da área educacional, que trabalharam ativamente na elaboração do Plano Nacional da Educação da Sociedade, de “mera carta de intenções” do governo para a área da educação (PNE, 2001).

Nesse período de 2001, a universidade passou por diversas crises sem precedentes. No início do período de Industrialização, a universidade exerceu um papel de relevo na sociedade, mas, na atualidade o cenário é diferente, a crise econômica, os problemas sociais e o aumento do desemprego são preocupações latentes. Teorias antes aceitas são agora questionadas, a universidade não contribui mais diretamente para o crescimento global e para a distribuição de renda (SILVA, 2001, p.120).

Embora tenha sido um tempo de grandes questionamentos e discussões, a reflexão em torno do assunto “universidade” trouxe vários marcos norteadores do que na atualidade chamamos de “ universidade moderna”, assunto sobre o qual discorreremos na seqüência.

2.6 A universidade moderna

De acordo com Anastasiou (2002, p.162), a universidade como instituição educativa tem como finalidade o permanente exercício da crítica, “ que se sustenta na pesquisa, ensino e extensão”.

Para Demo (1991), uma universidade moderna se define como instituição onde se aprende a aprender, que tem sua importância à medida que representa o desafio atual da educação superior sendo o instrumento central da modernidade da sociedade e da economia, admitindo-se que a educação seja fator primordial desse

processo, na condição de geradora da capacidade de criar tecnologias inovadoras e alternativas, muito embora tal visão possa recair na prepotência da técnica sobre a política.

Neste contexto, a universidade “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35). No mesmo sentido, Trindade (2000, p.130) esclarece que:

> Na sociedade moderna seria ingênuo acreditar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se quotidianamente com as injunções das políticas científicas dos governos e pelo alto custo de sua realização. O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome dela, por seu intermédio ou visando a seu desenvolvimento. E na medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, corre o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos.

Nosso modelo de universidade, de modo geral, corresponde a um misto de obsolescência e ineficiência, que o torna representativo, sobretudo no passado. Não tem condição real de constituir-se vanguarda do desenvolvimento, lugar privilegiado para a sociedade discutir, ensaiar e realizar seu futuro. Com exceções, a universidade incorpora proposta falida, cuja revisão deveria ser radical. Mesmo as universidades públicas, instituídas para conjugar acesso democrático e excelência, não conseguem garantir nem um, nem outro, e tornaram-se absurdamente perdulárias face ao que apresentam. Não se pode esquecer a história curta que nossa universidade tem. Por outro lado, não se pode apenas censurar a história, pois isto seria injusto com os pioneiros e, sobretudo, com aqueles que lutaram pela implantação e crescimento das instituições de nível superior (CHAUÍ, 2001)

Tendo como parâmetro a discussão dos estudiosos apresentada anteriormente ao dizer que a universidade é instituição indispensável para o desenvolvimento humano sustentável do país, lugar privilegiado onde a sociedade e a economia discutem e fazem chances de futuro, celeiro da educação que pode humanizar a técnica. Por conta disso, não se justifica universidade e muito menos pública e gratuita, para apenas ensinar a copiar. Defende-se a necessidade de universidade pública e gratuita, desde que seja de vanguarda, para fazer vanguarda (CHAUÍ, 2001)

Os questionamentos do ensino superior, por mais veementes que possam ser, não concluem em favor da inutilidade da universidade, nem da lamúria inconseqüente. A competência moderna está nas mãos da universidade. Poderá perder esta chance se, persistindo na cópia da cópia, as próprias empresas tomarem a iniciativa de gerar o conhecimento de que necessitam. Mais do que em qualquer outro lugar, a universidade deve saber articular competência com humanismo, cidadania com economia.

2.7 Universidade como sistema e organização

Tratar a universidade como um sistema, significa encontrar-se perante problemas que, embora diferentes, mantém uma relação. Segundo Maturana (1997, In: Silva, 2001, p.125), sistema:

> é qualquer coleção de elementos que, através de suas interações preferenciais, estabelece para si uma fronteira operacional, separando-o de outros elementos com os quais também pode interagir e que, então, constituem o meio no qual tal coleção de elementos opera como uma totalidade.

Como uma totalidade, um sistema não existe por si próprio, pois ele existe na medida em que o observador especifica a fronteira e, ao especificá-la, o sistema emerge ressaltando-se de um meio. Assim, “quando descrevemos o sistema universidade em termos das relações entre seus componentes, estamos falando em um sistema que existe em seu espaço definido, e é próprio falarmos de sua estrutura como organização” (ANDRADE et al, 2001, p.22).

Por organização entende-se um conjunto de relações entre os elementos constitutivos de uma unidade composta ou sistema que se mantém invariante ao longo de uma deriva temporal, ou seja, é a organização que confere a um conjunto de elementos a sua unidade de classe, como afirma MATURANA, 1997 (In: Silva, 2001, p. 126). Neste contexto, Tachizawa e Andrade (2001, p.44) acrescentam:

> Uma organização, como um organismo vivo, é um agrupamento humano em interação, que, ao se relacionar entre si e ao meio externo, através de sua estruturação interna de poder, faz uma construção social da realidade. De sua adequação ou não ás condições ambientais que a cercam, dependerá sua sobrevivência ou extinção.

No mesmo sentido, as universidades são organizações enquanto espaço de produção de conhecimento (pesquisa), de interação com a comunidade (extensão) e de formação (ensino) (PASSOS, et all, 2001, p.133). Concorda com este pensamento o autor Fontoura In Silva (2001, p.131), acrescentando ser também a universidade um espaço de formação de educadores; “é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilita a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade”.

De acordo com Baldridge (1983, p.20), “ universidades” são organizações complexas que têm objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas, diferenciados das demais organizações burocráticas”.

A universidade é uma organização que merece um estudo singular por apresentar características que a torna distinta das demais organizações empresariais modernas.

Modernamente as universidades vão assumindo uma função de serviço público devido ao desenvolvimento industrial, a sua transformação em uma instituição de massa, ao processo de democratização instalado nas nações, à demanda de pessoal de nível superior e médio e à busca de uma educação permanente, segundo Ricoeur, (in: TUBINO, 1997, p.44).

No caso da universidade brasileira, essa sucessão correspondeu ao milagre econômico, dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Neste momento histórico, a universidade está reduzida à empresa, “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. A universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (CHAUÍ, 2001, p.190).

No mesmo sentido, Segundo Paulré (1992, p. 259):

> a empresa é uma realidade social complexa que tanto o pesquisador, como o prático, devem decompor. Uma empresa é sempre uma mistura de ordens e de desordens. Ela é em última análise produto da interação de várias lógicas internas e externas,de fato em toda organização, nós podemos identificar vários regimes ou várias lógicas de funcionamento que coexistem sem que nos seja sempre certo de poder identificar a priori a lógica dominante, vale dizer aquela que pode ser considerada como determinante e caracterizadora da evolução do sistema.

No enfoque ainda da universidade como empresa, segundo Andrade (2001, p.131), “a universidade é uma instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa.”

Atualmente as universidades passam por uma crise de identidade e de pertinência que leva a questionamentos mais profundos sobre a base racional de sua estrutura, práticas pedagógicas e da produção do saber científico.

Assim, o século XXI inicia-se com novas proposições na área do ensino e especificamente no ensino superior, foco desta análise. A proliferação das instituições, preponderantemente as particulares, leva o Governo Federal a buscar alternativas de avaliação, no sentido de corrigir disfunções ora provocadas pelos mecanismos mercantilistas de mero apelo mercadológico. O cenário apresentado anteriormente leva a uma corrida em busca de novos planejamentos institucionais que delineiam o caminho para a conquista da qualidade, tendo como pano de fundo as práticas pedagógicas muitas vezes relegadas a segundo plano, ao desconhecimento por parte do corpo docente, à inércia do corpo discente e técnico-administrativo.

As práticas pedagógicas configuram-se como elementos norteadores do desenvolvimento do projeto pedagógico institucional, pela via do currículo proposto, entendido por Ribeiro (2004, p.22) como a “escola em movimento”. Justamente a escola como um todo é o ponto de convergência do sistema de avaliação instituído pelo Ministério da Educação, assunto tratado no próximo capítulo.

As universidades podem obter o sucesso desejado, no entanto, necessitarão desenvolver um processo de reflexão e avaliação acadêmica que subsidie a construção de uma nova prática pedagógica.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, buscaremos esboçar algumas considerações a respeito de práticas pedagógicas, considerando a caminhada histórica e os diversos universos nos quais elas se inserem. Trata-se de um tema bastante amplo e complexo, portanto, falar de práticas pedagógicas implica uma vasta discussão.

Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. ”A crise parecer ser, portanto, uma crise de racionalidade. Isto acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, paradigmas, ações” (FERREIRA, 2004, p.30).

Toda crise leva à mudanças, e na educação é preciso que ocorram diversas mudanças, especialmente da postura do professor, para que haja construção de novos caminhos e projetos emergentes das necessidades dos atos educativos. E essa mudança e tomada de decisão por parte do professor, constituem o cenário da prática pedagógica.

Existe uma diversidade de práticas pedagógicas na sociedade, e em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica (LIBÂNEO, 1994). Esta ação desencadeia o processo de construção do conhecimento, assim, a apropriação do conhecimento, por meio da prática pedagógica, só será possível se esse processo tiver um caráter de investigação, pois considerada como atividade cotidiana nunca poderá produzir conhecimento, já que a estrutura da vida cotidiana faz surgir no homem a tendência de representar a realidade, em sua totalidade, como análoga a sua vida cotidiana. Assim, a prática se comporta de modo puramente repetitivo o que torna impossível o seu desenvolvimento. Dado o caráter repetitivo da prática cotidiana, ela apenas consegue agrupar as experiências do dia a dia sem superá-las (ESTEVES, 2006).

De acordo com Demo (1997) muitos professores, atualmente, têm se portado em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo "fiéis" seguidores do "mero ensinar", enquanto seus alunos praticam o "mero aprender".

Para entendermos melhor sobre a prática pedagógica, remete a análise de seus elementos. Castro (1973), citado por Berbel (1998, p.31-32), apresentou a descrição de um modelo para a situação didática do país nos anos 70, e a dividiu em três grupos os componentes da ação educativa, são eles os componentes humanos, os metodológicos e os culturais:

> Os componentes humanos, no plano humano, focalizam a interação entre os dois personagens principais da situação didática: o professor e os alunos. Os componentes metodológicos, no plano teórico que constitui o cerne da situação didática, situado aí o processo instrucional com as funções de ensinar e aprender, caracterizado pelos métodos e/ou técnicas e uso de recursos materiais e intelectuais, entre os quais a organização, execução e avaliação do processo. Os componentes culturais, no plano cultural, abrangem decisões quanto à quantidade e qualidade dos conteúdos a serem trabalhados e as decisões quanto a finalidades da educação, diferenciadas e concretizadas em objetivos que afetam a totalidade do homem, do ponto de vista intelectual, emocional e sensório motor.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, ou seja, uma descrição histórica, Turra et al (1975), apresenta uma organização da ação pedagógica também em três fases: preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Na fase de preparação são previstos todos os passos que asseguram a sistematização, desenvolvimento e concretização dos objetivos, envolvendo o conhecimento da realidade, a determinação dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos e seleção e organização dos procedimentos de ensino, seleção dos recursos, avaliação e estruturação do plano de ensino. Na fase de desenvolvimento é onde se coloca o plano em ação, e a fase de aperfeiçoamento parte da avaliação, passa pelo feedback e termina no replanejamento (TURRA et al, 1975).

Nos anos 80, surge com Oliveira (1988), uma nova estrutura para os estudos da didática e orientação da prática pedagógica, a partir daí envolvendo todos os elementos do ensino que são os objetivos, os conteúdos, o planejamento, a avaliação e a metodologia, entre outros. Assim, “o que se altera a cada momento, enquanto se aprofundam os estudos sobre o papel social da educação e do ensino, é a perspectiva com que se olha e se concebe a própria educação e o ensino” (BERBEL, 1998, p.33).

Na atualidade há duas vertentes a respeito das práticas pedagógicas. Uma delas contribui para a reprodução do que já existe, e a outra visa a transformação, com o objetivo de melhoria da condição de vida do homem e da sociedade. O desafio dos professores é focalizar uma docência que atenda o preparo para a inserção na realidade. A prática tem gerado conhecimento e esse conhecimento não tem se transformado em sapiência. Para tanto, os estudos contemporâneos a respeito da prática pedagógica afirmam que há três paradigmas, três paradigmas básicos, capazes de levar à reflexão de como as pessoas concebem o conhecimento e as relações implicadas no ato de conhecer, ao longo da História.

Neste sentido, Ferreira (2004, p.35) indica:

> Paradigma ontológico: implica em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreender o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito. Paradigma moderno: há um enfoque subjetivo, pressupondo que a consciência constrói a realidade e a ciência da natureza é a referência para esta construção. A subjetividade coordena o processo de aprender e o sujeito determina o conhecimento. Paradigma da comunicação: pressupõe o diálogo, o consenso, há, portanto, um enfoque intersubjetivo.

E acrescenta:

> Para que se produza o conhecimento é preciso considerar-se uma comunidade de sujeitos competentes lingüisticamente que se comunicam sobre seus mundos e chegam a consensos, saberes. Quanto ao Paradigma Ontológico,
> ressalta a predominância da forma grega de pensar destacando a concepção de conhecer como inserção daquele que aprende na ordem do mundo. Para tanto, a escola desempenha o papel de lugar central para o acesso à verdade estabelecida.

Capra (2002, p.13) acrescenta ainda a denominação do paradigma emergente para paradigma da complexidade, que "propõe uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológicas, cognitivas e social da vida, da mente e da sociedade".

Na intensidade dos estudos, surgem diversos autores que falam sobre paradigmas e prática pedagógica. Tais estudos constituem um cenário analítico, denominado por alguns autores de tendências pedagógicas. A seguir, faremos uma descrição de algumas tendências pedagógicas ainda grandemente utilizadas, e que norteiam essa pesquisa.

Toda prática pedagógica reflete, explicita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico essas tendências ou teorias vêm sendo estudadas por pesquisadores, cujo propósito é

investigar as relações entre o educativo e o social, ao longo da educação brasileira nos últimos quinhentos anos (SAVIANI, 1991; LIBÂNEO, 1986).

Dentre os inúmeros estudiosos da temática, Libâneo (q986, p.13) classifica as tendências pedagógicas em Liberais e Progressistas. As liberais são subdivididas em pedagogia da escola tradicional, pedagogia da escola nova e pedagogia da escola tecnicista. As progressistas são subdivididas em pedagogia da escola libertadora, pedagogia da escola libertária e pedagogia da escola crítico-social dos conteúdos.

Na tendência liberal, entende-se que a educação é autônoma, sem relação com o social, sem sofrer influências das questões que afetam os homens em sociedade. A escola é o lugar onde todos devem passar pelas mesmas etapas, pelos mesmos métodos. É considerada reprodutivista porque reproduz a estrutura de classe da sociedade.

Historicamente a educação liberal iniciou com a pedagogia tradicional, evoluiu para a pedagogia da escola nova e esta, para a pedagogia tecnicista, o que não significou uma substituição, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar até hoje.

A tendência progressista em suas três vertentes, parte de críticas das realidades sociais para sustentarem as finalidades sócio - políticas da educação. Entende a educação vinculada ao social e buscam a transformação da sociedade. Abordaremos os aspectos das diferentes tendências com a finalidade de compreendermos a orientação da prática educativa em diversos momentos da história humana, inclusive naquela em que estamos inseridos.

3.1 Tendência Liberal

A tendência liberal na escola tradicional foi consolidada no Brasil no período imperial e originou-se das tendências pedagógicas dos jesuítas. É centrada no intelecto, na transmissão do conteúdo e na pessoa do professor.

Os princípios básicos, segundo Libâneo (1986,p.68), são que a iniciativa em educação deve caber ao professor e não ao aluno, a aprendizagem deve envolver trabalho árduo e aplicação, o núcleo da educação deve ser a absorção de matérias prescritas e a escola deve conservar os métodos de disciplina mental.

Esta tendência tradicional mantém um sistema de ensino bancário, ou seja, uma educação que se caracteriza por depositar no aluno conhecimentos, informações, dados e fatos. De acordo com Behrens (2005,p.41), esta tendência caracteriza-se por “uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Segundo este enfoque, a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade”.

Na educação tradicional, denominada por Freire (2001) de "bancária", o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito de informações fornecidas pelo educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. A consciência bancária "pensa que quanto mais se dá mais se sabe". Mas a experiência mostra que neste sistema só se formam indivíduos medíocres, por não haver estímulo para a criação (FREIRE, 2001, p.62).

Ainda na abordagem tradicional, toda a prática educativa é desvinculada do cotidiano do aluno, as regras são impostas e existe o cultivo do exclusivamente intelectual, assim “o aluno é considerado um ser receptivo/passivo, deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor, está educado quando domina o conteúdo cultural e é disciplinado” (FREIRE, 2001, p.64)

De acordo com os autores Mizukami (1986) e Luckesi (1994), a tendência tradicional apresenta as seguintes características: relacionamento professor/aluno é vertical; predomina a autoridade do professor; a comunicação é unilateral; a disciplina é imposta para assegurar a atenção e o silencio; o importante é a quantidade de conteúdo que se transmite; os procedimentos de ensino baseiam-se

na exposição oral; há ênfase na repetição e memorização e o processo avaliativo é por meio da reprodução do conteúdo.

Segundo Behrens (2005), o professor apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado, o aluno caracteriza-se como um ser receptivo e passivo, e deve obedecer sem questionar. O aluno é um indivíduo único e isolado, deve ser instruído e precisa assimilar a transmissão dos conhecimentos propostos. A metodologia caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. A avaliação busca respostas prontas e não possibilita a formulação de perguntas.

Nesta tendência pedagógica, as ações de ensino estão centradas na exposição dos conhecimentos pelo professor. “O professor assume funções como vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. É visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o único responsável e condutor do processo educativo” (PEREIRA, 2003, p.30) Os conteúdos e procedimentos didáticos não estão relacionados ao cotidiano do aluno e muito menos às realidades sociais.

A função primordial da escola, segundo a pedagogia tradicional, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (Luckesi, 1994; MEC, 1997).

Na relação professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, exigindo uma atitude receptiva dos alunos e impedindo a comunicação entre eles. O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. “ O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado” (BEHRENS, 2005, p.41).

A escola, segundo Behrens (2005, p.41) “é reprodutora dos modelos e apresenta-se como o único local em que se tem acesso ao saber”.

Collares et al. (1999) e Behrens (1999) consideram que a prática pedagógica relacionada à reprodução do conhecimento está fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, que se caracteriza pela simplicidade racional e linear. Como conseqüência desta influência, a ação docente é fragmentada e assentada na memorização, os profissionais educadores têm dificuldades de utilizar outras formas de ensinar que não a de transmitir conhecimentos. Para Behrens (1999) este tipo de prática pedagógica ainda é freqüente na universidade brasileira. No mesmo sentido, Collares *et all* (1999, p.207), quando propõe:

> O objeto cognoscível de que esse sujeito se apropria, "forma-o" pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista da ciência clássica, a educação como formação intelectual forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para os acontecimentos está desde sempre afastado. Trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações.

Essa tendência vem sendo muito criticada e considerada ultrapassada, já que fragmenta o conhecimento e não desenvolve o potencial crítico e reflexivo do aluno. Porém, apesar das críticas, é uma tendência muito utilizada pelos professores, pois já está incorporada no cotidiano tanto dos docentes como dos discentes, tornando-o mais prático.

Dentro da tendência liberal, encontra-se a abordagem da escola nova. A tendência liberal inclui várias correntes, tais como a não-diretiva, progressivista e tecnicista. Todas estão ligadas ao movimento da pedagogia não-diretiva, representada principalmente pelo psicólogo Carl Rogers e pelo movimento chamado Escola Nova ou Escola Ativa - John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, Anísio Teixeira, entre outros (Luckesi, 1994, p. 43).

A forte influência da proposta de Rogers (In: Luckesi, 1994, p. 43) na pedagogia não-diretiva, o papel da escola é a formação de atitudes, preocupações com problemas psicológicos, clima favorável à mudança do indivíduo, boa educação

e boa terapia. O esforço do professor é praticamente dobrado para facilitar a aprendizagem do aluno, portanto, há uma boa relação entre professor e aluno.

A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno. O professor é um especialista em relações humanas, toda a intervenção é ameaçadora. “A motivação resulta do desejo de adequação pessoal da auto-realização, aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, daí se aprende o que estiver significativamente relacionados”. A idéia do psicólogo C. Rogers é influenciar o número expressivo de educadores, professores, orientadores, psicólogos escolares (LIBÂNEO, 1994, p. 91).

Outro movimento que constrói a tendência liberal é a escola nova, que é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX . "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento (RISCHBIETER, 2006).

A escola nova surgiu no século passado, e faz a crítica da pedagogia tradicional buscando a democratização do ensino e tentando eliminar o elitismo vigente. Segundo Anastasiou (2002), dentre seus precursores estão: Durkheim, Montessori , Piaget, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960) (LIBÂNEO, 1986).

No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923) (RISCHBIETER, 2006). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Como pioneiro podemos destacar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) (RISCHBIETER, 2006).

Um conceito essencial do movimento aparece especialmente a partir da proposta de Dewey (1940). Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais

de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades aprendentes. Segundo Lourenço Filho (1950, p. 133), a escola que Dewey dirigia no final do século passado, na Universidade de Chicago propunha que: "as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade."

Para Luckesi (1994), a pedagogia escolanovista é centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção de conhecimento e no educando com suas ferenças individuais. De acordo com Behrens (2005, p.44), a escola nova "apresenta-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora".

De acordo com Behrens (2005), a escola na abordagem escolanovista torna-se significativa, pois procura mudar o eixo da escola tradicional. Esta tendência propõe o ensino centrado no sujeito. O professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, e deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. O aluno torna-se figura central do processo ensino-aprendizagem e devem ser levados em consideração seus fatores psicológicos. A metodologia centra-se nas unidades de experiências que o professor vai elaborar junto com os alunos, para buscar a aprendizagem. A avaliação privilegia a auto-avaliação. O processo avaliativo tem como pressuposto essencial a busca de metas pessoais.

Em termos pedagógicos a escola nova propõe a auto-educação: aluno sujeito do conhecimento, ênfase na aquisição de processos de conhecimento em oposição aos conteúdos e a valorização da iniciativa do aluno. O professor é facilitador da aprendizagem e o aluno é um ser ativo e o centro do ensino-aprendizagem.

Rischbieter (2006) e Luckesi (1994), afirmam que as características da escola nova são o relacionamento democrático entre professor/aluno; os objetivos educacionais seguem ao desenvolvimento psicológico do aluno; os conteúdos programáticos são selecionados a partir das necessidades dos alunos. Os procedimentos de ensino estão centrados no aluno e o processo avaliativo está voltado à valorização das atitudes.

Os mesmos autores propõem como valores da educação a valorização do ensino voltado à vida e atividades humanas, a valorização do aluno, seus interesses, sensibilidades e espontaneidade, a valorização do presente, da iniciativa pessoal, atividade livre e a valorização da organização psicológica do processo ensino – aprendizagem.

A Escola Nova recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato, as idéias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento. Apesar de todo o seu sucesso, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar (RISCHBIETER, 2006).

Hoje, quando continuamos a buscar rumos para nossa educação, as idéias e experiências dos autores da Escola Nova, mesmo que contenham algumas concepções ultrapassadas ou ingênuas, podem continuar nos servindo como fonte de prazer literário e de inspiração pedagógica.

Essas correntes citadas anteriormente, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso (PEREIRA, 2003, p 1530). Nesta abordagem, o mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem, pois "trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito" (Luckesi, 1994, p.58). Assim, o percurso percorrido pelo aluno é o próprio aprendizado, e se torna mais importante do que o resultado final.

A tendência liberal é composta ainda pela escola tecnicista, que no final da primeira metade do século XX, apregoava-se a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, inspirando-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esta abordagem está ligada à questão da automação e da divisão de trabalho, portanto a escola passou a ser

responsabilizada pela baixa qualificação da mão de obra, gerando desigualdade na distribuição de renda e despreparo das massas para o processo político.

A abordagem tecnicista “fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade” (BEHRENS,2005, p.47).

No mesmo sentido, Mizukami (1986), Luckesi (1994) e Libâneo (1986), apresentam as características da abordagem tecnicista como um estudo detalhado das tarefas pelos especialistas, um treinamento do trabalhador para a execução de sua tarefa específica e a escola assume papel de empresa, que realiza o controle da eficiência técnica com vistas ao produto esperado, que é o aluno.

O homem nesta abordagem é visto como um conjunto de partes em funcionamento ordenado, quanto melhor a engrenagem, maior a produção. A escola atua para manter o sistema social vigente – capitalismo. Nesta pedagogia há uma supervalorização do planejamento, o professor é visto como um técnico e o elo de ligação entre a verdade científica e o aluno.

O aluno na abordagem tecnicista é passivo, a relação professor/aluno tem um sentido técnico, os conteúdos com possibilidade de fornecer informações objetivas e os objetivos educacionais devem ser precisos. O aluno educado é considerado aquele que é eficiente e produtivo. O processo avaliativo dá ênfase na produtividade, é sistemático e integral.

Os mesmos autores relatam os valores propostos na escola tecnicista como a valorização do ensino como modelador do comportamento, valorização para a produção de indivíduos competentes para o mercado de trabalho e valorização do ensino como um processo de condicionamento através do uso do reforço das respostas que se quer obter.

Para Behrens (2005), a escola tecnicista tem o papel fundamental de treinar os alunos, funcionando como modeladora de comportamento humano. O professor caracteriza sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento. O aluno apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva. O aluno fica privado de criticidade, pois seguir à risca os manuais e instruções demonstra a

eficiência e a competência requeridas pela sociedade. A metodologia apresenta-se com modelos a serem seguidos por meio dos quais o comportamento humano deve ser modelado e reforçado. A avaliação visa ao produto. O sistema de instrução leva a desencadear processos de avaliação na entrada e na saída do sistema.

As tendências Liberais possuem em comum a dissociação da prática do contexto histórico e assim não estão comprometidas com a transformação social.

3.2 Tendência Progressista

A tendência progressista teve sua origem com Snyders, em 1973 (LUCKESI, 1994). Assume uma postura pedagógica pela qual partindo de uma análise crítica das realidades sociais, consolida o compromisso e as finalidades sóciopolíticas da educação.

Segundo os autores Luckesi (1994), Mizukami (1986) e Libâneo (1986), a tendência progressista afirma a educação não como ato neutro, mas como ato político e social, o homem busca na sociedade os meios necessários para se construir e devolve a ela seus anseios, a educação está voltada para a realidade concreta do indivíduo e os conteúdos vistos de forma viva, significativa, totalmente vinculados a realidade.

Os mesmos autores propõem como valores da educação da escola progressista conteúdos e modelos educativos, atitudes de participação ativa do educando, o presente como sendo momento histórico, o aluno como sujeito histórico e co-participante do processo educativo, a disciplina serve como conjunto de resultados educativos, o professor age como guia-orientador do educando, a escola é vista como difusora de conteúdos vivos, e especialmente a visão social e coletiva.

De acordo com Behrens (2005, p. 71), “o paradigma progressista alicerça uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história”. A escola progressista precisa estabelecer um clima de troca, diálogo, inter-relação, transformação, enriquecimento mútuo que está em constante

processo. O professor progressista como educador e também sujeito do processo estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O aluno é um participante da ação educativa. Junto com o professor, atua e se envolve no processo. A metodologia busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, contemplando uma ação libertadora e democrática.

Neste mesmo sentido, ainda Behrens (2005, p. 76) diz que “a prática pedagógica com uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação”. A avaliação nesta abordagem é contínua, processual e transformadora.

A tendência progressista está constituída pelas abordagens libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

3.3 Pedagogia da Escola Libertadora

Constitui-se numa proposta de educação crítica, que tem como inspirador e divulgador o brasileiro Paulo Freire. Suas experiências têm como foco principal a educação de adultos (alfabetização) e a educação popular que estão relacionadas diretamente com a década de 60, no Brasil.

É considerada a partir de uma prática social que tem por finalidade contribuir para a libertação das classes dominadas. O professor é um moderador que deve estabelecer uma relação horizontal com os alunos, caminhar junto, intervir o mínimo. O aluno é considerado uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinado pelo social, político, econômico, isto é, pela própria história (LIBÂNEO, 1986, p.16)

A Pedagogia Libertadora tem suas origens no movimento da educação popular, no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foi interrompida pelo golpe militar de 1964, e retoma o seu desenvolvimento no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesta proposta a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; “analisa-se os

problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos" (AZANHA, 2006, p.40).

A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação (LUCKESI, 2001)

Segundo o mesmo autor, as características da abordagem libertadora são que a relação professor aluno é horizontal, os conteúdos programáticos são denominados "temas geradores"e extraídos da problematização da prática, os conteúdos devem emergir do saber popular. No planejamento da prática pedagógica o professor precisa construir uma proposta metodológica que propicie o diálogo e o trabalho coletivo. A metodologia favorece grupos de discussões, a avaliação é proposta com comprometimento do educando com a prática social.

3.4 Pedagogia da Escola Libertária

A abordagem libertária pretendia ser uma forma de resistência contra a burocracia encarada como instrumento da ação dominadora do estado. Seus principais defensores são: Guiomar de Melo, Labout e Freitas (MELO,1994)

Para os autores Mizukami (1986) e Melo (1994), as principais características da escola libertária são: o papel da escola é realizar uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário; a escola seria um dos mecanismos básicos através dos quais os alunos aprenderiam a viver em grupos sociais, assim, as matérias são instrumentos colocados a disposição do aluno, mas não são cobradas, porque o importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, os conteúdos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e a metodologia utilizada é a da vivência grupal, na forma de auto-gestão. O interesse pedagógico fica na dependência das necessidades do grupo, o professor é um orientador e um catalizador, misturando-se ao grupo para uma reflexão comum, o papel do professor não deve ser o de modelo, pois esta

pedagogia recusa qualquer forma de poder ou autoridade, o aluno é um ser livre, a relação professor aluno se dá no sentido da não diretividade, os pressupostos da aprendizagem se dão na ênfase da aprendizagem informal e visa favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

A motivação está no interesse em crescer dentro da vivência grupal e somente o vivido e experimentado é incorporado. O processo avaliativo da aprendizagem em termos de conteúdo não faz sentido, e teve influência em poucas escolas.

3.5 Pedagogia da Escola Crítico-Social dos Conteúdos

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surge no final dos anos 70 e início dos 80 e é liderada por Saviani (1991). No mesmo sentido complementa Azanha, (2006, p. 12-13).

> É uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado ‘saber elaborado’, historicamente acumulado e que constitui o acervo cultural da humanidade,

E ainda acrescenta:

> compreende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas é necessário que se possa ter o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Esta pedagogia propõe modelos de ensino voltados para a situação “ conteúdos - realidades sociais”. Os principais defensores são Libâneo e Luckesi.

Segundo Libâneo (1986) e Saviani (1991),na abordagem histórico crítica, suas principais características são que: assume a difusão dos conteúdos como tarefa primordial; valoriza a escola como instrumento de apropriação do saber; não confunde autoridade com autoritarismo; mas recusa a autoridade pedagógica expressa na função de ensinar.

Os conteúdos escolares não são mais que expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórico-social dos homens.

Englobam conceitos, idéias, leis, bem como processos e habilidades cognitivas e da linguagem, contidos nos programas, nos livros didáticos, nas aulas, nas leituras complementares, nos exercícios de fixação, nos trabalhos escritos, entre outros.

A função da pedagogia dos conteúdos é dar um passo à frente no papel transformador da escola, a partir das condições existentes. O papel da escola é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais.

O professor possui papel ativo, busca despertar necessidade, disciplinar os métodos de estudo, exigir o espaço do aluno, propor conteúdos para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. O aluno é considerado uma pessoa concreta, ativa, objetiva, que determina e é determinado pelo social, político, econômico e individual, pela própria história. O professor será um mediador entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito.

Os conteúdos programáticos são conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimentos autônomos, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais (LUCKESI, 1994)

A metodologia do desenvolvimento dos conteúdos, segundo Saviani (1991), deve começar pela constatação da prática real, propor processos que levem a consciência desta prática e propicia o confronto entre experiência e explicação do professor e busca a unidade entre teoria e prática.

O processo avaliativo está preocupado com a superação do estágio do senso comum (desorganização do conteúdo) para a consciência crítica (sistematização dos conteúdos) (SAVIANI, 1991). A avaliação não deve ser utilizada como julgamento definitivo do professor, mas como comparação do progresso do aluno. Deve ter um rigor técnico e científico que garanta objetividade nas tomadas de decisão. essa rigorosidade não deve representar posições autoritárias do professor.

A avaliação deve ser uma contribuição no processo de aprendizagem e deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Esta proposta tem como característica a busca pela consciência crítica, para que através da conscientização resulte a sua emancipação e libertação (LIBÂNEO, 1986). Neste mesmo sentido, Perrenoud (2000, p. 14-15) propõe:

> As práticas pedagógicas têm cada vez mais freqüentemente a tarefa de construir as competências, de se estar ansioso por conhecimento. Elas se prendem mais à vantagem de desenvolver a pessoa, menos à sua adaptação à sociedade, elas vão no sentido de uma avaliação menos normativa, mais formativa, elas tendem a tornar-se reflexivas, sujeitas a uma avaliação periôdica, elas mudam mais rápido, a inovação se banaliza.

Ainda Pereenoud (2000, p.14) acrescenta: “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes”.

Diante do cenário apresentado, é possível entender a abrangência do tema sobre práticas pedagógicas, e sua influência direta na educação. Assim, “como prática simbolizadora voltada para si mesma, a educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Não cabe à educação ‘fazer’ pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura” (SEVERINO, 2001, p.80).

Portanto, não devemos querer mudar o mundo com nossa prática, mas sim colocar no mundo do trabalho profissionais críticos e reflexivos que possam fazer parte desta transformação.

Entende-se educação como a interação entre sujeitos, assim constituídos autônomos no uso que fazem da linguagem, meio articulador destes sujeitos. É uma proposta de conhecer cuja orientação é prospectiva, visa ao projeto de futuros conhecimentos, o que ainda se pode aprender tendo como horizonte a emancipação. Em suma, educar é interagir, conhecer juntos, constituir-se sujeito social e politicamente emancipado (FERREIRA, 2004, p.38).

Segundo Luckesi (1994), é preciso o professor ir além da competência teórica, técnica e política. É preciso ter paixão pelo que faz. Através da educação, deve-se possibilitar ao indivíduo tornar-se um ser ativo, participativo e criativo, já que é um ser inacabado, somente dessa forma se estará promovendo sua auto-realização tanto individual como social.

Torna-se necessário que o indivíduo tenha um pensamento aberto, o que podemos remeter à complexidade, que pode ser entendida como um sistema de pensamento aberto, justamente o que a educação está buscando, algo que proporcione uma visão de mundo a qual privilegia a multiplicidade e as incertezas, busca as diferenças e procura conviver com elas, possibilitando a elaboração de saberes diferentes, possibilitando conhecer o ser humano em sua totalidade.

Para tanto, se faz necessário desenvolver um processo educacional não fragmentado e disciplinar, que privilegie as diferenças e possibilite a construção de saberes que permitam conhecer o ser humano em sua totalidade, em sua dimensão ecológica/planetária.

Assim sendo, a ótica para compreender o mundo, passa a ser a da teoria da complexidade que propõe a conjunção dos saberes, dentre outros aspectos para que esta educação torne-se o novo paradigma.

Considerando o foco deste estudo, entende-se que os processos avaliativos estão contidos neste novo contexto, e, exercem papel significativo para sua concretização. Assim, analisar as relações entre complexidade e avaliação passa a ser o foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

COMPLEXIDADE E AVALIAÇÃO

No mundo e em diversas situações do cotidiano, existem fenômenos que não se consegue explicar, dentre eles destacam-se o ser humano, o meio ambiente, a vida, a morte, o amor, o ódio. Da busca do entendimento da relação e inter-relação com uma visão do todo e de suas partes, surge o pensamento complexo. Esta forma de conhecer o mundo é definida como complexidade, e este conceito nasce também do fato de que nenhuma teoria esgota as possibilidades da realidade. Vivenciando o cotidiano, há conflitos e ambivalências fazendo com que as certezas e verdades sejam revistas diante da complexidade.

A complexidade é um assunto que desafia a lógica presente durante os últimos trezentos anos. Esta lógica, orientada pela visão positiva e reducionista levou a uma lógica linear e disciplinar para entender os fenômenos da sociedade. Portanto, a visão de complexidade gera grandes discussões e reflexões.

Descartes inaugurou definitivamente o pensamento moderno (Moraes,1997), ao propor o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade. Para tanto, formulou os princípios dessa nova forma de produção de saberes, caracterizado por uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer e pela redução às suas partes mais simples. Esse modelo é conhecido como modelo cartesiano e tornou-se um paradigma (MARCONDES. 1997 e ALMEIDA FILHO, 1997).

Segundo Kunh (1972, p.32), paradigmas "são realizações cientificas universalmente reconhecidas que durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes". O paradigma facilita a análise da realidade e estabelece o que se pode considerar científico ou não e desaparece quando há conversão de seus adeptos a um novo paradigma.

De acordo com Weil (1991, p.14-15), “em grego paradigma significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão”.

Os paradigmas, entretanto, têm de sofrer mudanças quando modelos antigos são convincentemente desafiados por novas evidências. O ponto central de Kuhn (1972) é que as mudanças de paradigmas, por serem bruscas e dilacerantes, desafiam a imagem idealizada da ciência como um progresso gradual e constante em direção à verdade. Enquanto um paradigma se mostrar eficiente, e uma comunidade científica o aceitar e ele explicar razoavelmente bem a natureza, as pesquisas e as descobertas serão graduais e cumulativas. Porém, as inovações não são facilmente assimiladas pelos paradigmas. Pelo menos, não por muito tempo. Revoluções científicas, mudanças de paradigmas são inevitáveis e necessárias, na medida que as teorias reinantes são incompletas ou cegas.

Existem diversos paradigmas, dentre eles destaca-se o paradigma newtoniano-cartesiano. De acordo com Capra (1982), a origem do paradigma cartesiano remonta do século XV, pois antes de 1500 a visão do mundo predominante na Europa era orgânica, caracterizada pela relação de interdependência e não de dominação como ocorre na estrutura científica contemporânea.

A partir do século XV com o renascimento e a revolução científica, essa concepção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção de um mundo e da ciência como sendo uma máquina (CAPRA, 1982).

De acordo com o autor citado, essa mudança que viria substituir a concepção orgânica da natureza, pela metáfora do mundo como uma máquina foi completada por Descartes e Newton no século XVII.

René Descartes via o universo e a natureza como uma máquina onde não havia propósito, vida e espiritualidade na matéria. Encantado com a revolução científica e com as várias máquinas engenhosas "como que dotadas de vida própria" que estavam sendo inventadas com seus movimentos aparentemente espontâneo, semelhantes ao homem, Descartes passou a conceber o organismo humano como análogo a elas (CAPRA, 1982).

Com Newton é feita uma síntese da ciência mecanicista de Copérnico, Galileu, e Keplller que de acordo com Brennan (1997), suas leis sustentaram firmemente a idéia do tempo e do espaço absolutos e dos fenômenos físicos rigorosamente assentados nas causas da natureza e na matéria que era composta por unidades fundamentais indivisíveis chamadas de átomos.

No mesmo sentido, da ciência mecanicista, a imagem do mundo como uma

máquina perfeita, que tinha sido introduzido por Descartes era então considerada um fato comprovado, e Newton tornou-se o seu símbolo, conforme relata Capra (1982)

Segundo os autores Capra (1982); Gerber (1997) e Brennan (1997), a partir da metade do século XIX com a descoberta dos fenômenos da eletromagnetividade, o paradigma cartesiano ou mecanicista começa a ser superado. Isto se deve ao fato de que estes fenômenos não podiam ser explicados pela física mecanicista de Newton.

Em 1905 com a publicação da teoria especial da relatividade por Albert Einstein e posteriormente com a teoria quântica por um grupo de físicos e entre eles Einstein, foram novamente desfeitos os conceitos principais da maneira newtoniana de encarar o mundo (BRENNAN, 1997).

O paradigma cartesiano mostrou-se bastante adequado para construir e tratar objetos simples e proporcionou uma simbiose entre ciência e técnica, atendendo às necessidades da industrialização. Dessa maneira, abriu-se o caminho para a fragmentação do conhecimento, uma vez que as indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção (TORRES, 1998).

Se a visão cartesiana de mundo permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico, presente no mundo atual, o reducionismo que o caracteriza apresenta um perigo na medida em que reconhece o método analítico como sendo capaz de oferecer a explicação mais completa e a única forma válida de produzir conhecimento (FAZENDA,1986).

Tal situação gerou uma visão racional e mecânica dos conhecimentos. Por sua vez, provocou a consolidação de um paradigma hermético e uma forma reducionista de ver o mundo.

De acordo com Behrens (2005, p.29):

> a transmissão paradigmática gerada pela crise do paradigma leva um número expressivo de cientistas e intelectuais de várias áreas do conhecimento a buscarem referenciais que possam romper com a visão racionalista-mecanicista de mundo que dominou a cultura ocidental nos últimos trezentos anos.

Neste sentido, a crise surgiu, e então houve uma ruptura do paradigma, surgindo assim o paradigma emergente (CAPRA,1997). O novo paradigma da

ciência, além de reintegrar o sujeito na construção do conhecimento, resgata a idéia de que pensamento e conhecimento estão em constante movimento.

No paradigma emergente ou sistêmico, Capra (1997) introduz algumas proposições que têm efetivado uma mudança radical na visão clássica da ciência (visão mecanicista) ou cartesiana de mundo. A visão sistêmica ou holista, rejeita a dicotomia entre homem e natureza, e propõe uma postura de integração entre esses dois pólos que permita um grau de compreensão voltado para a interação de processos, a multiplicidade das interpretações, a heterogeneidade de mundos possíveis, de observadores e leituras possíveis.

O paradigma sistêmico estaria, na visão de Capra, substituindo "os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana" (Capra, 1997, p.14). Capra elabora uma descrição detalhada de como o mecanicismo cartesiano foi incorporado por todas as ciências tradicionais, levando à crise individual, social e ambiental de caráter global que vivemos hoje.

Segundo Capra (1997), o novo paradigma, introduz, com a física de Einstein, parâmetros de mundo que permitem pensar a natureza, a sociedade e a psique humana de maneira inteiramente diferente da descrição mecânica. A visão mecanicista adota a idéia de que o mundo natural é regido determinantemente por leis matemáticas em contraposição ao mundo humano, onde há o livre arbítrio. Já, a visão sistêmica propõe que há inter-relação entre homem e natureza, não permitindo uma separação tão simples. O paradigma sistêmico admite interações complexas entre homem e natureza, onde a subjetividade humana é afetada pela força da natureza, no qual o observador é tomado pela sua psique (natureza íntima). Nesta visão, a humanidade é levada a observar de maneira particular um mundo que, ao mesmo tempo, deve compartilhar com outros. O que nos leva a ter uma visão do mundo, mas que envolve múltiplas dimensões e interações na sociedade. Neste mesmo sentido, Capra (2002, p. 13) passa a denominar o paradigma emergente de paradigma da complexidade.

Sobre a complexidade, Pena-Veja (1999, p. 31) diz que "quando a simplicidade não funciona mais, é preciso passar ao elo, à espiral, a outros princípios do pensamento" , e esta citação, vem claramente ao encontro da óptica da

complexidade, já que “*complexus* significa o que foi tecido junto”. Neste sentido, Morin (2001) trazendo à sociedade a teoria da complexidade, apresenta elementos diferentes que são inseparáveis constitutivos do todo, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (p.38).

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou, religando não apenas domínios separados do conhecimento, como também conceitos antagônicos como ordem dentro da desordem e a certeza da incerteza (MORIN, 2000). Para Morin (2000, p.48), “a idéia da complexidade é uma aventura, só podemos tentar entrar na problemática da complexidade se entrar na da simplicidade, porque a simplicidade não é assim tão simples quanto parece”. A teoria da complexidade vem para abrir a mentalidade da sociedade, para uma outra forma do saber.

De acordo com Stacey (1995), a teoria da complexidade estuda as propriedades fundamentais das redes de feedback não lineares e particularmente as redes adaptativas complexas, envolve o estudo de muitos elementos e suas interações, pois, todos os sistemas humanos são sistemas realimentados e sempre envolvem relações não-lineares. Um sistema não-linear pode ser muito mais que a soma de suas partes, logo é impossível compreendê-lo por sua divisão em seus componentes. Os sistemas não-lineares realimentados produzem uma mescla de ordem e desordem.

Na vida cotidiana, os indivíduos, ao interagirem, constituem um sistema realimentado. Todos os sistemas humanos são sistemas realimentados envolvendo sempre relações não lineares. Quando é afastado do equilíbrio e levado ao caos, é capaz de espontaneamente produzir formas de comportamento mais complexas e imprevisíveis, através de um processo de auto-organização (SERMANN,2003).

Continuando com os estudos da complexidade, ao novo padrão produzido pela auto-organização, Stacey (1995) denomina de atividade dissipativa ou estrutura dissipativa. As estruturas dissipativas captam energia ou informação do ambiente, dissipando-a por todo o sistema, acarretando sua destruição. A atividade dissipativa ocorre como parte do processo de criação de uma nova estrutura. Não é um resultado, mas um sistema que usa desordem para mudar. Em toda estrutura dissipativa há um espaço para a criatividade, uma fase de transição, de estabilidade

e instabilidade produzida pelo caos, para atingir a fronteira de desintegração do sistema caracterizando um estado de paradoxo, uma destruição criativa, uma evolução dialética, (SERMANN, 2003).

No mesmo sentido da auto-organização, este princípio estabelece que “a direção da organização deve garantir que o resultado das ações seja reportado aos atores e que estes sejam capazes de compreendê-lo e de ajustarem seus comportamentos. Cabe aos gestores fomentar a criação de mecanismos eficientes de feedback e garantir a legitimidade da autonomia dos indivíduos (AGOSTINHO, 2003, p.114).

Quando a atividade organizacional funciona eficientemente, cada universidade faz parte de uma bem-definida infra-estrutura tecnológica e científica. Não há razões especiais para se preocupar com a autonomia de cada universidade. Em uma sociedade em crise, onde nem o mercado nem o Estado são capazes de definir as prioridades de suas instituições, só a autonomia destas permite um funcionamento eficiente enquanto se procura um novo caminho. Além disso, se esta instituição, como é o caso da universidade, é uma geradora de saber, deve ser autônoma no dia-a-dia da atividade acadêmica. A autonomia é condição para o trabalho competente.

A autonomia só se justifica como uma forma adicional de comprometer e não de isolar a universidade com a sociedade.

Ainda a universidade e a educação como foco de estudo, na educação, Morin (2001) mantém a essência de sua teoria. Ele vê a sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos. Um espaço heterogêneo e, por isso, o lugar ideal para iniciar essa reforma da mentalidade que ele prega.

De acordo com Moraes (2004, p.117), quando falamos em complexidade:

> vem à mente a idéia de complicação, algo difícil, imbricado, cheio de interações e retroações. Na realidade quando falamos em complexidade não estamos pensando em complicação, mas em algo mais profundo e que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente.

Neste mesmo sentido Morin (2000) diz que o complexo retrata a dificuldade em descrever, explicar, demonstrar confusão diante de um objeto que comporta

traços diferentes, excesso de multiplicidade e indistinção interna. Podemos transportar estes conhecimentos da complexidade para a proposição da avaliação institucional, conhecidas as dificuldades encontradas em sua realização.

As ciências da complexidade têm associados certos aspectos não científicos, pois demandam uma compreensão distinta do mundo, uma compreensão que de alguma forma evita o que para alguns são erros tradicionalmente associados à ciência moderna (mecanismo, positivismo, reducionismo). Parece então que, as aproximações decorrentes da complexidade propõem uma ciência pós moderna (CAPRA, 2000).

Relacionando Stacey (1995) aos princípios estabelecidos por Morin, pode-se dizer que a complexidade pode ser entendida como um tipo de pensamento que não separa, mas une as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando vários modos de pensar.

O pensamento complexo conta com a contribuição de sete princípios, que segundo Morin (2000), são elementos suplementares e classificam-se em:

> 1 – "O princípio sistêmico ou organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, segundo a forma indicada por Pascal." Eu sustento que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e conhecer as partes sem conhecer o todo."A idéia sistêmica, que se opõe à idéia reducionista, é que "o todo é mais do que a soma das partes".
>
> 2 – Princípio "hologramático" coloca em evidência esse aparente paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas em que o todo está inscrito na parte.
>
> 3 – O princípio do círculo retroativo, introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos auto- reguladores. Ele rompe o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, como num sistema de aquecimento onde o termostato regula a atividade da caldeira. De maneira mais complexa, "a homeostasia" de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações. O círculo de retroação (ou feedback) permite, sob sua forma negativa, reduzir o desvio e desse modo estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador. Inflacionadoras ou estabilizadoras, as retroações são legiões de fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos.
>
> 4 – O princípio do círculo recursivo é a de um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. Dessa maneira, nós, indivíduos, somo produtos de um sistema de reprodução proveniente de várias eras, mas esse sistema só pode reproduzir-se se nós próprios nos tornarmos os produtores nos acoplando.
>
> 5 – Os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem ininterruptamente e gastam a energia para salvaguardar sua anatomia. Como eles tem necessidade de gastar energia, de informação e de organização no seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência, e é preciso, pois, concebê-los como

> seres auto-eco-organizadores. O princípio da auto-eco-organização vale evidentemente de maneira específica, para os humanos que desenvolvem sua autonomia, dependendo da sua cultura, e para as sociedades que dependem do seu meio ambiente geoecológico.
>
> 6 – O princípio dialógico: permite assumir racionalmente a associação de ações contraditórias para conceber um imenso fenômeno complexo. Niels Bohr, por exemplo, admitiu a necessidade de reconhecer as partículas físicas ao seres como corpúsculos e co mo ondas. Nós próprios somos seres separados e autônomos que fazem parte de duas continuidades inseparáveis: a espécie e a sociedade. Quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir um ao outro.
>
> 7 – O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Esse princípio opera a restauração do sujeito e torna presente a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução /tradução por um espírito /cérebro numa cultura e num tempo determinados."(MORIN, 2000, p.209).

O princípio dialógico une dois princípios ou noções antagônicas mas indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de processos organizadores. O princípio da recursão vai além da retroação, ultrapassa a noção de regulação, é um círculo gerador onde os produtos e os efeitos são eles próprios os produtores e causadores daquilo que os produz. A sociedade influencia o homem, a qual é influenciada por ele mesmo. O princípio hologramático coloca em evidência o paradoxo dos sistemas; cada célula é parte de um todo, mas o todo está na parte (MORIN, 2000).

Pensar por meio dialógico permite ao homem a tomada de decisão e por meio dela aumenta o sistema de idéias e sua própria organização do pensamento. Esta capacidade do homem de aprender com o próprio pensamento torna-o inteligente e complexo.

A caminhada para o entendimento da complexidade é fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. A ciência passa a ser dialética. Aquilo que foi provado não é definitivo.

De acordo com Petraglia (1995, p.50), "o pensamento complexo é o responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador".

Esdmann (1996) esclarece que não se pode entender a complexidade como complicação e imposição de dificuldades, ou seja, imbricações de ações, interações, retroações, que fogem da possibilidade do exercício do pensar sobre as mesmas.

O pensamento complexo trata a incerteza e concebe articulação e a organização das informações sobre o mundo. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, mas ao mesmo tempo reconhece o singular, o indivíduo, o concreto.

No mesmo sentido, Almeida (2002, p.19) diz que :

> A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Neste contexto, a teoria da Complexidade proposta por Morin (2000, p. 253) estabelece um novo modelo para a compreensão das relações que permeiam a estrutura das IES, quando preconiza que a Ciência da Complexidade é talvez a ciência da concepção dos possíveis, onde se podem explicar os sistemas a partir deles mesmos e de suas relações, contradições, interações e interdependência com o meio ambiente.

Todos esses conceitos trazidos pelo francês Edgar Morin (2000) trazem à tona a urgência da reforma do pensamento. A avaliação institucional, através dos novos programas, tem sido objeto dessa reforma, transformando a realidade da avaliação no ensino superior.

Santos (2002) diz que há um debate em torno de novos paradigmas e das rupturas epistemológicas ocorridas na ciência no século XX, e a avaliação institucional faz parte destas constantes rupturas e mudanças, já que é assunto de inúmeras discussões para mudanças e melhorias, assim como a teoria da complexidade, que vem para romper idéias e trazer mudanças.

A complexidade deve se interconectar com as aprendizagens da vida, portanto, as proposições apresentadas por Delors (1998) vêm ao encontro do paradigma da complexidade, são elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Ainda obre a complexidade, Morin (2000), propõe um estudo de superação a denominação de paradigma emergente para paradigma da complexidade, em sua obra " Os sete saberes necessários à educação do futuro". Como primeiro saber, Morin (2001, p.14) aponta " As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão:

> É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimento seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer.

O segundo saber apresenta " Os princípios do conhecimento pertinente", no qual Morin defende a existência de um problema capital, sempre ignorado, que:

> É o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais (p.14).

Na proposição do terceiro saber, é um desafio a " Ensinar a condição humana."

> É possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (p.15).

No quarto saber apresenta o "Ensinar a condição humana", pois o destino planetário do gênero humano é outra realidade ignorada pela educação. Neste sentido:

> O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetivos da educação (p.15).

O quinto saber trata de " Enfrentar as incertezas", e neste contexto o autor propõe que o ensino contemple as problematizações que envolvem as incertezas e recomenda:

> Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das transformações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (p.16).

O sexto saber envolve o " Ensinar a compreensão", já que a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. " Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino".

O sétimo saber propõe “ A ética do gênero humano”, pois:

> A educação deve conduzir à antropo-ética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/espécie. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência do que é humano, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie (p.17).

De acordo com os sete saberes de Morin, é possível identificar que na educação existem algumas cegueiras do conhecimento, cegueiras estas que impedem que haja um conhecimento por completo, ou seja, em todos os sentidos, e também este conhecimento deve ser pertinente, capaz de apreender problemas e compreender a condição humana. Que seja capaz de ensinar a intensidade terrena, enfrentar as incertezas , ensinar a compreensão e ter ética.

Neste contexto, o ensino precisa ser compatível com os novos paradigmas da ciência, ou seja, com o paradigma da complexidade, pois na docência, a complexidade desafia metodologias que superem a reprodução do conhecimento, onde o professor fala, o aluno escuta, lê e decora. O desafio do paradigma de complexidade exige uma docência que contemple a produção do conhecimento, onde o aluno tenha uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

Ainda no mesmo sentido da teoria da complexidade, cabe neste momento a citação de Sobrinho (2001, p.2) sobre avaliação institucional:

> A avaliação é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina com conteúdos já delimitados e modelos independente. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou concorrência de diversos ramos do conhecimento e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo monoreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos.

A importância do estudo da complexidade, leva a investigação sobre o assunto, especialmente no que diz respeito à educação e a avaliação.

Entendendo a evolução da avaliação, percebemos que numa abordagem reducionista e conservadora, ela limitava-se à mensuração do desempenho escolar, concebida como um modelo simplista, porém, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa.

A avaliação institucional é um processo de criação de cultura, de busca contínua de atualização, auto-superação e de auto-regulação institucional, atingindo estruturas de poder e do sistema, assegurando, assim, sintonia com as mudanças operadas no entorno, na economia, na ciência e tecnologia.

Morin (2000) diz que a educação é a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, e a universidade hoje tem tentado buscar esse desenvolvimento.

Uma questão que permeia toda a universidade no contexto atual, é a que a leva assumir seu papel transformador da sociedade, já que de acordo com Xavier (2004, p.9), “qualidade e avaliação estão relacionadas dialeticamente no contexto da educação superior, isto é, a avaliação desvela a realidade concreta e propicia as mudanças de rumo visando à melhoria das ações acadêmicas e administrativas.”

Mas de fato não é isso que temos presenciado como diz Chauí:

> Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual (CHAUÍ, 2001, p.46).

Espera-se da Universidade uma formação com compromisso social, porque considera-se que “esta educação de qualidade é, por isso, o fator primordial de desenvolvimento dos povos, sobretudo na pretensão de que este desenvolvimento seja humano e sustentado”(DEMO, 1994, p.12).

Santos (2002) diz que há um debate em torno de novos paradigmas e das rupturas epistemológicas ocorridas na ciência no século XX, e a avaliação institucional faz parte destas constantes rupturas e mudanças, já que é assunto de inúmeras discussões para mudanças e melhoria.

Segundo Sobrinho (2003, p.27):

> A avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos, psicosociais , culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos.

Conservar um espírito investigativo preocupado unicamente com o processo de tratamento e disponibilização da informação ao indivíduo é um motivo para reflexão (FRANCELIN, 2003). O que a avaliação propõe, vai além disso, pois utiliza as informações para melhoria do processo educacional.

De acordo com Diligenti (2003, p.88), inserido no processo de avaliação, devemos repensar a educação como um todo e, ao fazê-lo, “é indispensável um questionamento político, social e cultural dos participantes dos processos educativos”.

Podemos, de maneira análoga e complexa, comparar a avaliação com uma “urdidura”, isto é, conjuntos de fios ao longo do tear por entre os quais se passa a trama (FERREIRA, 1986). Avaliar, portanto, é perspassar por toda a trama institucional.

A questão da avaliação institucional está, portanto, no centro da discussão do que deve ser a universidade em seu papel na construção da sociedade e na produção do futuro.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE BUSCA DE QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

No atual contexto da educação mundial, as exigências de qualidade de ensino têm sido grandes, e deste modo, mudanças são necessárias, mudanças essas que ocorreram especialmente por meio de diferentes modalidades de avaliação, entre elas a avaliação institucional.

Porém, para mudar, é preciso que se faça primeiramente uma avaliação para diagnosticar a realidade e assim assumir posições e decisões que indiquem o que deve ser transformado. Neste capítulo, estas questões serão abordadas.

5.1 Contexto histórico da avaliação institucional mundial

São vários os estudos e autores que escrevem sobre avaliação institucional. Martinato (1998), define a avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Scriven in Vianna (1989, p.21), concebe a avaliação como um "levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional",ainda, a avaliação passa a ser compreendida como "processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa" (SOBRINHO,2003,p.24).

Um dos conceitos de avaliação que por muito tempo foi divulgado é o que se refere ao processo de medida. Entre os autores que assim a definem,
cabe destacar Vianna (1989, p.19), para quem avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar, é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim.

Neste sentido, segundo Popham (In Vianna, 1989, p.20), "a avaliação refere-se a atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais, quaisquer que sejam".

Tyler (1949) foi um dos precursores quando se trata de avaliação, pois mostra uma nova concepção de avaliação que “consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados” (VIANNA, 2000,p.49), e gerar ou mudar padrões de comportamentos.

Segundo Stufflebeam (In: Sobrinho, 2003, p.47), diz que as informações coletadas, analisadas e divulgadas na avaliação institucional, destinam-se à tomada de decisões, e essas informações devem ter influência sobre as atividades e atitudes das pessoas, o que caracteriza o impacto. O mesmo autor ainda ressaltou que “avaliar é o processo de delinear, obter e subministrar informação válida para permitir essa tomada de decisão”.

Com base nas diferentes conceituações apresentadas anteriormente, vale a pena contextualizar a avaliação nas diferentes décadas, desde a de 40 até os dias de hoje, já que os estudos sobre a avaliação institucional, afirmam que a mesma, com toda sua abrangência, teve início na década de 40.

A avaliação institucional como atividade científica surge na década de 40, com trabalhos de Tyler (1949), que define e difunde a avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e ou objetivos instrucionais preestabelecidos.

A expressão avaliação educacional surge em 1934, cunhada por Tyler, que trouxe grandes contribuições a este assunto (SOBRINHO, 2003, p.18) .

Nos anos 60, Cronbach, Scriven e Stake contribuíram para o desenvolvimento da avaliação, com diversos conceitos e prioridades. Em 1971, Provus apresentou a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões. (In: VIANNA, 1989, p.21)

A contribuição de LAJES (1997, p. 13-30) foi relevante quando examinou o desenvolvimento dos vários paradigmas de avaliação, dividindo a evolução histórica em seis momentos:

Primeira geração:

> Até 1958 psicométrica/tecnicista/positivista, chamada por ela de pré-histórica. Medir e avaliar são sinônimos dentro de uma concepção de instrumentos de medida. Procura-se, numa visão positivista, a perfeição técnica e métrica, baseada na técnica quantitativa. Como precursores figuram: Man, Thorndike,Tyler, Cronbach.

Segunda geração:

> Sociológica/economicista (1960/1970). Dá-se então o início da avaliação em educação. Neste caso, a mesma chama de “efeito Sputinik”, que acelerou a preocupação com a educação nos Estados Unidos da América do Norte. A guerra fria tornou premente a necessidade de professores/avaliadores, de metodologias adequadas, e objetivos e finalidades concernentes. Pensadores eminentes do período a autora cita: Cronbach,Stufflebeam e a taxonomia de Bloom (p.14).

Terceira Geração: (1970-1985):

> Geração experimental/institucionalizada. Quando surgem várias associações que se dedicam à avaliação, e várias publicações, surgindo a profissão de avaliador. É a procura pelo estabelecimento do campo da Avaliação, com técnicas investigativas próprias. Foram importantes nesta geração: Scriven e Stufflebeam (p.18).

Quarta Geração:

> Construtivista (1985-1990). Há uma nova concepção de avaliação onde as verdades são construções sociais e a avaliação passa a ser um processo interativo, com negociações entre os atores envolvidos, tendo em vista as diversas finalidades dos diversos grupos sociais. A avaliação se situa na apreciação, estimação, explicação, interpretação e reflexividade sobre os fenômenos (p.23).

Quinta Geração (1990):

> Discurso social: com a introdução das novas teorias da comunicação o discurso social passa ser o foco da atividade, numa avaliação qualitativa/quantitativa, sem falsas dicotomias, com a meta-avaliação ao longo do processo. Os parceiros são todos os envolvidos e leva-se em conta o conjunto da sociedade, com as crenças e atitudes do discurso social imbricadas (p.25).

Sexta geração (1995):

> Os instrumentos de telemática, informática passam a integrar o universo escolar, envolvendo uma nova concepção de avaliação que está sendo construída ao longo do processo, por envolver todo um construto sobre novas tecnologias da informação, envolvendo a educação como um processo contínuo de aprendizagem, ao longo do tempo (p.28).

Para que essa evolução histórica seja melhor entendida, alguns conceitos de avaliação serão detalhados a seguir.

5.2 Avaliação institucional: conceitos

A avaliação vive um momento significativo no contexto nacional, e tem afetado diferentes segmentos da comunidade educacional. (VIANNA, 2000, p.21), pois tem sido foco de constantes discussões.

A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade, requisitos essenciais na educação. Segundo Ribeiro (2002), a avaliação é um recurso com o propósito de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos. Seguindo o mesmo raciocínio da avaliação como um recurso de aperfeiçoamento, outro autor traz o conceito no sentido de aprimoramento:

> Avaliar é julgar o valor de um objeto, um fenômeno, uma situação, um contexto, entre outros aspectos, não há como aprimorar nenhum processo sem avaliá-lo. Sabe-se que a avaliação permite obter informações necessárias que possam auxiliar na melhoria ou transformação daquilo que é avaliado (PINTO et al, 2005, p.105).

Para RAUPP (2003, p.89), avaliar é o processo de selecionar, coletar, analisar os dados e interpretar os resultados com o propósito de facilitar as decisões que devem ser tomadas.

Outros autores trazem também diferentes conceituações, assim como Demo (2004, p.108) diz que “avaliar sempre implica comparar, contrastar e classificar”. E para que estas etapas sejam cumpridas, temos como protagonista a pesquisa.

> A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa,..., com propósito de produzir efeitos e resultados concretos,..., de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento (AGUILAR e ANDER-EGG,1994, p.31).

Vários educadores discutiram o conceito e a magnitude da avaliação, sempre objetivando contribuir para o aperfeiçoamento da educação, e um deles, Sobrinho (2000, p. 89), diz que “a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e

densidade política, e também que é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e gerenciamento das instituições educativas". O mesmo autor ainda diz que:

> A avaliação institucional deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização de suas possibilidades de transformações. Portanto deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e de sua responsabilidade social (...) a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia (...). Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa (SOBRINHO, 2003, p. 44-46).

Também estudiosas do assunto, Raupp e Reichle (2003, p.18),escrevem que "a avaliação é um processo colaborativo de exploração, exame, questionamento e busca de novas perspectivas, e pode constituir-se em uma poderosa alavanca para aumentar a eficiência de projetos e programas."

Na mesma busca por inovação e resultados, a avaliação é definida como:

> um processo complexo , nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem tanto pela eventual dificuldade de obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar (SOBRINHO,2000, p.90).

Estes conceitos são advindos de diferentes autores, porém, no entendimento das IES, a avaliação institucional constitui um processo que se afirma como agente irreversível de identificação e de promoção de sua qualidade (SOUZA, 2002, p.22).

De acordo com o SINAES (2004), a avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto. Já Sobrinho (2003, p.61-62) define de uma outra forma mais centrada na educação:

> Assim como estamos sempre fazendo prosa sem nos darmos conta disso, freqüentemente "avaliamos", usando explicitamente o verbo "avaliar" ou não. Avaliação é uma palavra hoje largamente utilizada na comunicação cotidiana em vários sentidos e muitas vezes de maneira espontânea, sem que isso geralmente provoque inquietações. Contudo, é no campo educacional que ela encontrou seu leito mais fértil, goza de maior força de evocação e experimenta as mais sérias tensões. (...) Mesmo as avaliações tidas como estritamente educacionais, em geral concebidas como exclusivamente técnicas, significam muito mais que aquilo que dizem ser, pois produzem efeitos importantes para as políticas que os governos

> pretendem implementar e para a sociedade em geral (SOBRINHO, 2003a, p.61-62).

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental na gestão, é particularmente importante na estruturação das relações de trabalho. A avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional (AFONSO, 2000, p.18). Segundo Belloni (1995, p.25)

> A avaliação institucional (...) é um empreendimento que busca "a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsidio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível 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 avaliação dos resultados.

Alguns conceitos e contextos mundiais foram apresentados anteriormente, porém, a trajetória no Brasil, será apresentada na seqüência.

5.3 Trajetória histórica da avaliação na Brasil

A avaliação institucional passou por diversas transformações no Brasil, tendo seu início em 1983 e a reforma mais recente em 2004.

Na década de 80, houve um grande interesse pelos pesquisadores sobre avaliação, já que, especialmente no Brasil, este período foi de crise na educação superior, surgindo assim alguns documentos diagnosticando o problema, (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p.13), fato esse que gerou, em média, um artigo por mês publicado em periódicos nacionais (INEP, 2004).

No mesmo sentido, Arretche (1998, p.36) acrescenta:

> A avaliação é teoricamente uma das etapas de uma política. De acordo com os manuais de análise e avaliação de políticas públicas, a avaliação deveria ser uma etapa posterior à implementação das políticas e programas, destinada a influenciar sua reformulação, seja durantesua implementação, seja posteriormente.

A avaliação passou por três fases no Brasil, de 1983 a 1996. A primeira delas, aconteceu de 1983 até 1992. Nesta fase, havia no país uma crise na educação superior, que atingia diretamente a gestão e função das instituições. O problema foi diagnosticado, e documentos foram escritos, dentre eles o
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983, e o Relatório do Grupo Executivo para a reformulação da educação superior (GERES) em 1986. A segunda fase foi a formulação da política, que durou de 1993 a 1995. A crise na educação superior ainda existia , e este momento foi a elaboração de uma proposta para melhoria. Surge então o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). A terceira fase que durou de 1995 até 1996 foi a de implementação das políticas apresentadas anteriormente (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p.12-27).

Em 1983, foi criado o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), que tratava de dois temas, gestão e produção de conhecimento. Na gestão incluía o poder e a tomada de decisões, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política de pessoal. Na produção do conhecimento abrangia o ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior e a interação entre instituições de ensino superior e comunidade. O PARU elaborou questionários que foram respondidos por discentes, docentes, dirigentes, e acolheu resultados para verificar o impacto da lei nº 5.540/1968, quanto à estrutura administrativa, matrículas, atividades de ensino, corpo docente, técnico administrativo e vínculo com a comunidade (SINAES, 2004, p.16). O PARU se configura como “um programa de pesquisa para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior” (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p.15).

Surgiu no MEC (Ministério da Educação), em 1986, por meio da portaria nº 100, de 6 de Fevereiro de 1986, uma nova proposta, o GERES (Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior), que tratava a avaliação como um contraponto à autonomia das Instituições de Educação Superior (IES) (SINAES, 2004), e tinha por objetivo “elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da educação superior Brasileira”, e acrescenta “enfatizava a necessidade de avaliação das IES , dos seus cursos de graduação, pós-graduação e do corpo docente, como condição essencial para a alocação de recursos e para o estabelecimento da autonomia universitária” (SILVA,

2001, p.22). O GERES ressalta em sua parte introdutória o sentimento de crise na universidade brasileira. (GERES, 1986, p.2).

O GERES defendia que a avaliação deveria contemplar duas vertentes, o desempenho institucional e a qualidade dos cursos, e posteriormente anexou a terceira, que é a contribuição para a formulação de políticas públicas em educação superior (SILVA, 2001, p.69). A proposta do GERES era que o processo de avaliação fosse conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p.16).

Divergindo algumas idéias do GERES, mas no mesmo período da proposição de um programa de reformulação da educação superior , surge a proposta da ANDES (Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior), que defende a autonomia e democratização da universidade, com ensino público e gratuito, aliando a democratização da universidade com a competência acadêmica da mesma. Em relação à avaliação, a ANDES critica a proposta do governo e o enfoque quantitativo propondo que se avalie a qualidade do trabalho docente e institucional. A associação propõe uma avaliação interna e uma avaliação externa das IES, e essa avaliação externa julgada pela sociedade, com parâmetros não necessariamente acadêmicos do desempenho institucional e do docente. (SILVA, 2001, p.26 e 27).

Nos anos 90, a avaliação ganhou destaque além do meio acadêmico no meio das políticas públicas de educação, já que neste mesmo período, houve uma preocupação quanto à qualidade das IES, pois ocorreu um crescimento exacerbado de instituições. Neste sentido:

> O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas , sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social (SOBRINHO, 2003, p.27).

Os anos 90 podem ser chamados no Brasil de “década da avaliação”, pois são vistos com mais importância como estratégia de monitoramento das reformas implantadas pelo governo, sendo a avaliação assumidamente uma estratégia de imposição e preservação do poder (SOBRINHO, 2004, p.74).

O documento da Unesco (1991, p.82) já dizia que a avaliação dos resultados dos alunos viria a ser um assunto amplamente discutido e debatido no decurso dos anos 90.

No início da década de 90, mais especificamente em Outubro de 1993, surge o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), apresentado por uma comissão constituída pelo Ministério da Educação e do Desporto, e coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior. (SILVA, 2001). O PAIUB tinha a auto-avaliação como etapa inicial, se estendia a toda instituição e completava o processo com a avaliação externa. Essa trajetória foi curta, durou até 1995, mas foi suficiente para legitimar a cultura da avaliação, e promover mudanças na dinâmica universitária (SINAES, 2004, p.19) A criação do PAIUB foi motivada pela necessidade do MEC de sistematizar e padronizar a coleta de dados de cada instituição (SILVA, 2001, p.80).

No PAIUB, por mais democrática que fosse a proposta, os segmentos da comunidade universitária não tinham oportunidade de participação na formulação da proposta, eram chamados apenas para a implementação (SILVA, 2001, p.64). O PAIUB não resolveu o problema da avaliação, mas representou uma importante etapa para o processo.

Em 1995, com a Lei nº 9.131/1995, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, foi implementado o Exame Nacional de Cursos (ENC), pela Portaria nº 249, de 18 de Março de 1996. O exame era realizado pelos alunos de último ano, e funcionava como instrumento de
classificação das IES. (SINAES, 2004) Foi adotada a avaliação externa controlada por agências especializadas em avaliação, atuantes fora do sistema educacional. (SILVA, 2001, p.89). O ENC tinha como objetivo avaliar resultados, produtividade, eficiência e desempenho, com base de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos, já que a qualidade era medida na ponta, com o produto final - o aluno formado.

Os programas de avaliação institucional implantados, nos últimos anos, exerceram grande pressão de mudança na gestão e na rotina das instituições de ensino, principalmente as particulares, afetadas mais diretamente pelos resultados das avaliações, uma vez que historicamente organizaram-se como instituições voltadas para o ensino, utilizando corpo docente contratado em regime de tempo parcial e com baixa titulação. Os modelos propostos nos processo de avaliação

usam como parâmetros de competência e de qualidade as práticas, os currículos, os projetos pedagógicos e a carreira docente das universidades públicas, que, tradicionalmente, procuram cumprir um papel mais abrangente envolvendo, além do ensino, a produção científica, o desenvolvimento do conhecimento e a extensão universitária (GUIMARÃES, 2003).

A partir dos processos de avaliação, as instituições de ensino privadas viram-se obrigadas a rever seus princípios e objetivo, conseqüentemente, seus processos de trabalho, procurando adequar-se aos requisitos exigidos pelos órgãos regulamentadores do ensino superior brasileiro. As instituições públicas também passaram a ter seus cursos e condições de oferta submetidos às avaliações periódicas e ao recredenciamento da própria instituição (GUIMARÃES, 2003).

5.4 Novo modelo de avaliação institucional: SINAES

A mais recente proposta de avaliação no Brasil surgiu em 2004. Com a 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, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (INEP, 2004).

A proposta do 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, p.85).

A Avaliação Institucional tem por objetivo verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior. Ela se apóia na análise de todas as informações relativas à instituição e na verificação realizada por uma comissão de avaliadores. Essas informações subsidiam o Ministério da Educação nas decisões sobre credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior -IES.

Os objetivos do SINAES são: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta

e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

De acordo com INEP (2004, p.5) os indicadores do SINAES são:

> 1-A avaliação das instituições, na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;
>
> 2- A avaliação dos cursos de graduação, com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático- pedagógica.
>
> 3- A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Este exame será aplicado por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso, com uma periodicidade máxima trienal. O Enade será acompanhado de instrumento de levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico) e será considerado componente curricular obrigatório dos cursos.

Segundo o SINAES (2004, p.104) os instrumentos dos processos de avaliação são: " auto-avaliação, avaliação externa, Enade, condições de ensino e instrumentos de informação (censo e cadastro)".

No documento legal, estes instrumentos que geram resultados e conceitos. Sobre os resultados, o SINAES propõe que:

> A divulgação dos resultados abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro e outros) quanto de avaliação de mérito e de valor (pareceres das comissões de avaliação, informações sobre infra-estrutura, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do corpo docente e técnico-administrativo, acervo bibliográfico, condições dos laboratórios didáticos e de pesquisa) (SINAES, 2004,p.106).

No que se refere aos conceitos, o documento estabelece que:

> No Sinaes a integração dos instrumentos (auto-avaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, Enade, censo e cadastro) permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (SINAES,2004, p.107)

A regulamentação do SINAES (2004, p.117) preconiza para a autorização de funcionamento das IES que:

> Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação que compreendem: credenciamento e renovação de credenciamento de IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de um protocolo de compromisso firmado entre a IES e o MEC, no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades (SINAES, 2004)

Em síntese, o SINAES propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares, como já citado anteriormente : auto-avaliação, avaliação externa, Enade, condições de ensino e instrumentos de informação (censo e cadastro), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (INEP,2004).

A avaliação das instituições, do desempenho dos estudantes e dos cursos de graduação, será executada de acordo com as Diretrizes estabelecidas pela CONAES (INEP,2004).

A coleta de informações é feita através do Censo da Educação Superior (integrado ao SINAES e incluindo informações sobre atividades de extensão); Cadastro de Cursos e Instituições e a CPA (Comissão Própria de Avaliação) , “criadas nas IES com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, da sistematização e de coleta de informações” (SINAES, 2004, p.116). As CPAS têm a função de coordenar os processos internos de avaliação, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo INEP.

Cabe enfatizar que “o SINAES representa para as IES, especificamente para os cursos de graduação, um avanço na busca da qualidade da formação dos discentes em todas as áreas de conhecimento” (SINAES, 2004, p.117). No momento atual, as IES estão vivendo uma fase de transição de rompimento epistemológico em relação ao antigo sistema de avaliação para o sistema preconizado pela lei nº 10.861.

Como parte do SINAES, o ENADE (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante) aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de

graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. O ENADE terá as diretrizes curriculares nacionais das áreas de conhecimento como eixo estruturante principal de construção dos instrumentos de avaliação. “Este exame permitirá analisar o valor agregado adquirido no decorrer da formação acadêmica, já que será aplicado para os discentes de primeiro e ultimo ano”. (SINAES, 2004, p.138).

Com relação ao ENADE, existirão padrões de qualidade estabelecidos por especialistas, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho dos alunos.

“O ENADE será aplicado periodicamente, com a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso” (INEP, 2004). O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação. A utilização do ENADE, como procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado. “Todos estes instrumentos complementares vêm auxiliar na realização da avaliação, incluindo todos os envolvidos nas IES, desde docentes, discentes e funcionários” (SINAES, 2004, p.139).

Diante do cenário apresentado, fica clara a evolução do processo de avaliação institucional tanto no Brasil como no mundo, e sua importância no processo educativo de qualidade. No entanto, fica o desafio de constatar como essa transformação na avaliação institucional tem afetado a prática pedagógica do professor, e como as mudanças tem impactado o dia a dia do docente. Portanto a importância da realização desta pesquisa com docentes do ensino superior, para entendermos esse cotidiano de forma mais abrangente.

CAPÍTULO 6

O CAMINHO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa foi a alternativa metodológica utilizada neste estudo. A abordagem qualitativa é usada quando você deseja entender detalhadamente porque um indivíduo faz determinada coisa. A pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para as pessoas e porque é importante. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para as pessoas e porquê. Esse tipo de pesquisa também é usado para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem em uma população. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. A pesquisa qualitativa revela áreas de consenso, tanto positivo quanto negativo, nos padrões de respostas. Ela também determina quais idéias geram uma forte reação emocional. Além disso, é especialmente útil em situações que envolvem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas idéias. A pesquisa qualitativa costuma ser seguida de um estudo quantitativo.

A primeira razão para se conduzir uma Pesquisa Quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. A Pesquisa Quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Esta técnica de pesquisa também deve ser usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas tem em comum (como demográficas, por exemplo). Através de técnicas estatísticas avançadas inferenciais, ela pode criar modelos capazes de predizer se uma pessoa terá uma determinada opinião ou agirá de determinada forma, com base em características observáveis. A Pesquisa Quantitativa não é apropriada nem tem custo razoável para compreender "porquês". As questões devem ser diretas e facilmente quantificáveis e a amostra deve ser grande o suficiente para possibilitar uma análise estatística confiável (ETHOS, 2006)

Assim, para desenvolver um estudo qualitativo com nuances quantitativas, optou-se pela pesquisa exploratória-descritiva. A pesquisa exploratória tem como finalidade a observação do fenômeno bem como a maneira que se manifesta e se relaciona com outros fatores. É descritiva pois permite a observação, o registro e a análise dos fatos sem manipulá-los, estudando os fenômenos sem interferência do pesquisador, verificando a freqüência, sua natureza a característica, e descrevendo com exatidão os fatos (YAMAMOTO, 1999, p.35). Portanto, a primeira etapa da pesquisa foi composta pela investigação da fundamentação teórica para embasamento da pesquisa. Nesta etapa foram utilizados livros, periódicos, artigos e o meio virtual.

A segunda fase, destinou-se a coleta de dados, que foi realizada em uma Universidade de grande porte de Curitiba. A população estudada envolveu o diretor de curso de fisioterapia e oito professores escolhidos por amostragem aleatória, que responderam a um questionário aberto contendo 6 perguntas. A universidade escolhida dentro do universo de Instituições de Educação Superior que participaram do processo de auto-avaliação institucional e realizaram o ENADE (Exame Nacional de Avaliação do desempenho do Estudante) no ano de 2004.

O caminho percorrido para análise dos conteúdos foi o preconizado por Bardin (1977). Esta autora define análise de conteúdo como sendo um “conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN,1977, p.9). A objetividade, a sistematização e a inferência são características metodológicas deste tipo de análise que se referem respectivamente a explicitação de regras e procedimentos utilizados em cada etapa, a inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias , e a opção pela qual se aceita uma proposição em relação a outras (RIBEIRO,1998). Tais características permitem que a definição do termo análise de conteúdo seja ampliada para:

> Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN,1977, p.42)

Dando continuidade ao processo de investigação, para a obtenção das descrições dos docentes sobre avaliação institucional e práticas pedagógicas, foi utilizado um questionário aberto, como segue no anexo 2. O questionário aberto foi

escolhido pela facilidade dos docentes em responderem, e também é um instrumento que não intimida os docentes na participação, já que a instituição estudada passa por um processo de reformulação do corpo docente, e qualquer outra forma de questionamento aos docentes, implicaria em prejuízos, já eu os mesmos poderiam se comprometer com suas falas. O questionário foi constituído obedecendo aos objetivos do estudo. Os dados foram utilizados na pesquisa com a permissão dos docentes após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1).

Por questões éticas e de efeitos na pesquisa, optamos pelo anonimato, e assim, fez-se necessário codificar os docentes como D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8,e o diretor de curso com o código DC e também numerando cada pergunta para posterior análise. Para a organização dos dados coletados, fizemos várias leituras do todo e depois isoladamente, em busca de idéias que contivessem algum significado. Desta leitura, selecionamos e subtraímos partes das descrições, que foram transcritas formando um mapa de frases, unidades de significação, que traduziam a vivência dos docentes em relação à avaliação institucional e as práticas pedagógicas.

A análise de conteúdo, portanto, permitiu a classificação dos elementos possibilitando uma significação constitutivas da mensagem, obedecendo aos princípios de objetividade e racionalização. Além disto, permitiu penetrar no cotidiano educativo dos docentes buscando a unidade e a consistência das diferentes experiências relatadas, já que segundo Martins (2002, p.271), “ o discurso que tem fundamentado a necessidade de reformas educacionais contemporâneas vem fazendo apelo à excelência, eficácia e eficiência, à competitividade e outros aspectos da racionalidade econômica”.

As contribuições apresentadas pelos participantes no questionário se caracterizaram por diversas informações relevantes, que passamos a analisar.

6.1- As percepções dos participantes da pesquisa

As percepções dos professores e da direção do curso de Fisioterapia foram levantadas por meio do questionário aberto (anexo 2), para compreender o imaginário dos atores envolvidos.

6.1.1-Mudanças no sistema de avaliação:

Ao indagar: “ Você acha que houve mudança em relação ao antigo sistema de Avaliação Institucional comparado ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o atual?” , os sujeitos assim se manifestaram:

> D1: sim
> D2: sim
> D3: sim, os critérios de avaliação ficaram mais claros
> D4: não participei do sistema antigo
> D5: sim
> D6: desconheço
> D7: desconheço
> D8: sim
> DC: sim, houveram mudanças,sem dúvida houve uma melhora na avaliação, esta contempla não só aspectos técnicos da formação acadêmica como também no âmbito cultural, social e de políticas de saúde.

Pode-se constatar que houveram divergências na percepção dos docentes. As respostas convergiram para os seguintes aspectos:

- desconhecimento
- mudanças na avaliação
- critérios de avaliação mais claros

Um dos docentes (D4) não se encaixou em nenhuma destas categorias, já que respondeu que não participou do sistema antigo, não tendo parâmetros para comparação, portanto não sabia opinar se houveram mudanças ou não.

Já o D3 respondeu que os critérios de avaliação ficaram mais claros, podemos assim notar que o docente estava ciente do que foi mudado, e o que denota seu grau de compreensão e conscientização a respeito das mudanças provenientes do processo de avaliação institucional.

Já a direção do curso mostrou maior conhecimento, conforme o que podemos notar a diferença do conhecimento dos gestores e dos professores. Essa resposta, vem demonstrar maior grau de compreensão. Tal fato pode ser atribuído à função que exerce, pois esta exige domínio conceitual e técnico da legislação nacional assim como de seus procedimentos.

De acordo com o referencial teórico apresentado anteriormente, é possível perceber que a realidade das IES e o cotidiano dos docentes condiz com as

modificações que ocorreram no sistema de avaliação institucional, o SINAES. Realmente como relatou um dos docentes, o novo sistema de avaliação é mais abrangente, já que engloba a auto-avaliação, a avaliação externa, o Enade e as condições de ensino.

A avaliação das instituições tem como objetivo a identificação do perfil, atividades, cursos, programas, projetos e setores. A avaliação dos cursos tem como objetivo identificar as condições de ensino, perfil dos docentes, instalação física e organização didático pedagógica. A avaliação de desempenho do estudante tem a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos.

Já os sistemas antigos tais como o PARU, tratavam essencialmente da gestão e produção do conhecimento. Já o PAIUB, tinha a auto-avaliação como etapa inicial e depois realizava a avaliação externa. Sistemas mais simples de avaliação , mas que evoluíram para o SINAES, sistema implantado em 2004.

6.1.2- Participação no processo avaliativo:

As contribuições dos participantes quando indagados sobre: a participação no processo institucional de avaliação como docente, como foi ? Destacam-se os seguintes depoimentos:

> D1: sim, respondendo às avaliações realizadas sobre os PÁS, sobre estrutura física da instituição e sobre a direção do curso na web.
> D2: sim, pelo IGER (web)
> D3: sim, respondendo os questionários referentes aos meus programas de aprendizagem.
> D4: Respondi a questões
> D5: Respondi um questionário
> D6: Sim, via web
> D7: Sim, respondo perguntas à respeito da disciplina
> D8: sim, via IGER.
> DC: sim, participei na organização e direcionamento dos temas a serem discutidos e refletidos pelo corpo docente e discente, na avaliação dos resultados obtidos pelos alunos da instituição e redirecionamento do projeto pedagógico do curso às necessidades atuais.

Os professores foram unânimes nas respostas, ou seja, todos responderam a um questionário, participando assim do processo institucional. Os docentes D2, D6 e D8 responderam o questionário via web por meio de um programa específico

disponível na instituição. O docente D1 respondeu avaliações realizadas sobre os seus programas de aprendizagem e o D7 respondeu perguntas à respeito de sua disciplina.

Portanto, todos os docentes e direção participaram do processo de avaliação institucional. Porém, eles somente se referiram ao processo que trata dos docentes, não se envolvendo em outras etapas tais como o ENADE, que é a participação dos alunos, nem da avaliação da própria instituição. Fica evidente que ao falarmos em avaliação institucional, remete a estes professores a avaliação da disciplina ministrada, e não todo o processo que compete à avaliação institucional.

Segundo Brasil (2004, p.10), sobre o SINAES, diz que “o objetivo central do processo avaliativo é promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

No mesmo sentido, segundo Sobrinho (2003), a avaliação institucional deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição, estando voltada para a melhoria da instituição, e para que isso aconteça, a avaliação deve ser democrática e participativa.

A participação dos docentes é essencial para que esse processo ocorra, portanto é possível notar que todos os docentes questionados participaram do processo de avaliação de sua disciplina, não percebendo sua relação com a avaliação institucional.

6.1.3- Acesso aos resultados da avaliação:

Tão importante quanto participar é conhecer os resultados da avaliação. Neste sentido, aos docentes foi perguntado: “Você teve acesso aos resultados dessa avaliação?”. E os participantes apresentaram as seguintes contribuições:

D1: Somente as avaliações que foram realizadas sobre os meus PAS pelos alunos.
D2: Não
D3: Apenas através de comentários, não de maneira formal.
D4: Sim
D5: Não
D6: Sim
D7:Apenas da minha disciplina.
D8: Não
DC: Sim

O foco da terceira questão, que envolveu o tema acesso aos resultados da avaliação, propiciou o levantamento dos seguintes resultados: resultados positivos e objetivos, positivos com explicações e negativos.

Foram identificados 3 resultados afirmativos e objetivos, 3 negativos e 4 afirmativos com explicações.

Os docentes 2, 5 e 8 responderam que não tiveram acesso aos resultados da avaliação.

Os docentes 4 e 6 e a direção do curso, apenas responderam que sim, não explicando de que forma isto foi realizado.

O docente 1 relatou que recebeu os resultados referentes aos programas de aprendizagem.

E o docente 7 relatou que teve acesso aos resultados apenas de sua disciplina.

Constata-se que há uma divergência nas respostas coletadas, já que alguns receberam os resultados e outros não, e os que receberam, também o fizeram de diversas maneiras.

O SINAES proporciona a divulgação dos resultados para a instituição, por meio de instrumentos de informação, cabe então a instituição divulgar aos docentes e aos funcionários esses resultados.

No caso do provão, o modelo anterior de avaliação com os estudantes, os resultados eram divulgados pela imprensa, com isso:

> a publicização dos resultados do provão fez com que as instituições de ensino superior, os cursos, os professores e os alunos se mobilizassem no sentido de desencadear medidas que garantissem um desempenho positivo no provão. O grau obtido, para além dos efeitos formais e legais, passou a expressar uma exteriorização de qualidade inserindo-se na estratégia de marketing das instituições, reconfigurando suas identidades historicamente constituídas (CUNHA, 2006, p.6.)

Portanto, fica claro que a conscientização dos professores quanto aos resultados, faz com que haja tomada de decisões., sendo de grande valia para a instituição, e mesmo porque resultados bons são marketing positivo, a o contrário também procede, resultados ruins são marketing negativo.

6.1.4- Tomada de decisões:

A questão que focalizou "Os resultados levaram a instituição à alguma tomada de decisão? Qual? Que tipo?", possibilitou as seguintes colaborações:

> D1: Não tenho conhecimento disso.
> D2: Desconheço.
> D3: Acredito que os resultados estão sendo vistos no direcionamento dado. Por exemplo: fortalecimento da pesquisa, prioridade para pós-graduação e enxugamento do quadro de pessoal.
> D4: Não sei.
> D5: Não sei.
> D6: Acho que sim.
> D7: Desconheço.
> D8: Espero que sim.
> DC: os resultados nos levaram a repensar e reorganizar o projeto pedagógico do curso.

Partindo dos relatos do grupo de docentes em relação à tomada de decisões da instituição à partir dos resultados da avaliação, foi possível perceber o desconhecimento dos mesmos.

Podemos identificar cinco tipos de respostas: afirmativa, resposta desconhecida, dúvida e esperança.

Os docentes 1, 2, 4, 5 e 7 disseram que desconheciam qualquer tipo de tomada de decisão da instituição, não sabendo se houve ou não qualquer reação da instituição.

Já o docente 6 acha que sim, também sem certezas. O docente 8 espera que sim, demonstrando o interesse por mudanças.

A direção respondeu positivamente. Porém, pelas contribuições apresentadas anteriormente, acredita-se que possa haver uma falta de interesse por parte dos docentes em se inteirar a respeito dos resultados, já que como visto com as respostas, somente um docente tinha conhecimento e a direção do curso, portanto, falta interligação dos docentes com a direção.

Neste sentido de mudanças, há um compromisso firmado entre as IES e o MEC, que quando há resultados insatisfatórios, um protocolo será celebrado, no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pelas IES para a superação das dificuldades.

Portanto, é esperado que as IES realizem alguma tomada de decisão referente aos problemas indicados na avaliação.

6.1.5- Mudanças no curso de Fisioterapia:

Com a função de investigar o nível de mudança, foi proposta uma indagação mais específica, a respeito do curso de fisioterapia, que foi: "Houve mudança no curso de fisioterapia? Quais?", que levou ao levantamento das seguintes respostas:

> D1: Não que eu saiba.
> D2: Não
> D3: Sim, o curso está se adequando a metas de competitividade, qualidade e visibilidade.
> D4: Sim, maiores adequações (diminuição da carga horária).
> D5: Não.
> D6: Desconheço.
> D7: Não.
> D8: Sim, houveram reuniões para expor alguns problemas.
> DC: sim, redistribuição de carga horária dos programas de aprendizagem, inclusão de novos temas e áreas de atuação e novos focos de discussão junto a alunos a partir do levantamento dos pontos fortes e fracos demonstrados pelos alunos.

A pergunta relativa à mudança no curso de fisioterapia, proveniente da avaliação institucional, permitiu o destaque das seguintes colocações:

Cinco docentes responderam que não houve mudanças. Dois disseram que sim, que houve redução de carga horária dos professores, novamente remetendo as mudanças relacionadas às disciplinas.

Já os docente 3, 4 e 8 disse que sim. A DC, descreveu as nuanças que ocorreram, tais como distribuição de carga horária, discussões e levantamento dos pontos fracos.

Portanto, é possível perceber novamente a discordância das respostas da direção com as respostas dos docentes.

MORIN (2002) cita três fatores determinantes para a mudança: a reproblematização dos princípios do conhecimento e do que aparentava ser solução, a reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar e, a transdiciplinaridade, e, a implantação de institutos dedicados às ciências, operando de forma polidisciplinar, em função de um organizador sistêmico, reintegrando as ciências biológicas, sociais e as ciências antropo-sociais, caracterizando assim, investigações sobre problemas complexos e transdisciplinares, fará com que a universidade esteja fundamentada sobre a distinção, a conjunção e a implicação mútua.

Estas constatações remetem à noção de que inovar processos e práticas pedagógicas na universidade exige o uso de mecanismos de regulação do processo pois, de acordo com Huberman (1973, p.15) “inovação requer um aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco susceptível de produzir-se com freqüência”. Parece ser este um dos motivos pelos quais há a dificuldade de aprimoramento constante pelos docentes e direção.

6.1.6- Transformação da prática pedagógica:

A proposição da questão: “A avaliação institucional levou você a alguma mudança na sua prática pedagógica? Qual?”, permitiu apresentar as contribuições:

> D1: Mudei minha prática de acordo com as críticas recebidas nas avaliações dos PÁS sob minha responsabilidade.
> D2: Sempre, pois reflito a partir de pontos positivos e negativos.
> D3: Sim, procuro hoje inserir o aluno mais precocemente na prática com pesquisa.
> D4: Eu mudei algumas condutas conforme comentário dos alunos, como por exemplo trazer as notas imediatamente após a correção das provas para o aluno ir se organizando durante o semestre.
> D5: Sim, estou em constante reciclagem.
> D6: Não.
> D7: Sim, procuro melhorar sempre, trazendo novas metodologias.
> D8: Não.
> DC: sim, a prática de um novo modelo pedagógico foi acontecendo gradativamente à partir das mudanças ocorridas na instituição, no currículo do curso e diante das necessidades acadêmicas apresentadas.

E para finalizar o questionário, os docentes responderam em relação à transformação na sua própria prática pedagógica, e os depoimentos foram os seguintes, podendo ser agrupados em seis aspectos:

- melhora gradativa
- mudança de conduta
- respostas às críticas
- inserção na pesquisa
- de acordo com necessidades
- sem mudanças

Os docentes 2, 5 e 7 responderam que estão em constante mudança, pois refletem a partir de pontos positivos e negativos..

Diferentemente destas respostas, os docentes 6 e 8 relataram que não houve mudança na prática pedagógica.

A apropriação do conhecimento, através da prática pedagógica, segundo Esteves (2006) só é possível se esse processo tiver um caráter de investigação. E segundo o D3, ele procura inserir o aluno mais precocemente na prática com pesquisa, o que vem ao encontro da teoria proposta. Alguns docentes relataram que não houve mudança em sua prática pedagógica, nos remetendo a teoria de Demo (1997), que relata que muitos professores tem se portado na sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo fiéis do mero ensinar e os alunos do mero aprender.

De acordo com Zabalza (2004, p.30), os ares de mudança na universidade e principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação.

De acordo com Oliveira (1988), uma nova estrutura da prática pedagógica envolve todos os elementos do ensino que são os objetivos, os conteúdos, o planejamento, a avaliação e a metodologia, portanto é necessário que estes elementos estejam em constante reciclagem assim como descrito pelo D7 que procura melhorar sempre, trazendo novas metodologias.

Segundo Zabalza (2004, p.126), “a prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”.

Apesar disso, alguns docentes ainda não admitem que modificam sua prática pedagógica, pois uma modificação mais intensa atinge de maneira indireta no horizonte de sua ação, aceitando a lógica competitiva como saudável no processo de qualificação universitária (CUNHA, 2006).

Outro fator que influencia na mudança é o feedback do aluno, que também foi de grande valia para a transformação da prática pedagógica dos docentes, que analisaram os pontos positivos e negativos relatados pelos alunos e mudaram sua condição de ensino.

Os docentes que participaram do sistema antigo, com o provão, relatam segundo Cunha (2005) que os resultados do processo trouxeram momentos de reflexão entre os professores, e também reforçou a preocupação sobre o impacto do modelo avaliativo nos docentes e em suas práticas pedagógicas, apesar das resistências.

Porém, há resistência por parte dos docentes às mudanças, já que segundo Huberman (1973, p.63), “podemos formular provisoriamente a hipótese de que os professores resistem em particular a todas as mudanças que lhes deixem menos autoridade sobre a classe ou sobre cada um dos alunos que a compõem”.

Apesar desta resistência vivida pelos docentes, segundo Scherner (2003, p.32), “a busca pela qualidade institucional pressupõe um compromisso de auto-renovação permanente”. Portanto, os docentes devem, mesmo com resistência, partir para a auto-renovação constante, para que a instituição cresça com qualidade.

6.2- O avanço no processo da pesquisa

A partir da avaliação Institucional e da implantação do Projeto Pedagógico, os professores foram convidados a participar de oficinas para elaborar novos programas de disciplinas, informação essa relatada pela direção do curso. Na Instituição investigada as disciplinas passaram a ser denominadas como “Programas de Aprendizagem”, que de acordo com o documento Diretrizes para o ensino de graduação (2000, p.11) são:

> propostas de desenvolvimento da ação docente, centradas na aprendizagem do aluno. Têm como pressupostos a visão do todo e a produção do conhecimento e visam ao desenvolvimento das aptidões / competências / habilidades discentes, como objetos de trabalho para a construção de uma aprendizagem, significativa e necessária à formação do profissional de nível superior. Dessa forma, configuram uma perspectiva diferente do trabalho que acontece entre professores e alunos, retratando condições e procedimentos que delineam e facilitam os processos de aprendizagem dos alunos, em atendimento às diretrizes estabelecidas pela Instituição. Os Programas de Aprendizagem devem possuir identidade própria e, ao mesmo tempo, possibilitar a integração com outros Programas do mesmo período e de outros períodos do Curso. Nesse sentido, devem ser construídos a partir da discussão dos professores, com a preocupação de consolidar essa integração.

No entanto, fica evidente nos depoimentos dos participantes da pesquisa que a avaliação institucional tem pouquíssima influência na prática pedagógica dos professores, porém, fica claro também, a pouca percepção por parte do corpo docente do processo de avaliação institucional, seus objetivos e resultados, limitando se apenas aos programas de aprendizagem.

Apesar do conhecimento da direção à respeito da avaliação institucional, constatou-se que o corpo docente não tem participação ativa junto à direção no que tange a avaliação, limitando-se a pensar em avaliação institucional como avaliação dos programas de aprendizagem, não envolvendo o todo da avaliação.

As contribuições dos professores apresentaram respostas enxutas, mesmo pedindo para que eles explicassem cada resposta. No entanto, mesmo com essa dificuldade foi possível analisar que os resultados remetem à necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores, e evidenciaram o desconhecimento dos docentes em relação à avaliação institucional em todo seu processo.

De acordo com Cunha (2006, p.12), com a pressão dos modelos de avaliação, “ os professores tendem a valorizar aprendizagens diretamente relacionadas com os produtos, pois ficam preocupados com os resultados que alcancem significados no mundo produtivo. No mesmo sentido, Sobrinho (2000, p.16) “ os exames gerais têm a sua motivação mais fora do que dentro da escola, apresentam uma racionalidade muito mais mercadológica e governamental do que pedagógica, valorizam muito mais a competitividade do que a solidariedade. Realmente pudemos notar isso nas respostas dos docentes, que muitas vezes estão preocupados em adequar o curso para o mercado competitivo.

A análise qualitativa das percepções dos docentes envolvidos na pesquisa, desvela uma realidade muito significativa em relação a influenciada avaliação institucional na prática pedagógica. Estas constatações permitem que as mesmas sejam observadas por meio de uma ótica quantitativa, oportunizando um enfoque diferenciado da problemática em estudo nesta pesquisa. Para tanto, as respostas dos docentes envolvidos foram agrupadas para se chegar ao gráfico a seguir.

Segue abaixo gráfico referente às respostas dos docentes.

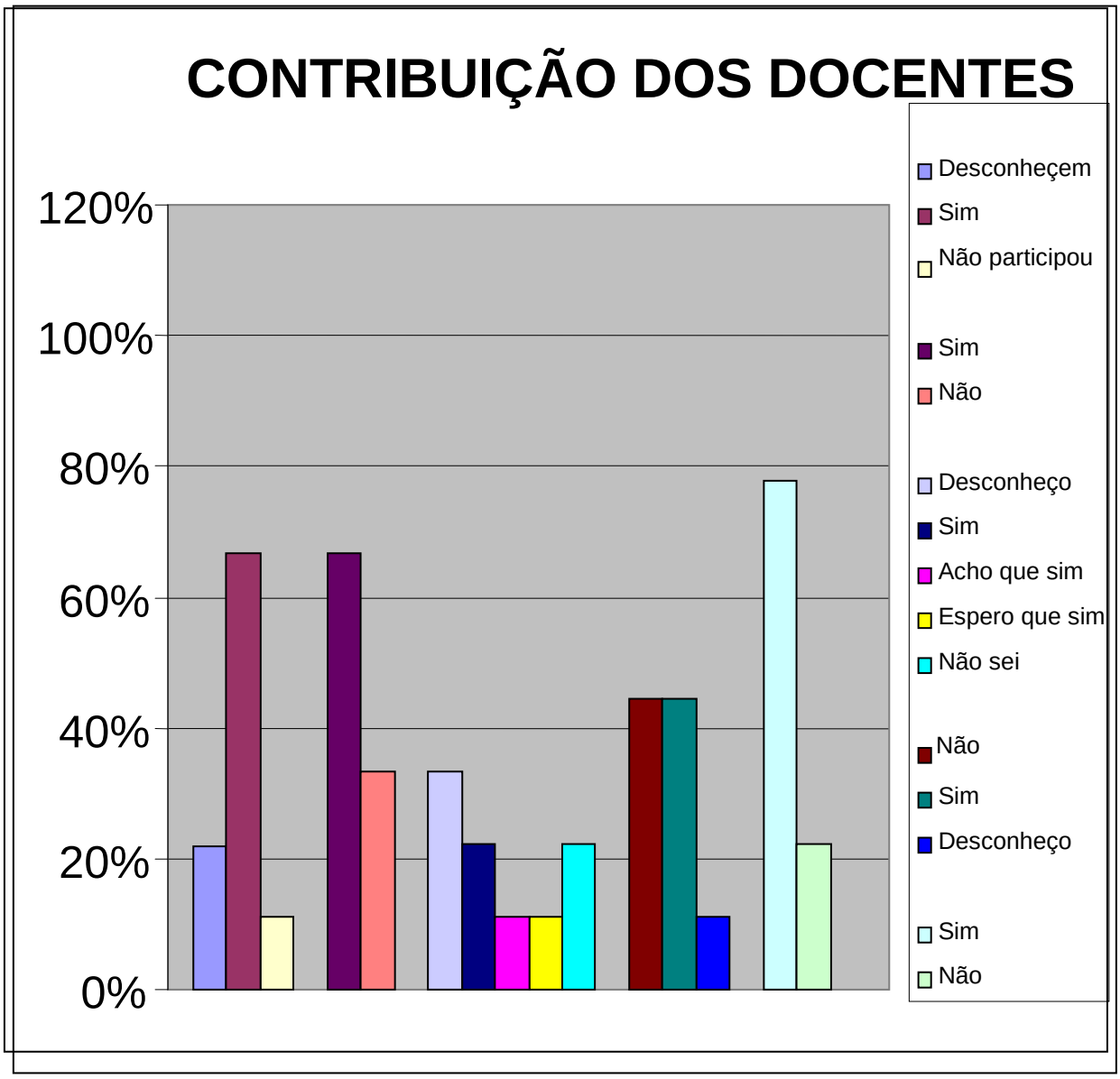

GRÁFICO 1- Contribuição dos docentes

A representação do gráfico 1 representa quantitativamente as respostas dos docentes, que passamos a analisar. As três primeiras colunas de cor azul, bordô e amarela correspondem aos dados referentes à pergunta 1, as mudanças que ocorreram na avaliação, onde 22,2% dos docentes desconhecem as mudanças, 66,6% responderam que sim, percebendo mudanças e apenas 11,2 %, ou seja, um docente declarou não ter participado do processo de avaliação antigo para poder comparar com o atual.

Os dados nos mostram que mais da metade dos docentes tinham conhecimento a respeito da avaliação institucional, mas 33,4% desconhece, e este valor é alto, o que podemos verificar a necessidade de interesse pelos docentes em saber mais e se integrar no processo de avaliação institucional.

As colunas quatro e cinco, de cores roxa e laranja representam a pergunta três, que demonstra as contribuições dos docentes em relação ao acesso aos resultados, onde 66,6% dos docentes tiveram acesso aos resultados e 33,3% não tiveram acesso. Notamos através destes números que a maioria dos docentes teve acesso aos resultados, mas os índices apontam para a necessidade da melhoria deste processo.

As colunas seis, sete, oito, nove e dez de cores lilás, azul escuro, rosa, amarelo e azul claro respectivamente, fazem parte da pergunta 4, relativa à tomada de decisão da instituição. Os dados demonstraram que 33,3% dos docentes desconheciam qualquer tomada de decisão da instituição, 22,2% respondeu que sim, houve tomada de decisão por parte da instituição, 11,1% achou que sim, mas não tendo plena certeza, 11,1% espera que sim, depositando uma esperança nas mudanças e 22,2% não sabiam.

As colunas onze, doze e treze, com as cores vermelha, verde e azul, caracterizam a pergunta cinco, que remete à mudanças no curso de fisioterapia, mostrando-nos que 44,4% relataram que não houveram mudanças, 44,4% responderam que houveram mudanças e 11,1% , ou seja, um docente respondeu que desconhecia se houveram mudanças ou não. As respostas dos docentes foram bem equilibradas no que diz respeito à mudança no curso de fisioterapia.

As colunas quatorze e quinze, nas cores azul claro e verde claro, referem-se a pergunta seis, que relata a mudança na prática pedagógica relacionada à avaliação institucional. Dentre os docentes, 77,7% responderam que sim,

modificaram sua prática pedagógica e 22,2% responderam que não modificaram sua prática pedagógica.

Tais índices revelam que a inovação já se faz presente no cotidiano do curso em estudo e que o equilíbrio na percepção dos docentes, o que dá a impressão de que o processo parece estável, porém o pouco índice de desenvolvimento pressupõe ações de intervenção para sanear este aspecto.

Notamos por meio das respostas do questionário, que os professores que modificam sua prática pedagógica o fazem constantemente, e não somente resultante de alguma tomada de decisão a partir da avaliação proposta pela instituição. O que influencia nestas mudanças são as opiniões dos alunos relatadas pessoalmente aos professores, ou por meio da avaliação dos programas de aprendizagem.

E, no entanto, ainda há professores que estagnaram e não fazem melhorias nem quaisquer mudanças em sua prática pedagógica, apesar das mudanças serem necessárias à sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chega o momento de escrever as considerações finais, quando se aproxima o momento de dar um término, mesmo que provisório, o pesquisador é levado a fazer uma retrospectiva de todas as etapas realizadas. Olhando para trás, será que realizamos o que foi proposto? Olhando para frente, quais novos horizontes emergiram da investigação realizada? E olhando para os lados, ficaram algumas brechas e limitações? E olhando para cima, sugestões para a continuidade da pesquisa e explorar mais o que vimos até agora.

Mas, esta ótica linear se dissipa, pois vários olhares são lançados sobre a problemática que norteou este estudo, constituindo assim, uma maneira dialógica de análise e interpretação das influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos docentes.

Portanto, olhando para trás e retomando alguns conceitos, fica evidente que com a expansão da educação superior nos últimos anos e a proliferação de universidades particulares, houve uma necessidade de aprimoramento do sistema de avaliação institucional, proposta esta que foi instituída pelo MEC em 14 de Abril de 2004, o SINAES. Este fato provocou o interesse em estudar e investigar um tema que pudesse analisar a influência da avaliação institucional na prática pedagógica do professor de ensino superior. Os participantes escolhidos para responder aos questionamentos, compõe o corpo docente do curso de fisioterapia. A escolha do curso foi considerada em função da minha formação como fisioterapeuta, então, nos propusemos a aproximar a educação com esta realidade profissional.

Para realização desta pesquisa, iniciamos com uma ampla revisão teórica, acompanhada de análise deste referencial e sua aplicação no cotidiano do ensino superior.

Foi possível investigar e analisar as literaturas relativas ao surgimento da universidade, que são de crucial importância para o entendimento da evolução da educação superior. As legislações relativas à educação, tal como a LDB, foram citadas e analisadas no contexto. A expansão do ensino superior e a universidade moderna nos levaram a algumas reflexões antes desconhecidas. Foi possível, também, compreender a instituição participante da pesquisa, na visão de sistema e organização, inseridos na teoria da complexidade.

Analisamos as práticas pedagógicas e as tendências pedagógicas, que são o cerne das ações educacionais, e seus desdobramentos frente à avaliação institucional.

O capítulo central delineou-se como eixo de todo trabalho. Analisamos a teoria da complexidade, amparada pelas teorias de Morin (2000), que abriu um vasto horizonte de novas idéias e motivação para a constante construção do conhecimento. Inserida na teoria da complexidade, a avaliação institucional também foi analisada, desde o contexto mundial até suas peculiaridades no Brasil, especialmente a lei do SINAES, que modificou a forma de avaliação das IES.

Finalizando, realizamos um estudo quanti-qualitativo, do tipo exploratório descritivo, com o objetivo de analisar as influências da avaliação institucional na prática pedagógica dos docentes do ensino superior.

Optamos pela aplicação de um questionário aberto respondido pelos docentes, no qual, foi possível identificar suas percepções em relação a auto-avaliação e a avaliação institucional, e ainda, a inter-relação da avaliação e a prática pedagógica.

O instrumento de pesquisa permitiu observar que a percepção dos docentes em relação à avaliação ainda é insipiente, pois alguns deles estão totalmente desconectados do sistema de avaliação, como se esta ação fosse de exclusividade dos diretores das instituições de ensino. Ainda prevalece a postura tradicional do ensino, quando o professor se atem apenas ao “ seu” conteúdo programático sem participar da rede de conexão que envolve as processos pedagógicos. Outros docentes envolvidos no estudo não demonstraram interesse e poucos participaram efetivamente do processo de avaliação realizado pela IES estudada. Portanto, identificamos que são poucas e insuficientes as influências que a avaliação institucional tem sobre a prática pedagógica dos docentes.

Destacamos no estudo, que a avaliação para os docentes, caracteriza-se apenas com uma pequena reciclagem e renovação da prática pedagógica decorrente da opinião dos alunos quanto aos pontos positivos e negativos do programa de aprendizagem. Na visão dos docentes, parece ser suficiente. No entanto, outros aspectos da avaliação institucional, tais como a responsabilidade social da IES, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) não fazem parte do cotidiano do professor,

longe de sua “práxis” caracterizam-se como pontos norteadores do planejamento do ensino, permitindo aderência ao projeto maior das IES.

Estes dados revelam uma pequena parcela do que representa todo o processo de avaliação institucional, uma visão fragmentada e focal do mundo do trabalho, que ainda persiste, consciente ou inconscientemente influenciando as dimensões filosóficas e epistemológicas da ação docente.

O caminho escolhido também sofreu limitações, tais como a falta de comunicação e de interesse dos docentes no processo da avaliação. Identificamos por outro lado, o grande envolvimento por parte da direção do curso no sistema de avaliação, por estar em constante contato com os gestores da instituição, que na verdade são os maiores envolvidos no processo de avaliação institucional, pois participam efetivamente de todas as etapas do SINAES (anexo 3).

A necessidade de objetivação de um estudo acadêmico, conduz a pesquisa para um determinado enfoque. Nada obstante, ao longo do caminho percebe-se que outros estudos poderiam expandir o objetivo escolhido. Por isso, ao final, olhando para o alto, ficam algumas sugestões de futuros trabalhos, tal como um estudo com os gestores da instituição, para analisar as influências da avaliação institucional na gestão das IES, e também um estudo que envolva um maior numero de docentes e de outras instituições. Esta decisão poderia garantir um número expressivo de respostas e conseqüentemente um maior volume de informações.

Diante dos dados revelados neste estudo, como forma de contribuição, pontuamos alguns aspectos de relevância para os docentes de ensino superior: O aprofundamento da análise sobre o SINAES; a participação ativa nos cursos de capacitação e a proposta de refletir sobre a sua própria prática pedagógica buscando referencial teórico-metodológico que respalde sua ação. Esta reflexão coletiva sobre a prática pedagógica vigente no curso ou IES, envolveria o debate sobre a “arte” da criatividade no ato de ensinar. O conhecimento dos resultados já obtidos pela instituição poderia subsidiar o reconhecimento no aluno como sujeito da aprendizagem.

Aos diretores de Cursos poderíamos sugerir a participação das diferentes etapas do processo de avaliação institucional. O envolvimento dos demais docentes do curso na construção de um novo “olhar’ sobre avaliação e prática pedagógica, assim, seria possível socializar resultados da avaliação institucional e coordenar o processo de reflexão sobre práticas pedagógicas.

Aos dirigentes das IES sugerimos repensar crítico sobre a educação do país, implicando na garantia da formação continuada do corpo docente da IES. A priorização da pesquisa em busca da produção de novos conhecimentos pedagógicos. Este processo possibilitaria detectar as defasagens e as possibilidades evidenciadas na avaliação institucional, assim desenhar caminhos alternativos que levem à elucidação dos problemas levantados pela avaliação. O grande desafio neste processo seria buscar uma gestão participativa na avaliação institucional, com o envolvimento dos diferentes atores sociais, especialmente na busca de uma prática pedagógica dos professores que buscasse a produção do conhecimento crítico, criativo e transformador.

A avaliação institucional agregada a processos de qualificação da docência criariam subsídios para construir uma mobilização da universidade na busca de transformação da sociedade.

E ainda envolvida com a transformação, finalizo este estudo com um toque de arte, uma bela história sobre a pérola. Ostras, tem em seu interior, pequenos grãos de areia, que a incomodam e são um corpo estranho. Porém, como resultado deste processo, uma linda pérola é formada...

Ela é produto da dor, resultado de uma substância estranha ou indesejável na ostra. A dor da experiência que transforma discurso em ação, mentalidade em comportamento, relacionando inúmeras aptidões em uma habilidade. E o produto da experiência é beleza e arte.

Porém, pérolas soltas não são úteis. É preciso conhecer, articular, transformar a própria prática, as próprias capacidades, o coletivo, o todo.

A avaliação institucional é transformadora, pois é o elo de ligação das pérolas para a formação do colar, do todo.

“Diante do colar - belo como um sonho - admirei, sobretudo, o fio que unia as pedras e se imolava anônimo para que todos formem um..”

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. *Avaliação Educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AGOSTINHO, M.E. *Complexidade e organizações: em busca da gestão autônoma.* São Paulo: Atlas, 2003.

AGUILAR, M.J., ANDER-EGG, E. *Avaliação de serviços e programas sociais.* 2.ed. Petrópolis: Vozes,1994.

ALMEIDA FILHO, N.. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1997;5-20

ALMEIDA JUNIOR, V. P. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação/ RAIES*- v.10, n.1, mar 2005, p.9-30.

ANASTASIOU, L.G.C, PIMENTA, S.G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, L. in WALDECK, C.S.(org). *Universidade e sociedade no Brasil:* oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Rio de Janeiro: Quartet,2001.

ARIAS, E.B. Universidad de Salamanca. www.usal.es. Acesso em 19/06/2006

ARRETCHE, M . *Habitação*. Boletim de Conjuntura Política Social, São Paulo, n. 24, p. 42-45, 1998.

AZANHA, J.M.P. *Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola.* São Paulo: Mandruvá, 2005.

BALDRIDGE, J.V. *Dynamics of organizational change in education.* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. A., A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80:383-403,1999.

BEHRENS,M.A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes,2005.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H; SOUSA, L.C.. *Metodologia de avaliação em políticas públicas* : uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 1995.

BERBEL, N.A.N. *Questões de ensino na universidade:* conversas com quem gosta de aprender para ensinar. Londrina: UEL, 1998.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU* (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN,1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.* Brasília, DF: MEC/ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), 2004.

BRENNAN, B.A. *Mãos de luz:* um guia para a cura através do campo de energia humana. 5.ed. São Paulo, Pensamentos, 1997.

CAMPOS, M.G. *Avaliação, 1999.* www.comciencia.com.br Acesso em 07/10/2005.

CAPRA, F. *A teia da vida* : uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CAPRA, F. *O ponto de mutação:* a ciência, a sociedade e cultura emergente. São Paulo, Cultrix, 1982

CAPRA, F. *As conexões ocultas:* Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix,2002

CARNEIRO,M.A. *LDB fácil*: leitura crítifo-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: vozes,1998.

CASTRO, l. *Didática para a escola de 1. e 2. graus*. 2 ed. São Paulo: Edibell, 1973

CHARLE, C. e VERGER, J. *História das* universidades. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, M.S. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 309 p.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W., Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, 20:202-219, 1999.

CRONBACH, L. J. - *Course improvement through evaluation*. Teachers college record, 64. Columbia university, 1963.

CUNHA, L.A. *A universidade reformada:* o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Bras. Educ*. 2006, vol. 11, no. 32

DEMO, P. *Pesquisa:* princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação*: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, P. *Política Social, educação e cidadania.* Campinas: Papirus,1994.

DEMO, P. *Pesquisar: o que é*? In: Pesquisa: princípio científico e educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez,1997.

DEWEY, J. *Como pensamos*: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 1. ed. São Paulo: Nacional, 1940

DILIGENTI, M.P. *Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTEVES, V.V. *A Prática pedagógica na formação dos professores.* www.educaçaoonline.pro.br. Acesso em 29 março 2006.

FÁVERO, M.L.A. *A universidade Brasileira em busca de sua identidade.* Petrópolis: Vozes, 1977,102 p.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FERREIRA, S. F, Educação, paradigmas e tendências.
OEI - Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653),2004.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCELIN, M. M. *A epistemologia da complexidade e a ciência da informação*. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n.2, p.64-68, maio/ago 2003.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

GAMA FILHO, P.C. e CARVALHO, H.M. *Os novos compromissos da gestão universitária.* Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1998.

GERBER, R. *Medicina vibracional*: uma medicina para o futuro. 8.ed. São Paulo, Cultrix, 1997.

GERES, Grupo executivo para reformulação da educação superior, 1986. www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres. Acesso em 20/10/2005

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, M. H. O. *Avaliação*: impacto sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/ Arte, 2003.

HASKINS, J.B. *Como evaluar las comunicaciones colectivas. Mexico*: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1957.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones_Peninsula, 1977.

HUBERMAN,A.M. *Como se realizam as mudanças em educação.* São Paulo: Cultrix, 1973.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2004. Disponível em : http://www.inep.gov.br. Acesso em: 20/03/2005.

JANOTTI, A. *Origens da universidade - A* singularidade do caso português. 2 ed. São Paulo,1992,p.49.

KUHN, T., *"The Structure of Scientific Revolutions"*, Chicago, 2ª ed. Chicago University Press, 1972,

LAJES, N.A. *Introdução aos sistemas.* Campinas: Papirus, 1997.

LAVERACK, G., An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment. *Community Development Journal*, 36:134-146, 2001.

LDB **:** BRASIL. LDB : *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997. 48 p.

LIBÂNEO, J. C., Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação ANDE*, 3:11-19, 1986.

LIBÂNEO,J.C. *Democratização da escola pública:* a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J.C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, M.A.S. *História das Universidades.* São Paulo: Estrela Alfa, s/d.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo : Melhoramentos, 1950.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C *Fazer universidade:* uma proposta metodológica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia:* dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1997.

MARTINATO, F. J. *Avaliação Institucional da Universidade:* estudo de critérios e experiências de avaliação em âmbito internacional e no Brasil. (Dissertação de mestrado). UCS, Caxias do Sul, RS, 1998.

MARTINS, A.M. Autonomia e descentralização: a (ex)tensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes. *Revista Portuguesa de educação*, Braga, v.15, n.1, 2002.

MATA, L.P. *As continuidades e as descontinuidades da educação superior no Brasil.* www.educacao.atual.com.br. Acesso em 06/10/2005.

MATURANA,H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

MEC (Ministério da Educação e Cultura), A tradição pedagógica brasileira. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, org.), pp. 30-33, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

MEC, Ministério da educação, 2005 www.mec.gov.br Acesso em 25/09/2005

MELO, J.C. *A educação pela pedra*: 1962-1965. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MINOGUE, K. *O conceito de universidade.* Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

MIZUKAMI, M.G. *Ensino:* as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.C. O paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus,2004.

MORIN, E. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN,E. *A cabeça bem-feita*: repensar a forma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

MORIN. E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro***.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E; PENA-VEGA, A; NASCIMENTO, E. *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000

OLIVEIRA, M.R.N.S. A Didática e seu objeto de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.8, p.36-41, dez. 1988.

OLIVEIRA, M.M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: aval.pol. publ. Educ,* out/dez 2004, vol 12, n. 45, p. 945-958. ISSN 0104-4036.

PAULA, M.F.C., in WALDECK,C.S.(org). *Universidade e sociedade no Brasil:* oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Rio de Janeiro: Quartet,2001.

PAULRÉ, J. *La New economy* : enjeux et limites, Quaderni, 1992.

PASSOS, E. in WALDECK,C.S.(org). *Universidade e sociedade no Brasil:* oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Rio de Janeiro: Quartet,2001.

PENA-VEJA A.; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. MORIN, E. *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEREIRA, A.L.F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Publica,* set/out 2003, v.19, n. 5 ,p. 1527-1534.

PERRENOUD, P,*Revista Impressão Pedagógica.*n° 23, Julho/Agosto, Curitiba, pp. 14-15. Publicado originalmente (" Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens ? ") na *Pour* (Paris), n°65, mai 2000, p. 14.

PETRAGLIA,I.C. *Edgar Morin:* a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995. 115 p.E

PINTO, M. D. S. Avaliação como compromisso e instrumento de gestão nas instituições de ensino superior*. Avaliação/RAIES*- v.10,n.1, mar 2005, p.105-119.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. *Diretrizes para o ensino de graduação:* o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Universitária Champagnat, 2000. 87 p.

POPHAM W. J. *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976

RAUPP, M., REICHLE, A. *Avaliação*: ferramenta para melhores projetos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

RISCHBIETER, L. *Guia prático de pedagogia elementar*. Curitiba: Nova Didática, 2006.

RIBEIRO,E.R, *Paradigma da enfermagem:* assistir/gerenciar. Dimensões filosóficas e epistemológicas. Londrina: UEL ,1998.

RIBEIRO, N.F. *Administração acadêmica universitária:* a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros científicos e acadêmicos, 1997.

RIBEIRO, C.M., COSTA, E.M. *Avaliação Institucional:* o desenvolvimento humano enquanto percurso e destino. 2002.

RIBEIRO E. R. *Ensino e saúde:* práticas educacionais multidisciplinares. Curitiba: Maio, 2004

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SAMPAIO, A.. *Sistematização dos conhecimentos sobre o comportamento humano na organização social.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

SAMPAIO, H. *Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil.* www.ilea.ufrgs.br. Acesso em 15/10/2005.

SANTOS, B.S. *A universidade no século XXI:* Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 13.ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, D, *Escola e Democracia*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez , 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHERNER, M.L.T. *Avaliação Institucional PUCPR:* fundamentação teórica, contexto institucional e perfil do aluno. Curitiba: Champagnat, 2003.

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*, in STAKE, R. E. Curriculum evaluation, AERA monograph series on evaluation nº 1. Chicago, rand McNally, 1967.

SCWARTZMAN, S. *Crescimento e diversificação do ensino superior:* a próxima década. www.schwartzman.org.br/simon. Acesso em 15/10/2005.

SERMANN, L.I.C. *Da estabilidade racional à complexidade substantiva: a busca da estabilidade em uma universidade.* UFSC,2003.

SEVERINO, A.J. *Por uma formação multidimensional do pedagogo.* São Paulo, FEUSP, 2001.

SGUISSARDI, V. *Universidade:* políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, J.R. *Novas faces da educação superior no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. *Avaliação de políticas e programas sociais:* teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SINAES*:* da concepção à regulamentação, http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico /provao/2004/sinaes.pdf. Acesso em 10/04/2005.

SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2 ed.Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2004.

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

SOBRINHO, *Campo e caminhos da avaliação*, Apostila (Seminário Interno sobre Avaliação) Unicamp: Loed, 2001.

SOBRINHO, J. D. ; RISTOFF, D, I. (Org). *Avaliação e Compromisso público:* A educação Superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003, p. 35 – 52.

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

SOBRINHO, J. *Avaliação:* políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA, A.M.C. *Avaliação na educação superior.* Campinas: Papirus,2002.

STACEY, R. *A Fronteira do Caos*. Bertrand, 1995.

TACHIZAWA, T. e ANDRADE, R.O.B. *Gestão de instituições de ensino.* Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TEIXEIRA, A. *A universidade de ontem e de hoje.* Rio de Janeiro: Verj,1998.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil:* Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV,1989,186 p.

TRINDADE, Z. A.; BERLOTI, E. *Pesquisa em psicologia* : recriando métodos. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

TRINDADE, H. *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. Estud. av.*, Sept./Dec. 2000, vol.14, no.40, p.122-133.

TOBIAS, J.A. *História da educação Brasileira,* 2 ed. São Paulo: Juriscredi, 1977.

TUBINO, M.J.G. *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1997.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Universidade, qualidade e avaliação*. Rio de Janeiro: Quality Mark – Dunya Ed., 1997.

TORRES, S J. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed; 1998.

TURRA, C.G. *Planejamento de ensino e avaliação.* Porto Alegre: PUC, 1975.

TYLER. R.W.. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

UELMANN, R.A. *A universidade:* das origens à renascença. São Leopoldo: Unisinos,1994.

VERGER, J. *As universidades na idade média.* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa,1989.

VIANNA, H.M. *Avaliação Educacional*: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

XAVIER, I.M*. Jornal da Associação Brasileira de Enfermagem.* Brasília, ano 46, n 1, p. 9, Jan./Mar. 2004.

WANG, R., Critical health literacy: A case study from China in schistosomiasis control. *Health Promotion International*, 15:269-274, 2000.

WEIL, P. *Psicologia e educação.* Porto Alegre: EDIPUCRS,1991.

YAMAMOTO, R.M. *Metodologia da pesquisa em saúde*: fundamentos essenciais. Curitiba: 1999.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed,2004.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU_____,
RG N.º_____, ESTOU SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DE UM ESTUDO DENOMINADO:
“_____.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pelos pesquisadores.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são ---------- com quem poderei manter contacto pelos telefones: 3271-1655 .Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

_____

Assinatura do sujeito de pesquisa

_____ _____

Assinatura dos pesquisadores

Curitiba_____de _____de 2006

ANEXO 2

ENTREVISTA

1- Você acha que houve mudança em relação ao antigo sistema de avaliação institucional comparado ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o atual?

2- Você participou do processo institucional de avaliação como docente? Como foi sua participação?

3- Você teve acesso aos resultados dessa avaliação?

4- Os resultados levaram a instituição à alguma tomada de decisão? Qual? Que tipo?

5- Houve mudança no curso de fisioterapia? Quais?

6- A avaliação levou você a alguma mudança na sua prática pedagógica? Qual?

ANEXO 3

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004

(DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P. 3/4)

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.

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

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, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades,

finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

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 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;

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.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de

graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do INEP;

II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;

III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do *caput* deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do caput deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do caput deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do *caput* deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do caput deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do *caput* deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da 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.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

TARSO GENRO