

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LEDI SCHNEIDER**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:  
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS  
DIMENSÕES DO SINAES NO CONTEXTO ESPAÇO-TEMPO**

**Porto Alegre  
2009**

LEDI SCHNEIDER

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS  
DIMENSÕES DO SINAES NO CONTEXTO ESPAÇO-TEMPO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Co-orientadora: Profa. Dra. Marlene Grillo

Porto Alegre  
2009

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S359a Schneider, Ledi

Avaliação institucional: um olhar transdisciplinar nas dimensões do SINAES no contexto espaço tempo / Ledi Schneider. – Porto Alegre, 2009.  
127 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal.

1. Ensino Superior – Avaliadores/Avaliados. 2. Política Educacional – Cultura Avaliativa. 3. Transdisciplinaridade. 4. Universidades - Brasil - Avaliação Institucional. I. Souza, Osmar Thomaz de. II.Título.

CDD 378.81

**Bibliotecário Responsável**  
Ginamara Lima Jacques Pinto  
CRB 10/1204

LEDI SCHNEIDER

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR NAS  
DIMENSÕES DO SINAES NO CONTEXTO ESPAÇO-TEMPO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marlise Heemann Grassi (UNIVATES)

À minha mãe em memória...

Ao meu pai (99 anos), pelo seu caráter e exemplo de vida.

## AGRADECIMENTOS

Um dia iniciei esse caminho. No começo, um todo confuso. Novos colegas, excelentes professores, muita expectativa... Mais adiante, alguns clarões, mas também dúvidas. Era preciso ser persistente e acreditar nas possibilidades que também são oportunidades e, essas precisam ser perseguidas.

E, a caminhada avançou! Houve momentos de muita turbulência, mas nada que não pudesse ser vencido com coragem, fé e perseverança e o auxílio de colegas e de professores.

Agora, é um momento especial de minha vida. Vivo uma estranha emoção! Misturam-se sentimentos muito fortes, difíceis de serem manifestados por palavras ou gestos. Mas, uma coisa eu tenho certeza: se aqui cheguei e do jeito que cheguei foi porque vocês estavam comigo.

Então, é a vocês que eu desejo agradecer, demonstrando minha gratidão, pois reconheço que sem essa força, dificilmente teria avançado na minha caminhada e nas minhas buscas, que espero possam contribuir para o aperfeiçoamento e o crescimento do Ser Humano na sua Inteiraza.

Assim, agradeço,

- à Doutora Leda Lísia Franciosi Portal, grande mestre, querida amiga, que com sabedoria e ética profissional orientou meu trabalho, aproximando-me da teoria que norteou os procedimentos investigativos e acompanhou-me na elaboração desta tese, indicando caminhos. Nada acontece por acaso! Nosso reencontro foi pelas convicções, pelas crenças e pelos entendimentos que temos sobre educação;
- à Doutora Marlene Grillo, que com seu conhecimento e sua grande experiência ofereceu sugestões que clarearam minha compreensão e facilitaram a elaboração deste relatório;
- à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e aos demais Docentes que integram a equipe de trabalho, pela postura profissional, pelos questionamentos e disponibilidade no trabalho acadêmico e, de modo especial, pela compreensão e colaboração para vencer obstáculos vividos;

- à Reitoria da UNIVATES e aos membros do CONSUN, por permitirem que a Instituição fosse referência para o presente trabalho; pela confiança e por acreditarem que temas desafiadores como a Avaliação Institucional, possam ser discutidos por toda comunidade acadêmica;
- aos membros da Comissão Própria de Avaliação –CPA e da Comissão Interna de Avaliação - CIA da UNIVATES pela disponibilidade e por compartilharem seus entendimentos sobre os processos avaliativos institucionais;
- ao Kleber pela leitura e aperfeiçoamento da redação desta tese bem como à Elânia pela tradução e revisão do Abstract;
- às colegas mais próximas: Jacqueline, Daiani, Dalia, Marlise e Maria Alvina, pelo carinho e estímulos oferecidos;
- aos Mestres de ontem pela inspiração e por alimentarem meus sonhos;
- à minha família pela torcida, pelo apoio, pelas orações, pelo companheirismo e pela compreensão nos momentos que exigiam silêncio.

Agradeço a DEUS por me permitir saborear todas essas vivências

## *TRANSITUDE*

*Entre, através e além  
o longe e o perto, o sem-Onde,  
ontem e amanhã, o instante perene,  
o movimento e o eixo, a dança.*

*Entre, através e além  
o vidro e o ar, a transparência,  
sílabas e respiração, o sabor;  
o dito e o tu, a presença.*

*Entre, através e além  
Vazio e cheio, cumplicidade,  
a ânfora e a argila, uma mão,  
o ser e o nada, o sentido.*

Jean Biés

Filósofo Francês que integra a sociedade francesa de poetas (1970).



## RESUMO

O presente trabalho que sustentou-se na tese: “Criar uma cultura avaliativa na UNIVATES implica contemplar, além das dimensões explícitas indicadas pela legislação do – SINAES –, a dimensão humana implícita em cada um dos sujeitos, simultaneamente avaliadores e avaliados, integrantes da comunidade acadêmica na persecução do compromisso de permanente melhoria de qualidade da Educação Superior”, analisou o conjunto de ações desenvolvidas no interior dos processos avaliativos institucionais, verificou as práticas produzidas como resultantes desses processos e buscou junto aos sujeitos avaliadores/avaliados os entendimentos sobre como criar uma cultura avaliativa, quando se necessita da construção coletiva, com intensa participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados. A investigação considerou a retrospectiva histórica dos processos avaliativos institucionais desenvolvidos na última década na e pela UNIVATES e as adequações realizadas com a implantação do novo sistema de avaliação – SINAES/2004 para compreender melhor o papel dos sujeitos avaliadores/avaliados envolvidos na construção de uma cultura avaliativa comprometida com a melhoria da qualidade da Educação que está a exigir a compreensão do todo em que está inserida e, principalmente da dimensão humana, que os processos legalmente instituídos ainda pouco nos revelam. Assim, buscou-se identificar por meio de uma abordagem Transdisciplinar, uma possível preocupação com o ser humano, ouvindo os sete membros da Comissão Própria de Avaliação – CPA (por entrevista semi-estruturada) e os seis integrantes da Comissão Interna de Avaliação – CIA, UNIVATES (por Grupo Focal). Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos de Nicolescu, Morin e Wilber, enfocando as dimensões voltadas para a inteireza do ser, - Ser Humano Integral. O processo de avaliação desenvolvido nos mostrou que a cultura avaliativa desejada, embora não explicitada nos preceitos legais, se faz presente e em fase de construção na UNIVATES. Sugere-se, para tanto, a sustentação em um novo olhar (transdisciplinar) que viabiliza pelos seus pilares: complexidade, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade, a abertura de possibilidade de não contradição entre diferentes culturas, vislumbrando caminhos para novas e permanentes construções, numa perspectiva de inacabamento.

## ABSTRACT

The present work is based on the thesis "Providing an assessment culture at UNIVATES implies contemplating, beyond the explicit dimensions presented by the legislation of – SINAES – , the human dimension implicit in all the subjects, simultaneously evaluators/evaluated, part of the academic community in the persecution of the commitment of constant improvement of Higher Education quality", it analysed the set of actions carried out inside the institutional evaluation processes, it checked the practices produced as result of these processes and brought from the evaluators/evaluated subjects the understandings about how to acquire an assessment culture, when a collective construction is gotten through an intensive engagement of the academic community, in the procedures and implementation as well as in the use of the results. The investigation considered the previous history of the institutional evaluation processes developed along the last decade at and by UNIVATES, and the adequations made with the establishment of the new assessment system – SINAES/2004 to a better understanding of the role of the evaluators/evaluated subjects involved in the construction of an assessment culture committed with the improvement of the Education quality that is demanding the comprehension of the whole where it is inserted and mainly the human dimension, that the processes legally established show us very little. Thus, it intended to identify through a Transdisciplinary Approach a possible preoccupation with the human being, hearing the seven members of the Proper Assessment Committee – CPA ( through a semi-structured interview) and the six members of the Internal Assessment Committee – CIA, UNIVATES ( through Focal Group). The analysis of the data is supported by Nicolescu, Morin and Wilber, focusing on the wholeness of the human being, - Integral Human Being. The evaluation process shows us that the desired assessment culture, even not explicit legally, is present and in construction at UNIVATES. Therefore, a new (transdisciplinary) supportive view is suggested that allows through its foundation: complexity, logic of the third included as well as levels of reality, the opening of a no contradiction possibility among the different cultures, forseeing ways for new and constant constructions, in an endless perspective.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUZINDO O TEMA .....</b>	<b>10</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO E O TEMPO .....	10
1.2 REVENDO CAMINHOS PERCORRIDOS.....	33
<b>2 APRESENTANDO .....</b>	<b>43</b>
2.1 A TESE.....	43
2.2 O ENREDO: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS DIMENSÕES DO SINAES....	48
<b>3 PROPONDO .....</b>	<b>60</b>
3.1.UM NOVO CAMINHO METODOLÓGICO DE CUNHO TRANSDISCIPLINAR ...	60
<b>4 DESVELANDO .....</b>	<b>78</b>
4.1 O PROCESSO AVALIATIVO RUMO À INTEIREZA DO SER: A DIMENSÃO HUMANA DO SUJEITO AVALIADOR/AVALIADO .....	78
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUZINDO O TEMA

A noção de autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais.<sup>1</sup>

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO E O TEMPO

Neste momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas, de mudanças nos domínios econômicos e políticos, de transformações demográficas e sociais, a educação se insere, deixando evidente a responsabilidade de ser um dos meios para auxiliar na mudança e compreensão de um novo homem mais autônomo, numa sociedade globalizada que busca democratizar “um saber fechado e esotérico por natureza” (MORIN, 2000, p. 20).

O processo educativo nesse sentido deve tomar a direção de uma educação multicultural face à complexidade do mundo que se globaliza em ritmo crescente. Para D’AMBRÓSIO (2001) é preciso evitar que o processo de globalização nos conduza à submissão, ou até a extinção de várias expressões culturais.

Os meios de comunicação, que no cotidiano são portadores de incontáveis informações, além da informática e outros, levam e trazem com muita velocidade o saber e a informação, que há pouco só se conhecia nos bancos escolares. Esses desafios nos fazem refletir sobre qual o papel da educação para essa transformação e como o homem/cidadão é visto nesse contexto de movimentos tão acelerados e inovadores.

Estamos vivendo a (re)significação da educação, mediada ou incentivada pela reflexão sobre nossas ações. Há um novo momento e a tarefa de rever/avaliar é urgente e necessária, implicando em (re)definição de competências e busca de uma prática pautada no reconhecimento das potencialidades e na análise das fragilidades, não só por parte dos alunos, mas dos dirigentes, dos professores, dos especialistas, dos pais e demais envolvidos e comprometidos com o processo educativo.

---

<sup>1</sup>. Edgar Morin: Pesquisador Emérito do CNRS, França, 1921.

A idéia de que só a mudança das estruturas pode produzir transformações, sem envolver os nossos modos de construir, individual e coletivamente, a mesma experiência humana, pertence às ilusões do passado. É esse o desafio que devemos enfrentar (MELUCCI, 2001, p. 11).

Foi nessa direção que encaminhei a investigação sobre o tema Avaliação Institucional tendo presente um contexto, uma trajetória de vida e de trabalho, os aportes históricos, legais e teóricos necessários para dar a ela suporte e consistência.

As relações entre as pessoas, cada vez mais estão afetadas. A preocupação com a organização de estruturas padronizadas, visando a melhores resultados, distanciou-nos do processo de construção de uma nova sociedade que pretendemos mais justa, mais humana, creditando à educação o principal papel. Para Nicolescu “no fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação. A educação está no centro do nosso futuro. O futuro é estruturado pela educação que é dispensada no presente, aqui e agora” (1999, p. 141).

Analisando a atual conjuntura educacional em nosso país, no Estado e, por conseqüência, na região do Vale do Taquari, observa-se o quanto foi possível avançar nos processos de melhora da educação. O que é visível no atendimento do Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos de idade, no qual a taxa de escolarização teve um crescimento superior a 120%, na última década, sendo atualmente atendidos aproximadamente 95% da demanda existente, dados que estão sendo ampliados com a inclusão das crianças, a partir dos 6 anos para este nível de ensino, conforme alteração legal, ocorrida em fevereiro de 2006. Mesmo assim, ainda observamos as carências que persistem, e que podem ser verificadas no Ensino Médio, no qual o número de alunos matriculados, no máximo, atinge 35% daqueles atendidos no Ensino Fundamental (FRAUCHES, 2002, p. 175).

O atendimento à Educação Superior no Vale do Taquari teve um crescimento de mais de 300%, a partir do ano 2000, com a transformação da Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES)<sup>2</sup> em Centro Universitário, no ano de 1999.

As áreas a serem priorizadas, segundo diagnósticos do Plano Nacional de Educação, lei n.10.172 de 09/01/2001 - incluem a questão do analfabetismo, cuja taxa brasileira ainda se encontra na casa dos 15%, oscilando entre 29% na Região

---

<sup>2</sup>. UNIVATES: Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior, atualmente: Centro Universitário UNIVATES.

Norte e Nordeste, para 9% na Região Sul e Sudeste (FRAUCHES, 2002, p.193). Há também necessidades na área das tecnologias, que em grande parte ainda não alcançaram as escolas do campo, de vilas e de bairros. Além disso, é preciso rever os programas de qualificação dos processos pedagógicos e de gestão, e das questões pendentes de relacionamento de autoridade e de poder praticadas nas instituições escolares nos dias atuais. Conforme Melucci (2001, p. 11), “[...] ocorre, contemporaneamente, uma expansão dos desequilíbrios e das desigualdades, a afirmação de novos privilégios e novas formas de poder”. É visível que estamos diante de dificuldades para compreender os fenômenos que caracterizam a sociedade contemporânea. Corrobora com essa idéia D’Ambrósio (2001) ao afirmar que a humanidade parece ter atingido limitações que a impedem de compreender as complexidades resultantes de seus atos, e também diminuir a capacidade de viver num ambiente sócio-cultural em transformação.

É esse o espaço que serve de cenário ao Centro Universitário UNIVATES, que tem como função atender às diversidades educacionais e culturais da região, levando ao cidadão local e regional a atualização e a modernização, por meio de uma ação educativa para a sustentabilidade e para a valorização do indivíduo autônomo e responsável e isso só é possível, conforme Nicolescu (1999), pela construção de uma nova sociedade que se preocupa com a educação de um novo ser mais humano, um ser em sua integralidade. Para o autor, o conceito de integralidade ou de inteireza vem abordar a teia de relações complexas que se estabelecem com tudo o que existe e que são vistas separadamente, tanto pela diferentes áreas do conhecimento, como pelo senso comum ou por pensamentos, sentimentos e crenças individuais.

Apoiada no princípio da Pluralidade, que busca Unidade sem prejuízo da Individualidade do Ser Humano, a Univates defende a liberdade e plena participação da comunidade acadêmica, praticando responsabilidade social com postura crítica perpassada pela reflexão teórico-prática. A Instituição aposta na inovação permanente nas diferentes áreas da atividade humana, estimulando o sujeito para a iniciativa individual e o desenvolvimento associativo e sustentável. Busca a interação construtiva entre Academia e Sociedade e persegue a auto-sustentabilidade (PDI, 2003-2009)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>. PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional, UNIVATES Centro Universitário (2003 – 2009).

Não estariam esses princípios nos remetendo à necessidade de um novo e mais profundo olhar à concepção de ser humano? Não estaríamos sendo convocados a resgatar os elos de ligação entre os conhecimentos produzidos, possibilitando a formação de um ser humano mais inteiro, menos prepotente e, portanto, mais responsável, mais participativo, mais ciente do lugar que ocupa no mundo?

A Instituição cumpre seu papel de contribuir para a formação de uma sociedade justa, sociedade que está a exigir uma educação para a diversidade e a especificidade do indivíduo e uma transcendência do homem em seus valores históricos, sociais, morais e espirituais. Como se teria essa sociedade mais justa, não seria com pessoas justas? E como ter pessoas justas sem ampliação de consciência? Acredito que a sociedade, complexa, globalizada, informacional, pós-moderna, as instituições educacionais, os docentes e demais membros da comunidade acadêmica têm uma função vital para mudar esses espaços internos. Covey (2005) reforça esse pensamento, quando diz “[...] sermos nós seres humanos contemplados com três presentes de nascença: Inteligência, Livre Arbítrio e Princípios” (p.41-50).

A legislação educacional atual abre para a participação dos novos segmentos das Instituições Educacionais, que além do professor e do aluno, contam com representantes da sociedade civil (comunidade) e de funcionários das Instituições. Essa participação é aqui entendida, como um processo de co-gestão conduzido por diferentes segmentos de atores de uma comunidade ou instituição ou organização social, visando a transformá-la. A esses integrantes/atores é proporcionada uma participação mais efetiva no processo de planejamento e avaliação institucional, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, fazendo assim um contraponto ao comentário de Dias Sobrinho sobre os procedimentos burocráticos da avaliação: “trata-se de uma concepção de gestão fundada no princípio do poder assimétrico. Feita em movimentos descendentes, a avaliação tende a ser sancionadora e organizadora burocrática, que inibe as iniciativas de auto-avaliação” (2002, p. 26).

O mesmo autor (p.108) diz que “A Avaliação Institucional, quando assumida voluntária e conscientemente pela comunidade universitária [...] carrega possibilidades de transformar as instituições e correlativamente os seus agentes”. No entanto, é preciso questionar, o quanto esses representantes desejam participar,

se estão preparados para desempenharem esse papel, o quanto de espaço verdadeiramente há disponível e, o quanto de espaços percebem ter e ousam ocupar pela compreensão da real importância do envolvimento individual e coletivo na construção e implementação desse processo? Então avaliar por quê? Para quem? A Avaliação Institucional que defendemos: participativa, dialógica, processual, emancipatória, formativa, reclama por uma nova gestão de tempos e espaços, uma gestão capaz de abrigar reflexões mobilizadoras e geradoras de novas ações.

O novo Sistema de Avaliação da Educação Superior, SINAES<sup>4</sup>, implantado pelo Ministério da Educação em 2004, visa a estimular a mudança da cultura avaliativa. Este novo sistema, conforme descrito na Revista – SINAES: da concepção à regulamentação (2004, p. 83-84), [...] busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões, internas e externas, particulares e globais, somativas e formativas, quantitativas e qualitativas e os diversos objetos e objetivos da avaliação.

A cultura avaliativa organizacional e institucional deve ter seu foco na qualidade, que, preliminarmente não se baseia em mediações ou comparações feitas por externos, mas sim, por meio de cuidados internos com a mesma qualidade. Esse sistema traz como novo a auto-avaliação, que deve voltar-se inteiramente para a instituição, fazendo com que haja uma ampla participação da comunidade acadêmica constituída por professores, alunos e funcionários que ocupam os espaços públicos das Instituições e da representação da sociedade civil. Os envolvidos devem estar comprometidos com a qualidade e a melhoria da aprendizagem, com a gestão institucional e com a responsabilidade social. Entenderem que esse processo deve ter em mente: o papel dos sujeitos, enquanto seres humanos e de inteireza, visando à criação de uma cultura avaliativa bem como trabalhar os resultados encontrados, uma fragilidade percebida a ser superada.

A avaliação, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 32), deve produzir informações que permitam constantemente avaliar de forma construtiva e formativa as atividades institucionais, incluídas as atividades acadêmicas, as de gestão e as de apoio. Para o autor, “a universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa e levar em conta a significação social dos conhecimentos e habilidades

---

<sup>4</sup>. SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Lei nº 10.861 de 14/04/2004.



como importantes critérios de qualidade acadêmica”. Sendo assim, deve apresentar propostas claras, que incluam metas e objetivos bem amplos, que seja crítica, persistente às argumentações e que influencie e incentive transformações na sociedade e que valorize os sujeitos participantes como seres humanos em sua integralidade.

Profundamente imbuída de vontade para contribuir na concretização das transformações desejadas, embora ciente da complexidade e abrangência da reflexão, o estudo exigiu que se fizesse recortes, delimitando espaço e tempo, foco de estudo, aportes legais e teóricos que fundamentassem e referenciassem a temática em questão.

Aqui, percebemos o primeiro grande desafio: como atingir essas propostas com a qualidade desejada e necessária e a inserção social do cidadão sem o devido engajamento da comunidade acadêmica e da própria sociedade? Uma sociedade que está cada vez mais relegando o compromisso para com a educação e o Sistema Educacional que por sua vez nos incita a questionar se estaria preparado para tanto? Essa etapa de sensibilização, assim por mim denominada na proposta do novo sistema de avaliação é fundamental, porém, ainda, pouco explorada o que sem dúvida, caracteriza esse estudo sobre esse tema de extrema complexidade.

Avaliar, segundo Aurélio (1999, p. 238), é determinar a valia ou o valor; é apreciar ou estimar o merecimento e, por isso, não é uma ação neutra. Sendo a não neutralidade um fato, interessa, portanto na avaliação, o compromisso com o questionamento, com a crítica, com a expressão do pensamento divergente e a explicitação no plano das teorias, da epistemologia e dos métodos de investigação. Nesse sentido, a avaliação é aqui concebida como uma atividade plurirreferencial, complexa com múltiplas e heterogêneas referências. A avaliação é então um dos processos pedagógicos mais importantes, podendo afirmar-se, por analogia, que a escola socializa por meio da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista (AFONSO, 2005). Conforme documentos oficiais, a avaliação se constitui “em um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes” (Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação, INEP/MEC, 2006).<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira.  
MEC: Ministério da Educação, Brasil.

Para aprofundar o tema “Avaliação Institucional” fundamentei-me em estudos bibliográficos, pesquisas, documentos históricos da Avaliação Institucional na UNIVATES, revisão de documentos legais, além de análise de informações coletadas ao longo de décadas de efetiva atuação no setor educacional da região do Vale do Taquari. Acompanhei e observei experiências bem sucedidas e dificuldades encontradas em diferentes organizações educacionais como Órgãos Municipais de Educação e Escolas de diferentes níveis do ensino na região, bem como na própria UNIVATES onde atuo desde 1998 até o presente momento. Esse referencial por si só poderia ter justificado a intenção de buscar com mais profundidade o estudo proposto. Entretanto, o interesse pelo tema se viu aumentado pela necessidade de trazer à luz do processo de avaliação as questões implícitas (internas, subjetivas, individuais e coletivas) dos avaliadores e avaliados da Instituição, tanto no processo em si, como no respaldo legal ao lado das questões explícitas (externas, objetivas, individuais e coletivas), analisadas posteriormente no capítulo da metodologia do presente trabalho tendo como respaldo Wilber, (2005).

Sendo o Centro Universitário UNIVATES a Instituição de Educação Superior localizada nesta região e tendo ela o compromisso de atender às necessidades e responder aos anseios da região do Vale do Taquari, fiz aqui um recorte, que delimitou o espaço/tempo por mim investigado e que definiu o foco “Avaliação Institucional”: uma experiência analisada nesta realidade. Após autorização concedida pelo Conselho Superior Universitário – CONSUN da UNIVATES, Ata nº 01/2007, busquei o suporte teórico numa abordagem transdisciplinar que, segundo Nicolescu (1999), se apóia nos três pilares da transdisciplinaridade: níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade (1999, p. 54).

Destacado como cenário principal da pesquisa, o Vale do Taquari, que desde o início da colonização alemã e italiana vem mostrando o engajamento das forças vivas da comunidade, e, a exemplo do que vinha acontecendo em outras regiões do Estado, deu um encaminhamento comunitário às iniciativas que diziam respeito à educação e ao ensino.

Os primeiros passos para estabelecer o ensino universitário no Vale do Taquari foram dados pela Associação dos Ex-Alunos Maristas de Lajeado, em 1925. A partir de então, ocorreram inúmeros encontros para discutir o assunto e, em 1965 aconteceu a assembléia de fundação da Associação Pró-Ensino Universitário do Alto Taquari - APEUAT, com o objetivo de definir as ações que levassem à concretização

da proposta de instalação do ensino superior na região. No final de 1968, a APEUAT obteve autorização do MEC para funcionamento em Lajeado de uma extensão de cursos da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Em 1972, aconteceu a transformação da APEUAT em Fundação Alto Taquari de Ensino Superior – FATES, mantenedora de duas Faculdades que ofereceram cursos isolados, inicialmente o de Letras e o de Ciências Contábeis.

Em 1997, as Faculdades de Ciências e Letras e as Faculdades de Economia e Ciências Contábeis se integraram e surgiu a Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior – UNIVATES, com administração central e estrutura universitária, com responsabilidade sobre os cursos da FATES.

No histórico da Instituição, resgatado em 2001 pelo Projeto de Pesquisa “Avaliação e Docência na UNIVATES”, encontra-se registrada a decisão do CSAA<sup>6</sup>, conforme ata nº14 de 28/08/96, de elaboração de um anteprojeto de Avaliação Institucional para a UNIVATES, atendendo solicitação de sua Reitoria.

No Projeto de Avaliação Institucional para a UNIVATES, aprovado em maio de 1998 está expresso que a história da Instituição, iniciada em 1972 e registrada em documentos legais e publicações anteriores foi enriquecida, a partir da década de 90, com o registro dos procedimentos voltados à avaliação institucional. Analisado o “Anteprojeto de Avaliação Institucional para a UNIVATES”, elaborado em 1997, observa-se já apresentar com detalhes a evolução dos procedimentos voltados à avaliação.

Conforme Grassi (2004),

“A existência de um projeto por si só não garante a instalação de um processo dinâmico de ação e reflexão. É preciso acionar mecanismos que assegurem a mobilidade coletiva em torno de um eixo que se refaz no tempo, vai se objetivando e se concretizando como construção social geradora de mudanças significativas” (2004, p. 06)

As ações que caracterizavam a trajetória do Projeto de Avaliação Institucional revelavam uma preocupação com a expansão continuada e qualificada do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão universitária que correspondem às expectativas da região e às exigências universais da pós-modernidade.

---

<sup>6</sup>. CSAA: Conselho Superior Acadêmico Administrativo.

A Comissão de Avaliação Institucional teve como base a iniciativa do Curso de Ciências Contábeis, um dos primeiros cursos oferecidos pela instituição. Este tinha por objetivo em seu estudo avaliativo traçar o perfil do egresso e avaliar a qualidade do currículo, dos recursos de infra-estrutura em prédios, salas, equipamentos e livros e dos setores de apoio, além da atuação dos agentes envolvidos: alunos, professores e funcionários.

Apoiada nos preceitos legais, realidades contextuais, pressupostos teóricos consistentes e intenções de qualificação das suas funções primordiais, a UNIVATES percorreu uma trajetória significativa na construção de seu processo avaliativo institucional. Iniciada oficialmente em 1998, a Avaliação Institucional apoiou-se em critérios de transparência, representatividade e legitimidade, buscando implantar uma cultura avaliativa de permanente acompanhamento das atividades realizadas no interior de seus espaços e auscultar as repercussões dessas atividades na comunidade regional em que a UNIVATES está inserida. Assim, procurou contribuir com a qualificação da convivência e do exercício profissional e com a instalação do pensamento crítico e reflexivo sobre as ações desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão.

A partir desses estudos, análises e reflexões e, ainda, com subsídios buscados junto ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB, iniciado em 1993, a Comissão de Avaliação Institucional da UNIVATES - CAI, elaborou o Projeto inicial de Avaliação Institucional, tendo como objetivos gerais:

- a) instalar um processo de diagnóstico, análise e reflexão gerador de transformações qualitativas no âmbito educacional, social e pessoal;
- b) criar instrumentos que possibilitem a aquisição de uma cultura de verificação e apreciação regular, continuada e sistemática dos procedimentos inerentes aos diferentes segmentos e áreas de atuação da UNIVATES/FATES;
- c) buscar a excelência pedagógica e administrativa das ações que permeiam o cotidiano institucional da instituição (Resolução n. 31/DG/UNIVATES/FATES de 13 de maio de 1998, p. 25).

Paralelo a esses acontecimentos, o CSAA da UNIVATES e o Conselho de Curadores da FATES, aprovaram o “Planejamento Estratégico da UNIVATES, 1997-2007”, documento que sintetiza a ação prospectiva da Instituição para dez anos.

Esse Planejamento apresentou reformulações em 2002, a partir da avaliação realizada pela Comissão de Avaliação do INEP/MEC para fins de recredenciamento da Instituição.

O novo Planejamento Estratégico foi aprovado para o período de 2003 -2009 e apresenta como pontos relevantes três opções estratégicas, buscando atingir os objetivos estabelecidos, ou seja, a **Expansão Acadêmica**, visando a ampliar progressivamente o número de alunos e de serviços oferecidos, desenvolvendo alternativas novas de cursos e de financiamento estudantil, além de implementar a infra-estrutura necessária e promover a ocupação plena das instalações existentes; o **Desenvolvimento Regional**, com o objetivo de formar cidadãos empreendedores, capazes de promover o desenvolvimento de projetos especiais e de tecnologias inovadoras, principalmente para a produção de alimentos, preservando a qualidade ambiental e ainda, promover a articulação regional, com vistas ao desenvolvimento econômico, sócio-cultural e educacional e a **Gestão e Qualificação Acadêmica**, propondo-se a atualizar permanentemente o processo pedagógico e administrativo, proporcionando o contínuo aperfeiçoamento do quadro discente, docente e funcional (PDI, 2003-2009).

Ao observar e refletir sobre as grandes opções estratégicas e tendo presente os objetivos do Projeto de Avaliação Institucional, percebi um distanciamento ou a falta de interconexão entre as partes, o que está a exigir um novo pensar que viabilize a sustentabilidade não só do homem, o “si mesmo”, mas do seu entorno, um dos princípios definidos pela Instituição. Para Morin (2000b), significa “ensinar a condição humana” e, “a inteireza do ser” para Nicolescu (1999). O referido propósito se faz presente nesse projeto de pesquisa, no entanto, as dificuldades se apresentam na sua execução, na interconexão da teoria e prática, pontos lembrados com freqüência pelos alunos nas avaliações semestrais que ocorrem na Instituição.

Neste momento salta aos nossos olhos a indagação de qual seria então o nosso papel como educadores e o papel da Instituição em viabilizar novas ações?

Caracterizada como uma Instituição plural, democrática, comunitária e plenamente integrada com as questões do Vale do Taquari, a UNIVATES, mantida pela comunidade da região e para ela desenvolvendo suas ações, foi transformada em Centro Universitário em 1999. Propôs-se como **Missão**: gerar, mediar e difundir o conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional inseridas no contexto universal, com vistas à

expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida. Como **Visão** Institucional: ser uma Instituição de Ensino Superior reconhecida pela qualidade, na qual se destacam os compromissos com a inovação, com o empreendedorismo, o associativismo e com os valores humanos (PDI, 2002 - 2009, p. 02-03).

Embora presente, tanto na Missão, quanto na Visão Institucional o compromisso com os valores humanos, o assunto continua sendo foco nos encontros de professores quando a questão é amplamente discutida, especialmente pelo tom mercantilista que o tema “empreendedorismo” é tratado na Instituição. É preciso atingir o que Wilber (2003) chama de outro nível de consciência para então buscar uma prática que transforma que unifica/integraliza, sem uniformizar

A implantação do processo de Avaliação Institucional projetado pela CAI permitiu que fossem se delineando as necessidades e os rumos da UNIVATES, tecendo interações do referido processo com o Planejamento Estratégico, o Fórum das Licenciaturas entre outros, no sentido de transformar/integralizar. Cada etapa da programação foi discutida com o grupo de professores e as decisões foram tomadas a partir das opiniões manifestadas pelos seus participantes.

Às investigações sobre os diferentes setores da estrutura e dos serviços da Instituição foram acrescentadas consultas a alunos egressos e a pares externos, representados pelos prefeitos de 36 municípios do Vale do Taquari, empresários, sindicalistas e outras pessoas de reconhecida liderança comunitária, bem como especialistas de diferentes áreas de atuação comunitária. Nas manifestações da comunidade externa, do chamado Grupo 6 - G6, cujos registros foram publicados em Revista sobre Qualidade de Ensino na UNIVATES, produzida em 2005, encontrei depoimentos sobre pontos fortes e fracos observados na Instituição e informações como:

A UNIVATES está identificada com o Vale e sem concorrência na Região;  
É agregadora da comunidade regional; Ocupou os espaços no Ensino Superior. É uma Instituição jovem, sem paradigmas excessivamente conservadores; Não é estatal e tem mercado potencial; Posição geográfica privilegiada. Possui uma marca forte e apresenta a coexistência de cursos técnicos (UNIVATES, 2005, p. 35).

A Comunidade Regional também expressou seu sentimento em relação à excelência do ensino na UNIVATES (2005, p. 34-35), afirmando que “[...] ela é atual,

inovadora e possui um quadro de professores qualificados. É solidária e defende o indivíduo na comunidade, sendo crítica e criadora”. Quanto aos cenários,

[...] a preocupação é com a estagnação da economia rural, devendo ser reforçada a prática do cooperativismo. Outro potencial a ser explorado é do Turismo Ecológico, Agroindústria, apontando facilidades para o deslocamento e boa distribuição de renda na Região (UNIVATES, 2005).

O processo de Avaliação Institucional, envolvendo a leitura e a compilação dos resultados apresentados acima, a comunicação e o aproveitamento desses resultados por parte dos diferentes departamentos e cursos, bem como a divulgação interna e externa dos trabalhos avaliativos realizados, constituía-se em objeto de contínua e atenta análise por parte da CAI, da Reitoria, dos professores, dos funcionários e dos alunos, visando a ampliar suas possibilidades de captar informações, de aperfeiçoar o processamento dos dados e de aprofundar conhecimentos sobre o processo educativo formal.

No sentido de contemplar os objetivos propostos no plano inicial, a Comissão projetou a realização de eventos que pudessem reunir o maior número de pessoas em torno de um debate sobre as questões que envolviam a Avaliação Institucional. Segundo registros, esse propósito foi referendado pelos demais professores, que sugeriram que fosse incluída, nos debates, a abordagem sobre a avaliação do desempenho acadêmico, por se constituir, no momento, em grande desafio pedagógico.

Contando com a presença da maioria dos professores da Instituição, foi dado início, em julho de 2002, a realização do Seminário Institucional, que ocorre anualmente, oportunidade em que são avaliadas as atividades realizadas pela Instituição ao longo do ano, além da análise de seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. O evento é criteriosamente planejado e replanejado a partir das discussões, da produção dos pequenos grupos e das plenárias realizadas no final de cada etapa de trabalho. O seminário marca, a cada ano, a consolidação da proposta de Avaliação Institucional, apresentando uma nova fase, caracterizada pela participação mais ampla, crítica e espontânea da comunidade acadêmica.

A trajetória compartilhada revela a necessidade de alguns redimensionamentos, tais como: escolha de novos focos de atuação da IES em função de mudanças ocorridas nos últimos anos no cenário educacional da região; a

implantação de novos cursos, atendendo demandas locais e regionais além de ressignificações e de acréscimos exigidos pelas configurações da realidade, considerada aqui, segundo Nicolescu (2001), em seus diferentes níveis de percepção e, portanto, em constante transformação.

Para alcançar esse propósito, busquei gerar informações que subsidiassem o planejamento e a gestão universitária, a identificação das necessidades e expectativas da comunidade acadêmica e regional e a correspondente atuação da UNIVATES. Esse sistemático intercâmbio e o processo de ação-reflexão-ação, envolveu todos os segmentos da Instituição, que se considera comprometida com o desenvolvimento regional. Alarcão (2003, p. 38), ao referir-se à Instituição Escolar reflexiva, diz ter o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros, saber para onde quer ir e avaliar-se permanentemente na sua caminhada. Ela interage, contextualiza-se na comunidade e acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve também os alunos e não se esqueceu da contribuição da sociedade. “Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si próprio”.

Por considerar o projeto de Avaliação Institucional em permanente construção, a UNIVATES volta-se ao objetivo de oportunizar novos debates, aperfeiçoar os processos avaliativos institucionais e ampliar seus estudos. Assim, deu continuidade à realização de eventos nos anos subseqüentes, tendo como referencial as avaliações ocorridas nos semestres com a participação dos segmentos alunos e professores, que visavam a auxiliar na identificação de aspectos a serem potencializados ou corrigidos na gestão, no setor administrativo e nas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de pós-graduação e que contribuíssem para o desencadeamento de um projeto pedagógico que viesse a atender a essas necessidades. Segundo Vasconcellos (2000, p. 169), “o Projeto Pedagógico é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

Nesse sentido, outros eventos foram acontecendo, destacando-se os Seminários de Pesquisa e de Extensão realizados com a participação de professores e alunos pesquisadores e demais professores interessados, tendo por objetivo a organização e definição dos grupos de pesquisa institucionais e a concretização de ações de integração do ensino, da pesquisa e da extensão, - a



avaliação passou a compor o processo, no sentido de orientar o planejamento de novas e desafiadoras ações.

Com o propósito de instalar formalmente uma cultura de avaliação na UNIVATES verificaram-se aos poucos as primeiras evidências, a partir de um expressivo número de eventos realizados na e pela IES e reforçados, com a implantação do novo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Considerando a cultura uma complexa herança social e a escola um espaço de mediação cultural, (GÓMEZ, 1988), é preciso questionar por que os professores muitas vezes posicionam-se inertes a essa situação, ou até presos ao passado? O envolvimento e a participação de todos os setores era esperado nas atividades de auto-avaliação e nas ações que se encontravam em processo como a criação de um Programa de Formação Continuada para Professores; a criação do Programa Institucional para o Aluno Egresso; a avaliação por consultoria externa da Biblioteca UNIVATES; a revisão do Quadro de Pessoal Docente da Instituição, além de outras ações que estão sendo projetadas e que passam a se efetivar, mais por iniciativa da Comissão responsável, demonstrando que a cultura avaliativa se encontra em franco processo de construção. Essa fragilidade foi destacada, a partir dos resultados das avaliações Externas - Avaliação Nacional de Cursos; Exame Nacional de Desempenho dos Alunos - ENADE e do processo de Auto-Avaliação em andamento na Instituição.

No entanto, à medida que o processo avançava, foram surgindo necessidades de ampliação, de aprofundamento e de diversificação nas ações e reflexões, que contemplem as competências exigidas pela função docente e pela gestão institucional e, ao mesmo tempo, mantenham o fio condutor da trajetória já percorrida. Para tanto, os debates foram e continuam sendo de extrema complexidade, envolvendo os diversos segmentos da comunidade acadêmica, além de entidades da sociedade civil, em torno das concepções e objetivos da avaliação e as influências sociais e acadêmicas que permearam a recente proposta do SINAES - sendo preciso explicitar a trajetória percorrida pelo Sistema, desde a proposta original, até a criação da Lei em 2004.

Como relevante segmento do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, a Avaliação Institucional buscou ganhar espaços como componente de qualificação de todas as instâncias de atuação da Instituição, em especial da sua atividade-fim, o ensino e as aprendizagens. Voltou-se com maior ênfase aos componentes sociais e

culturais do ato educativo e para as políticas de teor participativo e democrático, consubstanciando a característica processual e continuada da formação profissional e o rompimento de culturas de discriminação e exclusão, praticadas com o respaldo de paradigmas superados pelas propostas de construção de conhecimento e de identidades pessoais e comunitárias. Reforça tal posicionamento Nicolescu (1999, p. 143), para quem

O advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano.

Nesses movimentos de ação e de reflexão no sentido de aperfeiçoar cada vez mais o processo avaliativo institucional e de criar a cultura da avaliação, o que de certo modo exige autonomia e tomada de decisão, iniciou-se em 2003 o preenchimento por meios eletrônicos dos formulários de Auto-Avaliação Institucional, a “Avaliação Semestral: Discente Docente e de Serviços”. Como integrante da Comissão de Avaliação, acompanhei os processos de análise e de aprofundamento de vários temas, dentre eles, o estudo dos resultados de pesquisas sobre a Avaliação realizada, buscando estabelecer uma relação entre o professor bem avaliado pelos alunos e suas práticas pedagógicas, a questão da didática em sala de aula, a consideração pelo professor dos conhecimentos prévios dos alunos, entre outros aspectos abordados. Nessa ocasião, verificou-se a necessidade de criação do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, com o objetivo de auxiliar os docentes na melhoria de suas práticas e os discentes nas dificuldades de aprendizagem. Ocorreu também naquele mesmo ano, a implantação do Núcleo de Educação a Distância - NEAD, para auxiliar nas atividades de oficinas e palestras aos docentes com dificuldades didáticas e aos discentes com dificuldades de aprendizagem. Nesse núcleo, conforme proposta de regulamento, centraram-se também os estudos que objetivaram concretizar oficialmente a atividade de Educação a Distância na Instituição.

Assim, foram consolidando-se as políticas de acompanhamento e de avaliação das atividades fins: ensino, pesquisa e extensão, além das atividades meio, caracterizadas pelo planejamento e gestão da IES, que abrangem a comunidade acadêmica.

Articular diferentes perspectivas e proporcionar um melhor entendimento da realidade institucional em seus diferentes níveis foi outro aspecto de investimento perseguido no qual tive participação. Verificou-se também ser imprescindível a integração da Avaliação Institucional com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI<sup>7</sup> e com o Projeto Pedagógico dos Cursos - PPC, contextualizando esses com as características apresentadas pela comunidade acadêmica - observando o contexto regional - para que seja possível aperfeiçoar constantemente as ações estratégicas desenvolvidas a partir do processo avaliativo.

O histórico da avaliação na UNIVATES confirma que as exigências legais vêm incentivar a continuidade do processo avaliativo, pois mesmo antes de seu credenciamento como Centro Universitário, a Instituição reconhecia a importância de sua implementação com vistas a construir um processo de melhoria contínuo, o que tem como alternativa possível a partir de uma participação mais autônoma e deliberada dos sujeitos envolvidos.

Em recente publicação sobre “Conceito de Qualidade do Ensino na UNIVATES”, documento já referido anteriormente, que relata atividades de avaliação realizadas em 2001 e 2002, encontrei que:

Embora não tenham sido produzidos recentemente, os conceitos aqui apresentados (ensino de excelência e instituição de qualidade) continuam sendo norteadores das atividades da Univates, e continuarão sendo, até que conclusões obtidas em novos estudos venham a substituí-los (2005, p. 6).

Por essa razão e tendo por objetivo destacar novos focos e identificar novos conceitos para a consolidação da cultura avaliativa, o Projeto de Avaliação Institucional foi revisado, concentrando sua preocupação principal na clareza sobre metas de qualidade, para fins de (re)planejamento no objetivo da inclusão de docentes, discentes e funcionários num processo produtivo bem qualificado e na ética e eficiência dos procedimentos avaliativos.

Na reescrita, foi destacada também a revisão teórica do projeto original e a fundamentação contextual, alicerçada sobre ações, que até então haviam sido realizadas. Foi considerado também, o espaço de atuação do ser humano como espaço político de participação e de construção histórica. Para os membros da

---

<sup>7</sup>.PPI: Projeto Pedagógico Institucional da UNIVATES.

Comissão de Avaliação Institucional, responsável por esses estudos, não era possível deixar que simplesmente acontecesse, era preciso fazer acontecer, planejar, influir, prever. Essa capacidade de intervenção e de inovação exigia e exige conhecimentos sobre as realidades e onde se quer chegar. Para tanto, o planejamento e o acompanhamento sistemático são fundamentais na construção de individualidades autônomas e solidárias e na convivência inclusiva e produtiva.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, ao considerar essas dimensões e atribuir a cada componente de sua estrutura a tarefa específica de zelar pela competente ação na direção dos objetivos, assume a “função catalisadora do desenvolvimento regional, a formação profissional de qualidade e com visão crítica e capacidade empreendedora e a busca permanente da qualidade da gestão da Instituição” (PDI/UNIVATES, 1997, p. 17).

Nesse sentido, o papel da Avaliação Institucional passou a ser o de desenvolver processos de diagnóstico, análise e reflexão geradores de transformações qualitativas no âmbito educacional, social e pessoal. Considerando esses aspectos, verificou-se também que o Projeto de Avaliação, ao ser reescrito apoiou-se em um referencial teórico coerente com a Missão e a Visão da UNIVATES e definidos no PDI.

Com o objetivo de consolidar a Cultura da Avaliação Institucional na UNIVATES, qualificando e intensificando o processo com a sua efetiva destinação e aproveitamento para subsidiar o planejamento e a tomada de medidas e de decisões em todos os setores e níveis da Instituição, o Projeto passou a estabelecer um Plano de Metas, assegurando a continuidade ao processo de melhoria das ações na instituição. Para Gómez (2004), o enfoque cultural na escola não supõe uma simples mudança de denominação e sim, uma mudança de perspectiva que auxilia na construção dos significados de cada indivíduo.

Considero uma cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potencializam as trocas sociais, das produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um espaço e tempo determinados (p. 16)

O histórico da Avaliação Institucional na UNIVATES, analisado dentro de um espaço e tempo determinados, nos mostra que o processo em execução é fruto de muitas discussões da comunidade acadêmica, em reuniões mensais dos

professores, dos funcionários, das representações dos estudantes (DCE e DAs),<sup>8</sup> que se reúnem com a Reitoria de dois em dois meses, em Seminários abertos à Comunidade Acadêmica, tendo como principal objetivo o de dotar as instâncias da gestão universitária de informações objetivas, importantes para o planejamento e a execução das atividades-fim da Instituição. Nesse projeto de pesquisa como já lembramos no início deste histórico, foi estabelecido como foco ouvir professores, alunos e funcionários da UNIVATES, ex-alunos de cursos em andamento, e também os pares externos que se pronunciaram sobre as características dos cursos e das atividades desenvolvidas pela Instituição e que passaram a alimentar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

Por decisão do então Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONEPE da UNIVATES, o projeto de avaliação foi adequado às novas exigências, a partir do ano 2002, passando a ter uma abrangência sobre todos os cursos e todos os serviços de apoio e das diferentes instâncias de decisão e de gestão, inclusive os colegiados institucionais. Esses se utilizaram de instrumentos construídos com a participação das chefias de departamentos e das coordenações de cursos, sendo os resultados dessa pesquisa empregados na elaboração de relatórios que retornavam aos setores para cruzamentos e comparações entre diferentes segmentos, bem como para correções a serem planejadas e implementadas.

Com o objetivo de ampliar entendimentos e de planejar novas ações, a comunidade regional mais uma vez foi ouvida sobre o papel e o desempenho da Instituição. Outras atividades foram desencadeadas em etapas seguintes pela CAI, especialmente no sentido de aprofundar mais as informações coletadas, justificadas pela preocupação expressa na Revista Conceito de Qualidade (2005, p. 2), na qual consta: “[...] por causa do aparente e relativamente baixo índice de aproveitamento das informações coletadas”.

Em documento produzido e publicado pela UNESCO nos anos 90 encontrei que

[...] cada vez mais apreensivos com a qualidade do ensino escolar, muitos países fizeram dos resultados ou aquisições da aprendizagem a sua principal preocupação. É possível que a avaliação dos resultados dos alunos venha a ser um assunto amplamente discutido e debatido (UNESCO, 1991, p. 82).

---

<sup>8</sup>. DCE: Diretório Central de Estudantes; DAs: Diretórios Acadêmicos.

Os relatórios da avaliação dos cursos de graduação, das provas do ENADE e das atividades internas de auto-avaliação começaram a ser trabalhados mais intensivamente em Seminários na Instituição e em outros espaços internos da UNIVATES, como reuniões de Coordenadores de Cursos e nas reuniões de Diretores de Centro e do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP.

As atividades na Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão não constavam do Projeto de Avaliação inicial, sendo avaliadas por instrumentos próprios, que procuravam identificar o desempenho dos professores, quanto ao planejamento, à metodologia e à ação docente em geral. Após análise das sugestões e opiniões de alunos, de professores e da comunidade envolvida em atividades de Extensão, os resultados eram aproveitados no planejamento de novas ações. Os Projetos de Pesquisa, de atividades de Extensão e de propostas de novos cursos de Pós-Graduação passam, inicialmente pela avaliação das respectivas Câmaras, nas quais é feita a análise, observando critérios definidos nos Editais específicos.

A busca da excelência no ensino vem sendo perseguida pela UNIVATES: alunos e professores avaliam a dimensão, utilizando indicadores como Relatórios de Atividades, Atas de Oficinas realizadas para aperfeiçoamento dos professores, Cronograma e desenvolvimento de eventos semestrais entre outros, no sentido de verificar a qualidade alcançada no ensino. Entre as manifestações dos alunos, lembradas no documento histórico (2005, p. 37), predomina a preocupação com o seu futuro profissional, o que evidencia diferentes formas citadas: “mercado, competitividade, autonomia, senso crítico, aprender para a vida [...]”. Os resultados obtidos ajudam a indicar quais as necessidades a serem priorizadas a cada semestre, visando à melhoria dos processos pedagógicos utilizados na Instituição.

O processo ensino/aprendizagem colocado à luz de recentes teorias confirma visões atuais como a de que aprender não pode aludir, nunca a uma tarefa completa, pois o conhecimento é uma incompletude permanente, ele se constrói e se reconstrói ao se desconstruir num processo contínuo..

Paralelo aos processos semestrais de avaliação interna, a avaliação externa continua sendo realizada. Dentre as oficiais encontramos a Avaliação dos Cursos e a do Desempenho dos Estudantes ENADE, realizadas pelo INEP/MEC. Também foi realizada em 2005, durante os processos de Auto-Avaliação, a avaliação da imagem da UNIVATES, buscada junto à comunidade regional, além das opiniões dos alunos egressos, que foram ouvidos, especialmente, quando da programação de novos

cursos e a consulta feita junto aos futuros alunos, estudantes do Ensino Médio de escolas da região de abrangência da Instituição. Com base nessas informações, novos cursos foram planejados e implantados. Dentre os cursos novos oferecidos estão: Arquitetura, Nutrição, Farmácia, Turismo, acrescido das Engenharias de Produção e de Automação, além de outras melhorias que foram encaminhadas, novos investimentos na área tecnológica, respondendo à questão de ser uma Instituição inovadora.

No Documento Síntese da UNESCO “Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI”: Visão e Ação (Paris, outubro de 1998, p. 12), já se encontravam alguns dos propósitos para a educação superior de nosso tempo. Nesse documento a educação superior

é confrontada [...] com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo em profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, Paris, 1998, p. 12).

Além das atribuições tradicionais das Instituições de Ensino Superior, - de ensinar, educar, produzir conhecimento e prestar serviços à comunidade, é necessário afirmar que a principal missão é a de educar cidadãos. Para tanto é preciso desenvolver sua função crítica, ampliar sua função prospectiva, o que requer autonomia acadêmica para exercer plenamente a responsabilidade junto à sociedade.

A qualidade na educação superior tem um conceito multidimensional o qual deverá envolver as diferentes funções que são desenvolvidas na Instituição. O ensino, a pesquisa e a extensão necessitam avançar no conhecimento que viabilize a excelência intelectual e, por isso, as instituições devem providenciar processos avaliativos internos promovidos pela própria comunidade acadêmica, segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras, e processos externos promovidos pelas autoridades governamentais para ajustar a instituição e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos, com métodos que considerem o contexto específico de cada uma. Considerando a educação superior um bem público, é preciso investir numa política de desenvolvimento de equipe. Foi esse o sentido que a UNIVATES imprimiu ao reelaborar o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, que deu suporte ao primeiro Projeto de Avaliação

Institucional, cujo objetivo era o de buscar realizar um ensino de qualidade, sinônimo de atuação competente dos docentes, RIOS (2006).

Em 2004, foi criada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODESI), com o objetivo de fortalecer a integração das atividades de planejamento, avaliação e comunicação da Instituição. Foi constituída a Comissão Própria de Avaliação - CPA, atendendo normatização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), conforme Art.11 da Lei n. 10.861, de 14/04/04. Com esse novo sistema de avaliação foi reforçada a proposta de articulação entre Avaliação da Instituição (Auto-avaliação e avaliação externa), a avaliação dos cursos em nível de graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Para dar um foco maior de legalidade ao estudo fiz mergulhos em documentos legais, selecionei mais informações sobre os processos já desenvolvidos na Instituição, conversei com pessoas que se tornaram parceiras na caminhada e assim fui buscando um maior suporte para identificar fragilidades que impõem limitações em lugar de abrirem para novas e transformadoras possibilidades de ação, tendo presente que:

Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas (SAVIANI, 2000).

Inicialmente, foi analisada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, que assegurava aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar. O termo eficiência é repetido na Constituição do Brasil de 24 de janeiro de 1967 e, na Emenda Constitucional n. 01 de 17 de outubro de 1969. Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, Art. 206, nos fala que o ensino será ministrado com base em princípios dos quais destacamos o inciso VII “[...] a garantia do padrão de qualidade de ensino” (FÁVERO, 2001, p. 310-313).

O padrão de qualidade, acima referido, reaparece no Art. 209, quando fala que o ensino é livre à iniciativa privada desde que atendidas às condições de cumprir as normas gerais da educação nacional e que a instituição seja autorizada e avaliada em sua qualidade pelo Poder Público e comprovada a sustentabilidade.



Nesse sentido, Rios afirma que “o que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (2006, p. 74).

O Plano Nacional de Educação de duração plurianual, referido no Art. 214 da atual Constituição, conduz as ações para a melhoria da qualidade de ensino, entre outras, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.

A Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995, altera os dispositivos da lei n. 4.024 de setembro de 1961, passando o Art. 6º à seguinte redação:

O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público, federal, em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 3º, inciso IX trata da garantia do padrão de qualidade; Art. 7º, inciso II, fala da autorização de funcionamento e avaliação da qualidade pelo Poder Público; Art. 9º, incisos VI, VII e IX trata do processo de avaliação.

Embora criada e promulgada com um veio de democracia bastante forte, esta lei ainda esconde um caráter autoritário, próprio da condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. Para construir cidadania é preciso diálogo constante, com permanentes reflexões/avaliações sobre a qualidade de seus trabalhos porque, “Nenhuma lei é capaz, por si só de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso da sociedade, por mais retrógrada que seja” (ROMANELLI, 2003).

A Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos, prevê nos seus objetivos e prioridades, a qualidade de ensino.

Em 15 de dezembro de 2003, foi instituída a Medida Provisória n. 147, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. A finalidade desse novo processo foi a de avaliar a capacidade institucional, o

processo de ensino e a produção do conhecimento. Esse instrumento foi transformado na Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, regulamentado pela Portaria/MEC n. 2.051 de 09 de julho de 2004. O Sistema integra a Avaliação Nacional do Desempenho do Aluno, que iniciou em 1996 com o primeiro Provão; em 1997, a Avaliação Nacional dos Cursos de Graduação para fins de reconhecimento dos cursos e, em 2002 as Instituições, Centros Universitários, Universidades e Faculdades passam a ser avaliadas também, para obter o credenciamento ou o reconhecimento, com vistas à continuidade de funcionamento.

O novo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES apresenta dez dimensões norteadoras do processo de Auto-Avaliação Institucional, implantado a partir de 2005, a saber:

- a) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional;
- b) Política para o Ensino, a Pesquisa, a Pós-Graduação, a Extensão e as respectivas formas de operacionalização;
- c) Responsabilidade Social da Instituição;
- d) Comunicação com a Sociedade;
- e) Políticas de Pessoal, Carreiras do Corpo Docente e do Técnico-Administrativo;
- f) Organização e Gestão da Instituição, especialmente o funcionamento dos respectivos colegiados;
- g) Infra-estrutura Física;
- h) Planejamento e Avaliação;
- i) Políticas de Atendimento aos Estudantes e
- j) Sustentabilidade Financeira, sintetizadas no presente trabalho em quatro grandes blocos.

Além disso, o processo integra diversos instrumentos, sendo efetivado em diferentes momentos e espaços, participando dele os professores, os alunos, os funcionários e membros da sociedade civil, com base em uma concepção global de avaliação.

Durante o estudo e, perseguindo a criação de uma cultura avaliativa na instituição, presente nas propostas iniciais de avaliação, lancei um olhar mais

profundo para as dimensões, observando-as como burocráticas que nos levam a uma visão parcial e fragmentada da realidade.

Em janeiro de 2006, pela Portaria 300 é aprovado o instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que atribui pontuação específica para cada dimensão avaliada. Ainda, no mês de maio do mesmo ano, pelo Decreto Presidencial 5.773, foi regulamentado o Sistema de Avaliação de Instituições de Educação Superior de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino. Conhecido como Decreto “Ponte”, dispõe sobre Supervisão, Regulação e Avaliação da Educação Superior em nosso país.

A função reguladora, segundo Cunha (2004) está presente nos instrumentos legais, no entanto, os processos instituídos pressupõem um equilíbrio entre a regulação e a emancipação o que na prática ainda não é observado. A Avaliação Institucional tem na Auto-Avaliação o seu fio condutor. É preciso fortalecer a prática participativa da comunidade acadêmica, imprimindo um caráter coletivo aos processos, em substituição à perspectiva individual (p. 26-27).

## 1.2 REVENDO CAMINHOS PERCORRIDOS

As reflexões que me ajudaram a conduzir as primeiras etapas dessa pesquisa motivaram-me a dar continuidade aos estudos do tema - “Avaliação Institucional”- acrescidas das atividades realizadas ao longo de minha trajetória profissional e nos três últimos anos, como membro da Comissão Própria de Avaliação - CPA da UNIVATES Centro Universitário, também como docente e como coordenadora de setores, participante de seminários e de outros eventos realizados pela instituição desde 1998, quando foi implantado o primeiro Projeto de Avaliação Institucional.

Está presente e soma-se a isso, uma história de vida e de trabalho dedicados à educação na região, um crescente desejo de buscar respostas a indagações que vão se acumulando e a necessidade percebida a cada momento de intervenção e de assunção do papel social que me cabe como educadora e articuladora política e das questões de gestão da educação.

Maturana (2002, p. 36-37), ao refletir sobre o papel social que vive, enquanto cidadão chileno desde os tempos de estudante, diz que, mesmo sendo um cientista, centrado no estudo de um fenômeno específico, próprio do sistema nervoso, o assunto do social e do ético lhe dizem respeito sim, pois essa reflexão sobre o social faz parte de seu cotidiano enquanto cidadão.

Assim, relembrei um pouco mais a minha caminhada cidadã. Venho de uma infância vivida em uma pequena comunidade na região do Vale do Taquari, no interior do Estado, na qual a manutenção da escola era compromisso dos pais, bem como nela acompanhar os estudos dos filhos, especialmente aos sábados, ocasião em que aconteciam as sabatinas, presentes no histórico das avaliações educacionais em nosso país na década 40/50. Era uma espécie de questionamento público, em que pais acompanhavam o aprendizado dos filhos, ao mesmo tempo, que observavam o trabalho realizado pelo professor, empregado da comunidade escolar.

Minha vida em família de origem germânica, de traços conservadores, tendo como ordem o cumprimento de horários e de tarefas caseiras, era de controles freqüentes. Embora o espaço para brincar sempre existisse em nosso meio, a questão da avaliação no sentido de cobrança, também era uma constante, respaldada, segundo Tyler, (1949 *apud* HOFFMANN, 1994, p. 40) quando assim sugere: “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo [...]”. As questões comportamentais eram trabalhadas na família e na escola no rigor de uma concepção comportamentalista, pois no entendimento do autor, o papel da educação era justamente o de modificar o comportamento.

Após os primeiros anos escolares de longas caminhadas de “tabuadas decoradas” e de “pontos tomados”, lembro dos momentos lúdicos, nos quais aos domingos brincávamos de ser professor. Olhando para o tempo – o que foi, o que está e o que virá, encontro na contraposição, a partir dos anos setenta, a perspectiva construtivista da avaliação. É nesse momento, que observo nas palavras de Bertrand (2001, p. 9), que ao falar do homem do futuro, lança o desafio que é o de “[...] servir-se de nosso espaço-tempo para construir-se, para desvendar uma coerência com um esboço sem traços nem palavras”. Fala de “adivinhar a intenção sem ter a cópia corrigida, pois todos somos alunos sem professor”.

O aluno sem professor é aquele que busca o auto-conhecimento, a auto-formação, promove sua auto-aprendizagem e realiza sua auto-avaliação. É problematizador, questiona e reflete sobre suas ações. Foi este o “modelo” vivido nos momentos de lazer e de “ser professor” na minha infância? Não sei. Talvez sim, talvez não, pois o desejo era o de levar às colegas da minha turma, as noções matemáticas, que eu dominava e isso acontecia, principalmente no final de ano, época de provas. Do atrasado instrucionismo e da mera reprodução, permanece muito nos dias atuais. Lembro que este material (provas) vinha da Secretaria de Educação do Estado e valia para todas as Escolas Estaduais no Rio Grande do Sul.

Recordar essa prática remete-me a um sentimento de medo e de pavor. Para Kraemer (2005, p. 138)

[...] a avaliação se constituía no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

Amenizar estes sentimentos, talvez tenha sido o maior motivo de brincarmos de escola. Que brincar? O momento era de muita seriedade e até de comprometimento, pois

Existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar fazia parte da prática de ensinar-aprender-avaliar (ARROYO, 1997, p. 12).

No entanto, o ensinar, aprender e avaliar deveriam ser vistos sob outra óptica, isto é, acreditar que “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ou seja, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65).

Mas, minhas lembranças não param por aqui. O sentimento que permaneceu de uma infância vivida com intensidade, de brinquedos construtivos, como da boneca da espiga de milho, o carvão usado como giz para escrever na parede do paiol que havia lá em casa, tudo isso deixou marcas bem maiores e que influenciaram em minha opção profissional de ser professor. Corroborando nesse pensar

Prigogine (1996), que assim se manifesta:

*No podemos tener la esperanza de predecir el futuro, pero podemos influir en él. En la medida en que las predicciones deterministas no son posibles, es probable que las visiones del futuro, y hasta las utopías, desempeñen un papel importante en esta construcción (Prigogine, 1996).*

No entanto, desde cedo procurei ser sujeito de minha própria história e essa, penso ser a minha razão humana mais forte e que tenha me influenciado nos caminhos percorridos e me impulsionam a continuar realizando novas buscas.

A utopia também apareceu ao relembrar o vivido e apresentou-se forte no momento em que buscava a minha formação profissional. Como fazer o curso de formação de professor/magistério se não havia condições em família de custear os estudos? Era preciso sonhar alto, muito alto para que o entusiasmo e a vontade não desaparecessem. No entanto, ir para a prática era uma ação urgente. Era necessário pensar/planejar como realizar concretamente este sonho. Mais uma vez o trabalho, a garra, a vontade superaram as dificuldades que se apresentavam, porque “a sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados” (WERNECK,1997, p. 21).

No entanto, os discursos nem sempre combinavam com as práticas, eles mudaram muito nas últimas décadas. A exclusão, ao contrário do que assegurava a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, reafirmada pela Declaração Mundial de Educação para Todos, Tailândia (1990), ainda é praticada, sendo a avaliação uma das grandes responsáveis por esse quadro que afasta tantos cidadãos do meio escolar.

O Curso de Formação de Professores realizei em escola da Congregação Franciscana, educandário que vivia o ideal de uma irmandade religiosa. Minhas primeiras experiências do ensino médio foram sob a influência do paradigma newtoniano-cartesiano que nos legou uma visão mecanicista do mundo no que o conhecimento se fragmentou em disciplinas, cada vez mais numerosas (WEIL; D'AMBRÓSIO,1993).

Foi naquela época que ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, Lei 4.024/61, que apresentava carências, limitando-se ao ensino escolarizado, sem fazer relação ao conhecimento da realidade já

definida pelos Pioneiros do Movimento da Escola Nova. Apesar da falta de unidade da lei, segundo Saviani (1969), as agências formadoras de professores apresentavam fortes tendências à preparação de profissionais responsáveis, comprometidos com os ideais de solidariedade humana, pois esta é uma das características herdadas dos imigrantes alemães e italianos em nossa região.

O desempenho escolar, medido por meio de provas e outros instrumentos validados pelo referencial positivista, era avaliado por rituais cujas marcas o tempo consolidava. Lembro ainda, as diferenças de tratamento dado ao grupo de colegas. O Colégio, mesmo sendo de irmandade religiosa, que pregava igualdade de tratamento, valorizava as filhas de famílias com maior poder aquisitivo para mantê-las no internato. Mesmo disfarçando as diferenças criadas pela força econômica, professores e direção do educandário passaram a admirar o esforço que empreendi, trabalhando em casa de família para obter meu sustento. Para Morin (2000, p. 27), “trata-se de um paradigma que determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção, considerando sua transgressão clandestina, marginal e desviante”.

Ao iniciar minha vida profissional, percebi que o meu compromisso com a educação era de uma educação que não se restringisse ao espaço da escola. Ele foi além, invadiu os pátios das casas dos alunos, que visitei, uma a uma. A escola, localizada em vila industrial recebia os filhos dos funcionários/operários de um curtume e dos agregados de uma fazenda agropecuária pertencente aos donos da empresa. Nessa escola as diferenças sociais eram visíveis. Tratar com essas crianças era um trabalho de dedicação que perpassava pelo contato direto com a família. Para Moll, na década de sessenta, os argumentos passavam pelos aspectos culturais, justificando-se o fracasso escolar como decorrente de carências culturais, afetivas, ambientes sócio-culturais desfavorecidos, o que inevitavelmente coincidia com as crianças de classes populares (1996).

As primeiras práticas, contudo, foram bem sucedidas, embora os ensaios e erros fossem marcantes para a construção de uma identidade educacional própria, que me motivou a buscar um constante aperfeiçoamento. Assim também, passei a compreender o que era ou seria um trabalho com e para a comunidade. Comunidade aqui entendida, segundo Paro, “... o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela...” (2008, p. 15).

As alterações ocorridas com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 5.692 de setembro de 1971 eram marcadas pela tendência à municipalização do ensino. Estruturado em graus, a nova lei tinha como finalidade a formação e o desenvolvimento de potencialidades humanas e assegurar a qualificação para o trabalho. Foi nesse contexto que busquei minha formação superior no Curso de Pedagogia, com habilitação magistério e orientação educacional. Com essa formação, além de outros cursos de aperfeiçoamento realizados, pude desenvolver com maior segurança minhas funções junto às escolas da terceira região escolar, 3ª DE, hoje, 3ª CRE<sup>9</sup>, onde fui convidada a atuar. Trabalhar com diferentes realidades foi, sem dúvida, um alavancador de idéias e possibilidades, realizando novas leituras dos espaços em observação, realinhando-se novos desenhos da sociedade que ingressava no processo de redemocratização, marcada pela prática da liberdade, defendida por Paulo Freire (1979).

Nesse momento, a palavra de ordem passou a ser o diálogo, a promoção do pensamento crítico que passa pela reflexão sobre a realidade para conhecê-la melhor e transformá-la. Emergem os conteúdos da realidade, na qual professores e alunos passam a ser sujeitos do ato do conhecimento. Conforme o autor busca-se a libertação dos oprimidos do seu mundo fechado em busca da transformação pela emancipação individual e coletiva. Tudo isso exigia novas posturas profissionais, que significavam adequação, atualização e rupturas de amarras tradicionais e de mudanças de paradigmas.

A experiência vivida no setor educacional, especialmente na área da administração da educação, no atendimento a alunos de diferentes níveis de ensino, na supervisão escolar e orientação educacional, além das funções exercidas junto ao órgão regional de educação, como Delegada de Educação Adjunta e Delegada de Educação Titular, permitiu-me uma visão técnico-pedagógica e administrativa de relativa profundidade sobre escolas e respectivas comunidades da região do Vale do Taquari.

Na reconstrução dos caminhos percorridos foi preciso lembrar a experiência vivida na década de setenta, quando participei do Grupo de Trabalho da PROJED, Sistemas e Administração de Projetos LTDA, de Porto Alegre, que em convênio com

---

<sup>9</sup>. 3ª DE: Terceira Delegacia de Educação, atualmente, 3ª CRE: Terceira Coordenadoria Regional de Educação/RS. Órgão Regional, representativo da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Criado no ano de 1938 com sede em Taquari. Em 1942 foi transferido para Estrela/RS.



a Superintendência para o Desenvolvimento da Região Centro-Oeste, SUDECO executou Projetos Educacionais junto a onze municípios do norte de Goiás, hoje, Tocantins. O objetivo era o de capacitar professores da rede municipal, e de elaborar um material de apoio e estruturar o Setor de Ensino Municipal dos municípios atingidos. Para Melucci (2001, p. 71), “Nos sistemas complexos, a capacidade de intervenção sobre a ordem simbólica não só se generaliza em toda a sociedade, mas se move também em direção ao indivíduo”.

Mais uma vez era hora de realizar um novo curso, agora de Especialização. Mesmo tendo participado de dezenas de seminários, encontros, palestras e outros tantos atos de reflexão, a escalada em direção a um nível mais elevado era prioridade. Foi então que realizei o Curso de Especialização em Administração Escolar, fazendo contatos com novas metodologias, novas teorias e muitos momentos de reflexão. Naquela mesma época fui convidada a integrar como membro, o Conselho de Educação do Departamento de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. A histórica caminhada das escolas comunitárias, implantadas no final do século XIX e início do século XX começou a perder força, no final desse século, quando o ensino público e gratuito, apregoado desde a Constituição Imperial de 1824, começou a ser colocado em prática (FÁVERO, 2001). Nesse momento busco em Keane (1988 *apud* MELUCCI, 2001, p. 136) o entendimento para essa transformação a que assistimos. “O conceito de democracia aqui corresponde a um sistema fundado sobre a separação entre Estado e sociedade civil, no qual o Estado não fazia senão traduzir em instituições “públicas” os interesses “privados” que se formavam na sociedade civil”. A democracia é, nesse sentido, liberdade de pertencimento, isto é, liberdade para construir sociais de reconhecimento: portanto, liberdade de representação, de exprimir a identidade definida como sistemas de representação que permitem mantê-la no tempo (MELUCCI, 2001, p. 137).

O contato permanente com a sala de aula, mesmo exercendo funções técnico-pedagógicas e administrativas, permitiram que não perdesse de vista a realidade do cidadão, enquanto criança, jovem e adulto e com ele interagisse. As visitas de supervisão e de acompanhamento às escolas da região me possibilitaram contatos muito ricos com a comunidade escolar, apreendendo dela necessidades que por vezes representavam a própria sobrevivência. Essas ações e interações

conduziram-me a uma relação intersubjetiva, socialmente produzida, através do auto-reconhecimento de cada um dos sujeitos.

Em todas as atividades por mim desenvolvidas, nos cargos e funções exercidas, aparecia uma escola de poucos recursos, localizada em comunidades mais carentes, tanto periféricas como rurais e alunos com dificuldades na aprendizagem. Gerenciar essas questões exigia uma ação compartilhada e autônoma de professores e comunidade escolar.

Segundo Morin (2002, p. 282),

Nós mesmos construímos nossa autonomia psicológica, individual, pessoal por meio das dependências que suportamos, que são as da família, a dura dependência na escola, as dependências na universidade. Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências.

Na docência, vivi grandes experiências no sentido de construir a integração da escola com a comunidade, de promover inclusão de crianças socialmente desajustadas, assim como era preciso desconstruir velhos paradigmas de que alunos de escolas públicas não ocupassem os mesmos espaços e nem recebessem um ensino de boa qualidade como aqueles que freqüentassem escolas particulares comunitárias. A (re)construção era preciso buscar, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 82)

[...] não faltam ocasiões em que professores estão confrontados com a complexidade, graças aos estágios em sala-de-aula, mas a formação, mais do que considerar essa complexidade, está trabalhando com a lógica disciplinar e acadêmica.

Embora tivesse uma vida profissional muito intensa, procurei não descuidar da relação com a minha comunidade, onde pude auxiliar entidades assistenciais, como na criação de Creches, hoje, Escolas de Educação Infantil. Criação da Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Necessidades Especiais (APAE), na qual fui presidente por dois mandatos, Clubes de Serviço, como o Rotary Club, que também presidi - 2001/2002, além de outras várias diretorias de entidades comunitárias. Esses contatos e trabalhos realizados permitiram-me ver no outro a capacidade humana de exercer o direito da liberdade ou independência, elementos próprios de democratização.

Com base nessas vivências e o desejo de saber mais sobre educação levaram-me a fazer com que o meio no qual atuei e ainda atuo possa servir de eco às palavras de Kleist, citadas por Morin (2000, p. 11): “o saber não nos torna melhores, nem mais felizes, mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. Essa expectativa eu pude concretizar, realizando atividades de assessoria junto ao Setor Educacional de Municípios da Região do Vale do Taquari. A diversidade era enorme e muito rica, motivando-me a continuar os estudos. Nessa ocasião, participei da seleção do Mestrado, curso que realizei nos anos 1993/1997 aqui na Instituição, tendo como temática de investigação “Município, Escolas e Comunidade Escolar Integrados - Uma Proposta Participativa em Construção”, tema que refletiu grande parte da minha trajetória de vivências pessoais e educacionais.

O comprometimento com a região sempre foi muito forte e novamente passei a ter contatos mais diretos com as funções que passei a assumir em 1998, na Instituição de Educação Superior da região - UNIVATES Centro Universitário. A prática da docência volta forte, passando a atuar como professora na área da legislação educacional e das políticas públicas em diversos cursos oferecidos pela Instituição e, ainda, como Coordenadora Auxiliar na Extensão Universitária, atividade que me aproximou novamente dos órgãos educacionais da região, possibilitando também contatos com professores e professoras dos respectivos sistemas educacionais.

Esses novos espaços ampliaram minha visão crítica, fazendo emergir novas reflexões sobre a conjuntura atual da sociedade e dos problemas que preocupam o homem contemporâneo. Gómez (1998), ao se referir sobre a questão da contemporaneidade, chama a atenção para o fato de os seres humanos viverem com a sensação de uma inevitável situação de crise interna e externa, especialmente na configuração moderna da cultura crítica, que tem legitimado o papel e a prática docente em nossas escolas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, estabelece as incumbências dos professores e dos estabelecimentos de ensino e apresenta como um dos princípios a gestão democrática do ensino público e garante a qualidade do ensino nos mais diferentes níveis, além de promover reformas que visam a fortalecer e ampliar o espaço de iniciativas da escola. Entretanto, é preciso

refletir sobre a realidade do contexto educacional, passando a projetar ações que permitam aprofundar novos entendimentos.

Analisando essas questões e, aliando-as à caminhada profissional na área da educação que realizei junto aos municípios do Vale do Taquari e, na UNIVATES, como Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, 2002/2004, senti-me motivada a voltar aos estudos para fazer o Curso de Doutorado, como oportunidade de atualização e aperfeiçoamento, ainda que isso fosse um sonho, mas sem dúvida, também um grande desafio.

Aliando a atual função exercida na UNIVATES e o Curso de Doutorado em desenvolvimento, tenho ciência de que é preciso olhar para mais longe e em maior profundidade para a avaliação, tendo como foco desse estudo a Avaliação Institucional, pois essa questão deve ir além do espaço sala de aula, além do intramuros da Universidade. Ela não pode ser questionada/refletida de forma isolada sem analisarmos com a amplitude necessária a questão da educação, o sujeito da educação, tema que nos reserva espaços pouco explorados, ou ainda ignorados, e que devem ser interpretados sob a ótica de novos tempos e na visão transdisciplinar da educação. A educação aqui compreendida como acontecimento social e os fenômenos educacionais, especificamente, como constituintes da interação complexa entre sujeitos de uma série de dimensões inseparáveis, trata do fenômeno em sua totalidade - a Avaliação Institucional.

## 2 APRESENTANDO

Pessoalmente julgo que existe pelo menos um problema que interessa a todos os homens que pensam: o problema de compreender o mundo, nós mesmos e o nosso conhecimento enquanto parte do mundo<sup>10</sup>.

### 2.1 A TESE

As razões que me levaram a continuar os estudos sobre o tema Avaliação Institucional na perspectiva de suas dimensões e exigências legais do SINAES revelam o meu interesse, meu comprometimento, enquanto participante ativa do processo e a minha curiosidade em compreender a dimensão Humana, não aparente, mas fortemente presente no pensar, no sentir, no significar, no sonhar e agir dos participantes desse processo para criar uma cultura de avaliação na UNIVATES, que realmente uma Gestão consciente, inovadora e sustentável e também inspire alternativas para superar a dificuldade de efetivar a sensibilização da comunidade acadêmica, etapa fundamental do processo de Auto-Avaliação prevista no SINAES.

Assim, tendo convicção na incerteza, que limitações haveriam de surgir, especialmente pela complexidade dessa reflexão e do próprio tema e, pela forma individual, enquanto coletiva e plural de como está sendo gestada pelas e nas Instituições de Educação Superior no Brasil, julguei de extrema e relevante importância o problema investigado: – Como criar uma cultura de avaliação quando se necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados?

Para responder a essa questão, tomei como base as premissas que haviam sido definidas no projeto inicial que consideram:

- a) a Avaliação Institucional um programa educativo/pedagógico em processo aberto, com características de continuidade no tempo e na perspectiva de construção, no presente para o futuro, considerando as diferentes dimensões/SINAES, aqui sintetizadas em quatro grandes blocos:

---

<sup>10</sup>. Karl Popper: Filósofo Liberal do Século XX.

administrativo e de gestão; pedagógico e de sustentabilidade financeira e de responsabilidade social, vistas como relacionadas, interdependentes e articuladas entre si e teoricamente referendadas;

- b) novas exigências demandam novas alternativas que vão além da tarefa de estrutura e de Gestão da Universidade. Buscam uma instituição mais preocupada com a qualidade dos cursos e dos programas que oferece; uma universidade mais contemporânea, que prima pelo humano, mais ágil e empreendedora nas suas decisões, respondendo com rapidez às novas demandas e com sabedoria para aproveitar ao máximo as informações coletadas nos processos de Avaliação Institucional;
- c) a Avaliação Institucional pela sua complexidade passa a ser uma preocupação maior e constante nas universidades. Ocupa o espaço que lhe é conferido, social e legalmente, exigindo para tanto enorme esforço de seus agentes, significativa competência e dedicado comprometimento não só na elaboração de instrumentos que facilitem a sua implementação, como e, sobretudo, no real entendimento de sua concepção e importância. Tem seu foco no primar pelo humano e suas conseqüentes necessidades de participação social, de desenvolvimento pessoal e cultural e da empregabilidade que é desejada;
- d) o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, em nosso país, por si só não garante a efetivação das mudanças almejadas. Dimensões complementares e enriquecedoras, não excludentes ou sobrepostas deverão ser questionadas e utilizadas. O paradoxo da dualidade, nos dizeres de Capra (2003), nos apresenta de um lado a comunidade de pessoas, que para sobreviver necessita de afetos, relações, valores, sentido, significado e solidariedade, e de outro, estruturas formais rígidas e coercitivas de controle, de opressão, limitadoras de criatividade;
- e) a abordagem transdisciplinar para a educação pressupõe a consideração dos valores que emergem de seus princípios fundamentais e objetiva a geração de uma cultura transdisciplinar, que se sustenta, segundo Nicolescu (1999, p. 54), “[...] nos três pilares da metodologia da pesquisa transdisciplinar”: os níveis ou as instâncias da realidade, o reconhecimento da lógica do terceiro incluído e a percepção da complexidade.

Ao dar andamento na pesquisa no sentido de aprofundar a temática - “Avaliação Institucional” no mundo globalizado, respondendo ao problema desencadeador de como criar uma Cultura Avaliativa Institucional que desse sustentação à Proposta de Auto-Avaliação que está sendo desencadeada, verificou-se que o Projeto de Avaliação Institucional implantado em 1998, na UNIVATES, inspirado no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1994), foi o grande motivador de uma proposta inovadora de avaliação desta e de outras Instituições de Educação Superior e aceita como ideal para as transformações planejadas para o final de milênio. No entanto, esse Programa, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 27), sofreu um abafamento por medidas adotadas pelo MEC, como o Exame Nacional de Cursos, fragilizando iniciativas de auto-avaliação das instituições.

O primeiro passo que a Instituição deu foi o de adequar metodologias para obtenção mais coerente e pertinente das informações necessárias, como, e principalmente, subsidiárias de tomada de decisão afetos ao Projeto; tomou medidas para que a implantação da nova Proposta de Auto-Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004) não fosse inibidora de avanços e transformações, para o desvelar de caminhos da complexidade, no seu tempo e espaço definidos.

Além disso, buscou também entender as percepções emergentes e mobilizadoras dos participantes do processo avaliativo para que alcançassem um grau de entendimento e de autonomia que lhes desse, enquanto sujeitos avaliadores/avaliados do processo, (conhecimento exterior, interior, individual e coletivo, simultaneamente), a possibilidade de transgredirem o Senso Comum Avaliativo, buscando sua transformação e transcendência. Para Nicolescu (1999, p. 64),

É o terceiro secretamente incluído, que permite a unificação, em suas diferenças, do Sujeito transdisciplinar e do Objeto transdisciplinar, para o autor, A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o Ser Humano.

A condução dos trabalhos, a partir daí, foram na direção de se encontrar um sujeito, avaliador/avaliado, autônomo com potencial para contribuir na construção do desenvolvimento regional, harmônico e compatível com as características sócio-

culturais e econômicas da região por meio da implantação de processos de melhoria das ações didático-pedagógicas, de um novo e moderno referencial de gestão, de atualizados e ágeis serviços de apoio e do cumprimento dos objetivos com responsabilidade social.

Além disso, procurou-se identificar durante o processo, um ser envolvido e comprometido, que necessitasse romper paradigmas para construir uma nova cultura de planejamento e de avaliação institucional, que fosse trazer à tona, necessidades de conhecimento e manifestações do saber, do saber fazer, do saber conviver e do aprender a aprender ancorados no saber SER, defendido no relatório para a UNESCO, detalhado por Delors (1996).

Para tanto, foram perseguidos objetivos que levaram a interpretar as novas exigências legais que orientam o atual sistema de Avaliação Institucional, Lei n.10.861 de 14 de abril de 2004, na perspectiva de trazer à luz o sentido humano do avaliador/avaliado e a explicitar a concepção de Avaliação Institucional na UNIVATES e sua estreita relação com o processo educativo em desenvolvimento na Instituição (PDI, PPI).

Buscou-se, também, analisar, numa perspectiva transdisciplinar, a proposta de Auto-Avaliação Institucional da UNIVATES, 2005, com o intuito de fazer emergir a dimensão Humana essencial para a criação de uma cultura avaliativa, repensando práticas avaliativas a partir de um processo coletivo de conscientização, propiciado pela intenção de ressignificar, pensar, sentir, significar e agir da comunidade acadêmica. Durante o processo, sempre se tinha presente à melhoria da qualidade da educação na Instituição.

Justificadas as razões que motivaram os estudos, para identificar a dimensão humana, com vistas à criação de uma cultura avaliativa e, tendo realizado os estudos iniciais de contextualização, aliados a minha história de vida e, principalmente de envolvimento na questão, redirecionei a caminhada, retomando as questões que serviram como norteadoras da pesquisa na tentativa de elucidar a dimensão Humana do sujeito avaliador/avaliado, ou sejam:

- a) Qual a concepção de Avaliação Institucional percebida na proposta de Auto-Avaliação/UNIVATES/2005?
- b) Como é percebida a participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos do processo avaliativo institucional, como na utilização dos resultados?



- c) Quais as principais contradições e dificuldades identificadas no desenvolvimento do processo avaliativo institucional/UNIVATES?
- d) Que indicadores das Dimensões contempladas na Legislação da Avaliação Institucional - SINAES traduzem a dimensão humana implícita em cada membro do processo avaliativo, avaliador/avaliado?
- e) Como as ações desencadeadas na Proposta de Auto-Avaliação da UNIVATES e os aspectos avaliados denotam a preocupação com a dimensão humana que viabilizem um processo de educação voltada para a inteireza do ser?
- f) Como a Avaliação Institucional, por meio da Proposta de Auto-Avaliação-UNIVATES/2005, pode contribuir numa perspectiva transdisciplinar, para a criação de uma Cultura Avaliativa capaz de: - promover um ensino direcionado para uma educação que privilegie valores de uma formação humana mais “inteira” e de - aproveitar, ao máximo, as informações resultantes dos diferentes momentos do processo?
- g) Que aspectos devem ser contemplados para se instalar uma Cultura Avaliativa na UNIVATES?
- h) Que ações podem ser delineadas para operacionalizar a cultura avaliativa na UNIVATES?

A realização da pesquisa e as informações coletadas passaram a ser o suporte na tentativa de dar resposta ao problema: Como instalar uma cultura de avaliação quando se necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados?.

Se seremos ou não, capazes de fazer das nossas mentes, dos nossos afetos e emoções, das nossas necessidades espirituais, um terreno de experiência de mudança, este é o desafio que devemos enfrentar (MELUCCI, 2001, p.11).

O desafio começou a ser vencido ao se dar consistência à investigação, observando o que preconiza a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, as etapas foram se constituindo embasadas em referenciais teórico-metodológicos procurando gerar um novo olhar nos entrevistados que contemple em suas próprias práticas, um processo de avaliação que encaminhe para a criação de uma cultura avaliativa na UNIVATES, fundamentada numa proposta de educação para a inteireza do Ser, buscando confirmar a tese que procurei defender:

Criar uma cultura avaliativa na UNIVATES implica contemplar, além das dimensões explícitas indicadas pela legislação do - SINAES, - a dimensão humana implícita em cada um dos sujeitos, simultaneamente avaliadores e avaliados, integrantes da comunidade acadêmica na persecução do compromisso de permanente melhoria de qualidade da Educação Superior.

## 2.2 O ENREDO: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS DIMENSÕES DO SINAES

Uma questão que desencadeou as idéias centrais do tema - Avaliação Institucional está intimamente ligada ao compromisso pessoal e profissional como dimensões indissociáveis, que tenho com a educação, com a sociedade, com a instituição e com o homem como sujeito de todo o processo. Esse comprometimento é tanto da equipe em nível institucional envolvida na temática, como também, dos que interagem, no sentido de orientar os procedimentos no seu todo.

A discussão teórica quanto ao processo de Avaliação Institucional em Instituições de Educação Superior é um tema não muito explorado e bastante recente, notadamente ao que se refere ao novo sistema – SINAES (2004). Isso se explica, em parte, para o caso brasileiro, pelo fato de em um passado não muito distante, as Universidades não necessitarem se preocupar de forma acentuada com as questões administrativas, de mercado ou de estrutura organizacional, mas, com as questões de qualidade dos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem que permeavam o interior das Instituições, cuja responsabilidade era a de atender bem a comunidade na qual estava inserida.

A partir da década de 80, essas condições começaram a mudar. A desaceleração do crescimento da economia brasileira não aumentou a demanda por Ensino Superior na mesma proporção de décadas anteriores, ao lado do grande número de novas instituições que foram surgindo em todo país. Assim, a década de 90 começa a exigir novas alternativas de estrutura e de organização das

Universidades. Essa década configura-se como um marco histórico na construção da avaliação da qualidade do ensino, qualidade que exige uma instituição mais contemporânea, mais ágil nas suas mudanças de currículos e conteúdos, respondendo com rapidez às novas demandas e ocupando novos espaços do mercado.

Os Centros Universitários surgem nesses cenários com o compromisso de construir uma identidade regional, baseada na excelência acadêmica e numa perspectiva emancipatória. Trata-se de uma construção social, voltada para o conhecimento fundamentado na sua dimensão pedagógica e que busca criar condições para o desenvolvimento de seus processos sociais e políticos. Nessa direção, vislumbra-se a possibilidade da transformação de seus atores em sujeitos emancipados e comprometidos com a transformação.

A Avaliação Institucional passa, cada vez mais, a ser uma preocupação nas Universidades e desenvolve-se um enorme esforço no sentido de se formular um modelo teórico e mesmo um conjunto de instrumentos para facilitar a sua implantação.

Cabe aqui mencionar a implantação, em 1994, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – que, numa parceria entre o SESu/MEC<sup>11</sup> e um conjunto de Universidades brasileiras, buscou implantar um processo de avaliação, no sentido de apontar para as IES Brasileiras melhores rumos a serem perseguidos.

Conforme verificamos no primeiro Projeto de Avaliação Institucional para UNIVATES (1998, p. 22), o PAIUB – programa que surgiu das bases das Universidades Brasileiras, apresentou uma proposta com vantagens em relação a outros projetos de avaliação analisados na época, destacando-se: a) adesão voluntária das Universidades ao projeto; b) respeito à identidade e às características inerentes a cada Instituição - dinâmica do processo dada internamente; c) não existência de premiação ou punições; d) unificação de instrumentos de medida de determinadas variáveis, o que possibilitaria à Instituição comparar-se com outras, caso ela assim o desejasse; e) globalidade da avaliação. A proposta era de que a avaliação se realizasse em todos os níveis e setores da Instituição – ensino,

---

<sup>11</sup>. SESu/MEC: Secretaria de Educação Superior, Órgão do Ministério da Educação, responsável pela Coordenação do Ensino Superior do País.

pesquisa, extensão, administração, ambiente físico, instalações, equipamentos, biblioteca e outros.

A UNIVATES, em 2002, ao reescrever a sua proposta de avaliação, como desafio para a reconstrução do Projeto de Avaliação Institucional (1998), efetivado pela Comissão de Avaliação Institucional – CAI, considerou esses aspectos, especialmente a questão da identidade regional, o envolvimento de todos os setores no processo avaliativo, a construção de instrumentos passíveis de avaliar a globalidade institucional e o comprometimento com os retornos aos participantes, a fim de dar credibilidade ao processo. Conforme Vasconcellos, a avaliação tem por objetivo identificar necessidades e se comprometer com a superação (2000).

A Comissão de Avaliação da Instituição, ao rever metas e redirecionar o planejamento institucional, valeu-se de procedimentos e ferramentas para captar as realidades e colocá-las a serviço da qualidade formal e política de todas as suas ações. A metodologia participativa é fundamental na concretização de uma avaliação de qualidade, pois ela, segundo Vasconcellos (2000), estabelece a relação entre o que é desejado e a realidade existente, ou entre a intencionalidade proposta e a ação praticada. Para o autor, o importante é mudar os processos avaliativos para mudar e melhorar as IES e a sociedade, para tanto é preciso compreender o espaço de autonomia conquistado pelas Instituições nesse processo e atuar a partir dele para a criação de um novo projeto de sociedade.

Após seis anos de experiência nesse processo avaliativo, a UNIVATES, como as demais instituições brasileiras, inicia seu plano de adequação à nova sistemática implantada pelo SINAES, lei n. 10.861/04, elaborando a Proposta de Auto-Avaliação. Para o professor José Dias Sobrinho:

As Auto-Avaliações, quando promovidas democraticamente e através de formas participativas, baseadas no diálogo, nos debates públicos, nas negociações, tendem a favorecer as qualidades comunicativas e as competências relacionais (2002, p.26).

Ao ser elaborada a Proposta de Auto-Avaliação Institucional foram consideradas as orientações do INEP/MEC, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, os resultados das Avaliações Semestrais de Docentes e Discentes já realizadas, bem como das Avaliações de Desempenho dos Estudantes - ENADE e Avaliação dos Cursos. Para Dias Sobrinho (2002, p. 11) “a avaliação não

pode se limitar a um papel controlador; ela tem sempre, em sua maneira de ver, um caráter político e ético e deve estar a serviço da construção da autonomia”. Como aporte teórico, foram feitas construções referendadas, inicialmente pelas produções do referido autor (2002 e 2003), que iluminam teoricamente a investigação que se pretendeu desenvolver, tomando por base as questões da Avaliação da Educação Superior como Compromisso Público e como Política Educacional; a Gestão das Instituições; a questão da Avaliação Institucional; a Auto-Avaliação e a Cultura Avaliativa. Esta construção foi ampliada com referências de Cunha (2004), Leite (2005) e Morosini (2003).

No âmbito das Políticas Educacionais e de Gestão da Educação Superior, compreendeu-se as que fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não ação) social de uma Nação e, explicitadas em Programas, que expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas que se podem materializar nas distintas filosofias de ação, num processo em que interagem distintos atores. Dizem respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e por ela decididas; ao que se vai fazer na educação do povo e, a como fazê-lo, de modo que se encontrem um sentido e uma forma de organização social que, assegurando o respeito à individualidade e à autonomia de cada um, teçam as divergências e viabilizem um fim comum: o bem comum.

Em relação às Políticas da Educação Superior, verificamos serem as que definem direitos, deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização do nível terciário de Educação, compreendendo as funções de ensino, pesquisa e extensão que são explicitadas nas formas relacionais e assumidas pelas diferentes Instituições de Educação Superior no plano de concepções ou de práticas que expressem processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais, reveladoras da racionalidade prevalente.

Levando essa questão para a Gestão de Universidades, ditas inovadoras/sustentáveis observamos que elas se caracterizam por organizações com desenvolvimento de capacidades para mudança, que busca fortificar elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelamente a novas alternativas de diversificação da base financeira, consistência do centro diretivo, expansão do desenvolvimento periférico, estímulo à comunidade acadêmica e integração da cultura empreendedora.

O SINAES trabalha com o conceito de Educação Superior, que transcende o ensino. Esta é uma distinção fundamental, pois remete à questão dos fins da educação. O ensino é um dos importantes meios para cumprir as finalidades da educação, que é a formação em seu sentido mais amplo e que inclui e ultrapassa a capacitação profissional. Tendo como foco a formação em termos da participação crítica e criativa do indivíduo na vida social, o SINAES põe em questão a responsabilidade social da IES. Prioriza, portanto, os processos centrados na análise e julgamento dos significados das ações e atividades acadêmicas e institucionais relativamente ao desenvolvimento do conhecimento, da cidadania e, assim, da sociedade.

No âmbito da Avaliação Universitária é preciso observar o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, constituído de um conjunto de processos de Avaliação, definidos pelo MEC, integrado por: a) Avaliação da Instituição de Educação Superior: Auto-Avaliação e Avaliação Externa; b) Avaliação dos Cursos de Graduação; c) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Essas avaliações são realizadas pelo INEP e a avaliação da Pós-Graduação, realizada pela CAPES.

A avaliação como um processo, é conduzida por diferentes segmentos de atores de uma dada comunidade, instituição ou organização social e interessados em realizá-la, visando a transformá-la através da decisão coletiva dos interessados, com transparência e legitimidade medida pela negociação ativa e dialógica, sustentada por uma ética objetiva. O novo Sistema - SINAES parte de princípios e critérios de que educação é um direito social de todos e dever do Estado, de valores sociais, historicamente definidos e que deve ser praticada respeitando a identidade e a diversidade das instituições e, em sendo um Sistema, observará a globalidade, a legitimidade e a continuidade na execução.

O caráter qualitativo dessa forma de concepção de avaliação participativa inclui uma epistemologia subjetiva, pouco visível no decorrer do processo, cujo produto pode ampliar a autonomia dos participantes e da instituição na construção de relações de democracia, de auto-produção de cidadania e construção comum do bem público. Assim, a Avaliação Institucional, realizada nas Universidades, constitui um processo que permite a Instituição conhecer sua organização, seu funcionamento, sua “cultura”, seu sistema de gestão, seu ambiente, seus resultados e satisfação da comunidade interna e externa, propiciando uma reflexão e valoração

que sustente um autêntico sistema de qualidade, orientado para a melhoria da Instituição.

Segundo Morosini (2003), trata-se de um repensar dos compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas, “missão” que deveria iluminar o fazer de toda a Instituição, desde suas unidades acadêmicas até seus órgãos administrativos.

Uma avaliação realizada pelos próprios sujeitos é a Auto-Avaliação Interna, promovida pela Comunidade Acadêmica, segundo seus conceitos, ritmos, finalidades e regras, com forte possibilidade de constituir-se em processo participativo, dirigido ao social. Para Dias Sobrinho e Ristoff (2002), a Avaliação Interna é consentânea com os costumes acadêmicos, fundados nos princípios de autonomia e das práticas da colegialidade e democráticas institucionais. Já a Avaliação Externa, é realizada por autoridades governamentais, para ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos. Os autores entendem que a sua função é a de fornecer dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema e fornecer informações, além da função controle e seleção, necessitando para tal uma informação ampla e facilmente entendida/compreendida pela população.

A Auto-Avaliação é o processo de Avaliação Interna que é realizada, considerando os sujeitos envolvidos como avaliadores/avaliados. O processo permite destacar pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer.

Na UNIVATES, a preocupação maior ao ser iniciado o processo de construção da proposta foi a de sensibilizar e envolver a academia, os funcionários e a representação da sociedade civil, pois, somente com essa participação poderia ser garantido um projeto que mostre que a avaliação

não é apenas desejável, mas possível, não é apenas somativa, mas pedagógica, não é apenas um instrumento de utilidade gerencial, mas uma estratégia de autoconhecimento e de melhoria da formação profissional e cidadã - objetivo inarredável das instituições educacionais (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 9).

Desenvolver as ações da Proposta de Auto-Avaliação estava a exigir um bom planejamento, uma constante verificação dos resultados sobre os quais reflexões e novas ações eram projetadas. Esse é o papel fundamental das

Instituições de Ensino Superior – IES que, “numa época de profundas e rápidas transformações, um leque de demandas bastante amplo e cheio de contradições é exigido das instituições e sistemas de educação superior, a que estas e estes não conseguem responder adequadamente” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13).

Considerando a flexibilidade e a liberdade preconizadas pela Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei n.10.861/04, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, seria paradoxal estabelecer critérios e normas rígidas para a avaliação, cujo processo não se encerra em si mesmo, pois uma das diretrizes de implementação do SINAES consiste em envolver os diferentes atores comprometidos com o processo avaliativo e construir um sistema integrado, proposta de auto-avaliação institucional (CUNHA, 2004, p. 14).

Tendo como norte do trabalho as dez dimensões definidas em lei, a proposta de auto-avaliação contemplou a todas, elencando ações de implantação e de implementação com o objetivo de qualificar todos os processos na Instituição.

Na ação, a Missão e do Plano de Desenvolvimento Institucional fazem a articulação entre ambos, definindo caminhos e se aproximando das Políticas para o Ensino, a Pesquisa, a Pós-Graduação e a Extensão, dimensão que tem como foco o processo de Ensinar e de Aprender, visando à construção de novos conhecimentos, novas habilidades e novas competências. É nesta dimensão que se constrói de forma coerente uma articulação entre os objetivos, as metodologias e as práticas. Na dimensão da Responsabilidade Social e da Comunicação com a Sociedade temos presente o papel da Instituição em relação à sociedade, mecanismos de interação e de respostas às necessidades regionais.

Com as Políticas de Pessoal e da Organização da Gestão, a Instituição procura dar retornos à comunidade de sua eficiência, agilidade e dinamicidade, utilizando como base a Infra-estrutura Física compatível com as funções que a ela exerce em seu meio. Os processos de Planejamento e Avaliação e das Políticas de Atendimento ao Aluno e da Sustentabilidade Financeira dão suporte ao Projeto Institucional vigente.

Além da idéia de integração e de articulação presente nas Dimensões do SINAES é central no conceito deste sistema, a participação. Os envolvidos, representantes da comunidade acadêmica e da sociedade civil são os maiores interessados em ver o processo se efetivar e de forma participativa e com qualidade,



atingindo, além desses segmentos, a comunidade em geral. Na UNIVATES, a participação tem sido quantitativa e qualitativamente de muita expressão. As informações coletadas durante os processos de Auto-Avaliação que ocorrem sistematicamente na Instituição servem de parâmetro para o planejamento de novas ações com qualidade.

Para Cunha (2004, p. 31) “De pouco vale a legislação maior propor um processo participativo, que por sua natureza é complexo e exigente, se a universidade não se mobilizar, acreditando na auto-avaliação como estruturante do seu processo avaliativo”.

A Avaliação Institucional em processo na UNIVATES parte dessa crença e na perspectiva de integração, defendida por Bertolin (2004, p. 71) que afirma: “O SINAES proposto pela CEA ao Ministério da Educação é de fato um “sistema” de avaliação. Ele tem como idéias centrais, dentre outras, as de integração e de participação”. Ele ainda lembra, “a promoção dos valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade”. (2004, p. 71).

As considerações acima apresentam a questão da autonomia não como prerrogativa da legislação educacional, mas o que se pretende trazer para reflexão neste trabalho é a idéia de conquista e de construção, oferecendo aos sujeitos participantes do processo avaliativo, as condições para uma prática libertadora de auto-reflexão, uma autonomia racional antes de ser legal. É usar o processo avaliativo “na sua dimensão pedagógica e emancipatória” (CUNHA, 2004, p. 29).

A avaliação não tem sentido se não entendida nessa dimensão, o que está a exigir responsabilidade e competência. Para Domingo Contreras (2003, p. 43), “A educação requer responsabilidade [...]. Autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser iniludíveis na profissão docente”.

Nos processos avaliativos, segundo SINAES, a grande responsabilidade de melhoria da qualidade está sendo legada aos professores e ao quadro técnico administrativo (avaliados), ficando alunos e comunidade externa no papel, predominante de (avaliadores).

Os estudos citados me reportaram às vicissitudes vivenciadas na prática avaliativa institucional em investigação que, embora tenha sofisticado seus instrumentos de coleta de informações, insistentemente “teima” em desvincular avaliador de avaliado, aspectos formais, objetivos, externos de informais, subjetivos,

internos, ambos complementares, enriquecedores e inerentes ao processo avaliativo, deixando a desejar em termos de sua real contribuição no exercício de sua função para melhoria necessária e almejada pela instituição em que se processa.

Há que se discutir a ocupação de espaços dessas contradições que foram trazidas para essa investigação e que nos levaram a interrogar as viabilidades de inovar e de potencializar um processo de avaliação institucional que contribua, com seus resultados, apontando indicadores de uma Educação Superior, voltada para a cidadania democrática.

O grupo de investigação liderado por Leite (2005, p. 122), entende que as inovações podem ser assim consideradas, quando favorecem novas articulações entre o ser, o saber e o fazer emancipador. Reformas, mudanças, compreendidas como inovadoras na literatura pertinente, por certo correspondem a uma idéia de progresso, de melhora da qualidade e não de reprodução do mesmo sistema. Melucci (2001, p. 18) corrobora esse pensamento ao afirmar que “a compreensão dos processos de mutações requer, também, o reconhecimento de que não existe linearidade, ou seja, o novo não substitui o velho”.

Diante desses desafios que instigam um novo pensar, sentir, significar e fazer avaliação, algumas perguntas e interrogações nos desestabilizam: O que entendemos por Avaliação e por Avaliação Institucional? Que relação estabelecemos entre Avaliação e Educação? Qual sua utilidade? O que fazer com e de seus resultados? A quem cabe a responsabilidade de avaliar? Por que e para que Avaliação Institucional? Que pressupostos filosóficos, sociológicos e epistemológicos a estão orientando? Por que seus pontos de maior entrave, restrições não se encontram em seus aspectos técnicos, instrumentais, operacionais, mas nos subjetivos, internos, humanos por excelência? Por que há tanta resistência à mobilização, ao envolvimento, à participação essencial ao processo avaliativo institucional, ficando, na maioria das vezes como atividade e função de uma equipe, administrativamente nomeada para tal? Para que e para quem se avalia?

Mobilizada por essas e tantas outras perguntas que nos invadem, deparei-me com a freqüente atitude por nós educadores assumida e discutida por Fernandes em *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção* (2005, p. 63) de preocuparmo-nos com as respostas “matando teoricamente o germe da própria

ciência que é a dúvida”, assumindo uma postura tácita de aceitação, cristalizada em anteriores verdades, uma visão acrítica do mundo da vida e do conhecimento como se fora possível um conhecimento neutro e uma ciência isolada do contexto histórico-social, político e cultural. Concordo com a autora e transfiro suas preocupações para o tema dessa investigação – Avaliação Institucional – quando assim se posiciona,

as múltiplas racionalidades para além da racionalidade instrumental, envolvidas na construção da existência humana, podem proporcionar uma inteligibilidade e sensibilidade em que o processo educativo se constitua em uma aprendizagem de re-invenção da sociedade, da Universidade e dos sujeitos em suas múltiplas relações (FERNANDES, 2005, p. 64).

O conhecimento de si, do próprio papel social e da importância do processo avaliativo institucional no âmbito do processo educacional são saberes de principal atenção e referidos aos professores em sua função de avaliadores e avaliados na realidade da IES em que atuam, num processo permanente de auto-avaliação de desempenho em busca do aperfeiçoamento institucional e cumprimento de seus objetivos e missão.

O processo de Auto-Avaliação na UNIVATES exige um pensamento reflexivo transdisciplinar, um olhar crítico sobre nossas pré-concepções acerca da teoria e da prática da educação como espaço permanente de problematização e não um espaço fechado, hierarquizado, produzido por especialistas teóricos distantes da prática. Dessa forma, o processo de avaliação possibilitará que se identifiquem fragilidades e as potencialidades da instituição, porque avaliar é

[...] permitir um balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade: como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

As Universidades têm sido desafiadas a darem conta, cada vez mais com mais qualidade de suas funções de ensino, de pesquisa e de extensão. Isso é bom, entretanto, a solidariedade tão necessária e imprescindível para essas nossas ações vem sendo atropelada pelo espírito competitivo mercadológico vivido por grande parte da sociedade contemporânea e por modelos avaliativos quase sempre reforçadores de uma lógica excludente. Corrobora essa idéia Cunha (2004, p. 30),

quando afirma: “Exercitar a auto-avaliação é fugir das dualidades classificatórias, tão acarinhadas pela ciência moderna, como bom/ruim, certo/errado, aprovado/reprovado, capaz/incapaz e por aí adiante”. Complementa estas idéias Leite (2005, p. 123), quando assim se refere “em muitas inovações [...] nas lógicas privilegiadas pelos gestores dos sistemas de educação, nestes últimos anos especialmente, foram destacados a curto prazo, a massificação, a comparação, a competição e o individualismo”. Leite (2005, p. 123) exemplifica tais lógicas, citando o Provão, o Exame Nacional de Cursos, uma “inovação”, em sua época, no sistema de avaliação das Universidades.

O propósito da investigação foi o de delinear pontos de referência para revitalização de ações para criação de uma cultura avaliativa institucional da UNIVATES, uma cultura que fortaleça, anime e conduza a novas dimensões, novos horizontes e que direcionará o processo de avaliação institucional para o enfrentamento desses desafios enquanto necessidades e possibilidades na coletividade. Presente na proposta de Auto-Avaliação da UNIVATES/2005, a Cultura Avaliativa é entendida como um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções universitárias. Trata-se de uma Cultura da Qualidade com sistemas avaliativos que se identificaram com os processos desenvolvidos na Instituição.

Então, investigar - “Como criar uma Cultura Avaliativa na UNIVATES” -, nos remeteu a um aprofundamento da questão da “cultura”.

Sendo assim, um aporte teórico mais específico foi consultado/investigado no sentido de construir/(re)construir a cultura avaliativa já que os processos de avaliação são processos culturais (CUNHA, 2004).

Com os indicativos acima, e percebendo a necessidade de um entendimento maior sobre “cultura”, encaminhei minhas observações para Gómez (2004). No entender do autor, a escola não pode transmitir e nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modo de pensar sobre verdade, bem e beleza. Na opinião dele, os docentes e as próprias instituições estão a construir outro marco intercultural, mais flexível e que permita a integração de valores, ideais, tradições, costumes e aspirações que assumem a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância, tanto como a exigência de elaborar a própria identidade individual e grupal (2004, p.44).

Sendo a Avaliação Institucional um processo de construção coletiva, realizado por indivíduos e por grupos e, para que se efetive como cultura nas e pelas instituições, é importante que se tenha presente as reflexões trazidas por esse autor que considera ser difícil entendermos a cultura docente e a cultura escolar sem dar atenção às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, as relações sentimentais convergentes e discrepantes e os valores e expectativas, como também, os comportamentos das pessoas e dos grupos.

Parafraseando Paulo Freire (1992, p. 10) sem a ingenuidade de que mudarei o processo avaliativo com esta investigação, mas consciente de que a partir do lugar em que me encontro (docente, avaliadora/avaliada da UNIVATES) posso, com os resultados obtidos até o momento, considerando o fator tempo e o espaço que me foi proporcionado, encaminhar alguns indicadores à mudança, aproximando-me dos que lutaram, lutam e lutarão por um processo de Avaliação Institucional como “uma necessidade de um pensar ontológico e epistemológico constituintes de nossa dinâmica construção humana”.

### 3 PROPONDO

#### 3.1 UM NOVO CAMINHO METODOLÓGICO DE CUNHO TRANSDISCIPLINAR

Este caminhar não é apenas uma tentativa, mas uma intenção de elaborar novas vias que levem a uma humanidade renovada<sup>12</sup>.

As grandes transformações ocorridas a partir do século XX, motivadas pela nova percepção de mundo, afastou-nos da visão cartesiana para vivermos num universo tri e multidimensional, que transcende as dicotomias e aponta para a cosmovisão, influenciando profundamente as grandes áreas do conhecimento.

Toda experiência e o conhecimento que temos do mundo não são o mundo em si mesmo, mas as representações daquilo que construímos, a partir das nossas diferentes dimensões e sentidos humanos, organizados por nossas idéias, por meio da linguagem, e veiculadas pelos processos de comunicação. Assim, as atividades de pesquisa desenvolvidas pela humanidade trazem em si a carga de valores, preferências e princípios que constituem os pesquisadores e, portanto, nortearão os pressupostos que orientam seu pensamento, bem como a abordagem metodológica utilizada. Dessa forma, a postura assumida pelo pesquisador antecede o método e constitui-se numa forma de apreensão e desvelamento da realidade em análise, uma vez que a visão de mundo do sujeito vai revelar e definir a realidade por ele observada.

Compreendendo a educação como acontecimento social e os fenômenos educacionais, especificamente, como constituintes da interação complexa entre sujeitos em que há uma série de dimensões inseparáveis, por se tratar do fenômeno em sua totalidade - que foi na verdade, o que se pretendeu investigar -, o estudo em questão “Avaliação Institucional: um olhar transdisciplinar nas dimensões do SINAES no contexto espaço-tempo” utilizou-se, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa de cunho transdisciplinar.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, “ela trabalha com o universo de

---

<sup>12</sup>. MOSQUERA, Juan José Mouriño. Livre Docente em Psicologia Educacional e Professor da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da PUCRS.

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2002, p.22).

Na pesquisa qualitativa, assim como na quantitativa, os autores já citados, Bauer e Gaskell (2002, p. 482) afirmam que, porque a ciência ocorre em um espaço público, ela deve prestar contas públicas, a fim de se qualificar para conhecimento e avaliação pública. Sendo assim, apresentam confiabilidade e relevância como duas amplas categorias que fornecem a base para emergência de qualidade e se aplicam às tradições quantitativa e qualitativa de pesquisa.

A confiabilidade refere-se à confiança de que os resultados da pesquisa deverão representar a realidade e não a imaginação do pesquisador, e a relevância refere-se à viabilidade da pesquisa em relação à utilidade e importância, ressaltando que “nem tudo o que é útil é também importante e, coisas importantes podem não ser imediatamente ou podem não ser nunca úteis”. Considerando essas posições, os autores estabelecem seis critérios de qualidade que contribuem para a confiabilidade e relevância da pesquisa qualitativa que se constituirá objeto de orientação para o estudo sobre o processo de Avaliação Institucional na UNIVATES:

- a) triangulação e reflexibilidade (indicador de confiabilidade) - trata-se da busca de construção de sentido em outras fontes, tendo como base o autoconhecimento. Assim, “o entendimento de nós mesmos e de outros pode ser uma busca interminável, mas ele tem seu ponto de partida na consciência de perspectivas diferentes, que levam à reflexibilidade, à descentração de nossa própria posição”. A triangulação aqui proposta deverá se dar entre a pesquisadora, o corpus de pesquisa e o referencial teórico. A análise dos dados será com base na Análise Qualitativa Textual proposta por Moraes (2007) e na Metodologia Transdisciplinar de Nicolescu (2001);
- b) Transparência e clareza nos procedimentos (indicador de confiabilidade) - trata-se de documentar detalhadamente os procedimentos metodológicos, tais como: a seleção dos entrevistados, o tópico-guia das entrevistas e o método de coleta e análise de dados.
- c) Construção do corpus (indicador de confiabilidade e relevância) - “é um processo **iterativo**, em que camadas adicionais de pessoas, ou textos são adicionados à análise até que se chegue a uma saturação, e dados

posteriores não trazem novas observações” (NICOLESCU, 2002, p. 485). Isso significa, segundo o autor, que poucas entrevistas têm prioridade sobre o número absoluto de entrevistas, bem como, sobre uma seleção aleatória entre estratos ou dentro dos estratos, contanto que haja evidência de saturação; (Aqui no caso, a seleção foi intencional, pois o objetivo era o de entrevistar os membros das Comissões de Avaliação).

- d) Descrição detalhada (indicador de confiabilidade e relevância) - “deve-se fazer uso extenso de registros literais das fontes” (NICOLESCU, 2002, p. 485). Para os autores, o registro literal é a referência de origem de uma afirmação, assim, o pesquisador deve transcrever o original de forma a fornecer ao leitor o colorido local, a linguagem e o mundo da vida dos entrevistados. No entanto, é preciso ser observado que sua seleção não esteja definida apenas pelos argumentos que legitimam suas próprias concepções e preconceitos.
- e) Surpresa como contribuição à teoria e/ou ao senso comum (indicador de relevância) - trata-se de “documentar a evidência com a discussão sobre as expectativas confirmadas ou não” (NICOLESCU, 2002, p. 486) que podem estar relacionadas a algum ponto teórico observado ou a algum aspecto do senso comum. A evidência da confirmação pura e simples pode colocar em suspeita a qualidade da pesquisa e da análise.
- f) Validação comunicativa (indicador de relevância) - trata-se de confrontar o material de entrevista e textos com as fontes de origem, obtendo concordância e consentimento, sem, no entanto, perder a oportunidade de aprender a criticar a partir de diferentes perspectivas.

No que se refere à transdisciplinaridade, busca-se compreender o mundo presente a partir de uma lógica que está entre, através e além da pesquisa disciplinar, e se sustenta, segundo Nicolescu (2001, p. 52), nos três pilares da “metodologia da pesquisa transdisciplinar”, que são os níveis da realidade, o terceiro incluído e a complexidade.



Conforme Bauer, Gaskell e Allum (2003, p. 18-19),

uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir o sentido desses acontecimentos das (auto)observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores espectadores exige c) uma análise sistemática.

Ao sistematizarmos o processo de pesquisa, consideramos o trabalho de contextualização que tem suas raízes na experiência pessoal, gerando a necessidade de construção de um corpus de pesquisa aqui entendido, segundo Bauer e Aarts (2003, p. 44), como “uma coleção finita de materiais determinada de antemão pelo analista com (inevitável) arbitrariedade, e com o qual irá trabalhar”. Assim, para a construção do corpus e desenvolvimento da investigação proposta, a opção foi pela realização de entrevistas do tipo “semi-estruturada” com um único respondente - cada um dos membros selecionados - também chamadas por Gaskell (2003, p. 65) de entrevista em profundidade ou entrevista qualitativa, como método de coleta de dados.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos representantes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

O emprego da entrevista qualitativa nesse estudo foi fundamental, para a compreensão do processo individual e subjetivo da participação de cada sujeito na dinâmica da Avaliação Institucional, analisando a dimensão humana no processo que buscou investigar - como criar uma cultura avaliativa na Instituição um processo considerado de extrema complexidade.

Em relação aos entrevistados e sua seleção, a opção foi intencional de envolver os (7) sete membros integrantes da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVATES, representada pelos segmentos: professores, alunos, sociedade civil e funcionários da Instituição e uma representação de (5) cinco professores, com seleção também intencional, atuantes nos quatro Centros de Ensino, integrantes da

Comissão Própria de Avaliação – CIA, além de um representante do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. A partir de respostas a instrumento de entrevista individual, semi-estruturada para os membros da CPA e entrevista de Grupo Focal para os professores representantes da CIA, ambas foram analisadas respaldadas na Teoria de Tudo de Wilber (2003) e na visão transdisciplinar do ser humano de Nicolescu (2001).

A intenção inicial foi a de verificar o entendimento do grupo em relação ao processo avaliativo, pelo envolvimento sistemático no processo e pelo entendimento de suas concepções, expectativas, interesses e motivações, além da atuação dos mesmos, o comprometimento e a responsabilidade assumida.

Buscou-se compreensão nas repercussões das ações desencadeadas: subjetivas, objetivas e nas fragilidades e potencialidades percebidas ao longo do processo. O grupo também foi questionado quanto ao entendimento e caracterização de uma cultura avaliativa, suas concepções, resistências e oportunidades.

Na etapa de planejamento das entrevistas tinha-se presente a identificação de ações que facilitassem a efetivação de um processo avaliativo institucional que considera o ser humano na sua inteireza e que vive um processo educativo que se constrói, desconstrói e reconstrói durante toda a existência. Esses instrumentos constituíram-se indicadores que caracterizam os quadrantes do SER propostos por Wilber (2003).

A entrevista semi-estruturada e a de grupo, fundamentada nas questões norteadoras do estudo, e referidas na apresentação da tese, envolveram as proposições na perspectiva das três grandes dimensões abordadas por Wilber (2003), em forma de tópico guia, que auxiliaram a identificação do foco de estudo.

Para a organização do tópico guia, os quadrantes foram transformados em “Três Grandes Dimensões”: *EU*, aspectos singulares internos do sujeito; *NÓS*, aspectos relativos à cultura e à visão de mundo do coletivo do qual o sujeito participa; e *ISTO* que engloba os dois quadrantes de representações externas, individuais e sociais.

Com as reflexões produzidas a partir das entrevistas, gerou-se um novo olhar sobre os entrevistados, olhar que contemple, em suas próprias práticas, um processo de avaliação que encaminhe para a criação de uma cultura avaliativa na UNIVATES, fundamentada numa proposta de educação para a inteireza.

A partir dessa etapa realizamos muitos estudos de aprofundamento, remetendo à aplicabilidade da Teoria do Tudo de Wilber (2003, p. 104), suporte teórico dessa investigação. A grande implicação da teoria traduz-se na abordagem “todos os quadrantes e todos os níveis”, nos quais as ondas física, emocional, mental e espiritual do *SER* precisam ser mais exercitadas, simultaneamente, no “eu” (domínios do *EU*), na “cultura” (domínio do *NÓS*) e na “natureza” (domínio do *ISTO*) o que viabiliza a saúde da espiral de desenvolvimento, “melhorando as condições internas e externas de modo que os indivíduos e a cultura possam se desenvolver ao longo da espiral, no seu próprio ritmo e a sua própria moda”.

Para aumentar a compreensão da natureza complexa e inter-relacionada importante foi contar com a presença de um mapa da evolução da consciência nos desenvolvimentos: social e cultural, acompanhados de uma abordagem integral, oportunizando um processo sustentável. Assim, tornou-se imprescindível poder contar com uma estrutura que permitisse ir além do mero entendimento objetivo e superficial de sistema de rede e da compreensão cultural da diversidade, o que significa, segundo o autor, transcender o conceito de “Teia da Vida” e a análise padrão da teoria dos sistemas (que se relaciona apenas aos aspectos biológicos do ser) e, ainda, superar a visão meramente pluralista e de diversidade.

O processo de desenvolvimento humano deve incorporar todos os quadrantes de forma integrativa: todos os níveis de manifestação da “grande holarquia” têm uma dimensão do *eu*, do *nós* e do *isto*. Todos os níveis e todos os quadrantes exercitam as ondas físicas, emocionais, mentais e espirituais nas diferentes áreas de conhecimento e em seus respectivos níveis de realidade. Entretanto, ao analisarmos o envolvimento dos sistemas de educação e neles o processo de avaliação desenvolvido nesse processo, podemos inferir que o progresso até então não produziu as mudanças sustentáveis necessárias. Segundo Wilber (2003, p. 105), “se tentarmos compreender o processo de mudança, de transformação ou de desenvolvimento, sem uma compreensão da natureza da evolução ou do desenvolvimento da consciência humana, teremos poucas chances de sucesso”.

O pensamento do autor nos remete a indagações como: Estaria nosso sistema de educação, em seus processos avaliativos, preocupado em aprofundar uma compreensão da natureza e do desenvolvimento da inteireza humana? Não estariam nossas Instituições enfatizando, em grande parte, os aspectos objetivos e

exteriores em detrimento dos subjetivos, interiores e culturais?

Essa ênfase no objetivo exterior (quadrante do lado direito), abordagem denominada por Wilber (2003, p. 106-107) como visão monológica do desenvolvimento humano, por estar sinalizando a possível causa dos resultados não tão bem sucedidos do sistema de avaliação atual, uma vez que excluem

uma compreensão das necessidades de desenvolvimento interior/subjetivo nos indivíduos e nas sociedades para tornar sustentável o processo de mudança e, especialmente, a transformação. É nesse ponto, segundo o autor, que o processo sustentável de mudança é visto de uma perspectiva integral, que explora mais profundamente [...]: a intenção e a cultura.

Cumprido ressaltar que o novo sistema de Avaliação Institucional, SINAES/2004, que apresenta as dez dimensões, todas de ordem técnico-administrativo e pedagógica, foram analisadas em profundidade, o que não significa terem sido esgotadas todas as possibilidades de uma maior compreensão. É preciso ir além do objetivo-externo, buscando no subjetivo-interior a emergência da dimensão humana, presente no processo sem uma prática que a evidencie. Adotar essa abordagem metodológica também de cunho interpretativo - porque procura dar sentido e conforto ao eu-separado e, assim, fortalecer o ego - e transformativo - porque transcende o eu-separado para alcançar um estado de consciência não dual e unitário que está entre, através e além do ego - implica:

[...] respeitar e apreciar a contribuição necessária, vital e única oferecida por todas as ondas de desenvolvimento da consciência (de cada entrevistado) para proteger e promover a saúde da espiral como um todo, e não de qualquer domínio privilegiado. Uma espiral inteira de desenvolvimento em que indivíduos ou culturas (incluindo a nossa) que não estiverem conscientes das dimensões mais profundas e elevadas das possibilidades humanas possam usar esses extraordinários recursos, que, por sua vez, ajudariam a minimizar alguns dos problemas recalcitrantes que não admitem abordagens menos integrais (WILBER, 2003, p. 107).

Essa visão monológica compreende-se tenha sido necessária em um período, quando a consciência humana está passando dos estágios culturais do arcaico, do mágico e do mítico para o racional, desafiada para a visão lógica de redes constitutivas dos estados superiores.

## Parece importante que nossas Instituições

adotem uma abordagem mais pós ou trans-racional, que possa incorporar idéias positivas do nível racional (contribuições positivas de todas as ondas anteriores) transcendendo em direção a um nível pós-racional mais elevado e profundo da consciência, em todos os quadrantes (WILBER, 2003, p. 106).

O autor destaca o fato de nosso desenvolvimento se dar em maior crescimento e mais rápido nos quadrantes do lado direito, os aspectos objetivos e exteriores, ficando o lado esquerdo, aspectos interiores e subjetivos, à deriva do processo de evolução e de conhecimento. Isso se faz notar, especialmente, no avanço científico e tecnológico, abordado na contextualização deste trabalho.

Ainda, segundo Wilber (2003, p. 108), “o crescimento galopante das tecnologias do lado direito, sem que haja um crescimento equivalente na consciência interior e na sabedoria, pode sinalizar o fim da própria humanidade”. Tal preocupação leva à busca de uma nova ética capaz de corrigir o curso dos acontecimentos, ao que retorno ao já mencionado anteriormente, sentido de interdependência e responsabilidade de cada um que seja capaz de “conduzir nossa vida com amor e compaixão” (Dalai Lama) pós-convencionais e universais.

Nós temos que chegar aos quadrantes interiores e ao crescimento da alma, da sabedoria, da consciência, um crescimento interior nos quadrantes do Lado Esquerdo que se manterá ao mesmo passo do crescimento das tecnologias do Lado Direito. E, simplesmente não importa se essa tarefa parece difícil; a alternativa é, sem dúvida, muito pior (WILBER, 2003, p. 110).

Com esse enfoque teórico, definiu-se o “corpus”, buscando a análise dos dados com base em Moraes (2007, p.12) que organiza a análise textual qualitativa a partir de um processo cíclico

de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A unitarização, segundo Moraes (2007, p. 18), é um processo de desmontagem do “corpus” com vistas à construção de unidades de significado a partir da percepção dos sentidos do texto e de seus pormenores, focalizando o todo,

sem perder de vista os objetivos da pesquisa. “Consiste numa explosão de idéias, uma imersão de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do “corpus”. Tal elaboração exige um envolvimento intenso do pesquisador, que o autor chama de impregnação, capaz de gerar maior segurança, não definitiva, para as etapas de limpeza (exclusão dos aspectos não pertinentes), recortes e codificação do corpus que levarão à categorização.

A categorização é o segundo momento do ciclo de análise e compreende a etapa de agrupar os elementos de significação semelhantes, nomeando-os e definindo-os como conceitos abrangentes, emergentes do processo de unitarização anterior, que permitirão a construção de um novo texto, um metatexto, que expresse o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos. “Esse metatexto constituiu um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do “corpus” de análise” (MORAES, 2007, p.23). Optou-se, considerando a adequação à abordagem dessa pesquisa, por não categorizar os elementos de significação em agrupamento, para expressá-lo num metatexto único, é o sentido inverso quando se estabelece relações, reúne semelhantes sem, no entanto, categorizar (2007, p. 31).

Importante também ratificar que, apesar de figurarem como movimentos distintos, o processo de análise dos dados é cíclico e recursivo foi construído, na medida da compreensão e impregnação com o “corpus” e com as finalidades da pesquisa.

A comunicação do emergente é o processo singular de explicitação lingüística do fenômeno, dos modos de observá-lo, das relações estabelecidas e, portanto, dos aportes teóricos que sustentam a pesquisa e o pesquisador. Logo, a comunicação é um exercício de interpretação que não se deve limitar à mera descrição dos resultados, mas a uma produção textual que expresse as novas compreensões atingidas a partir da impregnação com o “corpus”. “A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retornam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos” (2007, p.37). Assim, a comunicação, dentro do processo espiralado proposto pelo autor, constituiu-se um exercício de teorização, tanto no que se refere aos pressupostos teóricos que sustentam a interpretação,

quanto na construção de novas teorias a partir dos “insights criativos” que o processo como um todo possibilitou.

Moraes, assim como Gaskell e Bauer (2003), ainda chama atenção para a validade e confiabilidade comunicativa no rigor de cada etapa da análise, bem como para a necessidade de confronto dos resultados encontrados com os textos originais do corpus e, também, à crítica dos autores, no caso os entrevistados, a que deve ser submetido o emergente do trabalho. Todo o processo de análise qualitativa necessita ser expresso com o máximo de clareza e rigor.

As etapas de unitarização, categorização e comunicação compreendem um processo espiralado, num movimento recursivo, retomando a cada passo a visão do todo.

O exposto no início do capítulo refere-se ao ponto de vista dos pesquisadores e do lugar em que ele se coloca na observação do fenômeno. Assim, considero importante esclarecer o meu ponto de vista e os pressupostos teóricos que serviram de apoio para a construção desta investigação. Partindo da noção de paradigma proposta por Kuhn, como conjunto de valores e princípios que norteiam a pesquisa científica e constituem o pesquisador, tenho ciência de que me situei no paradigma transdisciplinar, cuja proposta reside “numa postura de reconhecimento em que há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar - como mais concretos ou mais verdadeiros - complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca” (D’AMBROSIO, 2001, p. 9).

Em outras palavras, a transdisciplinaridade busca transgredir as fronteiras do conhecimento disciplinar e de seus domínios lingüísticos na compreensão do mundo em que se vive, cuja tônica se estabelece na unidade do conhecimento, além da pluri e da interdisciplinaridade, mas ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. No entanto, vale lembrar, sem o conhecimento disciplinar não há transdisciplinaridade.

Nicolescu, em seu Manifesto da Transdisciplinaridade (2001), organiza os postulados da metodologia transdisciplinar (níveis de realidade, terceiro incluído e complexidade), considerando que duas revoluções atravessaram o século, a revolução quântica e a revolução da informática. Ambas poderiam mudar radical e definitivamente a nossa visão de mundo, no entanto, continuamos os massacres dos homens pelos homens, não compartilhamos conhecimentos, nos especializamos cada vez mais e quanto mais sabemos, menos nos conhecemos.

Para o autor, a especialização torna cada vez mais ilusória toda a unidade de conhecimento que não é uma justaposição de informações, mas uma compreensão do nosso mundo. A palavra mundo é imprecisa e, para a transdisciplinaridade, significa, ao mesmo tempo, o universo interior e exterior do homem e a interação entre esses universos.

O estudo e as descobertas da física quântica, no século XX, apontaram para uma nova visão de mundo que ultrapassa o modelo newtoniano de realidade física. A descoberta da natureza dual da matéria – onda e partícula – colocou em xeque os conceitos de continuidade, causalidade e determinismo e introduziu novos, como a descontinuidade, a não-separabilidade e o indeterminismo que se traduziram nos princípios de complementaridade e incerteza, ou seja, a realidade física nem sempre é fixa, determinada e mensurável. Dessa forma, conforme Silva (1999, p. 7), o saber de que trata a transdisciplinaridade é um

Saber quântico, marcado pela dialógica difusa que permite compreender a realidade de um mesmo objeto possuindo dois comportamentos distintos. Ele também permite, enquanto saber transiente que é, atravessar e comunicar-se, sem entrar em contradição, com os demais quatro saberes constituídos de suas respectivas lógicas: o saber religioso, o saber filosófico, o saber popular e o saber científico.

Assim, o grande impacto da revolução quântica, segundo Nicolescu (2001, p. 29), foi levantar o problema filosófico que trata da natureza da própria realidade e, então, discutir a existência de apenas um nível de realidade, uma vez que a física quântica nos mostra o nível macrofísico e o nível microfísico, ambos regidos por leis e estruturas diferentes, mas que coexistem. Portanto, entende-se por Nível de Realidade “um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais. Dois níveis de Realidade são diferentes se passando de um ao outro houver ruptura das leis dos conceitos fundamentais”.

Realidade é aquilo que resiste ao teste da experiência, representação, descrição, imagem ou formulações matemáticas, é o que está além da construção social ou do consenso coletivo, uma vez que é um acordo transubjetivo, e tem três dimensões: sujeito, objeto e interação entre sujeito e objeto.

O objeto é multidimensional, uma vez que há muitas dimensões de realidade para um mesmo objeto, e cada uma delas é vista em sua estrutura e lógica próprias do nível de realidade ou universo disciplinar em que o pesquisador se situa. O



sujeito é multirreferencial, pois, além de níveis diferentes de realidade, há também “níveis de percepção da realidade”, assim, o pesquisador, mais que dominar o construto científico de um nível de realidade, trabalha nela e com ela a partir de sua história, crenças e valores, o que pode informar também que, a cada nível de percepção, pode existir um nível de realidade.

A interação entre o sujeito e o objeto transdisciplinar se dá por meio da verticalidade do acesso cognitivo que pressupõe a construção de um projeto social viável, sujeito identificado com o objeto. A verticalidade cognitiva diz respeito à capacidade de o sujeito transitar nos diversos níveis de percepção e de realidade sem resistência. Assim, “o conjunto dos níveis de realidade e sua zona complementar de não-resistência constituem o objeto transdisciplinar”, e “o conjunto de níveis de percepção e sua zona de não-resistência constituem o sujeito transdisciplinar” (NICOLESCU, 2001, p. 61).

Para a compreensão do funcionamento de tais conceitos, é necessária a introdução de outro postulado da transdisciplinaridade, que é o terceiro incluído.

O escândalo intelectual provocado pela mecânica quântica consiste no fato de que os pares de contraditórios que ela põe em evidência são de fato mutuamente contraditórios quando analisados através da grade de leitura da lógica clássica. Essa lógica baseia-se em três axiomas:

- a) Axioma da Identidade: A é igual a A;
- b) Axioma da Não-contradição: A não é não A;
- c) Axioma do Terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (T de terceiro incluído) que é ao mesmo tempo A e não A.

Para conseguir uma imagem clara do significado do terceiro incluído, representemos os três termos da nova lógica - A, não-A e T- e seus dinamismos associados por meio de um triângulo do qual um dos vértices está situado em um nível de Realidade e os outros dois em um outro nível de Realidade. Se permanecermos em um único nível de Realidade, toda manifestação surge como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, aquele do estado T, se efetua em um outro nível de Realidade, no qual aquilo que apresenta ter desunido (onda ou crepúsculo) é de fato unido (*quanton*), e o que parece contraditório é percebido como não-contraditório.

É a projeção de T sobre um único e mesmo nível de Realidade que produz a aparência dos pares antagônicos, mutuamente exclusivos (A e não-A). O único e mesmo nível de Realidade não pode gerar senão oposições antagônicas. Ele é auto-destruidor, por sua própria natureza, quando completamente isolado de todos os outros níveis de Realidade. Um terceiro termo, digamos T', que se situe no mesmo nível de Realidade que os opostos A e não-A, não pode efetuar sua conciliação. Toda a diferença entre uma tríade de terceiro incluído e uma tríade hegeliana se esclarece mediante a consideração do papel do tempo. Numa tríade de terceiro incluído os três termos coexistem num mesmo instante do tempo. Os três termos de uma tríade hegeliana, ao contrário, se sucedem no tempo. É por essa razão que a tríade hegeliana é incapaz de efetuar a conciliação dos opostos, enquanto a tríade de terceiro incluído consegue realizar essa conciliação. Na lógica do terceiro incluído os opostos são mais propriamente contraditórios: a tensão entre os contraditórios constrói uma unidade maior que os incluiu. A lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e talvez até sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes domínios do conhecimento.

Se considerarmos que cada nível de realidade corresponde a um nível de percepção, então a lógica do terceiro incluído descreve uma coerência e, portanto, uma unidade aberta entre os níveis de realidade que permite conhecer um mesmo elemento em níveis diferentes de realidade. Tal consideração provoca uma nova forma de organizar o conhecimento que elimine nossas zonas de resistência e provoque em nós uma abertura para que o fluxo de informação atravessasse os níveis de realidade, e o fluxo de consciência atravessasse os níveis de percepção de modo que a verticalidade do acesso informativo permita uma unidade de conhecimento que é ao mesmo tempo interior e exterior ao sujeito.

Esta vertical possui dois sentidos e múltiplas referências dialógicas: enquanto um circula informação, no outro, consciência. Num, liberdade, no outro responsabilidade. Se em um vem a flecha do tempo macrofísico, no outro vem o tempo reversível do mundo quântico. Esta dialógica é impossível de ser racionalizada e formalizada matematicamente. Este espaço é, portanto, o espaço de sagrado. O sagrado, enquanto experiência vivida, representa o terceiro que se inclui para dar sentido a dialógica entre sujeito e objeto na representação transdisciplinar de uma realidade (SILVA, 1999, p. 17).

Para que haja uma unidade aberta entre os níveis de realidade, é necessário considerar que o conjunto de níveis de realidade prolongue-se para uma zona de

*não-resistência* às nossas experiências, representações, imagens ou formalizações matemáticas, a **zona do sagrado**.

Importante salientar que racional e racionalização têm sentidos diferentes. Racional refere-se à ordem do mundo, pode ser verdadeiro. Racionalização refere-se ao discurso sobre essa ordem, pode ser falso. O sagrado é racional, mas não racionalizado.

“A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério” (MORIN, 2000b, p. 23).

O sagrado é parte da racionalidade e pode dar fundamento à tolerância (não aceitar simplesmente), mas aceitar que no outro, que há diante de mim, há um núcleo do sagrado, portanto, vai haver tolerância. O sagrado não é identificado com religião, ele precede as religiões e não implica crença em Deus. É a experiência que se traduz na experiência do nós e se reflete no respeito às alteridades unidas numa vida comum na mesma terra que transcende a própria existência.

A lógica do terceiro incluído é capaz de descrever a coerência entre os níveis de Realidade pelo processo iterativo que compreende as seguintes etapas: 1. Um par de contraditórios (A, não-A) situado num certo nível de Realidade é unificado por um estado T situado num nível de Realidade imediatamente vizinho; 2. Esse estado T, por sua vez, está ligado a um par de contraditórios (A', não-A'), situado em seu próprio nível de Realidade; 3. O par de contraditórios (A', não-A') é por sua vez unificado por um estado T' situado em outro nível de Realidade, imediatamente vizinho daquele em que se encontra o terno (A', não-A', T). O processo iterativo prossegue indefinidamente até esgotar todos os níveis de Realidade conhecidos ou concebíveis.

Em outras palavras, a ação da lógica do terceiro incluído sobre os diferentes níveis de Realidade induz uma estrutura aberta gödeliana, do conjunto de níveis de Realidade. Esta estrutura exerce uma influência considerável sobre a teoria do conhecimento, porque implica impossibilidade de uma teoria completa, fechada sobre si mesma.

Com efeito, o estado T efetua, de acordo com o axioma de não-contradição, a unificação do par de contraditórios (A, não A), mas ao mesmo tempo ele está associado a um outro par de contraditórios (A', não-A'). Isto significa que, a partir de um certo número de pares mutuamente exclusivos, podemos construir uma nova

teoria, que elimina as contradições num certo nível de Realidade, mas esta teoria será apenas temporária, porque, sob a pressão conjunta da teoria e da experiência ela conduzirá inevitavelmente à descoberta de novos pares de contraditórios, situados em um novo nível de Realidade. Portanto, essa teoria será por sua vez substituída por teorias ainda mais unificadas, à medida que novos níveis de Realidade forem sendo descobertos. Esse processo continuará indefinidamente, sem poder jamais chegar a uma teoria completamente unificada. O axioma de não-contradição sai cada vez mais fortalecido desse processo. Nesse sentido, podemos falar de uma evolução do conhecimento, que não chegará jamais a uma não-contradição absoluta, abarcando todos os níveis de Realidade: o conhecimento é eternamente aberto.

A lógica do terceiro incluído é a lógica da complexidade. Se considerarmos a realidade multirreferencial e multidimensional, é evidente que, a partir de uma lógica mecanicista, há uma multiplicação das disciplinas, em função de um pensamento disjuntivo. É o que Nicolescu (2001, p. 42) chama de “*big-bang* disciplinar que responde às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia”. Na busca pela simplificação do universo e das leis que o regem, a proliferação das inúmeras disciplinas provocou a “invasão da complexidade em todos os campos do conhecimento” em função da fragmentação e compartimentalização dos saberes.

A complexidade aparece na medida em que os

componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2000a, p. 14).

O que significa que tudo está em tudo reciprocamente, a separação entre o observador e a realidade observada é uma ilusão, fruto de um pensamento simplificador e reducionista do mundo.

A simplicidade reduz o universo do conhecimento a uma lógica binária, em que só existe A e Não-A: sujeito e objeto, bem e mal, certo e errado, rico e pobre, esquerda e direita, homem e mulher, a favor e contra. Essa concepção de realidade nos permite chegar ao nível de “desenvolvimento” em que estamos, cuja ineficácia e ineficiência no modo de nos relacionarmos com a vida gerou uma sociedade

partidária e violenta que não consegue dar conta de sua natureza unitária e complexa.

Surge, então, a necessidade de um “pensamento complexo”, cujos princípios organizados por Morin dizem respeito à totalidade, enquanto não-verdade, devido à impossibilidade de um conhecimento completo, mas de não separatividade, de compreensão de que as partes estão no todo e que o todo está nas partes e que não há como conhecê-las, efetiva e eficazmente, sem compreender o sistema que estrutura a totalidade (princípios: sistêmico e hologrâmico).

Assim, os eventos do mundo da vida ocorrem a partir de ações, reações e retroações, num processo em que produtor e produto se confundem na interação estabelecida, isto é, o sujeito produz a sociedade que produz o próprio sujeito em linguagem e cultura em movimentos recursivos (princípios: retroativo e recursivo). Esse processo gera a relação de autonomia e dependência do sujeito com o ambiente e deste com o sujeito, pois o que ocorre é uma autonomia relativa, uma vez que produto e produtor compõem uma unidade e dependem entre si para existir, o que Morin chama de auto-eco-organizativo (princípio da autonomia/dependência). Essa relação simbiótica ocorre no processo de organização que se estrutura a partir da coexistência de noções antagônicas e não excludentes, mas complementares, como as noções de ordem e desordem, de vida e morte que compõem a totalidade inseparável do fenômeno da vida (princípio dialógico) e se explicam por meio do terceiro incluído.

O “pensamento complexo implica princípio de reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento”, porque todo o conhecimento é paradigmático, comporta uma determinada mente/cérebro, num determinado momento histórico em que há o predomínio de determinadas idéias, valores e crenças, portanto pressupõe uma humanidade de tolerância e de solidariedade, um modo de pensar que não fragmente o conhecimento, mas a partir de rigor, tolerância e abertura (elementos transdisciplinares), seja possível aos sujeitos a construção de uma sociedade mais responsável, mais ética, mais cidadã.

O Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade ocorreu no Convento de Arrábida, Portugal, em novembro de 1994. Na ocasião foi redigida uma carta, assinada por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, que apresentava no conteúdo os princípios fundamentais da Transdisciplinaridade, que

são transcritos na íntegra a seguir e nos mostram a síntese do paradigma transdisciplinar que dá sustentação à metodologia aqui adotada:

**Artigo 1:** qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar.

**Artigo 2:** o reconhecimento da existência de diferentes níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um único nível, regido por uma única lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

**Artigo 3:** a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que se articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

**Artigo 4:** o ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de 'definição' e de 'objetividade'. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento.

**Artigo 5:** a visão transdisciplinaridade é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, literatura, a poesia e a experiência anterior.

**Artigo 6:** com relação à transdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multireferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

**Artigo 7:** a transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.

**Artigo 8:** a dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas a título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania - referente a uma nação e a Terra - constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

**Artigo 9:** a transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos e religiões e àqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar.

**Artigo 10:** Não existe um lugar privilegiado de onde se possa julgar outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural.

**Artigo 11:** uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão de conhecimentos.

**Artigo 12:** a elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

**Artigo 13:** a ética transdisciplinar recusa toda a atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem - de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra.

**Artigo 14:** rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação a possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades contrárias às nossas.

**Artigo final:** a presente Carta da Transdisciplinaridade foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e sua atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação deste artigo na vida cotidiana.

Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994 (NICOLESCU, 2001, p. 159-163).

Esse pensamento serviu para orientar a presente pesquisa, cujo corpus buscou compreender o papel dos sujeitos no processo avaliativo institucional, considerando o ser humano na sua totalidade. Nicolescu nos apresenta um quadro comparativo entre a educação disciplinar que ele chama de *in vitro* e a educação transdisciplinar, *in vivo*.

A intenção de elaborar novas vias e não apenas uma tentativa de caminhar é a compreensão à qual se pretendeu chegar, construindo novas vias de entendimento para alcançar o homem na sua totalidade, capaz de promover a inteireza do ser, captar o provisório das possíveis verdades estabelecidas e a convicção de que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a construção de saber é autoconstrução, pois Morin (2000b, p. 31) afirma que

Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.

## 4 DESVELANDO

### 4.1 O PROCESSO AVALIATIVO RUMO À INTEIREZA DO SER: A DIMENSÃO HUMANA DO SUJEITO AVALIADOR/AVALIADO

Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e 'sentidos'<sup>13</sup>.

A segunda metade do século XX e início do século XXI fez-se acompanhar de um processo de escolarização de massa, com vistas à universalização da Educação Básica, atingindo, também, a Educação Superior em nosso país. Tal processo, desencadeado a partir de exigências legais: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), uma das emergências da Conferência Mundial de “Educação para Todos”, Tailândia (1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (1996), veio assentado em critérios quantitativos e, acompanhado de um significativo esvaziamento da qualidade de educação na escola pública. Há urgência, segundo Rios de “qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (2006, p. 21).

A época, acima referida, caracteriza-se pela percepção de que verdades estabelecidas e consideradas absolutas pela ciência, pela filosofia, pela tecnologia e pelas religiões não dão conta do ser humano na sua totalidade. Novos estudos, cada vez em maior profundidade estão surgindo para responder a questões fundamentais da humanidade, quais sejam: quem é o homem, de onde veio e a que veio, para onde vai, por quê? Estariam essas indagações questionando e desafiando o ser humano professor avaliador/avaliado?

Para compreender estas e outras questões, a educação tem a cumprir um papel de extrema importância, que perpassa por uma ressignificação de SER HUMANO, por um redimensionamento do próprio papel da escola e, conseqüentemente, de seu processo avaliativo, executado por e para seres humanos. Nesse contexto, a questão da qualidade parece emergir como elemento primordial na formação do cidadão, enquanto ser integral. Refiro-me ao homem dos

---

<sup>13</sup>. PUING, Josep Maria: Ética e Valores: Método para um ensino transversal. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.



nossos tempos, um ser que age e interage com o meio, que freqüenta nossa escola e ajuda a construí-la, que traz em si uma dimensão física, mental, emocional e espiritual manifestas na constituição de seu SER, na cultura e na natureza e expressas nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, segundo os dizeres e estudos de Wilber (2003). Nesses estudos, o autor utiliza a “Dinâmica da Espiral”, de Beck e Cowan para analisar o desenvolvimento humano num processo formado de oito ondas ou níveis, evolutivos e dinâmicos em movimento espiralado, nos quais não há sobreposição ou exclusão, mas cada onda, em volta ascendente, representa um nível de complexidade maior em que há uma “diminuição no narcisismo ou egocentrismo e um aumento da consciência (ou um aumento da capacidade de levar em conta as outras perspectivas de modo mais amplo e profundo)” (2003, p. 31).

Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento humano significa um processo em que se transita de um nível mais egoísta até outro mais integral e sábio, num processo gradual de expansão da consciência para o desenvolvimento do ser na sua inteireza, na sua integralidade. O trânsito por esta espiral não ocorre de forma linear e ascendente, mas de forma inclusiva, recursiva, um desenvolvimento que é um envolvimento. Cada onda transcende e inclui a anterior. Seria esse o processo educativo rumo à Inteireza do Ser? Como o nosso Sistema Educacional poderá dar conta desse tipo de educação? Como esse processo influenciaria nosso pensar e agir em avaliação?

Segundo Gómez (2004, p. 77), a finalidade prioritária da escola deve ser a de educar e de cuidar da emergência desse sujeito. Já não cabe esperar certezas absolutas nem das ciências, nem das artes, da cultura e nem da filosofia, tanto em relação aos conhecimentos como aos valores que orientam os intercâmbios humanos e da gestão dos assuntos públicos. A emergência e o fortalecimento do sujeito se situam então como objetivo prioritário da prática educativa, porque o processo educativo é um processo formativo de construção do ser como revelação e desvelamento de si para si mesmo, portanto tradução. Corrobora com essa idéia, Dias Sobrinho ao se referir sobre a avaliação da educação como um ato global de compreensão do conjunto:

Mais que prometer verdades acabadas e julgamentos definitivos, [...], mais que controlar as atividades do docente, importa avaliar a docência e importa a formação que proporciona. Melhor que examinar disciplinas, é avaliar currículos em sentido pleno. Mais que contabilizar a produção científica de um pesquisador, é preciso avaliar os significados da pesquisa para a ciência, a formação humana, a cultura e a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 44).

Estaria essa fala nos desafiando a um ressignificar dos critérios avaliativos, da importância de nos autoeducarmos rumo à Inteira do Ser, enquanto permanente avaliador/avaliado? Estaria o processo de avaliação institucional formal intrínseco e interdependentemente relacionado ou tecido à identidade desse SER, assim concebido?

Um novo olhar de existência de diferentes realidades na tessitura dos contraditórios, pela ação do T (terceiro incluído) não estaria contemplando a ação desse SER avaliador/avaliado?

O homem ser social está imerso em uma rede de relações tanto consigo mesmo como na busca do seu equilíbrio de seus aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais bem como com os outros de maneira a construir-se como humano e ocupar um lugar na sociedade, onde compartilha seus valores (WILBER, 2003). Para esse SER, o foco central de um processo avaliativo deve ser a formação, entendida em seu sentido pleno, amplo, complexo e completo, sem estar concluído, mas em permanente evolução e como um dos principais compromissos de uma instituição educacional, não desvinculado da questão da produção e da disseminação do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2003).

Sendo o processo de traduzir-se um ato coletivo de relação e envolvimento, o processo educativo que o envolve deve valer-se da “[...] auto-avaliação que é um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora” (2003, p. 47).

Os diferentes processos avaliativos da prática educativa indicam caminhos no sentido de buscar melhorias e qualidades desejadas, que não se constituem como únicos e sim complementares, pois qualificar vai além, exige compreensão do todo e, principalmente, compreensão da dimensão humana, que os processos legalmente instituídos não nos revelam.

É nesse momento que focalizo a mim e aos parceiros de caminhada que comigo vêm trilhando o processo avaliativo institucional em si e em particular, na

presente investigação, numa função simultânea e significativa de avaliadores/avaliados.

Para tanto, ao entrevistar, inicialmente, as sete pessoas que integram a Comissão Própria de Avaliação – CPA, representantes dos segmentos da comunidade acadêmica e comunidade regional, desafiei-os a contar um pouco de suas vivências e experiências como participantes do processo de avaliação institucional. Na entrevista, embora houvesse um roteiro de perguntas, um “tópico guia”, os participantes foram contando suas experiências tendo como referência o segmento que representam. Para facilitar entendimentos apoiei-me em (JOSSO, 2004), para verificar o que comumente designamos por “experiências e vivências”.

...vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (2004, p. 48).

Os primeiros passos em direção ao aprofundamento de entendimentos sobre o tema – avaliação - foram além, busquei uma identificação dos sujeitos com o objeto pesquisado (avaliação institucional) o que pode ser verificado ao terem sido indagados sobre como se percebem enquanto integrantes: avaliadores/avaliados; desejos/motivos que os levaram a participar do processo; espaços criados para a participação/conquistas; esmero, comprometimento, responsabilidade assumida pelo papel que ocupam na Comissão. Durante as entrevistas emergiram desejos, sentimentos de pertença assim como a valorização do espaço oferecido que, de certa forma, resulta em comprometimento e responsabilidade pelo papel desempenhado, verificado nas falas a seguir:

*[...] do pouco tempo que estou participando da comissão, eu já vi que é um **espaço bastante interessante, motivador, relevante** e mais, eu sinto a necessidade de levar para os meus colegas as discussões que a gente vem fazendo na Comissão. **Mas, o inverso também é verdadeiro como já se percebeu na última reunião do meu grupo.** Eu levei as considerações daquilo que a gente vinha discutindo nessa comissão. Algumas coisas foram aceitas, outras eles criticaram (cpa - 01)*

O espaço é ressaltado e considerado interessante, motivador e relevante. Percebe-se a necessidade de socialização dos aspectos discutidos e das considerações tecidas pelos componentes da Comissão, sendo salientados os diferentes níveis de responsabilidade, correspondente aos diferentes níveis de

percepção da realidade em correspondência aos diferentes níveis de ampliação de consciência.

Depreende-se daí, a habilidade e competência da auto-formação no exercício do consenso, para intervir numa unidade pela necessidade de pensamento e de percepção. Espera-se uma discussão e uma reflexão sobre a aceitação e a crítica realizadas na tentativa de amenizar resistências e pela receptividade encontrar valores que trazem crescimento, são enriquecedores.

No entanto, há dúvidas quanto ao real aproveitamento das questões discutidas nas reuniões dos grupos representativos. Seria isso falta de conhecimento ou de uma maior compreensão do papel a ser desempenhado pelos sujeitos avaliadores/avaliados nos processos avaliativos institucionais?

Esses aspectos se confirmam ao observarmos a fala de outro participante:

*Eu considero o processo muito bom, um processo enriquecedor, onde a gente pode sentir, identificar o que o aluno sente em relação à instituição, ao professor, à estrutura. O que o aluno diz que tem que ser melhorado, não só o aluno, mas a comunidade externa também, em fim, o processo avaliativo como um todo. **É bom a gente ter crescido em cima desse processo de avaliação** (cpa - 07)*

A fala demonstra a importância e o enriquecimento de “escuta” do “saber ouvir” o outro num exercício de humildade, de reciprocidade de respeito ao outro que é essencial ao processo de auto-construção, sugerido para uma real auto-avaliação. O participante, ainda se refere a sentimentos quando afirma **“que a gente pode sentir, identificar o que o aluno sente em relação à instituição”**. O sentimento seria em relação às questões apresentadas pelo instrumento que é respondido pelo aluno e também pelo professor? Nessa perspectiva, o processo pode ser qualificado de bom, ou adequado sem, no entanto, discutir questões qualitativas: Como e o que mudou para deixá-lo interessante, motivador, relevante?

Nos princípios fundamentais da Transdisciplinaridade, artigo 2 consta que o

reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um único nível, regido por uma lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2002, p. 194).

Assim, é possível compreender que as diferentes percepções dos participantes apresentam em suas falas encontra âncora nos fundamentos da

transdisciplinaridade, que trabalha com a idéia de uma troca constante de informação entre teoria e prática e busca encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, emergindo daí uma visão e um diálogo transcultural, transnacional e transreligioso que leva à relativização sem cair no relativismo, pois a transdisciplinaridade nos permite encontrar o “mundo comum e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios” (NICOLESCU, 2002, p. 11).

Outra questão destacada pelos entrevistados foi da representatividade que dizem fazer a ponte, levando a opinião do segmento que representam para a Comissão e vice-versa, procurando aperfeiçoar, nesse ir e vir sempre mais, o processo avaliativo, tanto em nível institucional e coletivo, como individual e subjetivo. Assim também o espaço foi considerado. As percepções eram restritas ao grupo de trabalho, no seu Centro de Ensino, Setor Administrativo, ou núcleo da comunidade externa que aqui representam. Esse olhar diferenciado enriquece o sujeito avaliador/avaliado como manifestou um dos membros:

*Fiquei muito feliz com a indicação e em poder participar da Comissão. A nossa Universidade já tem uma atuação diferenciada por ser comunitária. Então este contato direto com a comunidade é um diferencial. A CPA para mim é um ponto de convergências de muitas questões internas e externas. **O processo avaliativo é possível de ser vivenciado melhor, dependendo de como cada um de nós observa e percebe as questões: de como se avalia e o que se faz com os resultados.** A comunidade, nossa realidade social, também começa a estar mais atenta (cpa - 04).*

Estaria, essa consciência do processo avaliativo, tendo uma dependência intrínseca com o sujeito que avalia na medida em que os diferentes níveis de realidade correspondem aos diferentes níveis de percepção do sujeito (avaliador/avaliado) que percebe e observa segundo sua dimensão consciencial de ser, de maior ou menor inteireza?

Segundo Nicolescu,

a visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência anterior (2002, p. 195).

Gómez (2004), ao falar da realidade social, construída historicamente diz que ela sofreu influências de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos

e de gênero cristalizadas em estruturas, mesmo que provisórias, contingentes, que podem ser consideradas reais.

Assim, pois, para compreender a complexidade real dos fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, valores e interesses, acessar ao mundo conceitual dos indivíduos e das redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas (GÓMEZ, 2004, p.63).

As entrevistas realizadas exigiram uma compreensão da complexidade dos fenômenos sociais que envolvem os processos avaliativos, do avaliador/avaliado institucional. Assim, busquei respostas “no interior” dos sujeitos em sua comunicação com o mundo, denunciando uma duplicidade em que o processo educativo de cada ser ocorre. Se de um lado há movimento solitário de elaboração subjetiva das avaliações de verdades consideradas válidas enquanto realidade, por outro, essa construção só se torna consciente no momento de sua tradução a si mesmo e ao mundo. Aparecem então expectativas, crenças, valores, evidências, sentimentos que perpassam o simples ato de avaliar do sujeito ao preencher um questionário ou responder uma entrevista, entre tantos outros instrumentos avaliativos.

Uma das expectativas é de que o processo se qualifique, que os resultados sejam ilustrativos e consistentemente aproveitados tanto pela instituição avaliada como pelos seus avaliadores/avaliados e que se tenha clareza sobre a concepção que os integrantes das comissões possuem sobre o que é avaliação e qual sua finalidade conforme comprova o dizer de um participante

*eu acredito que pelas reuniões, nos encontros, esse espaço foi interessante, uma vez que nos permitiu discutir novamente se a avaliação que a instituição oferece, ou a concepção de avaliação que a instituição oferece é aquela que nós do grupo representantes dos demais segmentos desejamos ou temos (cpa - 01).*

Nas falas percebeu-se a preocupação com a concepção de avaliação que acreditam deva apresentar clareza e unidade, entretanto, mesmo assim, as diferentes colocações são interessantes de serem analisadas à luz dos quadrantes de Wilber (2003), pois é possível perceber em seus relatos a inter-relação ou a trans-relação dos quatro quadrantes numa interação em que se torna impossível fragmentar a análise para que se perceba a proeminência de um quadrante sobre o outro, mas sim, a vertical do terceiro incluído, o próprio sujeito avaliador/avaliado,

complexo que anima e organiza as diferentes dimensões do ser, num mesmo comportamento, em níveis de realidade diferentes.

Um dos representantes da comunidade externa na CPA manifestou-se a respeito das questões de relacionamento ao afirmar:

*Como eu faço parte do Conselho de Desenvolvimento do Vale do Taquari – CODEVAT, a gente atua em inúmeras frentes **em defesa dos interesses da região** e com isso a gente se relaciona com os demais segmentos em busca de recursos e outros para a região (cpa - 04).*

Importante nessa fala questionar a quais interesses ele estaria se referindo? Seriam questões de ordem material, objetivas ou de coletividade e de bem comum? E a que custo? Qual o preço a pagar?

Um dos princípios fundamentais da transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (2002), diz que a economia ou outra necessidade está baseada no postulado de que ela deva estar a serviço do ser humano e não a do universo..

Observou-se também, que os contatos aqui referidos pelo representante da comunidade externa aconteciam entre os sujeitos de distintos grupos sem maior preocupação em questionar conceitos ou compreensões, “auto-construções”. Mesmo assim, há que se considerar ser uma questão que enriquece o trabalho, pois cada participante vem de uma realidade diferente, com vivências, experiências e culturas diferentes. As contribuições que eles estão dando à Comissão de Avaliação são consideradas importantes e desafiadoras. Então,

*Poder participar da elaboração e adequação de instrumentos é **significativo, desafiador**. No início, eu não sabia nada sobre a CPA. Como ela funcionaria. **Comecei a me envolver e assim, fui aprendendo, crescendo** junto com o processo (cpa - 07).*

Verifica-se nas falas o reconhecimento do envolvimento e de aprendizagem e de crescimento com o processo avaliativo, entretanto, a compreensão ainda é bem mais de natureza operacional do referido processo do que do real e essencial sentido da avaliação. Não seria então momento de questionar: Por que estou fazendo, o que estou fazendo e do jeito que estou fazendo? Estaria a avaliação institucional, que está sendo analisada se resumindo à elaboração de instrumentos para os processos avaliativos? É importante ter atenção e respeito de si, não nos aventurando apenas naquilo que fazemos (avaliação institucional) e começar a

considerar quem somos enquanto seres humanos (avaliadores/avaliados) que vivem em comunidade. Os resultados que obtivermos são conseqüências da interdependência do que fazemos, acrescido, sobretudo, do que somos (avaliadores/avaliados). Para o representante dos alunos, participar da comissão de avaliação está sendo de grande proveito *“Cheguei sem saber muito sobre o processo avaliativo, **mas com muita vontade de participar, de ver além do preenchimento de instrumentos semestrais. Fui aprendendo, pois era essa a avaliação institucional que eu conhecia**” (cpa - 02).*

O trabalho é considerado de grande responsabilidade e muito gratificante, porque o processo é educativo e pedagógico, indo bem mais além do sujeito formal/instrucional. Entretanto, críticas reflexivas foram apontadas entre outras, durante a realização da avaliação: falha na didática dos professores, pouco tempo destinado aos estudos pelos alunos, grande número de alunos nas salas de aula em algumas turmas, o que no entender dos avaliados, dificulta o processo de ensino e de aprendizagem. Essas questões são acolhidas e respeitadas, vistas e revistas pelos gestores da instituição, que a cada semestre, após conclusão do processo e de posse dos relatórios da avaliação, reúnem os representantes das turmas para divulgar os resultados, comentá-los e fazer encaminhamentos, com a participação dos acadêmicos. Por essa razão, os alunos se sentem motivados na medida em que percebem que podem ter acesso e participação. É esse um dos motivos que nos leva a buscar uma cultura avaliativa para a Instituição. Mas, de que cultura falamos? Há diferentes culturas?

Para Gómez, “O conteúdo de uma cultura docente está estreitamente relacionado com a específica função social que a escola adquire em cada época e em cada contexto” (2004, p. 165). A época, o contexto, ou o espaço/tempo vividos pela instituição e pelos que fazem a instituição permitem que se projete ou se tenha como objetivo “Criar uma cultura avaliativa na UNIVATES”.

Ao ser questionada a participação da comunidade externa no processo avaliativo institucional, os participantes falaram mais de sua própria atuação no processo vendo-o como uma oportunidade para expressar uma espécie de “direito de voz”, conforme representante estudantil, que assim coloca:



*A participação da comunidade é importante para não ficar uma coisa tão restrita, tão fechada dentro da casa, da UNIVATES; que seja divulgado à comunidade em geral. Que bom que há um representante da comunidade, para que haja difusão, seja um processo o mais democrático possível. Não seja elitizado pela instituição e chegue ao conhecimento de todos (cpa - 03).*

Os demais participantes, também manifestaram sua impressão favorável sobre o envolvimento da comunidade externa no processo avaliativo, embora houvesse uma fala que considera a comunidade externa muito fora da Univates. Nicolescu afirma que os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção. Estes níveis de percepção permitem uma visão cada vez mais geral e unificadora da Realidade, sem jamais esgotá-la inteiramente (2002). Foi essa a percepção de um dos participantes, que não considera a comunidade tão presente e atuante, quanto na opinião dos demais:

*Eu acho que a comunidade externa não vive o dia a dia e não percebe isso. Eles não têm a vivência do que pode ser melhorado o que às vezes, um aluno, um professor, um funcionário está vendo, mas eles não se envolvem tanto (cpa - 03).*

A convicção da entrevistada é de que os alunos cada vez mais participam e avaliam enquanto os funcionários e a comunidade externa já não pensam assim, pois acreditam que não vá ter retornos. A questão da credibilidade também aparece nos processos avaliativos institucionais e daí a importância dos momentos de sensibilização, assim como trabalhar os resultados.

Dias Sobrinho nos alerta para essa questão ao afirmar que a comunidade universitária deve participar desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação, quanto no levantamento e organização das informações. As interpretações e valorações devem considerar os aspectos quantitativos e os de caráter qualitativo. Logo, quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos (2003).

A avaliação institucional entendida e desenvolvida em sua essência/significação pode dar um novo panorama de propostas de políticas institucionais muito interessantes, conforme opinião expressa por uma das participantes: *“esse mapeamento da realidade, da situação, freqüentemente te dá indicativos da necessidade das mudanças e das alterações sociais que a gente tem*

*vivenciado*” (cpa - 06), pois para Nicolescu, não existe um lugar privilegiado de onde se possa julgar outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural (2002).

Assim, cada participante, ao seu modo, fez referência sobre o espaço dado pela instituição para participar do processo avaliativo, vendo-o como *“oportunidade de crescimento e também de se criar uma cultura avaliativa”* (cpa - 07). Para Gómez,

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entende-se como tal, o conjunto de significados e de comportamentos que geram a escola como instituição social. As tradições, costumes, rotinas, rituais e inércias que estimula e se esforça em conservar e reproduzir a escola condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve, e reforçam a vigência de valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (2004, p. 127).

Interessantes foram as contribuições dos participantes sobre a questão de suas experiências no processo avaliativo enquanto alternativa de auto-aprendizagem: o saber fazer, conhecimentos, significações, valores, adequação do processo desencadeado, entre outros. Mais uma vez, as respostas estavam muito vinculadas à história de vida e às experiências de cada membro da Comissão, tendo como norte os indicativos propiciados pela avaliação.

Questionando, uma das políticas seria de intervenção: *“É isso que é importante. Aquilo que o aluno te deu, aquilo que a Instituição recebe isso te dá um indicativo e com isso é possível planejar uma política educacional séria, que dê conta das necessidades sociais”* (cpa - 06).

Com a avaliação busca-se o aperfeiçoamento, um melhoramento para atender às necessidades da Instituição, o que fica expressado pelo representante dos alunos que clama pelo direito de voz dos alunos, pela importância intrínseca do processo avaliativo

*Este é um processo como nunca se viu antes, foi muito trabalhado, bastante discutido. Há reuniões constantes e essa participação das pessoas está começando a mostrar a importância que tem por trás disso. O que se espera mesmo com a avaliação institucional é que haja uma reformulação nessas deficiências. É justamente isso que está faltando constar. Deve haver um espaço para a gente fazer a manifestação. Esse é o direito de voz do estudante (cpa - 02)*

Melhorar foi sempre a grande meta. E o processo tem melhorado, conforme opinião de outro participante. *“Na verdade, a gente tem que por a mão na massa. Hoje já dá para ter um histórico desta avaliação”* (cpa - 07).

*O próximo passo é fazer uma reavaliação e ver como a comunidade está vendo a UNIVATES, agora. Por outro lado, é preciso intensificar o trabalho para envolver mais o pessoal interno para entenderem um pouco mais o que é o processo avaliativo* (cpa - 07).

A educação deve ser uma ação de acolhimento, não se trata de renunciar a si mesmo e à liberdade, mas de construir um espaço de escuta em que se preze a presença do outro, como condição irrefutável para o nosso próprio conhecimento, uma vez que *“o outro restitui a nós mesmos a plenitude de nossa própria alma, permanecendo totalmente diferente de nós”* (MORIN, 1996, p.53).

O ser humano deve estar mais atento aos novos espaços que vão sendo criados, sendo a participação fundamental para a interlocução como processo que educa por meio da interação entre as pessoas.

Outro participante acredita que a avaliação da instituição, como ela tem sido pensada, *“é um programa sério e assumido pela instituição”* (cpa – 06). Ele também acredita que dê conta da necessidade de alterações. O que ainda deve ser feito na sua opinião, *“é atingir mais pessoas e para isso é preciso sensibilizar os professores e alunos da importância da avaliação, principalmente o professor que vem dar a sua aula e vai embora sem se envolver mais nos assuntos da instituição”* (cpa - 06).

Dias Sobrinho afirma, ao se referir aos atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores, que as instituições universitárias se sentem protegidas pelo dispositivo legal constitucional que lhes outorga a condição de autonomia. No entanto, as políticas públicas do Estado-Avaliador cada vez mais avançam na sua voracidade de interferência no projeto que a universidade constrói para si, alicerçada na história, seu contexto e compromissos sociais. Neste caso, o autor alerta para a falta de uma reflexão mais crítica de seus pressupostos por parte da comunidade acadêmica, quando diz: *“O que no início era olhado com desconfiança e até com rechaço, começa a fazer parte da compreensão cotidiana sem muitos questionamentos, como uma inevitável condição de sobrevivência acadêmica”* (2003, p. 100).

Uma das professoras expressou sua preocupação em relação a isso, dizendo:

*[...] que é preciso ter cuidado com o processo avaliativo, pois o aluno, muitas vezes por não ter clareza sobre o assunto, ao avaliar com nota baixa o seu professor, pensa que se deva dar a demissão automática. Ela afirma que daí a importância do Núcleo de Apoio Pedagógico, que faz a intervenção para que esse professor veja quais são suas áreas fracas, o que realmente é dificuldade na organização disciplinar para que possa haver um retorno, uma melhora desejada (cpa - 06).*

Para essa questão, Afonso (2005) tem corroborado ao afirmar que:

*Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todos serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho (2005, p. 27).*

Outra participante pensa que *“é necessário envolver mais pessoas nos diferentes processos, não só os professores, mas alunos e funcionários também. Acredita que se houver um número maior de pessoas envolvidas, resultados melhores poderão ser esperados” (cpa - 05)*

Inclui-se aqui, também a comunidade externa. *“Como ela vê a instituição e como participa dela?” (cpa - 05).*

As diferentes manifestações sobre o processo avaliativo feitas pelos participantes, integrantes da CPA, poderão ser consideradas a luz de diferentes enfoques e de várias dimensões que, isoladamente não dão conta da totalidade, mas, se observadas no conjunto, compõem um quadro em que se pode ver de maneira mais integrada a participação de cada um deles, na busca da integração, envolvimento de todos, “inteiros” para que todos juntos auxiliem na composição da instituição como um “todo”.

Isso leva a crer que não só a instituição, mas a comunidade na sua totalidade poderá se transformar em consequência de sua unisidade. Então, na opinião do representante dos professores: *“seria interessante aliar a essa proposta (Proposta de Auto-Avaliação) um olhar de fora e daí sim, ganhar aquele aval do que a gente faz bem e o que deve ser melhorado” (cpa - 07).*

É preciso considerar o homem um ser aprendente em suas diferentes

dimensões, dentro de um sistema também aprendente. A comunidade na qual a instituição está inserida passa a ser um sistema no qual aprendemos a conviver, conviver consigo mesmo, com o outro e com o coletivo dentro de um ambiente em que o ser e o estar-em, consistem em princípios complementares e interdependentes.

Segundo Domingo:

A educação não é um problema da vida privada da classe docente, mas sim uma ocupação socialmente atribuída e que a responsabiliza publicamente. Mas, é necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino (2003, p. 51).

É importante por essa razão, que a gente realmente veja a questão da comunidade externa. De quanto ou como ela vê a instituição e participa dela. Sua opinião é de que, *“a cada reunião é preciso esclarecer mais o professor de como é cuidadoso esse processo e de como é feito o processo de avaliação institucional (cpa - 06)”*.

Também a participação dos funcionários da instituição, integrantes da comunidade acadêmica, através de sua representação traz uma contribuição, extremamente importante para o processo avaliativo na sua totalidade, pois se trata de um grupo presente em todas as ações de apoio da universidade e em espaços considerados estratégicos da instituição. Na percepção do representante deste segmento, o processo avaliativo está no caminho certo. *“Acertar e sempre fazer da melhor maneira está presente em nossas ações”*. Mesmo assim, considera que há a preocupação com a rejeição, a represália. *“Há o medo, a desconfiança e para isso acho que deveria ser feito um trabalho de aproveitar as idéias que os colegas têm para melhorar os processos” (cpa - 03)*. No entendimento de Covey (2004), confiança se instaura em um grupo tendo como um de seus elementos constitutivos ser cada um de seus integrantes inspirador de confiabilidade. Confiabilidade é por ele entendida na reciprocidade manifestada e dela propiciada pela grandeza de caráter de cada um representado pela (maturidade, integridade e mentalidade de abundância) e competência.

A defesa da autonomia dos atores nas diferenças culturais pertence à concepção de sociedade que tem no Projeto Político Pedagógico Institucional sua referência e a idéia de comunidade que dá suporte à construção da identidade e

defini o estatuto democratizante das instituições. Com este pensamento, Dias Sobrinho defende que os processos avaliativos se inscrevem, principalmente numa perspectiva formativa na qual predomina o discurso da melhoria do processo de ensinar e de aprender, com ênfase nos processos vividos pelos protagonistas acadêmicos (2003).

O que se impõe como reflexão é a responsabilidade dos professores educadores como agentes formadores que, para tal, precisam ser e saber-se formadores de si mesmos. O professor educador deve conhecer-se e ajudar/educar os alunos a conhecerem-se em todas as dimensões: física mental, emocional e espiritual, individual e coletivamente, no privado e no social, por isso é educação.

Os problemas que isto acarreta têm a ver, conforme Domingo (2003), com as formas sob as quais se institui a participação pública na educação, as formas através das quais a sociedade intervém nas decisões sobre o conteúdo do ensino, bem como o controle sobre a responsabilidade dos docentes.

A questão de espaços para discussão do tema avaliação institucional apareceu nas entrevistas sintetizadas na fala de uma das participantes que manifesta essa preocupação, que é preciso envolver mais professores nas discussões, referindo-se, também aos professores em tempo parcial (horistas):

*E ainda não existe um tempo garantido para os membros da Comissão de Avaliação Institucional, dentro das reuniões dos professores. Posso fazer um outdoor lindo, uma panfletagem maravilhosa, com design todo bonito, mas não é isso que modifica a cultura. É preciso conhecimento sobre o processo (cpa - 06).*

Nos comentários em relação ao assunto, percebeu-se que os professores em grande parte desconhecem a função que é exercida pelos representantes nas comissões. *“Eles acham que isso é uma bobagem e por isso necessitamos de um espaço maior dentro das reuniões...” (cpa - 06).* Também outros integrantes da CPA se manifestaram sobre essa questão, alegando que para quem não está diretamente envolvido no dia-a-dia, *“A avaliação é complicada por existir uma série de parâmetros, uma série de critérios que devem ser compreendidos. Apesar de termos critérios pré-estabelecidos, a interpretação sempre diferencia” (cpa - 04).*

No que se refere à participação dos alunos volta aqui o entendimento sobre o que é avaliação. O representante junto à Comissão de Avaliação entende que se deva dar prioridade às solicitações que os alunos fazem. *“Há coisas sérias que são*

*solicitadas e o grupo se debruça sobre esses pontos e busca soluções” (cpa - 02).* O atual sistema de avaliação – SINAES contempla diferentes dimensões que abrangem a instituição na sua totalidade. Cada dimensão por sua vez, apresenta indicadores, que no seu conjunto, deveriam dar conta das expectativas da comunidade acadêmica, pois a auto-avaliação é um processo de responsabilidade de cada instituição, que contará com uma ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo recomendável que o processo conte também, com a participação da comunidade externa, especialmente de ex-alunos, além de representantes de setores sociais envolvidos com a instituição. No Caderno SINAES: da concepção à regulamentação consta:

Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação (2004, p. 105).

Considerando o exposto, é preciso questionar o que então não está claro ou, o que dificulta a compreensão das dimensões e respectivos indicadores e a efetivação de conseqüentes ações na instituição a partir desses indicadores?

Para o representante dos professores, a avaliação é uma bela oportunidade e *“eu acho que aprendi muito com isso, foi muito bom para mim, até para saber como a instituição funciona como um todo. Uma instituição comunitária, uma fundação, todos envolvidos” (cpa - 07)* E continua: *“eu gostaria que boa parte dos professores fizesse parte da CPA, ou das comissões de avaliação” (cpa - 07).* Na opinião dele, quanto mais professores participando, teríamos menos resistência e apontamento de aspectos negativos sem saber como as coisas realmente estão acontecendo. Percebe-se nas falas o reconhecimento de um processo em crescimento, rico, mas com pouca participação de docentes, de alunos e de funcionários, associada a falta de autonomia ou de desconhecimento pela comunidade acadêmica de espaços disponíveis e que não estão sendo ocupados suficientemente.

Segundo Domingo:

A autonomia deve ser entendida como independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, a superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a nossa concepção do ensino, da sociedade e neste caso da avaliação (2003, p. 144).

Defender, pois, a autonomia dos professores é defender um programa político para a sociedade e um compromisso social das instituições, responsáveis pela formação de profissionais, o que exige conhecimento e uma postura crítica responsável (2003).

Na presente investigação, percebeu-se que há outros aspectos a serem vistos, discutidos, analisados e refletidos ao ser elaborado/construído um bom programa de trabalho para uma instituição educacional que defende a autonomia docente. Para Hargreaves (1992) estão considerados três fatores que contribuem para um ensino eficaz, uma educação de qualidade: O primeiro faz referência ao tempo e currículo, o segundo, à gestão escolar e o terceiro, à qualidade do trabalho desenvolvido. O autor discute a questão da organização da aprendizagem, o planejamento e o tempo que é dedicado a cada processo. As oportunidades que são oferecidas aos alunos para a aprendizagem, aos professores para o aperfeiçoamento e a aproximação com os funcionários das instituições que lidam com as rotinas que governam as interações, pois a qualidade tem como suporte o preparo das tarefas, a clareza nas explicações, as oportunidades práticas e a valorização dos espaços de compartilhamento.

Para o representante dos professores junto à CPA, a avaliação é uma bela oportunidade para acompanhar a instituição como um todo,

*uma instituição comunitária, uma fundação, todos envolvidos [...] Eu penso a avaliação dessa forma, como é feita contribui para a construção de uma comunidade mais autônoma e mais participativa. Os funcionários avaliam; os professores avaliam; os alunos avaliam e a instituição se auto-avalia (cpa-07).*

Ele considera que ajustes e aperfeiçoamentos foram importantes ao longo do processo que está, no entender dele, sendo bem conduzido. Mas, também, mais uma vez chama a atenção à questão da comunidade externa. O que pensam os ex-alunos, aqueles que já saíram há cinco anos, há quatro anos, há três anos... E, nessa direção o representante da comunidade externa faz observações no sentido do envolvimento da instituição na comunidade:

*Como a gente trabalha muito com a comunidade, os contatos são, no meu entender, outras formas de avaliação e isso pode auxiliar. Eu começo a perceber qual é mesmo o sentimento das pessoas, qual a percepção delas da UNIVATES. Eu tinha essa preocupação, mas não era tão latente como agora. Agora passou a ser imprescindível. Em qualquer conversa minha, externa, eu procuro tentar saber qual a avaliação dessas pessoas em relação à UNIVATES (cpa - 04)*



Ao encaminhar as reflexões sobre os processos avaliativos rumo à inteireza do SER, a questão das percepções e dos sentimentos aparecem fortes. Os participantes avaliador/avaliado manifestam isso com frequência em suas falas trazendo-nos informações relevantes para o presente trabalho.

Conforme opinião do representante da comunidade externa:

*São os sentimentos que diferenciam as interpretações das avaliações feitas na instituição. Muitos pensam que nós nos tratamos como máquinas, mas não é, pois a relação humana que é importante. É dentro da CPA que começa o resgate de que estamos lidando com sentimentos, com pessoas. Por mais que se pense em quantificar, são qualitativas as sensações, são seres humanos que expressam os sentimentos no dia-dia da avaliação (cpa - 04)*

Enquanto isso, o representante dos professores na Comissão reforça a fala em torno do sentimento dos alunos que vem de fora “o que eles sentem em relação à UNIVATES. Então esse sentimento é bom. Eles fazem uma avaliação e isso é bom” (cpa - 07). Para os funcionários, a preocupação é com os melindres que podem acontecer. “cada um cuida um pouco de si para melhorar, pois a gente tem que cuidar para não melindrar os colegas” (cpa - 03). O representante dos alunos manifesta a dificuldade daqueles que são inibidos e por isso, “não gostam de dizer o que sentem” (cpa - 02).

A inteireza do ser nas suas quatro dimensões apresenta, além da dimensão física que envolve o agir do sujeito, a mental ou cognitiva que trata dos diferentes saberes dos sujeitos, a dimensão emocional que trabalha com os sentimentos, com a emoção, o conviver dos participantes e a dimensão espiritual que se refere aos legados que nos foram deixados. Assim, “uma educação verdadeiramente integral não impõe um estágio ou nível de conhecimento a todos, mas compreende que o desenvolvimento se processa em ondas de fases específicas e de abrangência crescente” (WILBER, 2003, p. 101).

Foi nesse momento, em que os estudos começaram a entrar numa fase mais profunda de interpretação e, aliado a uma necessidade de aproximação e de maior compreensão sobre o tema, que busquei novos parceiros que pudessem auxiliar na caminhada, reforçar conceitos, ver novos entendimentos – rumo à essa compreensão de inteireza do ser “avaliador/avaliado” para que assim se alicerce a cultura avaliativa que se pretende criar na UNIVATES..

Dessa forma e com esse pensamento realizamos com os integrantes da

Comissão Interna de Avaliação Institucional – CIA, cujos membros são representantes dos quatro Centros de Ensino da instituição, um grupo focal. É importante observar que não foi possível formar o grupo com oito membros, conforme previsto no projeto inicial, em razão de disponibilidade de tempo no momento da realização da discussão do grupo, garantindo, no entanto, a representatividade dos quatro centros de ensino com seis membros participantes desse grupo de foco, que segundo Morgan é utilizado como método independente ou em combinação com outros métodos. O autor vê os grupos de foco como orientadores em relação a um novo campo de estudo, a interpretação que os participantes têm dos resultados a partir de estudos mais antigos, entre outros. (1988).

O grupo foi provocado a falar sobre os processos avaliativos da instituição, voltando-se o foco ao aprofundamento da questão de pesquisa de como construir uma cultura avaliativa, quando se necessita da construção coletiva, com a intensa participação da comunidade acadêmica, tanto nos procedimentos de implementação, quanto na utilização dos resultados. O momento foi muito rico. Os participantes, após ouvirem o questionamento começaram a se pronunciar. Uma fala seguia a outra, trazendo uma nova idéia, ou, simplesmente complementando uma a outra, pois os entendimentos são diferentes. Enquanto para um, a avaliação é um mecanismo de captação de indicadores, apresentando tanto fragilidades como deficiências e aspectos positivos institucionais, para outro, o processo ainda é imaturo, conforme depoimentos a seguir:

*A avaliação envolve o processo de ensino-aprendizagem na busca de uma educação de mais qualidade. Basicamente é isso. Na questão de avaliar, ficamos naquela conceituação bem simples “dar valor”. Na realidade ninguém gosta disso de se ver avaliado, porque não sabe qual é o resultado dessa percepção pelo avaliador. Então, tentando saber o que o valor propõe, é muito importante que exista uma avaliação em qualquer lugar do trabalho. A pessoa tem que saber como está indo. Mas a participação da nossa comunidade não foi além do normal nos primeiros semestres, foi de rejeição, foi de grande ansiedade, de angústia. E agora começa a encontrar uma justificativa dos motivos pelos quais ela é feita (cia - 02).*

Para outros, a UNIVATES num contexto da região passa por um período de afirmação:

*...ela vem se fortalecendo e hoje a UNIVATES é tão grande, com tantos professores e funcionários, que se não tiver um processo de auto-avaliar de ver se seus rumos estão certos dentro do plano institucional, ela acaba se perdendo. Mas então vou concordar com o colega, quando diz que até há pouco tempo não havia essa prática de avaliação. Cada um desenvolvia, conforme achava correto sem precisar prestar contas a uma instituição maior. No momento de prestar contas, isso é difícil aceitar. Penso que essa tenha sido a maior dificuldade até o momento (cia - 01).*

Percebeu-se assim, que o entendimento sobre avaliação é de certa imaturidade no processo e também de “valor” de “medição”, de “dominação”. Afonso fala da avaliação como poder e disciplinação, afirmando que:

*a relação professor-aluno, enquanto relação avaliador/avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, têm conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação avaliador-avaliado seja vivida como uma relação de dominação (2005, p. 20).*

Outra questão que emergiu das falas é a da participação da comunidade, tanto interna, quanto externa nos processos avaliativos. Para outro participante há um equívoco, manifestado pelo fato de que há muitos acadêmicos que não participam de forma espontânea do processo avaliativo. *“Eu vejo uma certa imaturidade no processo. Enquanto a instituição fica satisfeita pelos percentuais de participação alcançados, os acadêmicos são levados pelo professor para dentro dos laboratórios”* (cia - 03). No entendimento dele, o ato de avaliar tem que ser consciente e espontâneo. Além disso, houve também um questionamento sobre a quantidade de Cursos que a instituição mantém, pois uma questão é a avaliação institucional que conta com uma participação de 70%, e entendido esse número como importante, como um percentual em quantidade muito boa e outra, é a necessidade de ver por cursos, qual é a participação?

*Se é verdade que quem escolhe pedagogia, quem escolhe administração, direito, contábeis, fisioterapia, etc, são pessoas diferentes, nós temos que analisar como é que essas pessoas diferentes participam em seus cursos e por que do interesse em participarem ou não (cia - 01).*

O foco central da avaliação deve ser a formação em seu sentido mais amplo, complexo e completo, entendida aqui como a principal responsabilidade social da Educação Superior.

Para Dias Sobrinho,

A comunidade universitária deve participar institucionalmente desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação, quanto no levantamento e organização das informações e dados quantitativos, nas pesquisas, interpretações e valorações de caráter qualitativo (2003, p. 47).

No ir e vir das palavras, na conversa do grupo, as interpretações diferenciadas começaram a aparecer. Para Morgan (1988), a avaliação de diferentes locais, ou populações de estudo são favorecidos. Os diferentes olhares, nos diferentes processos de avaliação e, em níveis de realidade diferentes contribuem para a construção de uma cultura avaliativa. Essa cultura na visão dos participantes do grupo, ainda apresenta fragilidades por falta de sensibilização em alguns cursos. Toda participação maior é reflexo de um maior estímulo aos alunos pelos professores. Há falhas, mas há também, boa vontade e com isso o processo vai se consolidando.

O grupo reconhece também, que a avaliação não é “*um processo solto*”. Existe uma cultura institucional subjacente nisso. Existem comissões específicas que tentam garantir que isso se torne uma política institucional. Se não tivermos esse planejamento, se não houver essa conduta, isso pode ser uma inversão total na visão de participantes do grupo: “*Na minha percepção o processo ainda carece de ter uma afirmação. Ele continua em construção*” (cia - 03), pois a avaliação institucional é um processo de reflexão a cerca de uma determinada realidade. Há uma tentativa de captar essa realidade com diversos instrumentos, conforme opinião de participante do grupo, que também se manifestou sobre contradições e dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo.

*A contradição está justamente na concepção de uma instituição de ensino. A realidade do ensino deveria ser o quanto efetivamente há uma contribuição no processo de aprendizagem do aluno. Os nossos instrumentos não captam isso. Eles captam a satisfação do aluno num determinado momento, num determinado período em que ele esteve na instituição, satisfação dele com a instituição em si, com seu professor e com seu próprio trabalho (cia - 02).*

Referindo-se a outros processos da avaliação, o grupo questiona por que o aluno se sensibilizaria em fazer um bom ENADE? O que poderia sensibilizá-lo se na realidade ele irá perder tempo em vir responder uma prova que não se refletirá nele,

a não ser num futuro conceito bom ou ruim do seu curso ou da sua instituição? É preciso por essa razão, que haja mais esclarecimento, mais orientação. *“Se tem alguma coisa que nossa experiência pode recomendar é que tem que haver treinamento/capacitação para os envolvidos” (cia - 01).*

Mas, qual a diferença entre o Provão e o ENADE do atual sistema de avaliação? Dias Sobrinho faz referência a esses processos, afirmando:

Enquanto o Provão estimulava a lógica da competitividade, não da solidariedade, do sucesso individual, não do interesse social; da privatização e da mercadorização da educação, não no sentido público e da democratização, o ENADE veio para ser uma avaliação educativa que tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas (2003, p. 41).

Apesar da base teórica há diferenças entre os processos. Na prática não observamos isso, pois de um lado há pouca motivação dos alunos e de outro, os resultados ainda usados mais para “ranking” do que para promoção de ações de melhora, conforme verificado nas entrevistas com os membros da CPA das quais destaco:

*Nossa instituição ficou no ranking das instituições nacionais. Ela ficou num patamar bastante elevado e, ela é apresentada nesse ranking como instituição de qualidade de ensino. E eu me pergunto, nós temos clareza em que aspectos nós estamos bem e muito bem em relação às outras? Porque qualidade de ensino pode ser composta por diversos itens. Então eu acho que a nossa avaliação ainda não nos dá clareza de alguns aspectos, por exemplo: o que nós fizemos bem e com qualidade de ensino é a formação de professor ou os bons laboratórios que temos, é a qualidade e a capacitação do nosso professor? Isso a gente não tem clareza ainda (cpa - 02).*

Essa percepção também teve o grupo focal quando se refere à criação de uma cultura avaliativa na instituição. Os participantes acreditam que ela já esteja instalada. Para eles, todo esforço feito ao longo dos processos internos incorpora-se e passa a sedimentar essa cultura na organização. Assim, outro membro do grupo focal refere-se à questão da cultura avaliativa em relação à avaliação docente, à avaliação dos serviços e a dos funcionários técnico-administrativos, dizendo que *“Esses processos já fazem parte de uma sistemática de regularidade de avaliação, servindo como instrumentos de gestão institucional” (cia - 04).*

Enquanto isso há quem tenha uma visão mais ampla sobre o assunto, conforme dizeres a seguir:

*Não sei se o SINAES engloba tudo isso. Há necessidade de amarrar a avaliação institucional em todas as suas variantes, desde a avaliação interna, dos docentes, enfim, até a avaliação do ENADE, a avaliação externa. Eu acho que se utiliza, mas quase que de forma intuitiva, empírica, sem muito planejamento, sem muito bem pensar (cia - 05).*

Para ele, esse é o grande desafio para as instituições como um todo. *“Fazer essa amarração mais bem elaborada, para a avaliação servir como efetivo instrumento de gestão para complementação de seu ciclo” (cia - 06).* A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação (SINAES, 2004).

A criação de uma cultura avaliativa, por essa razão é de suma importância, pois quanto mais espontâneo o processo e, quanto maior for a participação da comunidade acadêmica, e ainda, quanto maior a diversidade de ações a serem avaliadas, maior será a oportunidade de criar uma cultura avaliativa na instituição, pois,

*[...] essa cultura avaliativa a gente já sentiu bastante no último semestre, porque os alunos não são obrigados a fazer avaliação institucional, eles são convidados [...] eles fazem de livre e espontânea vontade, assim como os professores e funcionários. Deu para ver o índice elevado de pessoas que participou sem serem obrigado (cpa - 02).*

Para os participantes dessa investigação, já há uma cultura avaliativa na Instituição. No entanto, há diferentes concepções sobre cultura trazidas por eles e que nos levaram a buscar em Nicolescu (2002) uma compreensão mais ampla, ou como refere o autor, “Uma noção global de cultura”. Portanto, cultura

*é o conjunto de valores, crenças, instituições e práticas que uma sociedade ou grupo humano desenvolve num certo momento do tempo e do espaço, em diferentes campos da realidade, a fim de assegurar sua sobrevivência material e a plenitude espiritual, tanto individual como coletivamente (2002, p. 76).*

Ainda, para Nicolescu, a cultura não nos reserva uma dimensão específica, separada da realidade e nem nos permite estabelecer dualismos do tipo – a cultura e a ciência, a cultura e a educação, a cultura e a política, entre outros, mas nos obriga a trabalhar com a concepção completamente diferente, dizendo que no fundo

há, em toda cultura, no sentido global que é proposto, uma cultura científica, uma cultura educacional, uma cultura política. Aqui, mais uma vez, observamos que a questão da realidade está presente ao refletirmos sobre “cultura”, especialmente de uma cultura avaliativa que é complexa, pois leva a idéia de “tecer junto”, que trata de diferentes níveis de percepção do sujeito e dos diferentes níveis de realidade do objeto (2002).

O trabalho de construção e de tradução das comissões participantes do presente estudo voltou-se então, a um questionamento mais profundo sobre os processos avaliativos, que vão além de uma visão técnico-pedagógica e administrativa e que, identificam percepções quanto a uma possível preocupação com o ser humano enquanto ser social, emocional, racional e espiritual essencial para a construção de uma cultura avaliativa, voltada para uma educação para a inteireza. Das entrevistas com os membros da CPA destacamos:

*Eu não havia pensado nisso. Acho que é uma questão bastante interessante, porque a gente sempre vê em termos materiais a avaliação: O toldo que não tinha, o papel higiênico em quantidade suficiente nos banheiros... Como sujeito, eu posso falar, por exemplo, em relação ao professor. Até agora a minha avaliação tem sido boa. Eu não fui chamada nem para dizer “olha professora, continua assim que está legal o teu trabalho”, ou “o teu trabalho não está muito bem”. Eu não percebi isso ainda, entende? (cpa - 01).*

Ainda, com expressão preocupada, ela ratifica essa percepção, ao afirmar “*Eu, de novo coloco para ti, eu não consigo observar isso. Pelo menos eu não parei para pensar nisso. Acho que esse item seria uma boa discussão para uma próxima reunião da comissão*” (cpa - 01). Da mesma forma, outros entrevistados se manifestaram, vindo à tona a questão dos professores horistas que não participam das reuniões mensais dos professores, pois esse é um espaço de relações humanas que não está sendo aproveitado por todos. Na opinião desse participante, há um setor responsável na instituição que deveria se ocupar com a *afetividade* e não só com a *efetividade* (cpa - 06). Enquanto isso, o representante da comunidade externa se manifestou dizendo que o ser humano sempre deve ser respeitado e, não pode ser só um número, computado estatisticamente.

*A estatística é importante, serve de referência. Só que os sentimentos, o “eu”, a relação pessoa com pessoa e a relação comunidade com comunidade, são mais importantes que os muros, os prédios, que não são nada se alunos, professores. O que importa são as pessoas (cpa - 04).*

A palavra dos funcionários também foi nesse sentido. A preocupação é com o “medo” de se manifestar. *“Sempre há uma certa desconfiança”* (cpa - 03), sendo lembrada a necessidade de realização de um trabalho para que as pessoas se sintam mais seguras para darem suas idéias. Para o representante dos alunos, a valorização do ser humano é percebida por todo esse trabalho criterioso, técnico, pedagógico, metodológico, intelectual e pessoal que é desempenhado pelo grupo da comissão de avaliação. *“Se não houvesse essa sensibilidade de querer escutá-los, tentar resolver o problema deles, nada precisaria ser feito”* (cpa - 02). Mas, o representante alerta que é preciso trabalhar a questão da afetividade entre aluno e professor *“é preciso ganhar mais a confiança do estudante”* (cpa - 02).

Para o professor, *“Existe todo um procedimento, toda uma burocracia que tem que ser feita, mas a gente não pode perder o fator humano, as pessoas que estão do outro lado”* (cpa - 07). Ele também considera a questão da realidade dos alunos:

*a gente tem que saber que uma boa parte dos alunos vem do ensino médio fraco, muitos vem do supletivo, muitos nunca tiveram acesso à informática, à internet. Então, nós temos que ter uma boa dose de humildade e de reconhecer que a gente erra* (cpa - 07)

É necessário considerar a realidade social mais ampla de nossos alunos. Ela vai além das questões técnicas, burocráticas para considerar os fenômenos de complexidade, de incertezas, de instabilidade e singularidades e de conflito de valores. É então necessário considerar a atividade de uma instituição educacional, como uma atividade reflexiva, transdisciplinar, contextualizada e conectada na teia de relações biológicas, intelectuais e espirituais em que se insere a condição humana.

Para Nicolescu,

cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, num lugar específico da terra e num momento específico da história. Lugares diferentes no mundo e momentos diferentes na história atualizam potencialidades diferentes do ser humano, isto é, culturas diferentes. É a totalidade aberta do ser humano (2002, p. 68).



Os diferentes enfoques e as diferentes dimensões consideradas pelos participantes, isoladamente, não dão conta da totalidade, mas, se observadas no conjunto, compõem um quadro em que se pode ver de maneira mais integrada a participação de cada um deles. Para Wilber “a realidade não é composta nem de todos nem de partes, mas de todos/partes, ou hólons” (2003, p. 61).

Nessa perspectiva de considerar o ser humano um “Ser integral” e que os processos avaliativos que se desenvolvem na instituição, envolvem acadêmicos, funcionários, professores, gestores e também a comunidade externa, é que a investigação foi-se desenvolvendo, buscando compreender o homem como um ser integral. Contudo, não basta apenas considerar o SER na sua inteireza, se as ações e atividades em andamento na instituição não refletirem essa realidade e que os envolvidos, “Seres Humanos” não estiverem conscientes, além de coerentes com esses pressupostos. Percebeu-se isso nas discussões do grupo focal:

*Nós tínhamos uma gestão muito próxima anos atrás, quando éramos pouca gente. Hoje, é mais fácil escrever sobre a questão humana do que fazer algo nesse sentido. É óbvio que estávamos mais próximos, quando éramos quarenta, cinqüenta professores (cia - 01).*

Se a educação é o meio que os homens encontraram para promover a passagem do estado natural para o cultural e mantê-lo, os homens devem então atingir outros níveis de conhecimento que permitem a convivência, pois a forma de pensar da modernidade tornou o homem senhor e manipulador da realidade. Nesse tipo de representação, não se dá crédito às emoções e às sensações, apenas à mente. A convivência pressupõe, além das atividades: mental e emocional, consciência e liberdade permeadas pelo entorno social e natural e isto implica ética. Portanto, o homem, um ser integral e ético necessita de uma educação ética para alcançar a sua inteireza.

Considerando que a educação ocupa o núcleo do desenvolvimento humano, e que o homem, por sua condição de humanidade, é um ser social logo, cabe a ela a responsabilidade pela construção e tradução dessa nova prática humana social mais solidária, capaz de potencializar talentos e, portanto criar uma nova sociedade voltada para ideais e valores que dêem conta de um novo homem e de novas e melhores relações consigo mesmo e com os outros, considerando a condição humana mencionada por Morin (2003b) indivíduo/sociedade/espécie.

As reflexões trazidas até aqui tiveram o objetivo de buscar identificar a compreensão dos grupos, Comissão Própria de Avaliação – CPA e da Comissão Interna de Avaliação – CIA da UNIVATES sobre o processo de avaliação institucional, tendo como foco a criação de uma cultura avaliativa na instituição e um melhor aproveitamento dos resultados das avaliações realizadas pela e na instituição. Tem-se presente, no entanto, de que o sistema implantado pelos documentos legais não está dando conta do pretendido, o que nos leva a novas e mais profundas indagações: Como encontrar as respostas aos questionamentos se o que ouvimos dos grupos nessa pesquisa está fortemente atrelado aos indicadores legais? Se a questão é conceitual, como mudar essa concepção? Se não havia sido pensado na questão humana, por onde começar para mudar essa cultura já existente?

Para D’Ambrósio (2001) “Educação é a estratégia definida pelas sociedades para levar cada indivíduo a desenvolver seu potencial criativo, e para desenvolver a capacidade dos indivíduos de se engajarem em ações comuns” (p. 70).

Nesta visão transdisciplinar do autor, poderíamos encontrar âncora para algumas questões: E o nosso Sistema educacional mostra-se compatível com essa idéia? Estariam nossas instituições educacionais preparadas para esse tipo de educação?

Essas e outras questões foram sendo aprofundadas ao se focar a dimensão humana do sujeito avaliador/avaliado, considerando o espaço analisado e o momento do presente estudo.

A reflexão sobre as contribuições que emergiram das falas dos que comigo caminharam na busca de uma identificação mais precisa sobre os processos avaliativos instituídos pela legislação do SINAES e, a busca de um novo caminho no qual se pensa o sujeito, avaliador/avaliado, na sua integralidade passou por avanços e recuos, descrevendo e interpretando informações coletadas, tendo sempre como norte a idéia de um ser integral, um ser compreendido na sua inteireza. O momento possibilitou impregnação, aprofundamentos, diálogos e a busca de novos caminhos. Para Thiago de Mello, “Quem sabe aonde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar”.

O pensamento aqui trazido por Dias Sobrinho (2002) cabe bem neste momento do trabalho, pois investigar é caminhar em busca de informações, de novos entendimentos, enfim, compreensões. Com o objetivo de aproximar

entendimentos, compreensões e concepções desse processo avaliativo, imprescindível para criar uma cultura avaliativa institucional, retomei algumas idéias, construí relações e abro um horizonte de perspectivas e de novas possibilidades, tentando traduzir a dimensão humana do sujeito avaliador/avaliado, implícita nas dimensões do SINAES e indispensável para desvelar o ser humano na sua inteireza.

Essa perspectiva precisa ser questionada e refletida, não para ser negada, mas para constituí-la como dimensão possível, porém, consciente de limitações, tendo presente que limitações podem ser possibilidades e que estas esperam intervenção.

O objetivo da presente investigação foi o de captar junto aos avaliadores/avaliados, através de seus representantes, membros das comissões: CPA e CIA, percepções de uma possível preocupação com o ser humano e sua inteireza enquanto ser social, ser emocional, ser racional e ser espiritual, essenciais para a construção de uma cultura avaliativa, voltada para uma Educação para a Inteireza. Pela pertinência ao objeto de estudo da pesquisa que desenvolvi, destaco impressões e entendimentos, como contribuições dos participantes e, elenco compreensões de teóricos mais próximos ao foco de estudo, na tentativa de produzir novos conhecimentos que dão conta de uma cultura avaliativa que priorize os valores da Educação e privilegie a formação do homem integral.

Seria essa uma educação transdisciplinar? A transdisciplinaridade é uma expressão de muita consistência na medida em que desenvolve, continuamente uma reflexão teórica, cria pontes entre a teoria e a prática, implementa-as nos mais diferentes campos e faça a avaliação delas, pois só assim poderá corrigir de forma contínua sua direção e seus parâmetros, enriquecendo-se e tornando os caminhos mais curtos para resolução de problemas que digam respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano na sua integralidade (NICOLESCU, 2002).

Ouvindo os participantes dessa investigação, percebi que o conceito de educação não apresenta uma compreensão muito clara, havendo necessidade de se buscar no interior da instituição, conforme já referido anteriormente, espaços adequados marcados por possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução do ser, do SER em cada momento presente, ultrapassando a concepção de transmissão de conhecimentos que habilitem crianças e jovens para o trabalho, mas uma construção transdisciplinar do conhecimento para as diferentes

etapas da vida. Então, a educação vai além da instituição escolar, educação é um processo de emancipação social e perpassa a existência Humana.

Referindo-se à dimensão humana, um dos integrantes do grupo focal entende que as Instituições de Educação não pensam nisso com tal profundidade. Nossos alunos, *“[...] ou vão ser eficientes e eficazes na sua profissão ou vamos receber um retorno deles de que não há espaço para eles no mercado com a qualidade da formação que eles têm”* (cia - 05). Para outro participante, *“As organizações quando elas se tornam maiores, e a gente viu isso aqui na nossa instituição, as relações e os processos de busca de indicadores de qualidade, acabam se tornando impessoais”* (cia - 06).

Se, até aqui, o sistema educacional, por meio da escola legitimou teorias e práticas que, embora usassem discursos contrários, baseavam-se na exclusão em função de um contexto social conhecido e regulado pelo mercado de trabalho, hoje, esse mesmo contexto apresenta uma situação até então desconhecida e alarmante: por mais que sejamos escolarizados, preparados e competentes, não há espaços de empregos para todos.

Nos diálogos do grupo, esse é o grande desafio para que as instituições também façam algo e, que as relações não sejam absolutamente frias e burocráticas. Entendem os entrevistados, que as novas tecnologias de informação acabam criando certa frieza nas relações, quando poderiam colaborar para uma aproximação maior, principalmente na relação professor aluno, nos processos de aprendizagem, onde a instituição tem boas ferramentas.

Paulo Freire (1996) diz que “educar significa ensinar a pensar certo”, e pensar certo está relacionado à ética, à cidadania, à solidariedade. Tais valores pertencem a uma relação mais estreita entre as pessoas, pois são princípios de convivência estabelecidos pelos homens, que são responsáveis pela civilidade humana inicial. Essa questão refere-se à socialização do SER e, por essa razão, depende de uma educação que não pode pressupor valores como o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade.

Para Gómez (1998), esse processo acaba por minar progressivamente as possibilidades dos mais favorecidos social e economicamente, em particular, num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade desde os primeiros momentos de aprendizagem escolar, caracterizando-se, assim, um dos pilares do processo de socialização como reprodução nas escolas e universidades,

pode-se inferir que as instituições educacionais legitimam a ordem existente e se convertem em válvula de escape das contradições e desajustes sociais.

Na avaliação institucional essa questão é tratada na terceira dimensão, que se refere à responsabilidade social da instituição, considerada especialmente à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, entre outros. Os instrumentos legais falam da coerência que a instituição deve manter em relação às ações de responsabilidade social praticadas, com as políticas constantes dos documentos oficiais.

Confirma-se assim, a preocupação em cumprir a função social que nos cabe como educadores, quando percebermos que para manter coerência entre o que está previsto legalmente e as ações propostas pela instituição, seja preciso desenvolver, além de atividades de cunho pedagógico, social, técnico-administrativas, ações que envolvam o relacionamento humano e suas práticas de convivência em grupo.

Para identificar com mais profundidade como essas questões estão sendo tratadas pela UNIVATES, os estudos teóricos e as falas junto aos membros das comissões entrevistadas contribuiriam para clarear os entendimentos que se tem em relação ao ser humano em sua inteireza, indispensável para a criação de uma cultura avaliativa institucional. Nas discussões entre os participantes do grupo focal, as opiniões divergiram. Para uns, a instituição está fazendo um esforço, principalmente em relação à aproximação com os alunos. *“Na questão da avaliação discente-docente tem isso, de a gente procurar uma interação constante, regular, estimulando, sensibilizando a participação mais efetiva”* (cia - 02), enquanto outro comentário nos diz:

*Eu acho que quando se trabalha a dimensão humana, concordo em termos. Primeiro porque quando se trata de avaliar o professor, nós temos aqui, por exemplo, nessa comissão de avaliação, um professor representante de cada centro, um professor que é coordenador, um que é pró-reitor, uma professora que nos assessora. Os funcionários técnico-administrativos onde é que estão representados? Quer dizer, aí vai de cima para baixo. Aí a gente vê uma empresa, e eles não têm o direito de estar opinando. A gente sequer escuta eles nas suas angústias (cia - 05)*

Pelas percepções do grupo é sabido que na outra comissão, a CPA há essa representação (alunos, funcionários...), mesmo assim, em se tratando de uma comissão de avaliação, que segundo regulamento, serve de apoio à CPA, a

representação dos diferentes segmentos garantiria um espaço a mais de discussões para todos envolvidos.

Volta-se então ao objeto de estudo – como criar uma cultura avaliativa, se não for com a participação da comunidade acadêmica, considerando cada integrante como um Ser na sua Inteira? E, como fazê-lo sem uma formação do avaliador/avaliado voltada para uma educação transdisciplinar?

Para o grupo do Centro de Educação Transdisciplinar - CETRANS, Friaça (2005), um dos meios de corrigir e ampliar o processo da evolução Transdisciplinar na Educação estaria num programa de formação das pessoas envolvidas. Para essa proposta, muitos são os desafios associados à reflexão e sua implementação.

A formação de formadores transdisciplinares contempla um processo tripolar de autoformação, heteroformação e ecoformação, o que quer dizer: a relação do homem consigo mesmo, a sua formação na relação com os outros e a formação na relação com o ambiente. Para Nicolescu (2001), essa formação tripolar deve incluir um olhar multidimensional sobre o sujeito e o objeto, implícito no imaginário transdisciplinar, na complexidade, remetendo-nos aos diferentes níveis de percepção do sujeito e aos diferentes níveis de realidade do objeto, com ênfase na lógica do terceiro incluído.

Dentre as contribuições dos entrevistados observou-se esses diferentes níveis de percepção e os diferentes níveis de realidade do avaliador/avaliado e sua relação com a avaliação institucional, pois enquanto há os que entendem a dimensão humana contemplada nos processos avaliativos, há quem discorde, como já foi referido anteriormente, especialmente em relação aos funcionários técnico-administrativos, conforme pode ser observado nos dizeres de outro participante do grupo.

*Não, até a avaliação do próprio serviço, os funcionários não tem o direito a opinar como vai ser feito. Eles, simplesmente têm que engolir o que a gente repassa para eles. Isto é uma constante. A dimensão humana na UNIVATES, em muitos momentos é boa, eu acho que é boa, mas a gente se coloca no papel do professor e vê que há um respeito muito grande nas questões avaliativas sobre o professor, sobre a instituição da maneira como nós enxergamos, como nós professores enxergamos. Agora, sob a ótica, por exemplo, do corpo técnico-administrativo, não é sequer contemplado. A gente esquece que eles estão sendo avaliados também (cia - 4).*

Confirma-se essa percepção nas observações de outro participante, que foca sua preocupação nos instrumentos utilizados nas avaliações internas:

*Nosso instrumento é uma ferramenta interessante de valorização do aspecto humano do professor e dos alunos, mas que se perde de certa maneira nessas relações impessoais. Então, no nosso processo de avaliação interna também é utilizada a tecnologia da informação, ele é, de certa maneira, frio. A gente não sabe até que ponto consegue perceber e sentir o professor que está avaliando. A gente fica meio distante (cia - 02).*

As falas, acima demonstram o entendimento controvertido que há entre os entrevistados sobre a questão da dimensão humana no processo avaliativo da instituição. Percebeu-se isso, destacando que há respeito, apenas, em relação ao professor e aos alunos, enquanto na outra fala se diz que é valorizado o aspecto humano, no entanto, os instrumentos criam distância e a relação fica fria entre as pessoas. Assim, ficou evidente que não há clareza para os entrevistados sobre dimensão humana, pois além dos aspectos físicos e mentais, é preciso que sejam observados os aspectos emocionais e espirituais que constituem essa dimensão. Como então esses aspectos poderiam ser compreendidos e incorporados na prática? Estariam os processos de avaliação praticados na UNIVATES oportunizando esse tipo de vivência? Ou deve então a função da educação presente nesses processos ser questionada, considerando o sujeito, avaliador/avaliado na sua globalidade, isto é, segundo Josso (2004), ele comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais?

Observou-se assim, que há necessidade de o conceito de educação assumir sua abrangência, marcada pela possibilidade, pela construção, desconstrução e reconstrução do SER em cada momento presente, ultrapassando assim, a concepção de transmissão de conhecimentos que habilitam os sujeitos ao trabalho, para uma construção transdisciplinar do conhecimento que sinaliza uma vida harmoniosa e feliz nas diferentes etapas, espaços e situações de vida dos sujeitos, tanto avaliadores como avaliados.

Cumpra aqui ressaltar a relação que se procurou estabelecer do processo avaliativo voltado para a inteireza do Ser.

Se nos desvelamos no processo de avaliar; se as transformações produzidas não se dão só pelas mudanças de estrutura, mas nos nossos modos de construir individual e coletivamente as mesmas experiências humanas; se o advento de uma cultura avaliativa transdisciplinar depende de tornar-se visível com um novo tipo de educação que pese em contar as dimensões que nos constituem "SER

Humano”, pergunto: não estaria na Educação de nossa Inteira, uma alternativa para uma real avaliação?

Educação para a Inteira implica em sua essência a valorização do homem na sua totalidade o que significa entendê-lo, como já foi mencionado anteriormente, em suas dimensões física, emocional, mental, espiritual e ecológica, como partes indispensáveis a um Ser na sua totalidade.

Para Gusdorf, “A obra fundamental do Homem é ele mesmo e as realizações exteriores são apenas confirmações dessa obra-prima fundamental que para o Homem digno desse nome é a edificação de si mesmo” (2003, p. 77).

A tarefa de educar este homem, neste caso, é de construção do ser. É também de relações sociais, cujos ideais estejam voltados para a liberdade e para a justiça social, o que implica mudança de paradigmas como possibilidade de transformação da sociedade. Essa transformação poderá ser viabilizada na instituição, se forem considerados os princípios da ética e da moralidade, valores presentes no PDI e, que ainda são mantidos e praticados no interior da instituição, segundo dizeres do representante da comunidade externa na CPA. Para ele também, “*A UNIVATES está se adaptando às novas mudanças, às questões diferentes que acontecem na região com mais de trezentas mil habitantes. Conciliar tudo isso, traz fragilidades, mas que para mim, são oportunidades de melhorar*” (cpa - 04). Tudo isso, segundo o entrevistado, só é possível “*porque a gente ainda mantém e resguarda muito a questão do sentimento humano*” (cpa - 04).

As entrevistas que foram se sucedendo, aliadas às falas do grupo focal de discussão, mostraram-nos que o processo avaliativo institucional na UNIVATES é compreendido parcialmente, tanto pelos representantes da comunidade acadêmica, como pelos representantes da comunidade externa. Poucos são os que percebem a avaliação numa dimensão de globalidade. A globalidade neste caso, não se refere ao inatingível, mas sim, segundo Dias Sobrinho (2002), a horizontes de aproximação e que remete necessariamente à articulação e à integração. A avaliação institucional, segundo o autor, deve procurar analisar as partes para compreensão do todo, ver as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, indo além, para perguntar como se articulam para fortalecer a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, inerente a uma instituição de educação superior.



Outro aspecto que começou a ser percebido, tanto pelos representantes da Comissão Própria de Avaliação como pelos integrantes da Comissão Interna de Avaliação foi: até que ponto os processos internos de Auto-Avaliação estão integrados, ou se inter-relacionando com os indicadores definidos, legalmente nas dimensões do SINAES.

No caderno “SINAES: da concepção à regulamentação” consta, que a Auto-Avaliação articula vários instrumentos e é realizada pela comunidade acadêmica interna, com a colaboração da comunidade externa. Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativos serão os resultados que constituirão os Relatórios elaborados a cada etapa, ou ciclo de avaliação (2004).

Para Dias Sobrinho:

A universidade tem como fundamento de sua existência a formação de cidadãos, ou seja, pessoas com grande capacidade técnica e espiritual para promover os valores de sua sociedade. É nessa perspectiva que devem ser avaliados a eficiência, a produtividade, os rendimentos, enfim, todas as categorias performativas (2002, p. 112).

Ainda, para o autor, isso exige clareza sobre a estrutura e as relações acadêmicas e científicas que são avaliadas, que não se trata do desenvolvimento da ciência, pela ciência, mas o que mais importa, é a formação humana. A educação deve trazer o reconhecimento da dimensão ética e política, passando assim a ser um importante meio de realização da humanidade e reafirma que a avaliação não pode resumir-se a iniciativas isoladas e circunscritas no tempo. Para ele, “O tempo da educação é o tempo total e por isso, a avaliação deve ser permanente e instalar-se como cultura, como ação organizada...” (2002, p. 113).

A falta de compreensão da totalidade dos processos avaliativos confirma-se mais uma vez ao observarmos a manifestação de um dos entrevistados sobre a questão da cultura avaliativa na instituição.

*Eu acho que para modificar a cultura é preciso que se tenha um compromisso com esse processo de avaliação e principalmente um conhecimento, um maior conhecimento de diferentes setores, o apoio técnico, a questão do professor e o conhecimento do aluno sobre o processo de avaliação. No momento em que esses três elementos/setores e muito mais, a comunidade externa estiverem ligados à necessidade de avaliar e a importância da avaliação como processo, a gente criou uma cultura avaliativa. Mas enquanto for um desconhecimento, o que eu não conheço, eu não vejo importância (cpa - 06).*

Para os participantes do grupo focal, a cultura só estará instalada, quando os integrantes da Instituição compreenderem o sentido e significado do processo avaliativo, conectando-o em sua importância e essência o que justifica o compromisso com ele assumido e o envolvimento em sua aplicabilidade.. *“Então, talvez nós estejamos numa fase anterior, talvez seja de sensibilização de conhecimentos sobre o processo” (cia - 05)*

A questão da sensibilidade para compreender que a avaliação é algo bom para a instituição, também foi trazida por outro membro da CPA, que diz: *“... deve ser visto como algo que nos dá retorno de informações e em cima das quais nós podemos melhorar e isso ainda não está suficientemente entendido por nós” (cpa - 05)*. Para a entrevistada, a maioria das pessoas ainda percebem a avaliação como algo *“tenebroso”*. Esta questão remonta aos anos 1940, conforme Tyler (1949) citado em Hofmann (1994), quando avaliação era entendida como cobrança, gerando *“medo”* nas pessoas avaliadas pelo *“poder”* exercido pelos avaliadores que as avaliam. Tal compreensão reforça a separação entre avaliador e avaliado num correspondente sentimento de medo e de uso do poder, denunciando uma concepção de avaliação, de cima para baixo, num exercício de superioridade de *“alguém sobre alguém”* com o objetivo de controle no atingimento de seus objetivos. Por essa razão, a entrevistada entende que a continuidade de todo o processo depende, em primeiro lugar, do Ser dos gestores da instituição, traduzido no uso de seu *“poder”*, pela compreensão de avaliação que possuem. A entrevistada acredita que se houver apoio das chefias, os trabalhos terão continuidade e serão bem sucedidos com perspectivas favoráveis. Para o representante dos alunos, as perspectivas são melhores, pois no entender dele, esse *“trabalho criterioso”* que está sendo feito pelas comissões responsáveis de avaliação é que dá clareza de que há preocupação com as pessoas envolvidas com a Instituição contribuindo para a criação da cultura avaliativa *“De certa forma, tudo se volta a essa sensibilidade, que nós percebemos e que é necessária” (cpa - 02)*.

Essas manifestações encontram eco em Dias Sobrinho, quando fala da avaliação como produção de sentido:

A avaliação educativa tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas. [...] A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos (2003, p. 41).

Verificando-se as expressões dos entrevistados acima, observou-se que o temor estava presente em avaliações de prestação de contas e de controle, às que assumem as funções políticas de classificação, presentes em instrumentos pontuais e fragmentados. Enquanto isso, a avaliação educativa vê a possibilidade de se criar uma cultura avaliativa pelo uso de ações de sensibilização e de inter-relação dos sujeitos percebidos, ao mesmo tempo avaliadores/avaliados o que implica acreditar numa força que vem de um processo educativo de criação de novas concepções de ser humano propiciador de novas condições que se transformam em novas possibilidades.

As diferentes concepções trazidas pelos participantes desta investigação nos acenam de que há aspectos a serem superados. Estaria na educação de um sujeito “inteiro” o caminho para essa superação? Que concepção de educação tem-se defendido no interior da instituição e, que por conseqüência irá se refletir na comunidade externa?

Concordo com Ruy Cezar do Espírito Santo, 2008, p. 14, quando diz: “vivemos seguramente um momento de profunda revisão da educação (e nela, acréscimo meu, do processo avaliativo) com a retomada de uma percepção de um ser humano avaliador/avaliado, integral, ou seja, preche do espírito”.

É preciso nesse momento retomar o entendimento que nos traz a Comissão de Educação da UNESCO que se manifesta, dizendo que é preciso ampliar a concepção de educação no sentido de que ela proporcione a todos o descobrimento de seu potencial criativo expresso por meio do desenvolvimento de quatro aprendizagens básicas que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996, p.15). Essas aprendizagens podem ser relacionadas à teoria dos quadrantes proposta por Wilber. Aprender a ser está no quadrante do EU (crenças, valores, ideais, conceitos, concepções conscientes), o que nos identifica “enquanto sujeitos”; aprender a conviver, está no quadrante do NÓS (a cultura, crenças, valores) e, aprender a conhecer e fazer, está no quadrante do ISTOS (comportamentos exercidos que exteriorizam o EU (identidade), constituído pela inter-relação com o NÓS (2003). Neste caso, a compreensão das falas dos entrevistados, deve passar, entre outros, pela análise teórica dos autores sugeridos, para chegarmos a uma clareza maior sobre os caminhos, ainda necessários de serem percorridos e, [...] “*com este caminhar a gente está crescendo e não só corrigindo erros*” (cpa - 07).

As opiniões sobre a continuidade do processo avaliativo na instituição e a possibilidade de se criar uma cultura avaliativa alicerçada em uma Educação para a Inteira se expressam, conforme falas a seguir destacadas.

*A nossa responsabilidade enquanto comissão, ela é bastante significativa e vai auxiliar na busca e na continuidade dessa cultura avaliativa. Eu não havia pensado nisso, numa cultura avaliativa do SER” (cpa - 01).*

*Ou “criar uma cultura leva um certo tempo, pois agora o pessoal está mais participativo e está vendo isso (cpa - 03),*

*a questão cultural é uma questão gradativa a ser implantada, tu nunca vais conseguir o ideal. Culturalmente nós temos resistência às mudanças. Todo ser humano tem resistência à mudança e uma mudança na qual ele vai ter que desenvolver mais alguma ação, acaba achando que é uma rejeição (cpa - 04).*

Criar uma cultura avaliativa, voltada para a inteireza do SER implica criação de uma cultura de autonomia do sujeito, o que, conforme opinião da representação de professores na CIA se reveste de algumas dificuldades pelas características de nosso aluno, por exemplo: “O nosso aluno em muitos momentos, é muito dependente do professor e isso se reflete lá fora depois. Isso faz parte da própria avaliação da casa como um todo” (cia - 03) Até que ponto estamos conseguindo criar sujeitos autônomos que vão conseguir transcender o contexto de mundo que está posto? Esses e outros questionamentos foram feitos pelo grupo focal na sua discussão.

Concordo com Gómez, (2004), para quem

*A construção do sujeito autônomo nas condições concretas que cada cultura impõe às instituições, às normas, nos intercâmbios materiais e na rede de significados dominante e que se especificam de maneira peculiar para cada indivíduo e para cada grupo humano, parece situar-se no modo como cada um configura, matiza e organiza a multiplicidade de roles que não de desempenhar na complexidade de sua vida cotidiana (2004, p.55).*

Após ter ouvido as manifestações dos participantes, entrevistados da Comissão Própria de Avaliação – CPA e do Grupo Focal de discussão, formado pelos membros da Comissão Interna de Avaliação – CIA, procurei compor melhor os discursos dos interlocutores, membros das comissões; estabelecer relações entre eles e os achados de diferentes autores, arranjando-os, a partir de meus próprios entendimentos e convicções e, com essa orientação, compreender/entender como chegar à Inteira do Ser, elemento basilar de uma cultura avaliativa para a UNIVATES.

A trajetória metodológica, nesse momento foi retomada, pois estava aí o que se havia proposto no projeto inicial. Era preciso compreender os diferentes tempos e espaços e o ritmo da marcha de como o processo ia se desenvolvendo e se constituindo e, quais as influências desses achados/enunciados para a compreensão da dimensão humana, voltada para o Ser na sua integralidade e com isso criar as condições necessárias para a instituição de uma Cultura Avaliativa na UNIVATES.

A partir dessas considerações e tendo presente a Teoria de Tudo de Wilber (2003), procurei dirigir a análise e a interpretação das informações, conforme Todos os Quadrantes, cujos caminhos do lado superior esquerdo, o “eu individual” e o lado inferior esquerdo, o “nós coletivo” apontam para o interpretativo, o hermenêutico e a consciência do interior do indivíduo, expressas na linguagem do “EU” e no interior do coletivo, manifestas na linguagem do “NÓS”. Já no quadrante superior direito, o indivíduo é visto de forma objetiva, empírica e científica - “ISTO”, e no quadrante inferior direito que se concentra no exterior do coletivo, nas ciências sistêmicas, a teia ecológica da vida, as teorias do caos e da complexidade, as redes do meio ambiente e os sistemas sociais – “ISTOS”. Ambos os quadrantes do lado direito são tratados de forma objetiva e na terceira pessoa, (2003, p. 58-60)

Segundo o autor, os quadrantes podem simplesmente serem chamados de os Três Grandes (o EU, o Nós e o Isto). Essas dimensões podem ser expostas de várias maneiras, como: a arte, a moral, e a ciência ou, o belo, o bom, o verdadeiro; o eu, a cultura e a natureza. O importante que ela leve em conta todas as ondas da existência: corpo, mente, alma e espírito.

As entrevistas e o resultado das discussões do Grupo Focal mostraram que as compreensões dos participantes sobre o processo avaliativo institucional se concentram no caminho do lado esquerdo do quadrante, (identidade cultural) que em sua dimensão interpretativa se expressa no caminho do lado direito, (comportamentos), numa perspectiva empírico-positivista, o que quer dizer que os participantes reúnem uma compreensão dos processos em seus aspectos teóricos, instrumentais, operativos de cunho muito mais quantitativos, sobressaindo-se as estatísticas, embora houvesse menção em suas falas que a dimensão humana no processo avaliativo era importante de ser considerada, mas que não haviam pensado nisso, ou que o aumento do número de pessoas na instituição vinha dificultando, conforme dizeres a seguir:

*É óbvio que a nossa relação era mais próxima. Nós tínhamos um convívio semanal ou quinzenal. Isso acontecia às sextas-feiras à noite. Não é possível, na minha opinião, tu imaginar que isso possa ocorrer quando estamos chegando perto dos quinhentos professores. Não é possível. Eu penso sim, que é uma dimensão muito presente Mas, até quando é possível manter os mesmos níveis é um mistério (cia - 01).*

Assim, fica latente que a compreensão sobre a questão do relacionamento humano que os membros participantes têm é de que o aspecto quantitativo é determinante de maior influência, sem considerar que há diferentes maneiras de aproximar grupos humanos, independente da quantidade.

Da mesma forma, quando questionados, sobre a criação de uma cultura avaliativa na instituição, também as respostas de maior força demonstraram caracterizá-la a um ato repetitivo e mecânico, bem como, ao aumento do número de participantes em seu processo.

A partir dessas considerações, compreendeu-se que o ato de avaliar exige a presença de um avaliador/avaliado com diferente entendimento sobre os processos avaliativos e que essa compreensão resulta do conhecimento que o sujeito avaliador tem sobre o objeto de avaliação, ou seja, o avaliado e o conhecimento que ele próprio tem de si mesmo. Neste caso, segundo Nicolescu (2001), os diferentes níveis de realidade, a complexidade e o Terceiro Incluído constituem o sujeito e o objeto transdisciplinar.

A transdisciplinaridade exige uma postura transdisciplinar para fazer as comunicações dos temas investigados. Essa postura implica rigor, abertura e tolerância. Para o autor, a linguagem transdisciplinar deve traduzir em palavras e ato a simultaneidade desses dois aspectos (p. 129).

Por em prática esse aspecto teórico, sem dúvida, constituiu-se tarefa complexa, o que não quer dizer de difícil execução, mas de compreensão complexa, pois o sujeito avaliador/avaliado é visto na sua inteireza, tanto para si mesmo como para o outro e por essa razão, a inclusão do terceiro incluído, entre o “porque” e o “como”, entre o “quem” e o “o quê”, é observado na sua totalidade. É importante, também dedicar especial atenção às atitudes transdisciplinares de abertura e tolerância para que se tornem consequência desse modo de olhar o tema investigado nessa pesquisa.

Corroborar com esse pensamento Morin, dizendo que é possível reconhecer que necessitamos de um conhecimento prudente que nos ajude a repensar a condição humana, a melhor compreender a multidimensionalidade de nossa identidade humana que é ao mesmo tempo individual e coletiva, biológica, social, cultural e espiritual (2000a).

Uma dificuldade que se apresentou, nessa parte do trabalho, que para Moraes é chamado de “captar o novo emergente”, foi o momento no qual nos afastamos mais dos textos originais para criar novos entendimentos, o novo texto, ou a nova produção. O emergente é o que enriquece a produção. Então, a dificuldade estava em dar conta do que representavam para os entrevistados os processos avaliativos e a visão ou entendimento que manifestavam sobre o ser humano na sua inteireza.

Buscar essas compreensões foi uma tarefa complexa. Reunir diferentes discursividades conduziu os trabalhos a concepções, também diferentes sobre avaliação institucional. Ora mais tradicionais, ora para uma visão mais contemporânea, dependendo do interlocutor que se manifestava. Conforme foi observado, anteriormente, o grande número de manifestações obtidas junto aos membros das comissões participantes fez-me ver melhor e em maior profundidade as pessoas com as quais trabalhei, tendo como foco a avaliação institucional.

Deste material, entrevistas com membros da CPA e falas do Grupo Focal, foi possível extrair várias idéias apontadas pelos participantes. O que trouxeram como enriquecedor para o estudo em questão encontra relação na experiência de vida de cada sujeito, enquanto avaliador/avaliado e nos remete à idéia de que outras interpretações ainda são possíveis, ou seja, uma nova elaboração textual poderá emergir na interação e na triangulação dos pensamentos de cada participante, considerando os diferentes níveis de realidade presentes na metodologia transdisciplinar.

Nesse sentido, Nicolescu afirma: “O processo interativo continua assim indefinidamente, pois a ação da lógica do terceiro incluído nos diferentes níveis de realidade induz a uma estrutura aberta e implica na impossibilidade de uma teoria completa e auto-referente” (2002, p. 52).

Assim entendo que foram significativas as contribuições da presente pesquisa na busca de defesa da tese:

Criar uma cultura avaliativa na UNIVATES implica contemplar, além das dimensões explícitas, indicadas pela legislação – SINAES, - a dimensão humana implícita em cada um dos sujeitos, simultaneamente avaliadores e avaliados, integrantes da comunidade acadêmica na persecução do compromisso de permanente melhoria de qualidade da Educação Superior,

Portanto, a criação de uma “nova cultura avaliativa” implica significativas transformações, em termos de padrões civilizatórios como se refere Soethe (2005), que tem início na criação de novos conceitos e concepções acerca das coisas, (aqui no caso, o processo avaliativo e concepção de ser humano, simultaneamente avaliador e avaliado). Esses novos conceitos provocam mudanças nas atitudes e nos comportamentos e que, por sua vez, constroem novos padrões de relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender da UNIVATES, interações sociais (comunidade interna e externa) e interconexões entre os sistemas.

Inserir-se nessa proposta a presença marcante e fundamental da transdisciplinaridade, considerada uma alternativa de mudança de padrão epistemológico, modificando as formas e processos de produções de conhecimentos, de ciências e de tecnologias distintas da epistemologia tradicional que cerca e isola o objeto para conhecê-lo, mas estabelece novos padrões de relação e interações entre as pessoas e grupos sociais, denunciando modos diferentes de Ser-no-mundo.

O estudo sugere investimento no “desenvolvimento de uma razão perceptiva” que modifica a concepção de sujeito (avaliador/avaliado simultaneamente) de existência humana (que abraça tudo o que existe) e tudo que existe é a sua manifestação de sistema epistemológico.

Apoiada em Soethe acredito ser o desenvolvimento da percepção a chave para o início de profundas transformações nos padrões em termos pessoais para que se construa uma nova cultura avaliativa que priorize o ser humano em sua inteireza, qualificando o processo de avaliação da UNIVATES.

Percepção (movimento da mente que identifica, relaciona e conecta tudo o que se encontra no campo da percepção e traz à consciência) e, consciência (que significa conhecer, compreender, aceitar o que ali está, vivenciar e experienciar a profundidade do sentido do que quer significar e que se experimenta) são sempre referente a algo endógeno, à originalidade e singularidade.



A existência humana em seu processo avaliativo não cabe em um instrumental lógico e objetivo.

Torna-se impossível a evolução e o desenvolvimento do SER humano, enquanto um componente de rede autopoética a subjetividade (não separação entre Ser e Fazer, produtor e produto) não estiver implicado, avaliador e avaliado dado pela implicação do ser naquilo que faz (SOETHE, 2005, p. 113).

O objeto em si (avaliação) possui uma frágil existência própria, uma vez que o seu sentido é construído nas relações e conexões, no contexto. O objeto em si é uma abstração. Como não é próprio de razão perceptiva, a necessidade de comprovação de nada importa para ninguém (2005, p. 82), ele simplesmente experimenta e aceita a experiência como fazendo parte de existência.

Criar uma cultura avaliativa nessa perspectiva pressupõe, desde a preparação do ambiente de realização das atividades, da escolha das estratégias e recursos utilizados e, principalmente na consciência da opção por uma pedagogia que dá “voz à comunidade acadêmica interna e externa” e uma postura que se reveste da relação de total diálogo e de livre expressão na perspectiva do tempo interior de cada participante institucional.

É significativo perceber que os níveis de consciência vão se ampliando objetivamente nos meios educativos, quando, nos dizeres de Paulo Freire, educar é antes de mais nada conscientizar, reconstruindo o conhecimento de si mesmo, retomando sua integridade física, emocional e espiritual, além do racional.

Corroboro com essas idéias, por acreditar que algo extraordinário está ocorrendo em nossa época; algo que tem o poder de por um fim na enfermidade inevitável e cada vez mais profunda em que a Cultura Ocidental resolveu trilhar. Trata-se de uma transformação radical de nossa visão básica de mundo, à medida que a história Cósmica das nossas origens e do nosso conhecimento se afirma na consciência humana.

Assim, mesmo com limitações penso fechar esse texto sem, contudo, finalizar o trabalho, pois o momento nos remete a um novo questionamento:

Onde estariam, neste momento, as preocupações com o ser humano, um ser integral – avaliador/avaliado? A questão da formação humana não estaria na dependência de uma educação para a inteireza do Ser? Ainda, a formação humana plena comporta várias dimensões: técnica, ética, política, social, enfim, tudo o que

tem a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo na sociedade. Para Nicolescu (2002), a educação, para ser completa, tem que interferir sobre todas essas dimensões, tanto as apresentadas pelos instrumentos legais/SINAES, como a dimensão humana implícita e tema da presente investigação.

Não espero respostas como certezas, mas sim, que as reflexões aqui colocadas abram para novas possibilidades no desencadear dos processos avaliativos institucionais em busca de ações que venham a contemplar emergências dos estudos aqui realizados, num processo permanente de ação-reflexão-ação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Janela Almerindo. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANAIS do III Simpósio Internacional de Educação Superior/Marlise Grassi. Caxias do Sul/RS. 2003.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George e ALLUM Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BECK, Don Edward e COWAN, Christopher C. **Dinâmica da Espiral**: dominar valores, liderança e mudança. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

BERTOLIN, Júlio C.G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida, In: Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RIES**, v. 9, n. 4, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação das condições de Ensino/ACE do INEP. Reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **RIES**, v. 8, n. 4, dez. 2003, p.152.

BERTRAND, Jean Paul. **O Homem do Futuro**: um ser em construção. São Paulo: TRIOM, 2001.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil – Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20/12/96. Aprova Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23 dez, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.10.172 de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Lei n.10.861 e 14/04/2004. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 72, 15 abr. 2004, seção 1, p. 4-5.

CAPRA, Fritjof. **Conexões Ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2003.

COVEY, Stephen R. **O oitavo hábito: da eficácia à grandeza**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sete Saberes do Ser**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Auto-Avaliação como Dispositivo Fundante da Avaliação Institucional Emancipatória. Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RAIES**, v. 9, n. 4, dez. 2004.

\_\_\_\_\_; et al. O caso do vestibular, In: LEITE, D. (org.) **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprende na Universidade**. Pelotas: UFPEL, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia Universitária: Teoria e Prática. Avaliação/ Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RAIES**, v. 10, n. 1 mar. 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan; WEIL P; CREMA, Roberto. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Asa, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e compromisso público: a Educação Superior em Debate.** Florianópolis: Insular, 2003.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da Classe Docente.** Portugal: Porto Editora, Ltda, 2003.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **O renascimento do sagrado na educação: o autoconhecimento na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FÁVERO, Osmar. (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRAUCHES, Celso da Costa. **LDB, anotada e legislação complementar: lei n. 9.394 de 20/12/96,** 4. ed. Marília/ SP: Consultoria de Administração, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido/Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: formação, tipologia e impactos.** São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.

FRIANÇA, Amâncio et al. **Educação e Transdisciplinaridade III.** São Paulo: Triom, 2005.

GASKELL, George e BAUER, Martin W. **Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade**In: BAUER, Martin W. GASKELL,

George (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 470-490.

\_\_\_\_\_. **Entrevistas individuais e grupais**In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 64-89

GÓMEZ, Angel Pérez. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2004.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes, 2003.

HARGRAEVES, A. **A micropolítica de professores colaboradores**. Londres, Universidade aberta, 1992.

HOFMANN, Jussara. Mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 13. ed. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAEMER, Maria E. P. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivos de um Novo Fazer. **RAIES**, v. 10. n. 2, jun. 2005.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELLO, Elena M B; Fátima T L COSTA e Jacira C. MOREIRA (org). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi. Ijuí: Ed.UNIJUI, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000b.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORGAN, David. Grupo de Foco. **Pesquisa qualitativa**. Newbury Park, Sage, 1988.

MOROSINI, Marília C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. In: SCHNIDMANN, Dora Fried. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

REVISTA CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO E OUTROS ELEMENTOS. **Na ótica da comunidade acadêmica**: na ótica da comunidade regional. Atividades realizadas em 2001 e 2002 – Lajeado, RS: UNIVATES, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade-. 6, ed. São Paulo : Cortez, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930/1973. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Daniel José. **O paradigma transdisciplinar**: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental 1999. Disponível em: <[http://www.centrans.futuro.usp.br/td\\_textos\\_artigos\\_paradigmatransdisciplinar.html](http://www.centrans.futuro.usp.br/td_textos_artigos_paradigmatransdisciplinar.html)>. Acesso em: 28 dez. 2003.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2. ed., ampl. Brasília: 2004.

SOETHE, José Renato. **Transdisciplinaridade**: um novo padrão civilizatório. São Leopoldo: Oitos, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI**: Visão e Ação. Paris: 1998.

UNIVATES. Resolução n. 31 de 13/05/1998. Aprova o Projeto de Avaliação Institucional da UNIVATES. Lajeado/RS.



VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** - elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertat, 2000.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997

WILBER, Ken. **Uma teoria de tudo**. São Paulo: Cultrix, 2003.

\_\_\_\_\_. **O olho do espírito**: uma visão integral para o mundo que ficou ligeiramente louco. São Paulo: Cultrix, 2001.